

CURRICULUM OCULTO Y CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO EN LA ESCUELA

Miguel Ángel Santos Guerra
Universidad de Málaga

Para poder practicar la coeducación en las escuelas es necesario descubrir los mecanismos a través de los cuales se configura en la cultura de las mismas el modo de sentirse y de ser hombres y mujeres. Uno de esos mecanismos más potentes es la, influencia del currículum oculto. En este trabajo analiza el autor en qué consiste, cómo actúa y cuáles son los principales procesos de incidencia del conjunto de valores, creencias, normas y rituales que constituyen la cultura escolar que determinan el currículum no explícito. Continúa el análisis con algunas reflexiones para actuar desde la vertiente auténticamente educativa. Se cierra subrayando las dificultades que encierra esa tarea y con un interesante apartado de referencias bibliográficas.

"En una sociedad donde es obligatoria la competición, los castigos por retirarse de la competición, particularmente en un contexto educativo, son evidentes. En la construcción de un sexo superior y otro inferior no podría haber mecanismo más útil que el que convence a los designados como inferiores de que deberían dejar de participar. Es mucho más "civilizado". que las mujeres se retiren libremente. Seducidas ante la perspectiva de otras recompensas diferentes, demasiadas de nosotras nos convertimos en triunfantes perdedoras en la escuela"

(Pippa Brewster, 1993).

Uno de los elementos que configuran la forma de ser, de sentir y de pensar de las personas en una sociedad es la escuela. No es el único ni el primero, pero es uno de los más influyentes dado el tiempo que permanece el alumno y la alumna en ella, la plasticidad de la psique en las etapas tempranas y las especiales circunstancias que caracterizan a la dinámica escolar.

En la sociedad capitalista la escuela es un factor esencial para la transmisión de los patrones culturales. El sexismo es una de las claves que definen nuestra sociedad. Si la escuela se define como un agente de reproducción, tendrá instalada en su estructura y en su funcionamiento esta clave patriarcal y androcéntrica.

Un eje sobre el que se apoya la reflexión sobre el modo de vivirse y de comportarse como hombres y mujeres en una sociedad es el de género. El sexo, según A Giddens (1989) está constituido por *"las diferencias anatómicas y biológicas que distinguen a las mujeres y a los hombres"*. Otra cosa es el género que, en términos sencillos y complementarios es definido por Light, Keller y Calhoun (1991) como *"todas las características no biológicas asignadas a hombres y mujeres"*. Buena parte de los problemas del sexismo radica en la supresión de esa diferencia o, a veces, en la caprichosa e interesada interpretación y utilización de ella. Se han considerado naturales muchas diferencias que nacían de las expectativas, exigencias, mitos, intereses y costumbres de la sociedad.

Educación y socialización son dos fenómenos de naturaleza diferente, aunque frecuentemente se los identifica. La socialización es un proceso mediante el cual el

individuo asimila las pautas culturales de la sociedad en que vive. El concepto de educación añade unos componentes críticos que exigen del individuo una actitud inteligente y analítica. La educación no trata de incorporar miméticamente las pautas, los valores, los modos de actuar sino de someterlos al rigor del análisis y a la depuración de los criterios éticos.

La escuela actúa como mecanismo de reproducción social, económica y cultural. Dentro de las pautas de reproducción se encuentran las de carácter patriarcal, propias de nuestra cultura androcéntrica.

Aunque la tarea de la escuela ha de ser el desarrollo de la educación, frecuentemente ha limitado su actividad a una ingenua o malintencionada tarea socializadora. Hay tres aspectos que, a mi juicio, determinan la exigencia educativa de la escuela:

- a. La búsqueda del conocimiento científico frente al saber vulgar. Los alumnos llegan a la escuela con un caudal importante de información procedente de la observación, de la comunicación informal, de los medios audiovisuales, etc. Una buena parte de esa información no es de carácter científico, no está sometida al rigor del análisis. En primer lugar porque está construida sin las exigencias que impone el conocimiento científico. En segundo lugar porque, intereses de diverso tipo manipulan el saber en aras de los beneficios.
- b. La actitud crítica frente a una actitud ingenua que no es capaz de descubrir el juego de los intereses. La actitud crítica no sólo exige el rigor en el conocimiento sino que se pregunta por los criterios que rigen las conductas. La actitud crítica descubre los hilos invisibles que mueven a las personas y a las instituciones. Atribuir al azar o a la providencia las situaciones culturales supone una actitud ingenua que aleja de una comprensión auténtica y de los cambios racionales y justos que se derivarían de ella.
- c. El compromiso ético que ha de convertir la escuela en una instancia del desarrollo moral de los individuos y de los pueblos. No sólo porque ella misma trata de situarse en la órbita de los valores sino porque tiende a una vida de mayor calidad para todos.

"El uso de la inteligencia nos impone buscar la claridad común. Sólo puede construirse la benefactora cúpula de los derechos utilizando las cimbras y andamiajes de la razón. Pero sólo la valentía del inventar, esa actitud reduplicativamente creadora que he llamado poética, se arriesga a elevar más y más la dignidad humana" (Marina, 1995).

La escuela actúa e influye de diferentes formas en los alumnos y alumnas. Una de ellas está lógicamente establecida en el currículum explícito, en el conjunto de actividades, contenidos y objetivos que intencionalmente se propone desarrollar para conseguir unos fines. Otra forma (a la que quiero destinar estas reflexiones) es el currículum oculto, es decir, el conjunto de influencias que no está explicitado, que no es patente, que no es abiertamente intencional y que, por ese mismo hecho, encierra una peculiar potencialidad.

Haré una salvedad que afecta a todo este trabajo y a muchos otros realizados por varones. Salvedad que es coherente con el trasfondo de lo que quiero plantear en estas páginas. Es abrumador el número de académicos e investigadores (varones) que han estudiado la escuela sin ser conscientes de la influencia que el hecho de ser hombres ha ejercido en su discurso. Un discurso que está lastrado por los

condicionantes de género, algunas veces de forma burda, otras de manera imperceptible:

"En el mundo académico contemporáneo, los investigadores masculinos no se preocupan acerca de que el hecho de ser un hombre o de estudiar a los hombres, pueda conllevar una parcialidad de género, pero se da por sentado de las teorías feministas, por su misma asociación con las mujeres, que son políticas (no eruditas) o triviales (no algo en lo que se tenga que trabajar para comprender por qué la gente tiene ese género preciso.

Muy rara vez ha habido investigadores masculinos que estudiaran de forma consciente la psicología de los hombres, o la historia de los hombres, o que hayan considerado la posibilidad de que lo que sienten los hombres sobre las mujeres y su propia identidad de género pueda afectar cualquier aspecto de su pensamiento y actuación en el mundo.

Esta negación de hallarse en sistema de género y la determinación que conlleva tiene también consecuencias prácticas. Los investigadores masculinos tienden a no leer teorías feministas ni a pensar en las posibles implicaciones para su propio trabajo.

Se deja a las mujeres la responsabilidad de pensar sobre el género pero, porque lo hacemos, ese trabajo se devalúa o segrega de la corriente principal de la vida intelectual" (Flax, 199 1).

La pretendida asepsia del discurso científico impide que se tengan en cuenta consideraciones de esta naturaleza. Consideraciones que afectan no sólo a la forma con que se tratan los temas de estudio sino a la selección que de ellos se realiza y a las aplicaciones que posteriormente se hacen.

1. Qué es el currículum oculto de la escuela

Currículum oculto es el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instala de forma inconsciente en las estructuras y el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas.

"El currículum oculto funciona de una manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares. No es fruto de una planificación "conspirativa" del colectivo docente. Pero lo que es importante señalar es que, normalmente, da como resultado una reproducción de las principales dimensiones y peculiaridades de nuestra sociedad" (Torres, 1992).

Jackson, citado por Appel, llama currículum oculto a las normas y valores que son implícita pero eficazmente enseñados en la escuela y de los que no se suele hablar en las declaraciones de fines y objetivos del profesorado.

Podríamos definir el currículum oculto de la siguiente manera: *"Lo que se aprende en la escuela de manera no explícita y no intencional y de cuya transmisión tampoco es consciente el alumnado" (Fernández Enguita, 1990).*

La escuela no es una institución inocente, no es una organización neutral. Su misma configuración, su estructura y su funcionamiento están regidos por una doble moral (Etkin, 1993) que se oculta bajo la superficie amable de las apariencias o la hipócrita manifestación oficialista de sus fines e intenciones. La perversidad de

las instituciones está por encima de las intenciones concretas y particulares de los profesionales que trabajan en ellas.

"Lo perverso no es un proyecto aislado, una estrategia de un grupo de transgresores, sino un subproducto congruente con el modo de funcionamiento de la organización" (Etkin, 1993).

El currículum oculto está arraigado en diferentes elementos de la práctica y de la estructura escolar, a saber: Estructuras, Rituales, Normas, Creencias, Escenarios, Lenguajes, Relaciones, Expectativas, Rutinas, Valores, Materiales, Comportamientos, Actitudes y Mitos

Charo Altable (1993), analizando los procesos de construcción del género en la escuela, define así la noción de currículum oculto: *"El conjunto de normas y valores inconscientes de conducta, aprendidas en la primera infancia y perpetuadas después en la escuela a través de los contenidos y sobre todo a través de los comportamientos, actitudes, gestos y expectativas diferentes del profesorado respecto a los alumnos y a las alumnas"*.

Para Altable, la noción de currículum oculto se refiere no sólo a la escuela sino a todos los ámbitos de la cultura y de la sociedad. En este trabajo me referiré exclusivamente al currículum oculto escolar.

En otro lugar (Santos Guerra, 1992) he hablado de los efectos secundarios del sistema educativo. Llamo efectos secundarios a las consecuencias que, sin ser explícitamente pretendidas, se derivan de una forma determinada de organizar la experiencia, de estructurar los espacios, de articular los tiempos, de establecer las relaciones, de realizar las tareas.. *"Entiendo por efectos secundarios aquellos consecuencias no pretendidas, no explícitamente buscadas, que se derivan de la actuación escolar. No los denomino secundarios porque tengan escasa importancia, ni siquiera menos que los efectos pretendidos, sino porque no están en el punto de mira inmediato y prioritario de los profesionales ni de los políticos de la educación"* (Santos Guerra, 1992).

Los efectos secundarios pueden ser, en ocasiones, más importantes que los pretendidos. No preguntarse por ellos, significa eliminar un importante contenido del análisis institucional. La peculiaridad de los mecanismos de socialización que se establecen a través del currículum oculto hace especialmente relevante su estudio y su control.

2. Cómo actúa el currículum oculto

Los nexos causales en la educación encierran problemas difíciles de solucionar. La relación causa efecto se establece de forma interesada y poco rigurosa. Los buenos efectos se atribuyen a unas causas y los malos a otras. Establecer estos nexos de forma gratuita o arbitraria no sólo tiene que ver con errores e imprecisiones de tipo técnico sino que afecta a la naturaleza moral del proceso educativo. Los buenos efectos se atribuyen a la influencia de la escuela y de los educadores/as. Los malos se justifican por la falta de aplicación, inteligencia o bondad de los individuos. Es preciso incrementar el rigor en los análisis. *"El término efecto hace referencia, en su raíz etimológica (ejjricere), a producción de resultados. La acción de una causa lleva consigo un efecto. Es cierto que en el mundo de la educación se ha abusado en numerosas ocasiones de los nexos causales. Las explicaciones casuales son frecuentemente poco rigurosas cuando hablamos del ser humano. El afán de confirmar teorías previas, el deseo de atribuir efectividad a las actividades, a los discursos y a las instituciones, la necesidad de explicar los fenómenos. etc. llevan a*

convertir en efectos las acciones y las actitudes de las personas" (Santos Guerra, 1992).

El proceso atributivo de carácter afirmativo tiene su correlato en la desvinculación injustificada. Es decir, que la escuela puede producir efectos en los que no se repara, puede ejercer unas sutiles influencias que no se tienen en cuenta.

Existe un tercer problema que es preciso subrayar en lo que se refiere a la construcción del género. La escuela no sólo tiene que evitar la reproducción de patrones de comportamiento sexista sino que ha de intervenir discriminando positivamente a las niñas con el fin de corregir los hábitos, los discursos, el lenguaje y las prácticas que se han adquirido en otros ámbitos culturales (familia, calle, medios de comunicación...).

El currículum oculto de la escuela actúa de forma subrepticia, persistente y omnímoda. Estas características le confieren una especial capacidad de incidencia: A. Actúa de forma subrepticia, de modo oculto, por eso es difícil detectar sus influencias y sus repercusiones. , B. Influye de manera persistente, ya que al estar presente en todos los elementos y acciones de la organización ejerce una influencia continua., C. Tiene carácter omnímodo ya que está instalado en todas las vertientes (estáticas y dinámicas) de la escuela.

En otro lugar he dicho (Santos Guerra, 1994) que las características de lo perverso en la escuela están configuradas por los siguientes elementos:

a. Lo perverso es racional: La desviación perversa no es una cuestión de error, de ignorancia o de imprevisión. Existe racionalidad en la instalación de lo destructivo. Desde dentro todo es explicable, todo tiene sentido y coherencia.

b. Lo perverso es injusto: La perversidad produce víctimas. Al tener lugar en el marco de la estructura organizativa convierte al perjudicado en indefenso. En efecto, el carácter asimétrico de la comunicación sitúa a la víctima en inferioridad de condiciones. La injusticia es más contundente si se tiene en cuenta que los visos que ofrece la institución (sobre todo una institución que se llama educativa) son los de la bondad y la equidad.

c. Lo perverso es tramposo: La estructura de la comunicación lingüística, por ejemplo, se orienta a ejercer influencia sobre el receptor más que a favorecer el consentimiento y el diálogo. Por eso, algunas formas falsificadas de consenso resultan más perjudiciales que la carencia de diálogo.

d. Lo perverso es recurrente: La perversidad no es un fenómeno ocasional, anecdótico, fruto de una acción aislada o de un momento de descontrol. No se trata de un error imprevisible o de una trama intencionada sino de un ambiente y unas condiciones determinadas que producen la injusticia y el perjuicio.

e. Lo perverso es contextual: La perversidad no se produce en el vacío y no es fácil de descomponer en elementos constitutivos integrantes. Está arraigada en el contexto y opera a través del mismo de manera imperceptible.

f. Lo perverso es estructurado: Lo perverso puede estar vinculado tanto a la invariancia y al inmovilismo como a la innovación y al cambio. En efecto, hay inercias que discriminan a la mujer, pero también existen formas de cambio que la perjudican...

Muchos de los efectos del currículum oculto se producen de forma inconsciente. No todos ellos tienen un carácter negativo, pero el hecho de no ser planteados de manera explícita les hace especialmente peligrosos.

Los efectos que genera el currículum oculto sobre la discriminación por el sexo son, a veces, muy sutiles, por eso hace falta prestar una atención especial para detectarlos. Otros tienen un carácter burdo y tan insultante que es difícil explicarse cómo pueden mantenerse en una sociedad democrática y en una institución que se autocalifica de educadora.

Analizamos a continuación algunas de las múltiples facetas del currículum oculto en la escuela en lo relativo a la transmisión de los estereotipos sexistas.

2.1 El círculo maldito: La enseñanza, trabajo de mujeres

Según Apple (1988) en la división horizontal del trabajo las mujeres han tenido los peores tipos de trabajo (oficinistas, secretarias, maestras, limpiadoras...). En la división vertical, las peores condiciones (tiempo parcial, escasa autonomía y baja remuneración...).

El trabajo de la mujer se considera inferior debido simplemente al hecho de que lo hacen las mujeres. La profesión docente ha sido considerada propia de mujeres (se ha llegado a decir que era una forma de prepararse para la maternidad).

"Quienes abogaban porque las mujeres ejercieran la enseñanza, sostenían que las mujeres no solamente eran profesores ideales para los jóvenes (debido a su espíritu paciente y servicial) sino que la enseñanza constituía la preparación ideal para la maternidad" (Apple, 1988).

El hecho de que las mujeres se hagan cargo mayoritariamente de una profesión como la docencia, a su vez, hace que socialmente se considere menos valiosa, menos importante, menos cualificada. A medida que el trabajo se feminiza se paga menos, se controla más, se descualifica. El círculo maldito tiene una secuencia de doble dirección: la labor asistencial tiene una menor cualificación, por consiguiente la realizan mujeres. Y, a su vez, como la realizan mujeres tiene una menor valoración.

La enseñanza es un enclave femenino. Dentro de la profesión, la mayor presencia de las mujeres en los niveles inferiores de la enseñanza frente a la masiva presencia de varones en la superior es otro signo de la discriminación por el sexo.

Lo mismo habría que decir respecto al desempeño de cargos dentro del sistema educativo. La mayor presencia de varones en puestos de dirección redundaría en ese patrón de funcionamiento discriminatorio. Ball (1989) habla del *harén pedagógico* que constituyen algunas escuelas infantiles en las que un director se halla al frente de un equipo de mujeres.

Siendo Director de un Centro Escolar en el que pusimos en marcha un proyecto coeducativo (la experiencia se describe en el libro *Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora*: Santos Guerra, 1984), haciendo una revisión de las pautas sexistas instaladas en el Centro, nos encontramos con que en la etapa de Preescolar sólo había mujeres. Nos preguntamos a qué se debía ese hecho. Las excusas se fueron disolviendo en el razonamiento: los padres y las madres lo prefieren, las mujeres son más sensibles, en todos los lugares se hace así, ellas lo desean...

2.2 Los contenidos curriculares

Algunos autores y autoras, a partir de los años setenta, insisten en que la escuela no es solamente reproductora de las relaciones económicas sino de las relaciones patriarcales, asignando papeles específicos a los hombres y a las mujeres.

Se universaliza el modelo masculino, invitando a que participen las chicas en él. Aunque las escuelas mixtas reciban a niños y niñas para que sigan un currículum idéntico, lo cierto es que las instituciones escolares tienen una configuración masculina.

"En todos los aspectos, las escuelas mixtas particularmente las escuelas de secundaria, son instituciones masculinas" (Ball, 1989).

Los contenidos de las diversas disciplinas, los ejemplos que plantean los libros de texto, las imágenes que reproducen, ofrecen una concepción del mundo y de las personas desde la perspectiva androcéntrica.

"Los textos escolares, además de su contenido explícito (matemáticas, lengua, sociales...) con la didáctica propia de cada materia, transmiten parte de una cultura. Describen un tipo de realidad social, unas formas de organizarse, unos valores, unas maneras de expresar las emociones, unas normas, unos modelos de vida..."

Estos modelos culturales, si bien no son objeto de la asignatura estudiada, suóyacen en todos los textos y van conformando de forma solapada unos valores, una noción de lo adecuado y de lo inadecuado socialmente establecida. Estos modelos culturales y, en concreto, los modelos de comportamiento masculino y femenino, a fuerza de repetirse, se solidifican, se fjan, se convierten en normas". (Arenas, 1995).

El libro de texto tiene mucha importancia ya que es una de las fuentes más importantes de conocimiento para los niños y las niñas, ya que tiene una larga presencia en la vida de los escolares, es tomado como punto de referencia del aprendizaje, sirve de puente entre los padres y la escuela y puede ser utilizado en solitario durante todo el tiempo que se quiera. El libro de texto tiene también un carácter prescriptivo ya que es el referente directo del aprendizaje.

Las tareas que asignan los libros a hombres y mujeres (Nilsen habla en 1973 del *culto al delantal* para referirse se a la imagen que se da de la mujer en los libros de texto), las representaciones icónicas, los ejemplos en los que aparecen actuaciones, los papeles que unos y otras desempeñan, la situación dentro y fuera del hogar, son algunos de los indicadores a través de los cuales se muestran los estereotipos de género. Todos recordamos con nitidez algunas de las ilustraciones que aparecían en los libros escolares de nuestra infancia.

En el análisis de los libros de texto pueden aparecer referencias relativas al estereotipo social y al estereotipo psicológico (Arenas, 1995) En lo que se refiere al estereotipo social, podríamos decir que la mujer tiene menor protagonismo, está muy presente en las tareas de la casa y el cuidado de los hijos, tiene participación en las actividades de tiempo libre y tiene un importante papel como objeto de consumo erótico. En cuanto al estereotipo psicológico, la mujer presenta estados de alegría y tristeza, muestra actitudes de diálogo, dependencia y receptividad, se presenta como un ser débil y coqueto que desea agradar al hombre. Los modelos que se perciben en la familia, en la escuela, en la publicidad, en los libros, en la sociedad en general, conforman una forma de autocomprenderse, de autodefinirse y de comportarse. La historia se presenta protagonizada por hombres, los ejemplos reproducen los estereotipos masculinos, la escala de iconicidad muestra a varones

con mujeres subordinadas, los cuentos tienen protagonistas positivos de sexo masculino, etc.

El sexismo de los libros de texto podría ser utilizado críticamente, como sugiere Marion Scott (1993): *"Dada una mentalidad feminista, incluso los libros de texto analizados anteriormente (la autora hace un repaso del contenido y la forma sexista de libros de texto de geografía, historia, matemáticas, física...) podrían constituir un recurso educativo no sexista si se utilizasen críticamente, pero soy pesimista respecto a que esto ocurra en poco más de unos cuantos casos"*.

Los libros de texto son un reflejo de la cultura hegemónica. Hay en ellos, pues, reflejos del sexismo imperante. Una forma de eliminarlo es suprimir de los libros cualquier referencia sexista, pero dejar ahí el cambio sería como pretender hacer la cirugía de un rostro deformado en el espejo que refleja la imagen.

2.3 Expectativas del profesorado

Una forma de configurar el género se basa en las expectativas que los profesores/as sienten y manifiestan respecto a los sexos. Cuando se dice a los niños que van a ser capaces de conseguir unas metas, que deben esforzarse en alcanzar unos logros, que se espera de ellos un determinado esfuerzo, se vuelcan en esas expectativas estereotipos de género que condicionan el desarrollo posterior. La profecía de autocumplimiento (Watzlawick, 1993) acaba realizándose a la postre como efecto de su mismo enunciado. Los niños y las niñas interiorizan las aspiraciones externas de sus maestros y maestras y las convierten en propias. *"Una profecía que se autocumple es una suposición o predicción que, por la sola razón de haberse hecho, convierte en realidad el suceso supuesto, esperado o profetizado y de esta manera confirma su propia exactitud"* (Watzlawick, 1993).

Algunas de las investigaciones realizadas en la escuela (Rosenthal y Jacobson, 1977) muestran cómo la concepción de los profesores/as respecto a la capacidad de los alumnos/as y las expectativas respecto a su rendimiento se convertían en mejores resultados. Como los alumnos/as interiorizan la concepción y la expectativa, podría atribuirse el resultado tanto al esfuerzo personal como a la positiva consideración del profesorado. Esa retroalimentación se mantiene e incrementa la intensidad del proceso: puesto que hay buenas expectativas se mejora el autoconcepto, como el autoconcepto es elevado se responde a las expectativas...

En el caso de niños/as el fenómeno tiene una doble cara, también complementaria: las buenas expectativas respecto a los alumnos tienen su contrapunto con las que se tienen respecto a las niñas.

Los procesos atributivos de los fracasos se realizan vinculándolos al hecho de ser mujer y no a otros factores o circunstancias. De esa forma el autoconcepto se deteriora o empobrece, actuando de forma constrictiva. La *"teoría de la atribución"* explica muchos fenómenos psicológicos a través de nexos causales infundados.

Las expectativas tienen una vertiente complementaria en las reprensiones o las felicitaciones por lo que se ha hecho. Es un eslabón más de la misma cadena. Si no se ha conseguido lo deseado se formula un reproche; si se ha conseguido, una felicitación. De esta forma los estereotipos de género se mantienen. Se espera de las niñas que no digan tacos; si lo hacen, reciben un reproche. Se espera de los niños que no sean lloricas; si lloran, se les recrimina por ello.

2.4 Visibilidad de los chicos

Uno de los modos de analizar los comportamientos y las actitudes de las personas que están en un aula o en un centro es la visibilidad o invisibilidad de los agentes que intervienen en la práctica cotidiana.

"Si nos acogemos a una categoría como el grado de visibilidad o invisibilidad de cada uno de los miembros que constituyen un grupo de clase, podemos agruparlos en dos grandes grupos de estudiantes: el alumnado visible y el invisible, según los profesores y profesoras puedan o no acordarse de ellos" (Torres, 1990).

En las aulas y fuera de ellas existen códigos de comportamiento según los cuales unas conductas se convierten en deseables o indeseables. A través de esos códigos, frecuentemente no explicitados, los alumnos y alumnas van aprendiendo qué es lo que se debe hacer o lo que se debe evitar. Muchos de esos códigos tienen que ver con el género. La negociación de los significados está en buena parte condicionada por las tradiciones y por la cultura institucional.

Las niñas se encuentran dominadas por una dinámica discriminatoria. Ellas tienen que comportarse de una manera especial en relación al modo en que lo hacen los chicos. Las diferencias de género funcionan en el aprendizaje de acomodarse a la cultura imperante en la escuela.

La visibilidad puede tener un contenido positivo o negativo. Alguien puede llamar la atención por tener buen comportamiento o bien por generar un conflicto. Los niños se hacen presentes (son más visibles) a través de un tipo de conducta más ruidosa, más conflictiva, más altanera.

Las acciones en que los niños cobran un mayor protagonismo se agrupan en estas categorías:

- a. Acciones de protesta: Los alumnos encabezan reclamaciones o plantean reivindicaciones de forma vigorosa o agresiva...
- b. Acciones agresivas: Los alumnos entablan peleas, plantean discusiones o hacen provocaciones a otros que generan conflicto y turbulencia...
- c. Acciones de reclamo: Los alumnos demandan la atención en forma de preguntas, de solicitudes de ayuda, de intervenciones acaparadoras de protagonismo...

Este tipo de comportamiento puede verse, referido a las preguntas en el aula, en la investigación realizada por Martínez Reina en un instituto de Bachillerato (1993): *"Un profesor les explica a los alumnos las cuestiones del área de ciencia y cuando éstos contestan se dirige a las chicas preguntando: ¿Os habeis enterado?"*

Al ser más visibles acaparan más intensamente la atención del profesorado, sea en sentido positivo o negativo. Muchos alumnos que tienen comportamientos disruptivos son calificados con términos cálidos como "gamberrete" "trasto"; "peleón"; "revoltoso"...

Las características de la visibilidad tienen su correlato en las de la invisibilidad y pueden centrarse en la timidez, la marginalidad y la ansiedad. Es más fácil encontrar a niñas en estas últimas categorías (Torres, 1990).

2.5 Configuración de los escenarios

La configuración y el uso de los escenarios no son inocentes. Todo tiene un significado, frecuentemente oculto bajo la superficie de la rutina y de la inocencia.

Pasados los tiempos en que las niñas estaban en lugares diferentes y otros, más recientes, en que las niñas entraban por puertas distintas y permanecían en dependencias diferentes a las de los niños, nos encontramos en esta escuela mixta en la que las discriminaciones han cambiado de forma, no de contenido.

Los espacios reproducen los patrones de comportamiento sexista. Así, los servicios de niñas suelen tener espejos y no los de los chicos. Los campos de deporte están reservados a juegos de niños (fútbol casi siempre) mientras las niñas conversan (algunos dicen "cotillean") en lugares apartados.

En algunos Colegios, el profesorado (guiado por el deseo de que los niños no exclusivicen el uso de los espacios de recreo) prohíbe a los niños jugar al fútbol o a otros deportes que hacen difícil la participación de las niñas. La inercia hace que las niñas sigan conversando o haciendo otras cosas mientras el espacio queda libre, momento en el que los niños formulan su demanda con aparente lógica: - *Si las niñas no quieren jugar, ¿por qué no lo hacemos nosotros?*

Una vez más la intervención educativa exige romper con pautas que parecen justas e igualitarias pero que, a mi juicio, necesitan un tiempo pedagógico y un ritmo de transformación peculiar.

2.6 Opcionalidad condicionada

Durante cuatro años fui Director de un Centro escolar. Una de las iniciativas que pusimos en marcha en aras de la educación integral fue un amplio y diversificado currículum de actividades paralelas (las llamábamos paralelas para evitar el socorrido término de complementarias que parece indicar que se trata de actividades de segundo rango o de adorno. Programamos más cincuenta actividades (musicales, deportivas, manuales, literarias, ¡cónicas...). Entre ellas estaban la actividad de cocina y la de punto. Cuando los alumnos y alumnas hicieron las inscripciones se anotaron en cocina setenta niñas y un solo niño. El segundo día el niño había desaparecido. Tuvimos que intervenir para preguntar en las clases si los varones Centro no comían... Fue necesaria una intervención correctora de los estereotipos. Algo parecido sucedió con la actividad de punto.

Cuando se pretende aumentar opcionalidad con el fin de romper los estereotipos es preciso estar alerta para evitar que la intención con la que nace la iniciativa no se desvirtúe y acabe favoreciendo aquello que pretendía corregir.

En un trabajo realizado por varias autoras (1991) en cinco centros de Secundaria sobre optatividad y sexismo encuentran que las elecciones realizadas por el alumnado responden, en buena medida, a la *"interiorización de los roles y expectativas prefijadas según el sexo en estas edades"*.

En efecto las opciones tienen un sesgo incontestable. Por ejemplo: Un 3% de chicas eligen electricidad frente a un 80% de los chicos. Sin embargo, un 80% de chicas elige mecanografía frente a un 45% de los chicos.

Las razones que aducen para justificar la elección son significativas. Por ejemplo, cuando los chicos eligen mecanografía lo hacen por cuestiones de utilidad, en cambio las chicas *"ven en esta opción un determinante de su futuro profesional, lo cual demuestra que tienen una determinada expectativa que difícilmente el sistema escolar puede modificar"* (Varios, 1991).

Todo ello muestra que las propuestas de superación del sexismo no surten efecto de forma automática. Muchas reformas que inicialmente tienen como pretensión corregir la discriminación, son convertidas por el sistema en reformas que la acentúan.

2.7 Quiebra de la secuencia

Resulta significativo que la presencia más numerosa y el éxito más claro de las mujeres en las diversas etapas del sistema educativo, sufra una quiebra en dos momentos de excepcional importancia:

a. La elección de carrera: Los estudios de mayor relevancia social y económica tienen una mayor presencia de varones, frente al número más elevado de mujeres en las carreras de carácter social (Enfermería, Magisterio, Psicología, Pedagogía, Psicopedagogía...). Las causas son, a mi juicio, de diverso tipo: En primer lugar, las expectativas de los padres y madres sobre el futuro profesional de las hijas son menores que las que tienen respecto a los hijos. Los profesores y profesoras manifiestan menores apoyos y potencian menos a las chicas en sus opciones profesionales. Las mismas chicas se consideran incapacitadas para algunas materias o profesiones, encarnando la *profecía de autocumplimiento* de la que habla Watzlawick.

b. La incorporación al mundo del trabajo: Pese a la manifiesta e inequívoca demostración de las capacidades de las mujeres en las etapas primeras del sistema educativo (y también en el último tramo respecto a las mujeres que han superado el primer abismo), el acceso al mundo del trabajo está claramente marcado por la discriminación. Las causas tienen aquí un componente social importante (los patronos ejercen una sutil o burda discriminación) y también de carácter psicológico (en caso de que uno de los dos miembros deba atender el hogar y a los hijos, es la mujer la que hace esta opción de forma voluntaria u obligada).

c. El desarrollo profesional: Muchas mujeres, guiadas por patronos tradicionales, recortan o limitan su futuro profesional bajo diversas excusas (atención del hogar, cuidado de los hijos, cesión de sus derechos a los intereses del marido, presiones sociales...).

Todo ello tiene que ver con cada mujer y tiene también influencia en otras mujeres que se guían por los modelos establecidos. De ahí la importancia de cambiar las situaciones, las actitudes, las concepciones y las prácticas.

2.8 Mito de la excepciones

Frecuentemente se alude a las excepciones que pretenden romper una regla social. Se dice que si algunas mujeres llegan, todas pueden llegar. Es la falacia o mito de la excepción del que habla Tyac (citado por Stephen Ball, 1989): *"Si cualquiera puede, cada uno puede."*

Este fenómeno tiene lugar en la sociedad, en la familia y en la escuela. El hecho de que haya mujeres ministras, mujeres directoras de escuela o alumnas que llegan a conseguir las mejores calificaciones, no significa que todas puedan hacerlo con la misma facilidad y, sobre todo, con la misma facilidad que lo pueden conseguir los hombres. Porque el problema reside en la falta de igualdad de oportunidades con las que unos y otras cuentan. Veamos algunos factores que influyen en la desigualdad:

1. Las expectativas familiares y soéiales. 2. El autoconceptogenerado. 3. Los medios disponibles. 4. Los modelos existentes. 5. Las salidas del domicilio o de la ciudad. 6. La dedicación a la maternidad. 7. El abandono del trabajo para dedicarse al hogar. 8. Las dificultades de contratación en el mundo laboral. 9. El cuidado de los hijos

Hallack (1977) manifiesta esta idea con una sugerente ilustración. Varias personas van a realizar la misma carrera. Todas salen del mismo punto de partida. Todas van a escuchar el mismo disparo de salida. Todas tienen que llegar a la misma meta, pero una tiene una pierna atada a hierro, otra tiene una bola de hierro amarrada con una cadena a los pies... ¿Podrán llegar de la misma forma a la meta? La carrera es la misma, pero las condiciones de partida marcan una insalvable diferencia.

2.9 El acoso sexual en la escuela

Las relaciones interpersonales entre profesores y profesoras, entre directivos y profesores /as y entre los alumnos están cargadas muchas veces de discriminación.

En buena medida, esa discriminación no es percibida por los agentes, pero basta focalizar la atención e intensificar el análisis para percibir que existen frecuentísimos indicadores sexistas.

a. Muchas de las bromas y de los rumores y el cotilleo de la sala de profesores se centra en dimensiones de la vida privada y de los comportamientos personales de los profesores y de las profesoras.

b. Las bromas que hacen los niños a las niñas tienen muchas veces contenido sexista. Basta observar un patio de recreo para descubrir cómo se tiñen las relaciones de las influencias discriminatorias.

c. El acoso sexual tiene casi siempre la misma dirección, sea de profesores respecto a las alumnas, sea entre compañeros (profesores respecto a profesoras y niños respecto a niñas).

Los estereotipos de género que existen en la sociedad tienen lugar también en la escuela. Por eso la dirección del acoso está marcada por la masculinidad.

"Las profesoras nuevas y los estudiantes en prácticas eran objetivos principales del abuso sexual. Esto no es de extrañar. Como señala Farley las mujeres que están en puesto de bajo status tienen más probabilidades de que las traten como simples objetos de la excitación masculina que las mujeres que tienen más autoridad en la situación laboral" (Whitbread, 1993).

Este es un problema delicado en nuestra cultura, ya que muchas mujeres no se atreven a denunciar el acoso de los varones. La respuesta de la sociedad es recelosa ante este tipo de quejas ("*ella habrá provocado*"; "*no será para tonto*", "*es*

una estrecha", "sería una broma"...) Muchas personas atribuyen a simples chistes o bromas las obscenidades que los hombres dicen dirigiéndose a las mujeres. Otras entienden que el manoseo o los pellizcos son simples gracias entre compañeros.

Estos problemas no se abordan de forma habitual y compartida. El acoso se convierte en un hecho aislado, violento y excepcional. ¿Se abordan alguna vez estas cuestiones en las sesiones de trabajo del profesorado?

"El primer anuncio de una reunión para profesoras sobre el temo del acoso sexual que apareció en la sala de profesores, se encontró con una reacción mixta por parte de los miembros varones del claustro. Recibió la aprobación de algunos que pensaban que hacía que era necesaria una iniciativa de este tipo, la incredulidad de otros que no comprendían la postura y la alarma de los que no querían reconocer que podría ser necesario" (Whitbread, 1993).

Comportamientos que se considerarían ilícitos en la calle se aceptan en la escuela como si sus paredes protegiesen la impunidad. El problema reside en que las mujeres se defienden de estas agresiones sexuales de forma individual y no colegiada. *"El currículo oculto es absolutamente importante aquí y es difícil de cambiar actitudes reforzadas desde el nacimiento. Sólo cuando la mayoría del profesorado es tan coherente en su actitud hacia el sexismo como lo es ante el racismo hay alguna esperanza de influir sobre los alumnos"* (Whitbread, 1993).

El principal obstáculo para la acción colectiva es que las mujeres consideren el acoso sexual como un hecho individual y aislado y no como una forma de trato habitual en una sociedad sexista en la que el grupo de las mujeres es discriminado de muy diversas formas.

Siendo la escuela una institución educativa y que, por consiguiente, debe analizar, corregir y superar las situaciones de injusticia, resulta especialmente inadmisibles que dentro de ella se practiquen formas de discriminación por el sexo.

2.10 Cargos académicos

Aunque la presencia de la mujer en el sistema educativo, sobre todo en sus niveles inferiores, es mayor que la de los hombres, es pequeño el número de mujeres que ocupan cargos directivos.

Las explicaciones que suelen darse (escasez de tiempo, dedicación al hogar, carga excesiva, falta de apoyos sociales...) son más una consecuencia que una causa. Otras razones que se han aportado están todavía más lejos de la realidad (no les interesa el éxito ni el poder, no tienen confianza en sí mismas, no tienen iniciativa, poseen un sentimiento de autoestima muy bajo...). Pienso que existen otras razones que sustentan esas explicaciones: *"La razón real de la ausencia de la mujer en tareas de dirección es debida a su falta de identificación con el modelo de liderazgo imperante, y a las diferencias de modos, maneras y estilos en relación a sus compañeros directivos, evidentemente al margen de la eficacia de un estilo u otro en la gestión"* (Santos Sanz, 1994).

En los últimos años comienzan a realizarse algunas investigaciones sobre estos temas llevadas a cabo por mujeres (Shakeshaft, 1986; Blackmore, 1989). En ellas se estudia la discriminación de la mujer desde las perspectivas que afectan a las oportunidades de las mujeres.

Las teorías del liderazgo se han asentado sobre características personales como el dinamismo, la agresividad, racionalidad, la autoestima..., que se consideran propias de los hombres.

2.11 Los rituales, las normas y el lenguaje

La escuela es una organización ritualizada. En su cultura se instalan muchas formas de actuación que la rutina convierte en ritos.

Las escuelas que tienen uniformes, por ejemplo, exigen para las chicas diseños de faldas y para los chicos de pantalones. Cuando se utilizan babys, los de niñas tienen unos colores y los de niños otros (casi siempre los mismos: azules para los chicos y rosas para las chicas). Las formas de saludo son diferentes. Se repiten en el caso de las niñas, expresiones alusivas a su belleza, a su lindo vestido, a su corte de pelo... En el caso de los chicos se utilizan otro tipo de claves: notas obtenidas, victoria o derrota de su equipo favorito...

Uno de los modos de estimular la emulación es hacer competir a los niños y a las niñas. No sólo en la dinámica del aula sino también en la de los recreos. Se hacen alusiones al retraso de unos o de otros, se organizan grupos integrados sólo por niños o por niñas para juegos y tareas, se compara el rendimiento de ellos y de ellas, se contrasta quién deja los pupitres más limpios y ordenados...

Las canciones, los juegos, los refranes, los chistes, etc. reproducen pautas sexistas de forma velada e inconsciente. Es el caballero valiente el que salva a la hermosa dama, es el príncipe poderoso el que despierta a la bella durmiente, es el hombre fuerte el que protege a la mujer débil...

Impregnándolo todo está el lenguaje, como un clima omnipresente. No sólo la gramática y la sintaxis: también el diccionario ha sido hecho por hombres.

2.12 Los comportamientos de los adultos

La forma de actuar del profesorado es un elemento esencial del currículum oculto. El discurso teórico entra, a veces, en contradicción con las prácticas cotidianas. Y son éstas las que tienen una mayor carga de influencias. Por eso resulta muy negativo que se encarnen comportamientos contraproducentes en la vida cotidiana: Bromas hirientes sobre la mujer, actitudes sexistas en la comunicación, reiteración de los estereotipos en las actividades...

El hecho de que haya más varones en los equipos directivos, más mujeres en las aulas de menor nivel académico, "*señoras de la limpieza*" encargadas de menesteres de rango menor..., ofrece a los alumnos unas imágenes y unos modelos de género que influyen en sus expectativas y en sus actitudes.

En una investigación realizada en varios centros de Cataluña se comprueba que es muy escasa la presencia de mujeres en los departamentos de tecnología y de matemáticas. Lo que lleva a concluir a las autoras del estudio: "*No podemos dejar de pensar en el refuerzo negativo del modelo genérico que represento para las chicas el hecho de que las mujeres enseñantes tengan escasa o nula presencia en los departamentos de tecnología industrial o de matemáticas, precisamente los que abren las puertas a los profesiones con más demanda social*" (Coscojuela y Subías, 1993).

La disciplina está concebida como un problema para las profesoras, ya que se las considera más "blandas" que los profesores. Estos estereotipos se transmiten a los alumnos y alumnas.

"Uno de los problemas perennes a que se enfrentan las profesoras en una escuela masculina donde trabajan hombres es la creencia de los chicos en que las mujeres son blandas y no pueden controlar la clase sin que un hombre les ayude y respalde sus medidas disciplinarias. En el mundo abiertamente machista de los chicos adolescentes este control significa casi siempre fuerza Física -si no como realidad, al menos como amenaza". (Whitbread, 1993).

Cuando se toma el recreo, se hacen excursiones o se organizan actividades, las profesoras repiten los estereotipos tradicionales (ellas se encargan de preparar el café, de hacer la comida o de preparar el vestuario...).

3. Cómo actuar desde la vertiente educativa

La intensificación de las dimensiones auténticamente educativas de la práctica escolar nos previenen sobre los peligros de la socialización acrítica y nos sitúan en una perspectiva crítica.

3.1 La formación del profesorado

Es difícil coeducar en la escuela si los profesores y profesoras no tienen una formación inicial adecuada. Esto implica que las Facultades de Educación consideren en sus dinámicas internas y en sus planes de estudios el análisis de las prácticas sexistas. Los proyectos de formación de profesorado rara vez se detienen en la importancia de los aspectos coeducativos, aunque existen algunas interesantes experiencias (Altable, Ch. y otras, 1989). Desde un punto de vista formativo es necesario, a mi juicio, incorporar en los planes de estudio materias sobre la mujer, sobre la coeducación, sobre el feminismo... Sé que por el hecho de incorporar disciplinas teóricas no se transforman las prácticas, pero es un factor más de reflexión y de cambio.

"Las dificultades provienen del hecho de que cuando se aceptan los Estudios de la Mujer como componente de una carrera no se cambio nada más, ni lo que se presento como saber en el resto del curso, ni los métodos de evaluación que se utilizan para calificar a los alumnos" (Wolfe, 1993).

La formación no se produce por la asimilación de conocimientos, pero sin esos saberes será más difícil llegar a la transformación de las concepciones sobre la realidad. Podría suceder que los hombres obtuviesen calificaciones sobresalientes en los Estudios sobre la Mujer sin modificar un ápice las actitudes machistas. ¿Para qué, pues, estos estudios? Creo que para reflexionar sobre lo que la historia y la realidad nos enseñan, convirtiendo los datos inertes en un conocimiento crítico y riguroso.

La formación del profesorado no sólo se basa en la elaboración de un elenco de disciplinas. Exige revisar las estrategias a través de las cuales se produce la formación y la coherencia de las pretensiones educativas con las prácticas institucionales.

"Los Estudios sobre la Mujer, después de todo, no se refieren simplemente a una asignatura, sino que incorporan una perspectiva política según la cual las mujeres están oprimidas" (Wolfe, 1993).

La formación de profesionales reflexivos (Schon, 1991) exige un nivel de simbiosis entre la teoría y la práctica que no puede limitarse al almacenado de conocimientos y de datos ni a la observación mecanicista del funcionamiento de la institución.

La formación inicial tiene su complemento inevitable en la formación permanente. Nadie se forma de una vez para siempre, de una vez por todas. Ahora bien, es necesario elegir aquellas estrategias de formación verdaderamente eficaces para la asimilación y para el cambio.

Desde un modo de concebir al profesional como un aplicador de teorías y prescripciones externas, la formación adecuada serían cursos y recetas. Desde la concepción del profesional asentada en la racionalidad práctica sería la investigación del mismo sobre su práctica lo que le ayudaría a discernir con profundidad y a comprender de forma rigurosa aquello que hace y que debe transformar.

3.2 Despertar la actitud crítica

Uno de los modos de actuar en la vertiente educativa es avivar la actitud crítica de los alumnos y de las alumnas, especialmente la de éstas. Para ello es preciso observar atentamente la realidad. Observar no es mirar, es buscar, lo cual requiere un principio estructurador de la atención. Para ello es necesario, además, una capacidad de análisis de los contenidos de la observación. Muchas personas observan las mismas cosas pero cada una extrae conclusiones diferentes. Hace falta, en fin, un marco teórico que convierta en análisis en fuente de aprendizaje y de experiencia.

Este tipo de análisis debe ser impulsado por los educadores y educadoras, conscientes de su responsabilidad en lo que es esencial de su tarea: ayudar a pasar de una mentalidad ingenua a una mentalidad crítica.

Muchas de esas situaciones que deben provocar el análisis se producen en la misma escuela. Otras aparecen en la televisión, en la prensa, en el cine, en la vida cotidiana... Algunas de ellas pueden ser recogidas y presentadas por los alumnos y las alumnas. Es tarea del profesorado amparar ese análisis y reconocer los errores en el caso de que sean ellos mismos los protagonistas de la discriminación.

El cierre institucional hace que se repitan las rutinas sin que descubran las pautas de discriminación que están impregnando la vida cotidiana. Por eso es conveniente contar con facilitadores externos que ayuden a las instituciones y a los profesionales a realizar un juicio más riguroso y exigente sobre aquello que piensan y hacen.

3.3 Investigar sobre la acción

Se han realizado en nuestro país investigaciones sobre el sexismo en las aulas y en el Centro (Subirats y Brullet, 1988; Torres, 1992; Martínez, Reina, 1993; Arenas, 1995). Es a través de la investigación sobre las prácticas de los profesionales realizada; por éstos mismos como puede desarrollarse un conocimiento que genere la transformación. Se trata de unas: investigación realizada por los mismos; protagonistas sobre las prácticas profesionales que realizan con el fin de comprenderlas y de modificarlas en su racionalidad y en su justicia. No se trata solamente de mejorar las prácticas que hace cada profesor/a sino de modificar las situaciones en las que se realizan. Porque la educación es una práctica moral pero también es una práctica social y política. Es preciso modificar las estructuras y el

funcionamiento de las instituciones. Esta investigación encierra la virtualidad de provocar el perfeccionamiento de los profesionales a través del conocimiento que brinda. Y de esa formación es fácil que surja la decisión e cambio y de mejora.

Cuando hablo de cambio o de mejora me estoy refiriendo no sólo a un cambio de prácticas o de hábitos de comportamiento sino a un cambio de concepciones que lleva aparejada la modificación de las actitudes.

3.4 Desarrollar la discriminación positiva

En la escuela, como en la sociedad, debe existir discriminación positiva hacia la mujer, con el fin de compensar la desigualdad que durante siglos ha sufrido y que ha condicionado su presente y su futuro. También porque las situaciones actuales en que se produce la convivencia siguen perpetuando las prácticas sexistas. Las formas de comportarse, las iniciativas que se toman, los modos de agrupamiento, etc. ofrecen ocasiones para que los educadores y educadoras intervengan de una forma crítica y positiva.

"Consciente de que mis alumnas y alumnos, están presentes en ese aula y en todo el espacio escolar, en condiciones de desigualdad, me propongo colaborar, no en la única educación pretendidamente neutral, sino en una coeducación, que parte de una situación real, discriminatoria para las chicas" (Urruzola, 1993a).

En otro trabajo, esta misma autora (Urruzola, 1993b) propone algunas sugerencias para romper la discriminación de la que suele ser objeto la chica en una escuela de chicos:

No hablar en masculino y nombrar también a las chicas cuando hay que dirigirse al grupo; considerar que las opiniones de las chicas, sus aciertos y despropósitos, son tan importantes como los de cualquier chico; reforzar los comportamientos positivos de ellas y colaborar a través de ellos a su autoestima; no permitir a los chicos la ridiculización o ironía de algunos comportamientos comunes de las chicas; frenar el protagonismo de los chicos cuando acaparan el debate, una asamblea o cuando sólo admiten participar en una actividad si la dirigen ellos; corregir con energía los continuos comentarios despectivos que hacen de las mujeres y plantearlos a debate público; valorar en los chicos cualidades mal consideradas femeninas; resaltar la capacidad estética de los chicos, su gusto en el vestir, su cuidado de la belleza y reconocer la capacidad de iniciativa de los chicos como un valor positivo también para ellas, etc.

Es frecuente que, cuando se pregunta a un profesor o profesora si trata igual a los chicos y a las chicas, responda afirmativamente. Es también frecuente que, cuando se analiza a través de una observación rigurosa la práctica, los hechos digan algo muy distinto.

3.5 Educar sentimentalmente

La escuela es la cárcel de los sentimientos (Santos Guerra, 19). No sólo porque se da prioridad en ella a la educación intelectual sino porque durante mucho tiempo han sido ocultados y reprimidos. Charo Altable (1993) hace una propuesta de coeducación sentimental que parte del siguiente presupuesto: *"La coeducación sentimental sería aquella que, partiendo del diagnóstico de las emociones y sentimientos de género, intentaría, mediante intervenciones conscientes y positivas, educar en la expresión saludable de emociones y sentimientos sin los estereotipos de género"*

La escuela no puede desentenderse de esta tarea si desea abordar una educación integral. Para educar sentimentalmente es preciso partir de situaciones y actitudes que están impregnando las prácticas sociales, familiares y escolares. El género se construye en la cultura a través de normas, valores, costumbres, ritos y mitos. Es necesario desmontar los estereotipos injustos que encasillan a las personas según el sexo. A partir del análisis y de la superación de los estereotipos injustos es necesario formular pretensiones coeducativas asentadas en la racionalidad y en la justicia. Altable propone, en este mismo trabajo, la necesidad de educar para el conflicto, ya que *"son precisamente los conflictos los que indican la estructura cambiante de una sociedad y los que tienden al progreso y al cambio de paradigmas o modelos de interpretación del mundo"*. La coeducación sentimental tiene que ver con las concepciones que los individuos se forjan de la realidad, de los otros y de sí mismos. Hace referencia a las actitudes (que se conforman a través de mecanismos de interiorización, identificación y aceptación). Y conduce a unos comportamientos saludables.

3.6 Coeducar intencional y colegiadamente

En todos los aspectos, especialmente en Secundaria y bachillerato, los Centros educativos son instituciones masculinas. Existen posibilidades de desarrollar proyectos colegiados (Santos Guerra, 1984; Villaescusa y Gorrea, 1994) inspirados en el paradigma de la colegialidad, y otros de carácter particular, realizados en aulas o con grupos pequeños (Altable, 1993; Urruzola, 1993a)). Las iniciativas deberían tener, a mi juicio, algunas exigencias que las convirtiesen en experiencias realmente transformadoras:

a. Intencionalidad: La acción educativa tiene pretensiones explícitas. Hay que intervenir de forma meditada y coherente.

b. Coherencia: Es preciso revisar las pautas sexistas de la institución y de las personas con el fin de que la acción propuesta no resulte contradictoria y, por consiguiente, hipócrita.

c. Globalización: Aunque pueden hacerse proyectos sectoriales o fragmentarios, es deseable que se integre el proyecto en la práctica cotidiana, abarcando todos sus elementos y facetas.

d. Permeabilidad: Me refiero a la incorporación de los padres y madres a las iniciativas reflexivas y transformadoras. Cuando la escuela se aísla, su esfuerzo queda reducido al ámbito en el que se mueve.

e. Colegialidad: Defiendo que todos los miembros del claustro (no sólo mujeres, no sólo profesoras de niveles inferiores, no sólo miembros del equipo directivo...) se impliquen en el proyecto. De esta forma la eficacia se multiplica.

Es muy positivo someter a revisión las experiencias que se realizan. Este proceso metaevaluador ayuda a comprender los aciertos y los fallos de las iniciativas y a mejorar futuras innovaciones.

4. Dificultades para la acción educativa

Existen dificultades que hacen complicada la superación de los estereotipos y el avance hacia cotas más altas de igualdad y de respeto. Algunas de las que considero más importantes y que hacen lento y tortuoso el avance educativo de la escuela son las siguientes:

a. La escuela es un trasunto de la sociedad ya que está integrada por personas que se hallan inmersas en ella. No es posible abandonar en la puerta de la escuela los estereotipos que se tienen en la vida. Además la escuela es una institución que

mantiene y perpetúa las estructuras y el funcionamiento de la sociedad, marcadamente androcéntricos.

b. El individualismo que impide un planteamiento colegiado de los procesos educativos. La balcanización que sufre la actividad escolar (un profesor, un grupo, un lugar, una materia...) hace difícil la implantación del paradigma de la colegialidad. La fragmentación de los planteamientos, de las acciones educativas y de los mecanismos de evaluación institucional merman la eficacia de la tarea.

c. La rutinización de los comportamientos y de las actitudes y concepciones de los profesionales que hacen difícil la reflexión y la autocrítica institucional. La escuela es una institución que cambia con dificultad, ya, que tiene una fuerte presión social y, goza de escasa autonomía.

d. El arraigo de los estereotipos de género, profundamente implantados en el currículum oculto de la escuela. La preponderancia del pensamiento hegemónico, de carácter androcéntrico, que de forma más o menos burda, preside y hegemoniza la vida del centro.

e. La prioridad que se concede en el currículum explícito a los contenidos científicos de las diversas materias. Contenidos que están impregnados (en su selección, en su estructura y en su misma epistemología) por elementos de carácter discriminatorio. La pretendida neutralidad de la ciencia y de los contenidos que se seleccionan de ella para configurar el currículum básico es un peligro que impide la crítica y el cambio.

f. El hecho de que, aunque haya forma muchas mujeres en la enseñanza, prime sobre las concepciones feministas un rechazo o, en el mejor de los casos, un recelo.

Plantear las dificultades como colofón de estas líneas no tiene un fondo desmovilizador o desesperanzado. Es más bien un modo de prevenir contra los problemas que están impidiendo un avance más expedito. Se plantean aquí las dificultades con el único fin de poder superarlas, no de justificar la inacción o el pesimismo.

Aunque los planteamientos coeducativos se pretenden incorporar a la escuela no es fácil que puedan ser eficaces mientras no se transformen las concepciones y las actitudes de los profesionales. Hacer algunas actividades aisladas, destinar una parte del currículum a plantear algunas cuestiones, incorporar algunos de los presupuestos teóricos, es insuficiente si no se integra todo en un proyecto de escuela compartido por toda la comunidad.

Ahí está uno de los retos de nuestros tiempos. Un reto que todos hemos de asumir porque nadie garantiza que los avances se mantengan y nadie puede estar seguro de que sigamos progresando. De hecho, la historia nos muestra muchos momentos de retroceso (Montero, 1995). Ojalá que la racionalidad y el sentido de la solidaridad y de la justicia nos hagan avanzar en la buena dirección.

Referencias bibliográficas

También en este apartado, aparentemente aséptico, aparecen formas más o menos solapadas de sexismo. Me referiré a dos.

Una es la práctica habitual de utilizar las iniciales de los nombres para referirse a los autores o autoras. De esta manera se oculta la identidad de quien ha escrito o investigado. Como nuestra cultura es androcéntrica, las iniciales se atribuirán a identidades masculinas. Para algunos lectores y lectoras D. Spender podría ser David en lugar de Dale, M. Scott podría ser Michel y no Marion, P. Wolfe podría ser Peter y no Patricia Cometerían un error en estos ejemplos, como en tantos otros casos.

La segunda es la selección que se hace, en este mismo tema, de autores varones cuando la principal bibliografía es de mujeres. Solamente ellas pueden entender y vivir de forma absolutamente imposible para nosotros, los hombres, en qué consiste la forma de pensar y de luchar de las mujeres. Solamente ellas pueden enseñárnoslo, si estamos dispuestos a aprender.

ALTABLE, CH. y Otras (1989): Proyecto *TENENT* de formación del profesorado en coeducación. Col. Educació. Valencia. Institut Valencià de la Dona.

ALTABLE, CH. (1991): *Penélope o las trampas del amor. Por una coeducación sentimental.* Ed. Mare Nostrum. Madrid.

ALTABLE, CH. (1993): *La coeducación sentimental.* En RAMOS GARCIA, J. (Comp.): *El camino hacia una escuela coeducativa.* M.C.E.P. Morón. (Sevilla).

APPLE, M. (1988): *Trabajo, enseñanza y discriminación sexual.* En POPKEWITZ, TH. S.: *La formación del profesorado.* Universidad de Valencia.

ARENAS FERNÁNDEZ, G. (1995): *La construcción del género en la escuela infantil.* Tesis doctoral. Universidad de Málaga.

BALL, S. (1989): *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar.* Ed. Paidós/MEC. Barcelona.

COSCOJUELA, R. Y SUBIAS, R. (1993): *¿Hombres dirigentes y mujeres ejecutoras?* En Cuadernos de Pedagogía. N° 211.

ETKIN : *La doble moral de las organizaciones.* Ed. McGraw-Hill. Madrid.

FLAX, J (1990): *Feminismo y psicoanálisis. Pensamientos fragmentarios.* Ed. Cátedra. Madrid.

GIDDENS, A. (1989): *Sociología.* Alianza Editorial. Madrid.

HALLACK, J. (1977): *¿A quién beneficia la escuela?* Monte Ávila Editores. Caracas.

LAVIGUEUR, J. (1993): *La coeducación y la tradición de las necesidades distintas.* En SPENDER, D. Y SARAH, E.: *Aprender a perder. Sexismo y educación.* Paidós Educador. Barcelona.

LERENA, C. (1982): *El oficio de maestro. La posición y el papel del profesorado de Primera Enseñanza en España.* En Sistema. N° 50-51.

LEWONTIN, R.C., ROSE, S. y KAMIN, L. J. (1987): *No está en los genes. Racismo, genética e ideología.* Ed. Crítica. Barcelona.

- LIGHT, D., KELLER, S. y CALHOUN, C. (1991): Sociología. McGraw Hill. Bogotá.
- MARINA, J. A. (1995): Ética para náufragos. Ed. Anagrama. Barcelona.
- MARTÍNEZ REINA, L. (1993): Sexismo en las aulas. Investigación en un instituto de Bachillerato. En RAMOS GARCÍA, J. (Comp.): El camino hacia una escuela coeducativa. M.C.E.P. Morón. (Sevilla).
- MONTERO, R. (1995): Historias de mujeres. Ed. Alfaguara. Madrid.
- NILSEN, A. P. (1973): Women in children's literature. En MACCIA, E. S. et al. (Eds): Women and Education. Charles C. Thomas. IL.
- ORTEGA, F. (1987): Un pasado sin gloria. La profesión de maestro. En Revista de Educación. N° 281.
- ORTEGA, F. Y VELASCO, A. (1991): La profesión de maestro. CIDE. Madrid.
- ROSENTHAL, R. y JACOBSON, L. (1983): Pigmalión en la escuela. Marova. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1980): La escuela, cárcel de los sentimientos. En Revista española de Pedagogía. N° 148.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1984): Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora. Ed. Zero Zyx. Madrid.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993): Desde la discriminación a la justicia: El camino de la coeducación. En RAMOS GARCÍA, J. (Comp.): *El camino hacia una escuela coeducativa*. M.C.E.P. Morón. (Sevilla).
- SANTOS GUERRA, M. A. (1992): Los efectos secundarios del sistema educativo. En Cuadernos de Pedagogía. N° 199.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1994): Entre bastidores. *El lado oculto de la organización escolar*. Ed. Aljibe. Archidona.
- SANTOS SANZ, M. (1994): La mujer y la dirección escolar. En Organización y gestión educativa. N° 1.
- SCHON, D. (1991): La formación de profesionales reflexivos. Ed. Paidós/MEC. Barcelona.
- SCOTT, M. (1993): Dale una lección: El currículo sexista en la educación patriarcal. En SPENDER, D. Y SARAH, E.: Aprender a perder. Sexismo y educación. Paidós Educador. Barcelona.
- SUBIRATS, M. Y BRULLET, C. (1988) Rosa y azul. La transmisión del género en la escuela mixta. Ministerio de Cultura. Instituto de la Mujer. Madrid.
- VARIOS (1993): La coeducación, un compromiso social. Documento marco para Andalucía. Instituto de la Mujer. Sevilla.
- TORRES, J. (1990): Niños visibles, niñas invisibles. En Cuadernos de Pedagogía. N° 182.

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

URRUZOLA, M. J. (1993a): ¿Es posible coeducar en la actual escuela mixta? En RAMOS GARCÍA, J. (Comp.): *El camino hacia una escuela coeducativa*. M.C.E.P. Morón. (Sevilla).

URRUZOLA, M. J. (1993b): Ser una chica en una escuela de chicos. En RAMOS GARCÍA, J. (Comp.): *El camino hacia una escuela coeducativa*. M.C.E.P. Morón. (Sevilla).

VARIAS (1991): Optatividad y sexismo en la Reforma. En Cuadernos de Pedagogía. N° 189.

VILLAESCUSA, J y GORREA, D. (1994): Coeducación y educación afectivo sexual. En Cuadernos de Pedagogía. N° 221.

WATZLAWICK, P. (1993): Profecías de autocumplimiento. En WATZLAWICK, P. y Otros: *La realidad inventada*. Gedisa. Barcelona.

WHITBREAD, A. (1993): Las profesoras son primero mujeres: Acoso sexual en el trabajo. En SPENDER, D. Y SARAH, E.: *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Paidós Educador. Barcelona.

WOLFE, P. (1993): Estudios sobre la Mujer: contradicciones para los alumnos. En SPENDER, D. Y SARAH, E.: *Aprender a perder. Sexismo y educación*. Paidós Educador. Barcelona.