

- Ryan, K., *Politics and Culture: Working Hypotheses for a Post-Revolutionary Society*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1989.
- Said, E., "Opponents, Audiences, Constituencies, and Community", H. Foster (comp.), *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*, Washington Bay Press, 1983, pp. 135-159.
- Scott, J. W., *Gender and the Politics of History*, Nueva York: Columbia University Press, 1988.
- Sculley, J., *Line Break: Poetry as Social Practice*, Seattle: Bay Press, 1988.
- Smith, P., *Discerning the Subject*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.
- Shapiro, S., *Between Capitalism and Democracy*, Westport: Bergin and Garvey Press, 1990.
- Showalter, E., "Introduction: The Rise of Gender", E. Showalter (comp.), *Speaking of Gender*, Nueva York: Routledge, 1989, pp. 1-13.
- Simon, R., *Teaching Against the Grain*, Westport: Bergin and Garvey, en prensa.
- Spanos, W., *Repetitions: The Postmodern Occasion in Literature and Culture*, Baton Rouge: Louisiana State University Press, 1987.
- Spivak, G., *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*, Nueva York: Methuen, 1987.
- Thompson, E.P., "History Turns on a New Hinge", *The Nation*, 29 de enero de 1990, pp. 117-122.
- Tyler, S., *The Unspeakable: Discourse, Dialogue, and Rhetoric in the Postmodern World*, Madison: University of Wisconsin Press, 1987.
- Walzer, M., *Interpretation and Criticism*, Cambridge: Harvard University Press, 1987.
- Warren, M., *Nietzsche and Political Thought*, Cambridge: MIT Press, 1988.
- Weeden, C., *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*, Londres: Blackwell, 1987.
- Welch, S.D., *Communities of Resistance and Solidarity: A Feminist Theology of Liberation*, Nueva York: Orbis Books, 1985.

6. ROSA Y AZUL

LA TRANSMISIÓN DE LOS GÉNEROS EN LA ESCUELA MIXTA*

Marina Subirats
Cristina Brullet

LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS, DE AYER A HOY

Se presenta aquí 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. 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 identificarlas. Ya no basta leer las leyes para comprobar que se hacen diferencias; hay que

* Tomado de: Marina Subirats y Cristina Brullet, *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid: Instituto de la Mujer (serie Estudios, no. 19), 1992, capítulos I y VIII, pp. 11-28 y 137-148.

** Este estudio se realizó en Cataluña, España [n. de las eds.].

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".

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.

LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL SEXISMO EN LA EDUCACIÓN: DE LA ESCUELA SEPARADA A LA ESCUELA MIXTA

La primera cuestión que se plantea es la pertinencia misma de la pregunta sobre la existencia de sexismo en el sistema educativo. En efecto, en comparación con épocas históricas pasadas, el sistema educativo actual no parece discriminatorio sino integrador, y ha sido incluso considerado como coeducativo, denominación discutible sobre la que volveremos más adelante. Parece necesario, pues, esbozar algunos de los rasgos tradicionales de la educación de las mujeres para mejor comprender en qué aspectos ha variado y cuáles son las preguntas que hay que formular para analizar y detectar la desaparición o continuidad de las discriminaciones.

Si tomamos la configuración del sistema escolar a partir del siglo XVIII, momento inicial del desarrollo de la forma moderna de educación, podemos observar que el sexismo¹ se manifiesta en él de modo patente, afirmado incluso como una necesidad. Las sociedades que parten de una diferenciación explícita de los roles de hombre y mujer, que atribuyen a los individuos de cada sexo un destino social distinto, justificando esta diferencia en las distintas características naturales, explicitan también la diferencia de los modelos educativos: la educación de las mujeres ha de ser distinta de la de los hombres, dado que ambos grupos están destinados —generalmente por Dios, como creador de una naturaleza diferenciada— a realizar tareas diferentes en la vida. Ambos sistemas de roles son considerados, teóricamente, de igual importancia, pero este equilibrio teórico no se sostiene cuando analizamos la práctica social.

¹ El término "sexismo" hizo su aparición hacia mediados de los años sesenta en Estados Unidos, siendo utilizado por grupos de feministas que se estaban creando en aquella época. Fue construido por analogía con el término "racismo", para mostrar que el sexo es para las mujeres un factor de discriminación, subordinación y desvaloración. En general, se usa para designar toda actitud en la que se produce un comportamiento distinto respecto de una persona por el hecho de que se trate de un hombre o una mujer; tales comportamientos no sólo son distintos, sino que suponen una jerarquía y una discriminación, como sucede a menudo con las distinciones. M. J. Dhavermas y L. Kandel [1983] han explorado el uso y el alcance de este término. También A. Moreno [1986] se ha ocupado de él, y compara y discute algunas de las definiciones y usos de que ha sido objeto en castellano.

Así, desde el nacimiento de la escuela moderna se postula que niños y niñas deben ser educados de manera diferente, pero los dos modelos educativos que se configuran no se establecen en paralelo; el debate sobre la educación de los niños trata básicamente de cómo han de ser educados por la escuela, el debate sobre la educación de las niñas trata de si deben recibir una educación escolar. Rousseau ha dicho explícitamente que la niña ha de ser educada como ser dependiente, a diferencia del niño, cuya educación está dirigida a convertirlo en un ser autónomo. Si la escuela recibe la misión de formar "individuos" es evidente que no debe incluirse en ella a seres cuya individualidad se trata de evitar, puesto que están destinados a asumir un papel de género, no diferenciado. El primer modelo de educación de la niña supondrá, por tanto, su exclusión de la educación formal, exclusión que para los niveles educativos medios y superiores dura hasta principios del siglo XX.

En relación con la educación primaria, sin embargo, es más difícil mantener la exclusión de las niñas; diversas razones avalaron su inclusión en algunas formas de educación escolar ya desde el siglo XVIII: la necesidad, para las muchachas pobres, de poseer algún tipo de habilidades que les permitieran ganarse la vida; la ventaja que supone para los hijos el que una madre sea educada, como razón fundamental de la escolarización de las niñas, que la justifica y legitima precisamente por su contribución a lo que es considerado como papel femenino básico.² Pero si bien la posibilidad de escolarización de las niñas en el nivel primario es admitida ya desde una etapa muy temprana de la constitución del sistema educativo capitalista, los modelos de educación difieren: legalmente niños y niñas deben asistir a escuelas diferentes³ y las enseñanzas fundamentales que reciben son, también, diferentes.

Tenemos así, a lo largo del siglo XIX y gran parte del siglo XX, dos modelos de educación escolar diseñados en función de las diferencias de sexo; uno de ellos es dominante, es el considerado universal. De él se ocupa extensamente la legislación educativa y ya en la primera mitad del siglo XIX se convierte en obligatorio, aunque en realidad la plena escolarización de los niños no se haya logrado hasta fechas muy recientes —aún hoy es dudoso que tal escolarización sea total—. El otro modelo, el de la educación de las niñas, aparece siempre como un apéndice del primero, incluso en la legislación, y consiste en una versión diluida de aquél, más algunas cuestiones específicas, sobre todo las labores —cuya enseñanza a veces está prescrita con gran pre-

² Éste es un tema fundamental para explicar la escolarización primaria femenina a partir del siglo XIX. Así, por ejemplo, en los estatutos de la Real Academia de Primera Educación y Reglamento de Escuelas, de 1797, ya se dice: "La Academia está bien convencida del influjo que tienen las madres en la educación y enseñanza de sus hijos, y no puede olvidarse de las escuelas de niñas, cuyos ejemplos y consejos serán algún día norma de la conducta de toda la familia" [reproducido en Luzuriaga 1916]. Pero es sobre todo en Francia donde se desarrolla un debate en el que intervienen diversas escritoras: Pézerat [1976] ha hecho un análisis de cuatro de estas obras.

³ Aunque en la práctica muchas de las escuelas fueron mixtas, dada la carencia de medios de los ayuntamientos. Sobre las características de la educación de las mujeres en esta etapa histórica, véanse Turín 1967, Scanlon 1976, Capel 1982 y Subirats 1983.

cisión— y la mayor importancia de los rezos.⁴ Pero no sólo se establece una diferencia en los contenidos, sino también en las normas de comportamiento y en la propia institución educativa: niños y niñas han de ser educados en centros distintos, generalmente por docentes de su mismo sexo.

Esta diferenciación de los medios escolares, con su jerarquía interna —la verdadera escolarización es la destinada a los niños—, corresponde al orden característico de una sociedad patriarcal; una forma de patriarcado que establece la posibilidad de diferenciación de los individuos ante la ley en razón de su sexo. Sin embargo, este tipo de orden chocará en forma creciente con el orden propio de una sociedad capitalista y con la lógica de un desarrollo del sistema educativo que admite difícilmente el mantenimiento de diferencias formales. En efecto, uno de los elementos fundamentales en la legitimización del orden capitalista es precisamente la igualdad formal de los individuos ante la ley y con relación a las instituciones. Este rasgo, que ha ido implantándose a lo largo de muchos años y de duras luchas de los grupos en posiciones de debilidad, ha afectado a todas las instituciones, y en forma muy notable al sistema educativo, que es, en el conjunto de las instituciones sociales, un sistema relativamente “blando”, es decir, especialmente sensible a las argumentaciones morales y al respeto de los derechos individuales, sobre todo si lo comparamos con otras instituciones, por ejemplo las empresas o el ejército. Por esta razón, la escuela capitalista⁵ necesita presentarse en una forma universal, según la cual se ofrecen a todos los individuos jóvenes, sin distinción, las mismas oportunidades de acceso a la cultura y al saber —y a los títulos académicos, que es lo que en realidad va a tener importancia para su futura posición en el mercado de trabajo—. Éste es el rasgo que legitima al sistema educativo capitalista en la actualidad, y que legitima al mismo tiempo el orden social general, puesto que si la educación estuviera formalmente diferenciada por grupos sociales, de modo tal que fuera explícita la atribución de un tipo de educación a los

⁴ Véase, como ejemplo, la siguiente descripción: “Las labores que las han de enseñar han de ser las que se acostumbra, empezando por las más fáciles, como Faja, Calceta, punto de Red, Dechado, Dobladillo, Costura, siguiendo después a cosa más fina, bordar, hacer encajes, y en otros ratos que acomodará la Maestra según su inteligencia hacer Cofias o Redecillas, sus Borlas, Bolsillos, su diferentes puntos, Cintas caseras de hilo, de hilanza de seda, Galón, Cinta de Cofias y todo género de listonería, o aquella parte de estas labores que sea posible” [*Cédula de Carlos III de 11 de mayo de 1783*, reproducido por L. Luzuriaga 1916]. Esta precisión parece proceder de un “modo académico”, en paralelo aquí con la descripción de las asignaturas de los niños, más que de una necesidad real de aprendizaje de todas estas labores por parte de las niñas. M.B. Cossío comentaría, muchos años más tarde, la poca utilidad del tipo de labores que se aprendían en la escuela.

⁵ La definición de las características de la escuela capitalista cuenta con una muy amplia bibliografía que no creemos necesario citar aquí pero que evidentemente constituye uno de los temas clave de la sociología de la educación. La obra que ha intentado llegar más lejos en una definición global de la escuela capitalista ha sido probablemente la de Bowles y Gintis [1976], después de la cual la perspectiva macrosociológica ha sido paulatinamente abandonada en sociología de la educación para dar paso a estudios que tratan de profundizar en determinados mecanismos característicos de tal forma de escuela. Sin embargo, al nivel de generalidad utilizado aquí, los grandes trazos de la escuela capitalista invocados han sido suficientemente establecidos y reconocidos en el conjunto de la disciplina para no hacer necesaria una exposición más detallada.

miembros de determinado grupo, quedaría claro que la reproducción de las diferencias de posición no es debida a diferencias “naturales” —que no es posible cambiar—, sino a este tratamiento diferenciado en la educación. Por el contrario, si todos los individuos tienen acceso al mismo tipo de educación, las diferencias que se establecen en sus niveles educativos y en sus posteriores posiciones sociales ya no pueden ser atribuidas al sistema educativo, sino que aparentemente derivan de esas capacidades individuales de carácter natural.

Para operar esta legitimación, el sistema educativo debe presentar, forzosamente, una oferta similar —o que aparezca como tal— a todos los individuos jóvenes, lo que obliga a una operación constante de reunificación de las distintas formas de fragmentación, que también el propio sistema educativo tiende de continuo a crear. En efecto, la educación formal no sólo es utilizada para legitimar la desigualdad que va a producir, haciéndola aparecer como resultado de una característica individual, sino que también debe producir individuos con capacidades diversas, como corresponde a las necesidades de una sociedad con una elevada división del trabajo, en la que de continuo surgen nuevas tareas productivas que requieren una especialización educativa y que, por consiguiente, producen una continua diversificación de los currículos y fragmentación interna de los modelos educativos. Así, en todos los sistemas escolares modernos se produce constantemente el conflicto entre la necesidad de producir individuos con una fuerza de trabajo diferenciada y jerarquizada, y la necesidad de unificar los modelos culturales. Este conflicto, que en general nos da las claves para entender los frecuentes cambios y reajustes que se producen en los sistemas educativos occidentales, ha tendido a resolverse por medio de una creciente unificación formal y una mayor sofisticación en las formas de clasificación y selectividad, cuyos mecanismos de funcionamiento son cada vez menos visibles y más difíciles de descifrar.

La diferenciación de la educación por razón del sexo no ha escapado a los efectos de esta lógica. En la medida en que las mujeres han sido incluidas entre los “sujetos de derechos”, el mantenimiento explícito de un distinto modelo educativo para ellas se hace cada vez más difícil. La dualidad de modelos, afirmada como necesaria en determinado periodo, no podrá mantenerse invariable: la escuela es la institución encargada de formar al ciudadano moderno; el paso por ésta es obligatorio, puesto que se considera indispensable poseer los conocimientos que se imparten en ella, especialmente en el tramo de la educación primaria. O bien las mujeres forman un mundo aparte y no son consideradas como ciudadanos/as, posición predominante en el siglo XIX, y entonces queda legitimada su exclusión de la educación, o bien también son sujetos de derechos, y entonces no se justifica una educación diferente, porque el propio concepto de ciudadano/a necesita ser universal y no puede admitir distinciones basadas en particularidades de grupo. La propia legislación educativa del siglo XIX — en España como en otros países, puesto que se trata de rasgos que en el mundo occidental han seguido procesos muy similares— tiende en forma creciente a incluir en el currículum de las niñas aquellos saberes que inicialmente se han considerado como adecuados únicamente para los niños. En forma lenta, por supuesto: la seg-

mentación y diferenciación relativas a la educación de las niñas ha sido la que formalmente se ha mantenido más tiempo; las diferenciaciones originadas por otros criterios, como la clase social o la localización geográfica —que también tuvieron su expresión formal, por ejemplo, en el distinto sueldo de los maestros según el número de habitantes de la población en que ejercían—, han desaparecido mucho antes de la legislación educativa, aunque no de la práctica social, en la que siguen presentes y fuertemente enraizadas. En la segunda mitad del siglo XX, la unificación formal de los modelos escolares femeninos y masculinos es un hecho generalizado en el mundo occidental, aunque se mantengan todavía explícitamente algunos rasgos diferenciadores que no han sido totalmente borrados, puesto que, en cualquier caso, se trata de un proceso en el curso del cual las tendencias a la unificación curricular conviven aún con las tendencias a la diferenciación por géneros. Aparentemente, el predominio de las normas que caracterizan la construcción de un sistema educativo capitalista implica una eliminación de las normas patriarcales, que establecían las diferenciaciones educativas por sexos.

En definitiva, el tratamiento que el sistema escolar da a las diferencias de sexo —o, dicho en otras palabras, la forma en que contribuye a la construcción del género masculino y del género femenino en alumnos y alumnas— depende de las complejas relaciones que se establecen entre el orden patriarcal y el orden social dominante en cada época. La relación entre normas capitalistas y patriarcales, su juego recíproco en el ordenamiento del sistema educativo moderno, ha sido poco estudiada en términos teóricos;⁶ faltan aún muchas investigaciones y trabajos para reconstruir la totalidad de piezas de este rompecabezas. Sin embargo, algunas cosas sabemos ya de tal relación; por ejemplo, que el orden capitalista tiende a predominar sobre el patriarcal y, por lo tanto, que en los puntos en que se produzcan conflictos entre ambos, será probablemente la pauta derivada del orden patriarcal la que acabe modificándose. Evidentemente, esto no significa que este último sea abandonado a medida que las exigencias del orden capitalista vayan siendo más incompatibles con las derivadas del orden patriarcal, orden que toma también diferentes formas en función de la totalidad de un modo de producción; por tanto, las formas precapitalistas del orden patriarcal, que a veces son confundidas con el orden mismo, tienden a modificarse y a ser sustituidas por otras que se convertirán en formas características del patriarcado en el capitalismo.

Esta sustitución supone, en cualquier caso, un cambio importante que puede modificar en profundidad —y de hecho lo está haciendo en la actual fase del capita-

⁶ M. MacDonald [1980 y 1983] es la autora que a nuestro juicio más netamente ha planteado en términos teóricos las relaciones entre ambos sistemas de normas en el interior de la escuela. La mayoría de los trabajos existentes hasta hoy son de carácter exploratorio y descriptivo, por razones obvias: la novedad del tema y el desconocimiento de él hasta fechas muy recientes. Sin embargo, parece útil poder situar esta relación en términos teóricos generales para evitar la repetición de investigaciones de base y de intentos aislados de superación de algunos aspectos del sexismo escolar.

lismo desarrollado— las relaciones entre hombres y mujeres y el estatuto de cada género en la sociedad. Supone, sobre todo, una reestructuración del tratamiento que el sistema educativo da a la cuestión de los géneros, tratamiento cuyas formas son *a priori* impredecibles, más aún cuando, como hemos apuntado más arriba, cualquier rasgo en el sistema educativo que tienda a reproducir diferencias de grupo ha pasado de estar explícitamente inscrito en la normativa y la estructura escolar, a ocultarse en formas mucho más complejas y a “desaparecer” de la escena visible.

De este modo, el objeto de esta investigación aparentemente no existe; puede incluso ser considerado como un fantasma ideológico, producto de resentimientos, ambiciones frustradas o manías personales. La ocultación de los rasgos patriarcales en el sistema educativo capitalista supone que hay que empezar por construir una problemática respecto de una relación que para la mayoría de la sociedad no presenta problema, antes al contrario, se construye como una relación “natural”. Frente a esta posición, la hipótesis que hemos manejado es la de la continuidad del orden patriarcal bajo otras formas, de las que nada podemos presuponer, excepto aquello que se conoce ya por otras investigaciones que han ido en la misma dirección.

Pero antes de exponerlas, veamos todavía otros aspectos de la cuestión. Por ejemplo, ¿qué hechos avalan la hipótesis del mantenimiento de normas patriarcales y justifican, por tanto, dedicar atención a su desciframiento? ¿Hay alguna base para presuponer el mantenimiento de rasgos sexistas en la educación, más allá del principio general según el cual en una sociedad sexista probablemente todas las instituciones estarán afectadas en alguna forma por este rasgo?

La primera constatación es que la tendencia a la unificación de los currículos mejora la situación de las mujeres respecto de la educación. Veamos el caso de España: las diferencias entre las posibilidades de hombres y mujeres supusieron durante siglos que el porcentaje de analfabetas era mucho más elevado que el de analfabetos —hecho todavía visible entre las generaciones adultas y viejas—, y que el porcentaje de mujeres que poseían niveles educativos relativamente elevados era extremadamente reducido —o mejor dicho, pasaba de ser inexistente en el siglo XIX a ser muy reducido en la primera mitad del XX, a partir del momento en que las mujeres tienen acceso legal a la educación superior—. El proceso de unificación curricular se ha encontrado en España especialmente retrasado, como consecuencia de la excepcionalidad que supone el franquismo con relación a la consolidación de muchos de los rasgos típicos del capitalismo; sólo a partir de la Ley General de Educación de 1970 puede desarrollarse la educación mixta, que se ha impuesto rápidamente en los últimos años. Pues bien, precisamente a partir de los primeros años setenta, se produce un fuerte incremento de los niveles educativos de las mujeres jóvenes, que en 1976 pasan a ser mayoritarias como estudiantes de bachillerato y en la década de los ochenta forman ya casi 50% del alumnado de todos los niveles escolares, con la excepción de las escuelas técnicas superiores, en las que siguen estando en minoría muy reducida.

Aunque en el avance educativo de las mujeres en los últimos años —fenómeno que España comparte con otros países— han incidido otros factores ajenos a la forma de escolarización, la escuela mixta parece haber favorecido, en este caso, la mejora educativa femenina. Los resultados obtenidos tienden a confirmar la eliminación de formas discriminatorias. Quedan, sin embargo, algunos fenómenos por explicar, algunos de carácter muy preciso, otros más generales. En efecto, si bien las alumnas han alcanzado ya 50% en casi todos los niveles educativos, tanto en la formación profesional como en la enseñanza superior siguen dirigiéndose prioritariamente a determinados tipos de estudios, que son los que dan lugar a profesiones con una mayor tradición "femenina", mientras que muy pocas muchachas emprenden estudios técnicos. Pero además, los tipos de estudios más elegidos por ellas son generalmente los que tienen menores posibilidades en el mercado de trabajo y los que obtienen menores remuneraciones. ¿Por qué razón, si pueden elegir libremente, las mujeres siguen escogiendo profesiones poco valoradas en el mercado de trabajo?

Evidentemente, la explicación que se ha dado con mayor frecuencia es la de que no tienen vocaciones técnicas, explicación que tiene varias ventajas: remite de nuevo a unas diferencias naturales esencialistas, que permiten situar las causas del lado del individuo y no de las instituciones; y encaja con una idea muy generalizada entre los docentes, la de menor capacidad de las niñas en el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias, especialmente la física y la química.⁷ Sin embargo, este tipo de explicaciones biológicas y esencialistas ya no se tienen hoy en pie: en el siglo XIX, la biología negaba a las mujeres la capacidad de aprendizaje de cualquier disciplina científica, y hoy forman la mitad del alumnado universitario. Antes de atribuir el origen de este tipo de elecciones a características de sexo, hay que reexaminar las condiciones en las que tales elecciones se realizan y ver hasta qué punto no son inducidas por factores contextuales.

El segundo fenómeno a tener en cuenta es el hecho de que los individuos jóvenes, que han recibido una educación supuestamente igual, siguen adoptando comportamientos y actitudes distintos, caracterizados como genéricos. Es cierto que el sistema educativo no es la única instancia socializadora, ni probablemente la más decisiva: la familia, los medios de comunicación, todo el entorno social, siguen produciendo mensajes de diferenciación de los géneros. ¿Es posible que el sistema educativo sea el único que ha unificado sus mensajes? Y si así fuera, ¿cómo encajaría esta unificación con la diversificación que se produce en las otras instancias socializadoras? En cualquier caso es evidente que, dado su papel en la socialización, el sistema educativo ha de tener algún efecto en la construcción diferenciada de unos géneros que siguen existiendo, aun cuando no bajo las mismas características que en otras épocas

⁷ El tema de la capacidad diferencial de las niñas en el aprendizaje de las ciencias ha sido muy trabajado en la literatura anglosajona. Puede consultarse, por ejemplo, Walden y Walkerdine 1982 y sobre todo la experiencia y la reflexión obtenidas en el GIST, proyecto llevado a cabo en Manchester y expuesto en A. Kelly, J. Whyte y B. Smith 1983 y en J. Whyte 1986.

históricas. Cuál sea este efecto y a través de qué mecanismos opera es precisamente lo que hemos querido poner de manifiesto a lo largo de esta investigación.

Uno de los elementos que contribuyen a la ocultación de las actuales formas de sexismo en la educación se deriva de que sus consecuencias no son visibles en términos de resultados escolares, a diferencia de lo que ocurriría en la etapa de separación escolar de niños y niñas. Los resultados escolares obtenidos por chicos y chicas apenas difieren, en sus grandes líneas, si exceptuamos la menor presencia de mujeres en la enseñanza técnica, ya comentada. En contraposición a las consecuencias del clasismo, visibles en el sistema educativo entre otras cosas por la diferencia de resultados obtenidos en términos de notas y títulos académicos según origen social de los individuos, la ordenación educativa sexista no parece producir diferencias notables en los resultados académicos, sino en la utilización posterior de estos resultados: parecen afectar más la construcción de la personalidad de los individuos que la estricta cualificación de su fuerza de trabajo. La prueba de ello la tenemos en el hecho de que hombres y mujeres con la misma cualificación académica obtienen posiciones sociales y remuneraciones distintas por su trabajo.⁸ Es decir, las consecuencias del sexismo educativo han de ser buscadas probablemente en la internalización de unas pautas de género diferenciadas, que comportan distintos tipos de expectativas y posibilidades y una jerarquización de los individuos. Transmitir el género masculino y femenino es, hoy por hoy, dar a los individuos unas posibilidades no sólo distintas, sino desiguales, jerárquicamente ordenadas; ésta es la razón esencial por la que creemos que el sexismo en la educación, como en otros ámbitos de la vida, es negativo e injusto, y debe ser eliminado de una sociedad que se pretende igualitaria.

Pero dado que tal transmisión no se produce exclusivamente en el sistema educativo, y que incluso sus resultados se presentan en general como derivados de "la naturaleza femenina", se hace difícil, a partir de la diferenciación genérica de comportamientos, inducir el peso específico del sistema educativo en la construcción de los géneros. Así, el sexismo en la educación sólo puede ser planteado *a priori* como una hipótesis a probar a partir de la investigación empírica, hipótesis que se mueve en el conocimiento de una forma anterior de sexismo educativo, que ha tendido a desaparecer pero que en el caso español no sabemos hasta dónde sigue presente, en términos de diferenciación de las prácticas y atribución explícita de estereotipos a los individuos de cada sexo, y una supuesta nueva forma cuya característica es la de la ocultación y cuyos rasgos concretos desconocemos en gran parte, si exceptuamos los trabajos que se han desarrollado en otros países y que constituyen puntos de referencia obligados para el nuestro.

⁸ Pueden verse en este aspecto los datos obtenidos en una investigación sobre la situación laboral y económica de licenciados y licenciadas en ciencias y letras, en Subirats 1981.

EL SEXISMO EN LA EDUCACIÓN ACTUAL: ESTUDIOS SOBRE CURRÍCULA Y SOBRE INTERACCIÓN EN EL AULA

Planteado el marco general de nuestro estudio, veamos cuáles son los trabajos que aportan fragmentos de respuesta a la pregunta sobre las actuales formas de sexismo en la educación. Es sobre todo en el mundo anglosajón donde estos temas han sido abordados desde una perspectiva empírica. Walker y Barton [1983] han sintetizado, en la introducción a un libro colectivo, las direcciones en las que se han movido los distintos trabajos sobre género y educación. De hecho no existe una perspectiva única. Estos autores señalan que "uno de los problemas que han motivado el rápido crecimiento del interés en la investigación sobre la experiencia educativa de las mujeres en los últimos años ha sido el desarrollo de una serie de formas analíticas y explicaciones diversas, heterogéneas y, a veces, poco relacionadas con una plataforma teórica central". Es decir, se trata de un campo de investigación en construcción, que carece de teoría consolidada. Cifrándonos a las líneas de investigación que estos autores señalan como más relevantes aparecen: 1) los trabajos sobre ideología y patriarcado, que tratan de determinar de forma teórica el impacto del patriarcado sobre el sistema educativo; 2) los trabajos sobre inculcación del género en las escuelas, trabajos que a su vez han seguido tres líneas de investigación: el análisis de las expectativas del profesorado respecto de niñas y niños, de la práctica en las aulas, y el de los ritos escolares; 3) los estudios sobre diferenciación del currículum entre niños y niñas; 4) la posición y características de las mujeres enseñantes.

A nuestro juicio, estas líneas de investigación no son contradictorias entre sí, sino complementarias, dado que abordan desde distintos ángulos el análisis de un mismo tipo de relación; de las distintas líneas mencionadas, en el nivel empírico dos son especialmente importantes para que puedan producirse avances teóricos: el análisis del currículum, más directamente referido al currículum explícito, y el análisis de la práctica en las aulas, que hace referencia también a determinados aspectos del currículum —a lo que se ha denominado "currículum oculto"—⁹ en otros términos, el análisis de los elementos fundamentales en la producción de un orden pedagógico. En efecto, son precisamente los elementos constitutivos de este orden los que hay que analizar; su carácter capitalista o sexista no puede ser afirmado más que a partir de su

⁹ La distinción entre currículum explícito y currículum oculto procede sobre todo de la sociología estadounidense, aunque se ha generalizado en los últimos años. El término "currículum oculto" ha sido utilizado para designar el proceso de transmisión de normas implícitas, valores y creencias, que subyacen en las formas culturales utilizadas por la escuela pero se localizan, especialmente, en las relaciones sociales establecidas en los centros escolares y en las aulas. Apple y King [1977], Anyon [1980] y Giroux [1981] han hecho aportaciones importantes para el desarrollo de este concepto, extremadamente útil para entender las mediaciones que se producen entre el orden pedagógico explícito y las formas de socialización, así como las resistencias planteadas por el alumnado. Para una discusión de esta perspectiva —que cuenta hoy con una voluminosa literatura— puede verse, entre otros, el comentario de Arnot y Whitty 1982.

exploración empírica, que es la que debe permitir constatar cuáles son sus características concretas y cómo inciden en la construcción de los sujetos. La reconstrucción del orden pedagógico es, además, fundamental para despersonalizar los sesgos que toman las normas escolares, para darnos cuenta de que no dependen de la personalidad del maestro o la maestra, o de la manera de comportarse de los niños y de las niñas, sino que se inscriben en una estructura normativa compleja, que preside la escolarización. Bernstein y Díaz [1985] han puesto de manifiesto la importancia del orden pedagógico como elemento mediador entre docentes y discípulos: "La producción de un orden, la constitución de una conciencia específica, es la tarea de cierto tipo de discursos. Éste es el caso, por ejemplo, del discurso pedagógico: puede considerarse como un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas entre categorías específicas tales como transmisor y adquirentes." Sea cual sea el peso de las características individuales, que de todos modos deben ser tenidas en cuenta, hay que partir fundamentalmente del hecho de que es el propio discurso pedagógico el que define ya las reglas esenciales que presidirán las relaciones en el aula, las presencias y ausencias de relación, las referencias y los silencios respecto de los conocimientos, las cualificaciones mismas de lo que es y no es conocimiento, y de lo que puede o no ser dicho. En definitiva, tanto el currículum explícito como el oculto, a pesar de que la constitución de éste pueda parecer menos sujeta a normas generales.

La exploración de las formas que reviste actualmente la escolarización de las niñas cuenta ya con numerosos trabajos, como hemos dicho más arriba. Algunos de ellos se refieren a ambos tipos de currícula¹⁰ pero en general existe una cierta especialización entre los que se han ocupado sobre todo del currículum explícito, basados a menudo en materiales escritos, en los libros de texto, en el propio discurso científico,¹¹ y los que han tratado del currículum oculto, que obliga a analizar relaciones

¹⁰ Por ejemplo Delamont [1980], Byrne [1978], Spender and Sarh [1980] y, en general, todos los trabajos que tratan de dar una visión sintética de la actual escolarización de las niñas basándose en datos producidos en diversas investigaciones.

¹¹ En España se han realizado sobre todo trabajos que contemplan las características sexistas del currículum explícito, es decir, de las materias dadas en clase, libros de texto, etc. Entre ellos cabe citar, en relación con la crítica de la filosofía, el trabajo de C. Amorós [1985]; respecto de la historia, el de A. Moreno [1986], y respecto de otras especialidades científicas han sido publicadas diversas compilaciones, entre ellas: Grupo de Estudios de la Mujer. Departamento de Sociología 1982 y Durán 1982a, así como las diversas compilaciones realizadas por el Seminario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid. Respecto al análisis de los libros de texto, uno de los trabajos más recientes es el de Garreta y Careaga [1985 y 1987]. Cabe citar también los trabajos de I. Alberti sobre el sexismo en la enseñanza media y en la formación profesional, así como con relación al ámbito de nuevas tecnologías [Alberti 1985 y 1987], y de R. Quitllet sobre la formación profesional para las mujeres [Quitllet 1985]. En Ministerio de Cultura-Instituto de la Mujer 1985, pueden verse varias líneas de investigación en curso. Y se han producido también otros trabajos, ya más alejados del tipo de exposición que realizamos aquí y que se centran en experimentaciones llevadas a cabo en las aulas para ir modificando la transmisión de estereotipos sexuales y las formas de sexismo existentes.

“en vivo”, precisamente por el carácter no institucional, aparentemente ocasional, de la relación que se produce. Mientras los estudios sobre currículum abierto se han basado sobre todo en el análisis de los conocimientos transmitidos por la escuela, y se han interesado específicamente por el carácter “femenino” o “masculino” que a menudo es atribuido a estos conocimientos, el currículum oculto ha sido abordado sobre todo en la enseñanza primaria y a través de los estudios de interacción en el aula que, aunque iniciados con otras hipótesis y para otros objetivos de conocimiento, cuentan con una tradición relativamente larga de trabajos en los que el sexo de docentes y alumnado ha sido tomado en cuenta. Dada la importancia que revisten para nuestro propio trabajo, veamos con cierto detalle las aportaciones más relevantes en este campo.

Los trabajos sobre interacción en el aula se han centrado, sobre todo, en la búsqueda del posible tratamiento desigual dado a los individuos. En Estados Unidos, el tema de la interacción en el aula y las posibles diferencias introducidas por el sexo de docentes y alumnos/as comenzó a ser trabajado ya en los años cincuenta, y en los sesenta el número de investigaciones realizadas es relativamente elevado. El planteamiento inicial era sin embargo muy distinto al nuestro. En efecto, las primeras hipótesis utilizadas partían de la idea de que es posible que los docentes traten de forma más favorable a las niñas [Arnold 1968, Schaefer y Davis 1968], hecho que podría explicar las mayores dificultades de los niños en el aprendizaje de la lectura y la escritura [Gates 1961, MacCoby 1966]. El análisis de la relación entre maestros/as y alumnos/as pone de manifiesto, en algunas investigaciones, que los niños reciben mayor desaprobación y más críticas de los docentes que las niñas [Mayer y Thompson 1967, Lippit y Gold 1959, Jackson y Lahardene 1967] y que las críticas a los niños adoptan un tono de voz más duro, mientras las críticas a las niñas se hacen en tono más suave.

Las investigaciones de esta primera época, que han sido revisadas y discutidas con cierto detenimiento por Brophy y Good [1974], no aportaron evidencia suficiente de trato preferente a las niñas. Las diferencias observadas, en términos de mejores resultados escolares, sobre todo respecto de la lectura y la habilidad verbal, se atribuyeron a una más temprana maduración de las niñas, a que la mayoría de docentes en las escuelas primarias son mujeres, y a que para los niños puede existir un conflicto entre lo que la cultura prescribe como conducta masculina y las normas escolares, especialmente en el ámbito del lenguaje, la atención al cual puede aparecer para el niño como “poco masculina”.¹² El comportamiento esperado en los primeros

¹² La idea del conflicto entre cultura masculina y cultura escolar ha sido utilizada como uno de los temas centrales por Willis [1977] para explicar el rechazo al éxito educativo que observó en muchachos de clase obrera. En las muchachas del mismo grupo social, en cambio, halló menos resistencias para la aceptación de la cultura escolar, puesto que el énfasis en la fuerza física y el trabajo manual es menor para ellas. Es evidente que el juego combinado de las normas clasistas y sexistas puede producir valoraciones distintas de la cultura escolar para los individuos de uno y otro sexo según la posición social; la mayor adecuación de la cultura escolar a los chicos o a las chicas parece depender en gran parte de la posición del grupo social al que pertenecen, e incluso de tradiciones culturales dentro de este gru-

años escolares es considerado por algunos autores como más acorde con el que se asimila a la niña que con el que se considera propio del niño [Kagan 1964, Brophy y Laosa 1971], hecho que explicaría la existencia de resistencias más fuertes en relación a la escuela en los niños y de un mayor fracaso escolar, independientemente del trato que maestros y maestras establecen con ellos.¹³

Las consecuencias derivadas del sexo del docente sobre los resultados escolares de niños y niñas, sin embargo, encontraron poca confirmación empírica en las investigaciones realizadas [Brophy y Good 1974], de modo que pareció posible concluir que no tienen consecuencias sobre tales resultados; en cambio, diversas investigaciones tendieron a confirmar para todos los docentes, con independencia de su sexo, algunos de los rasgos señalados anteriormente: que los docentes establecen mayor relación con los niños, les prestan más atención, les dan mayor número de instrucciones y también expresan hacia ellos un mayor número de críticas. En un estudio hecho sobre grabaciones en video, Cosper [1970] encontró que los/as maestros/as inician más interacciones verbales con los niños, discriminan negativamente a las niñas y son más restrictivos con ellas; pero además vio que los niños inician también más interacciones verbales con los docentes que las niñas. Es decir, los niños aparecen como más activos en las aulas, siendo ellos los que, más a menudo que las niñas, inician el contacto con el/la docente y tratan de llamar su atención.

La mayoría de las investigaciones realizadas en los años setenta y posteriormente sobre la misma temática han confirmado estos resultados previos, aunque no todos los trabajos obtienen tales resultados. Bossert [1982] y Brophy [1985] dan cuenta de algunas de estas investigaciones, varias de las cuales están basadas en muestras muy amplias, como la de Hillman y Davenport [1978], quienes observaron la interacción entre alumnas/os y maestras/os en 306 clases de preescolar y primaria. Los datos obtenidos indicaron que se establece mayor interacción con los niños y también se les ríe más, y que ellos preguntan más a el/la maestro/a. De nuevo, no se encontraron diferencias en relación al sexo del docente, ni por el hecho de que docente y alumno/a pertenezcan al mismo sexo. También los datos de Brophy *et al.* [1981] sugieren que la diferencia de sexo de los/as alumnos/as supone más diferencias en el comporta-

po. La persistencia de una “cultura obrera” fuerte opera probablemente en contra de la valoración positiva, por parte de los niños, de la cultura escolar; por el contrario, las situaciones en las que la clase obrera se ha constituido en gran parte por migraciones campesinas recientes, como en el caso español, parecen favorecer una menor hostilidad a la cultura escolar por parte de los niños, puesto que el tejido cultural sobre el que podrían basarse las resistencias es mucho más tenue, menos afirmado por el colectivo como característica específica. Con todo, desconocemos hasta qué punto también en España puede haber elementos de resistencia a la escolarización basados en la permanencia de elementos culturales que enfatizan otro tipo de valores.

¹³ Este tipo de hipótesis no tiene en cuenta la diferencia existente entre los valores explícitamente afirmados en el sistema educativo y las valoraciones reales. Si bien es cierto que la actitud explícitamente promovida en el sistema educativo puede parecer inicialmente más propia de niñas, en tanto margina y devalúa la fuerza física, las valoraciones reales van por otro camino, como veremos más adelante. En este sentido, las hipótesis explicativas enunciadas han sido posteriormente abandonadas.

miento en la clase y en la interacción con el/la docente que las diferencias de sexo entre docentes.

Otras variables que han sido incorporadas a este tipo de análisis: Blumenfeld y otros [1977] encontraron que los niños reciben más atención en todos los ámbitos y, en un estudio posterior [Blumenfeld y otros 1979], vieron que 80% de la información dada a los niños se refería al contenido y no a la forma, mientras que 96% de la información dada a las niñas tenía relación con la forma de sus trabajos. Otras investigaciones sugieren que el comportamiento de los/as docentes varía según la materia de la que trata cada clase; la influencia de la asignatura impartida aparece cada vez más como un dato esencial a tener en cuenta en este tipo de investigaciones, puesto que probablemente la interacción establecida en el aula varía en función de las expectativas de los/as docentes respecto de la mayor adecuación de los contenidos para niños o para niñas, así como también puede variar la interacción por la actitud de alumnos y alumnas según lo que creen que se espera de ellos/as.

En cualquier caso, la revisión de la investigación empírica realizada lleva a Bossert [1982] a afirmar que, a pesar de las contradicciones en los resultados de diversos trabajos, hay un dato común: "una gran parte del esfuerzo socializador de los docentes es dirigido a los niños y opuesto a las niñas". Sin embargo, también hay resultados en un sentido opuesto: Randall [1987], por ejemplo, en un estudio realizado en clases de trabajos manuales con madera, encontró que las niñas tenían mayor contacto con la maestra que los niños, y que la interacción establecida por ellas era de mayor duración temporal, así como que interrumpían a la maestra más a menudo y llevaban a cabo más intentos frustrados para iniciar el contacto. Esta escuela, sin embargo, estaba ya muy sensibilizada hacia el tema de igualdad de oportunidades entre chicas y chicos, y los proyectos a llevar a cabo se habían elegido en función del interés que pudieran tener para ambos. Este resultado puede ser interpretado más como una prueba de que las pautas pueden cambiar cuando se modifica la conducta de los/as docentes y éstos/as se dan cuenta de la existencia de discriminaciones inconscientes, que como una prueba de que los/as docentes presten sistemáticamente más atención a las niñas en las clases de trabajos manuales.

Pero tampoco es evidente que la sensibilización hacia la igualdad de oportunidades sea suficiente para hacer desaparecer toda forma de discriminación con relación a las niñas. Stanworth [1987] realizó una investigación a partir de entrevistas en una escuela de formación profesional en la que las diferencias formales relativas al género del alumnado habían desaparecido y aparentemente no se producía ya ninguna forma de discriminación de las muchachas. Sin embargo, alumnos y alumnas opinaron que seguían existiendo diferencias: los profesores eran considerados más competentes, desde el punto de vista académico, que las profesoras; alumnos y alumnas consideraban que los chicos establecen una mayor interacción de aulas, que sus nombres son pronunciados más a menudo, que entran más frecuentemente en los debates o hacen más comentarios. Que, en general, reclaman el doble de atención y ayuda de el/la docente, y se los cita el doble de veces como "alumno-modelo". La explicación

de los profesores, hombres y mujeres, se dirige más frecuentemente a ellos, y se les hacen más preguntas; mientras, las chicas permanecen al margen de las actividades del aula, al pedir y recibir menos atención.

EL PLANTEAMIENTO DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

La evidencia empírica relativa a la cultura anglosajona muestra repetidamente una pauta de diferenciación de la relación establecida en las aulas. No sabemos, sin embargo, si en el sistema educativo español esta pauta también es habitual, y cuáles son sus manifestaciones concretas; por ello, uno de los aspectos básicos en los que se ha centrado nuestra investigación ha sido precisamente éste: la interrelación establecida por maestros y maestras con niños y niñas. Aunque este tipo de relación no agota los posibles rasgos sexistas de la escolarización, es un indicador importante de su existencia y, por sí mismo, es una prueba de que no se produce una igualdad real de oportunidades.

Sin embargo, el aspecto meramente cuantitativo de la atención prestada no parece suficiente; hay aún otros aspectos a considerar, que pueden ser estudiados a través del análisis de la interacción. El que nos parece fundamental es el de la valoración misma que se hace de los géneros, es decir, el estatuto del género femenino y del género masculino dentro de la cultura escolar, el grado de similitud o diferenciación que presentan en sus pautas concretas, la permisividad o sancionamiento negativo de la adopción de cada uno de ellos por parte de individuos de cada sexo y del opuesto, y la forma en que toda esta estructura subyacente queda reflejada en la práctica educativa.

Vemos, pues, que la exploración del currículum oculto no se agota en el análisis cuantitativo de la interacción, sino que ha de tratar de establecer, cualitativamente, cuál es el sistema de valores transmitido y si se hacen diferencias no sólo respecto de los individuos, sino también respecto de la valoración de unas pautas de género que forman parte del sistema cultural.¹⁴ El trato diferenciado de los individuos no puede aparecer como un dato aislado, sino como un indicador —que puede hacerse visible con relativa facilidad— de la estructura patriarcal subyacente, que sólo conocemos fragmentariamente y cuya existencia conforma el conjunto del orden pedagógico, aunque ciertamente cada vez su detección requiere formas de análisis más sofisticadas. Por tanto es importante atender al contenido de la comunicación establecida para tratar de descifrar, más allá de las diferencias de trato individual —e incluso a través de la magnitud de éstas—, el mapa de características y valoraciones de los géneros que regula actualmente sus formas de transmisión en la escolarización: lo que MacDonald [1980] ha llamado los "códigos de género", trasponiendo al estudio del sexismo la terminolo-

¹⁴ Éste es un aspecto que suele ser poco tenido en cuenta por los estudios sobre interacción, que en general tienen una base funcionalista y consideran únicamente las relaciones individuales o de grupo, olvidando los elementos de poder envueltos en la interacción. Connell y otros [1982] señalan claramente la distinta posición teórica que supone establecer diferencias entre individuos o colaborar activamente en la construcción del género.

gía y conceptualización que Bernstein [1971, 1975] utiliza para el análisis de las formas culturales características de las distintas clases sociales.

En nuestra investigación, la hipótesis inicial sobre este aspecto del tema era que dada la reciente unificación de los currícula masculino y femenino, la diferencia de modelos educativos para ambos géneros se mantenía tal vez más explícita que en otras culturas en las que el proceso de unificación se había iniciado anteriormente, y no sólo en la educación, sino también a través de una mayor incorporación de las mujeres al trabajo asalariado. Es decir, presuponíamos que en el ámbito educativo subsistían mensajes diferenciados del tipo “los niños no lloran”, “las niñas han de ser cuidadosas”, diferenciaciones en las atribuciones de espacios físicos, en los juegos y deportes, en las tareas concretas que se les asignan y en el tipo de demandas que maestros/as formulan a niñas y a niños. Los resultados obtenidos mostraron que no sucedía exactamente como se había imaginado, y que la configuración del sexismo en la educación ha evolucionado más —por lo menos en la zona en que hemos realizado nuestro estudio— de lo que inicialmente habíamos supuesto.

Finalmente, un último aspecto a tener en cuenta son las consecuencias del sexismo sobre los sujetos, y la forma en que va realizándose la interiorización de los géneros por parte de niños y niñas. Las investigaciones sobre interacción en el aula poco nos dicen de ello, en parte porque hacen depender las actitudes de los/as docentes de los comportamientos diferentes que niños y niñas muestran al entrar ya en la vida escolar. Si consideramos que la mayor o menor atención de maestros y maestras deriva de un comportamiento adaptativo —una de las explicaciones que se han dado al tratamiento desigual observado [Jackson 1968]— hacemos depender la presencia de sexismo en las relaciones escolares, básicamente, de los comportamientos de niños y niñas, y, por lo tanto, la adquisición del género parece previa a la escolarización y no necesita ser específicamente estudiada. No es éste nuestro punto de vista: ciertamente, el género ha sido ya parcialmente adquirido al entrar en la escuela, pero la relación escolar puede reforzar su construcción, modificarla o incluso colaborar en su desconstrucción. Porque maestros y maestras, en tanto que depositarios del discurso pedagógico, son los que imponen —aunque a veces no de manera explícita, por supuesto— la norma que regula las relaciones en el aula, y por tanto su participación en la construcción del género —como de cualquier otro rasgo de personalidad que el alumnado adquiera a través de la escolarización— es activa y no adaptativa. Aunque existe una relación dialéctica entre las normas culturales que posee el alumnado al entrar en la escuela —y que posteriormente va construyendo también en su relación con el entorno no escolar— y las normas que ésta trata de imponer, son estas últimas las que dominan las relaciones que se establecen.¹⁵ Por consiguiente, las actitudes de

¹⁵ Una de las teorías más de moda en este momento en la sociología de la educación es la que enfatiza las resistencias del alumnado a la aceptación de las normas culturales transmitidas por la escuela. En este sentido, es evidente que la acción de maestros y maestras no supone una imposición indiscutida de unas formas de género, sino que

maestros y maestras son las que tienden a configurar en mayor medida los comportamientos de niñas y niños, aunque también influyan en estos comportamientos las relaciones que se establecen entre el alumnado.

Por otra parte, la actitud activa de los/as alumnos/as aparece como un elemento clave en la adquisición de información y en el proceso de aprendizaje. Cooper, Marquis y Ayers-López [1982], entre otros autores, lo han puesto de manifiesto: “No solamente hemos encontrado que los niños y las niñas que aprenden son los que pueden preguntar, sino que también hemos visto indicaciones de que los niños y las niñas que dan información son los que más probablemente la recibirán.” Pero esta actitud activa, al menos en una parte importante, está regulada por los estímulos recibidos: los niños y las niñas que pueden preguntar son probablemente aquellos/as a los que se concede una mayor oportunidad para hacerlo. Para Stanworth [1987], “los chicos tienen una mayor probabilidad de sentirse valorados, por el hecho de que los/as maestros/as les conceden más atención en la actividad del aula. Por otra parte, las chicas, a las que se les presta menor atención, tienden a asumir —a pesar de sus buenas notas— que los docentes las tienen en menos estima”. Tenemos así someramente indicada una posible cadena causal en la adquisición de formas de género que tienden a la interiorización, por parte de las muchachas, de una infravaloración, y por tanto de una actitud pasiva que suele resolverse en una menor intervención en las relaciones del aula. Menor intervención que, en cualquier caso, no ha sido estudiada en España y sólo podemos postular inicialmente en forma hipotética.

Hemos enunciado así una serie de hipótesis que han estructurado la investigación llevada a término. Los resultados que hemos encontrado son suficientemente contundentes, pero en ningún caso revelan estructuras simples, de modo que deben ser expuestos con cierta minuciosidad para no dar lugar a nuevos estereotipos y prejuicios. La exposición de la metodología y los resultados hallados es precisamente el objeto de [nuestro libro *Rosa y azul*], en el que hemos creído que no bastaba enunciar y comentar las conclusiones, sino que era necesario exponer el conjunto de operaciones realizadas y el detalle de la metodología, única vía de validación de una investigación, aun cuando tal exposición pueda aparecer un tanto prolíja.

CONCLUSIONES

Al término de la exploración realizada podemos extraer una serie de conclusiones respecto del problema inicialmente planteado en la investigación: la existencia o no de

incide sobre individuos que poseen ya unos códigos de género y posiblemente se resistirán a cambiarlos si el mensaje escolar difiere enormemente del mensaje captado en la familia o en el entorno. En cualquier caso, parece obvio que la acción del docente constituye el elemento dominante en el intercambio, por lo menos de una manera general.

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 éstos 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 mantienen 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 tendencias de niños o niñas a realizar ciertas actividades agrupándose homogéneamente por sexos.

En algunas situaciones, se observa una mayor tendencia de los/as 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

* Este estudio se llevó a cabo en 11 escuelas mixtas de Cataluña. En la muestra se encontraban escuelas públicas y privadas, activas y no activas, de clase media, clase trabajadora y campesinado. Dos de los centros escolares estaban ubicados en Barcelona, cuatro en cinturones industriales, uno en una ciudad media y cuatro en pueblos pequeños. La observación se realizó en 28 aulas con un total de 354 niñas y 357 niños, y en niveles que van de preescolar a octavo grado de educación básica. El sexo y la edad del profesorado en cuyas aulas se hizo la observación fue de cinco hombres y diez mujeres de entre 25 y 30 años, y de cuatro hombres y nueve mujeres de entre 32 y 51 años [n. de las eds.].

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 vigente 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. Éstas se concretan en una mayor atención a los niños, la 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 numéricas de aparición en las aulas nos han permitido comprobar los otros hechos significativos.

1. 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 detecta en la muestra analizada, se da una elevada probabilidad de que en cualquier aula los niños reciban mayor atención verbal de el/la 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 entre niños y niñas, sino que sigue la pauta general de mayor frecuencia para los niños, con variaciones

* En relación con el establecimiento de un índice que permita apreciar las desigualdades en el aula, las autoras señalan: "A partir de las observaciones realizadas, hemos podido ver que [...] ya no se dice a las niñas que ellas no deben correr o no deben sentarse de tal o cual modo, y a los niños que no deben llorar o tener miedo. El mensaje explícito de género ha desaparecido en las aulas, por lo menos en las que hemos podido estudiar. Pero ¿se mantienen diferencias implícitas en el lenguaje, que permitan detectar el uso de dos códigos de género? ¿Hasta qué punto ambos tipos de discurso son idénticos? La respuesta a estas preguntas ha sido elaborada a partir de la comparación entre los promedios de las frecuencias obtenidas, para cada tipo de frases, adjetivos o verbos, en el discurso dirigido a cada grupo sexual, en relación con lo que llamaremos *índice característico de género femenino*, es decir, una medida que sintéticamente expresa el grado de desigualdad que se establece entre niños y niñas en la atención de los docentes. La comparación entre este índice (74) y los obtenidos para otras variables específicas mostrará si existe cierta diferencia en el relieve que se da al lenguaje dirigido a niños y niñas, y si aun siendo el lenguaje dirigido a las niñas cuantitativamente más pobre que el dirigido a los niños, tiene, dentro de esta mayor pobreza, una configuración propia, que implique que no es totalmente paralelo al lenguaje dirigido a los niños" [pp. 85 y 86 del volumen *Rosa y azul*; n. de las eds.].

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/la 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 dirigidas a los niños; 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 (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; para las niñas, presentan un índice muy inferior al de género (59). Éste 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 con su comportamiento y el 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/as 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 de verbos de movimiento dirigidos a las niñas es sensiblemente menor que el número global de verbos; 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 dirigido 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 y a 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 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 Educación General Básica (EGB), y tiende a disminuir a partir de 6º de EGB. 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 EGB, 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 EGB, 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 también se presenta como una variable 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 "experiencias" 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 de el/la maestro/a: edad y sexo. Respecto de la edad, los resultados obtenidos indican que los/as docentes menores de 30 años discriminan menos a las niñas que los/as mayores de edad, tanto en número de palabras como sobre todo en otras dimensiones, como la atención al trabajo escolar.

En cuanto a la variable sexo, se ha observado que las maestras acentúan más que los maestros la discriminación lingüística en relación con 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, las maestras prestan mucha más 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/as 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 tímidos e inmaduros. Las niñas son consideradas más maduras, más detallistas y trabajadoras, más tranquilas y sumisas, aunque también en algunos casos más desenvueltas. 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/as 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, especialmente 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.

2. 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.

a) 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 del 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, concretamente como consecuencia de la existencia de dos sesiones en las que se realiza lectura de textos libres. En estas sesiones las niñas han obtenido un 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 considerando que tanto para unos como para otras no es lo mismo hablar que escribir textos libres.

b) 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 de el/la 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.

c) 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:

- Podemos 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, tal vez debido 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.

- Observando las características del grupo en función de mayorías de uno u otro sexo, los datos indican que para recibir un trato verbal similar o para sentirse más seguras en sus intervenciones, las niñas necesitan estar presentes en número superior a los niños.
- Las características del personal docente según sexo y edad proporcionan datos suficientes para creer que la presencia en el aula de una docente facilita en 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 docentes jóvenes (menos de 30 años), sean varones o mujeres.
- El análisis del número de interacciones según la edad de los alumnos/as —o cursos de EGB— 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 EGB (entre 50 y 60 sobre 100) y no vuelve a recuperarse sino hasta 8º de EGB (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.
- El análisis de los índices de interacciones según las diversas actividades que se realizan en el aula nos permite 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 Lenguaje (81 sobre 100) y Matemáticas (110 sobre 100) se acerca o sobrepasa la interacción de los niños.

3. Los resultados obtenidos en relación con 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 explícita 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 elevada. 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 conducta 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 que han intervenido, son igualmente aceptadas que los niños: dos terceras partes de las intervenciones de ambos grupos reciben respuesta, y no la reciben una tercera parte (respuestas a niños: 65.7%, 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.

e) 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 de conocimientos se reparten igual, mitad y mitad, entre ambos sexos.

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

g) Según el análisis interno de sus comportamientos verbales, los niños y las niñas dirigen un porcentaje similar de intervenciones a los docentes (niños: 78.6%, niñas: 79.2%), pero las niñas dedican un porcentaje ligeramente mayor de su discurso voluntario a relacionarse con sus compañeros/as (niños: 13.6%, niñas: 15.4%), 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 primer 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, en cambio, tienden a 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 propios asuntos— 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 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 primer capítulo [de nuestro libro], expusimos las razones de fondo que tienen 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 proceso se halle en el mismo punto; es probable, y los comentarios de muchas maestras lo confirman, que en otras zonas geográficas donde 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 actividades 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 com-

probar 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.

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 sigue 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 los 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 la capacidad de éxito escolar —antes bien, tiende a reforzarla, dada la mayor adhesión de las niñas a la norma manifiesta—, sino 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 por ello las niñas, aun 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 las 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 también el tratamiento y los comportamientos individuales, para completar 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 de 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 las 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 se abordan 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 sí, quedan 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 de 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 un 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 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.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberti, I., "La interiorización de los roles y la formación de los géneros en el sistema escolar: el papel de los enseñantes", *Primeras jornadas Mujer y educación*, Madrid: Ministerio de Cultura-Instituto de la Mujer, 1985.
- , "Coeducación y sexismo en la enseñanza media", *La investigación en España sobre mujer y educación*, Madrid: Ministerio de Cultura/Instituto de la Mujer, 1987.
- Amorós, C., *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, Barcelona: Anthropos, 1985.
- Anyón, J., "Social Class and the Hidden Curriculum at Work", *Journal of Education*, vol. 162, no. 1, 1980, pp. 67-92.
- Apple, N.W. y N. King, "What Do Schools Teach?", *Curriculum Inquiry*, vol. 6, no. 4, 1977, pp. 341-358.
- Arnold, R., "The Achievement of Boys and Girls Taught by Men and Women Teachers", *Elementary School Journal*, no. 68, 1968, pp. 367-371.
- Arnot, M., "Culture and Political Economy: Dual Perspectives in the Sociology of Women's Education", *Educational Analysis*, vol. 3, no. 1, 1981, pp. 97-116.
- , "A Cloud over Co-Education: An Analysis of the Forms of Transmission of Class and Gender Relations", S. Walker y L. Barton (comps.), *Gender, Class and Educations*.
- Arnot, M. y G. Weiner (comps.), *Gender and the Politics of Schooling*, Londres: Hutchinson, 1987.
- Arnot, M. y G. Whitty, "From Reproduction to Transformation: Recent Radical Perspectives on the Curricula from the USA", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 3, no. 1, 1982.
- Barton, L., R. Meighan y S. Walker (comps.), *Schooling, Ideology and the Curriculum*, Londres: The Falmer Press, 1980.
- Belotti, E.G., *A favor de las niñas*, Caracas: Monte Ávila, 1978.
- Benz, C., Y. Pfeiffer e I. Newman, "Sex Role Expectations of Classroom Teachers, Grades 1-12", *American Educational Research Journal*, vol. 18, no. 3, 1981, pp. 289-302.
- Bernstein, B., *Class, Codes and Control, I*, Londres: Routledge & Kegan Paul, 1971.
- , *Class, Codes and Control, III*, Londres: Routledge & Kegan Paul, 1975.
- Bernstein, B. y M. Díaz, "Hacia una teoría del discurso pedagógico", *Revista Colombiana de Educación*, no. 15, 1985.
- Blumenfeld, P. y otros, "The Formation and Role of Self Perceptions of Ability in Elementary Classrooms", Doyle y Good, *Focus on Teaching*.
- Bossert, S.T., "Understanding Sex Differences in Children's Classroom Experiences", Doyle y Good, *Focus on Teaching*.
- Bowles y Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Nueva York: Basic Books, 1976.

- Brophy, J.E. y L. Laosa, "Effect of a Male Teacher on the Sex Typing of Kindergarten Children", *Proceedings of the 79th Annual Convention of the American Psychological Association*, 1971, pp. 169-170.
- Brophy, J.E. y T.L. Good, *Teacher-Student Relationship. Causes and Consequences*, Holt: Rinehart y Winston, 1974.
- Brophy, J.E., "Interactions of Male and Female Students with Male and Female Teachers", Wilkinson y Marret (comps.), *Gender Influences in Classroom Interaction*.
- Byrne, E., *Women and Education*, Londres: Tavistock, 1978.
- Capel, R., *Trabajo y educación de la mujer en España (1900-1930)*, Madrid: Ministerio de Cultura, 1982.
- Clarricoates, K., "The Experience of Patriarchal Schooling", *Interchange*, vol. 12, no. 2-3, 1981.
- Cooper, C.R., A. Marquis y S. Ayers-López, "Peer Learning in the Classroom: Training Developmental Problems and Consequences of Children's Spontaneous Interactions", Wilkinson, *Communicating in the Classroom*.
- Cosper, W., "An Analysis of Sex Differences in Teacher-Student Interaction as Manifest in Verbal and Nonverbal Behaviour Uses", tesis no publicada, The University of Tennessee, 1970.
- Cossío, M.B. *La enseñanza primaria en España*, Madrid: Museo Pedagógico Nacional, s/f.
- Dhavermas, M.J. y L. Kandel, "Le sexisme comme réalité et comme représentation", *Temps Modernes*, no. 444, julio de 1983.
- Deem, R., *Women and Schooling*, Londres: Routledge & Kegan Paul, 1978.
- (comp.), *Schooling for Women's Work*, Londres: Routledge & Kegan Paul, 1980.
- Delamont, S., "Fuera del campo de Flanders: la relación de la asignatura y la individualidad con el estilo de la clase", Stubbs y Delamont (comps.), *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona: Oikos-Tau, 1978.
- , *Sex Roles and the School*, Londres: Methuen, 1989.
- , *La interacción didáctica*, Madrid: Cincel-Kapeluz, 1984.
- De Landsheere, G. *Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase*, Madrid: Santillana, 1977.
- Doyle, W. y T.L. Good (comps.), *Focus on Teaching*, Chicago: The University of Chicago Press, 1982.
- Durán, A. (comp.), *Liberación y utopía*, Madrid: Akal, 1982a.
- , *La investigación sobre la mujer en la universidad española contemporánea*, Madrid: Ministerio de Cultura, 1982b.
- Edwards, A.D. y D.P.G. Westgate, *Investigating Classroom Talk*, Sussex: The Falmer Press, 1987.
- Evans, T., "Being and Becoming: Teacher's Perceptions of Sex-Roles and Actions toward their Male and Female Pupils", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 3, no. 2, 1982.
- Fennema, E., "Success in Mathematics", M. Marland (comp.), *Sex Differentiation and Schooling*, Londres: Heinemann, 1983.
- García Meseguer, A., *Lenguaje y discriminación sexual*, Madrid: Edicusa, 1977.

- Garreta, N. y P. Careaga, "El sexismo en el material escolar: los libros de texto actuales", *Primeras jornadas Mujer y educación*, Madrid: Ministerio de Cultura-Instituto de la Mujer, 1985.
- Gates, A., "Sex Differences in Reading Ability", *Elementary School Journal*, no. 61, 1961, pp. 431-434.
- Giroux, H. A., *Ideology, Cultures and the Process of Schooling*, Lewes: The Falmer Press, 1981.
- Grupo de Estudios de la Mujer. Departamento de Sociología, *El sexismo en la ciencia*, Barcelona: ICE-UAB, 1982.
- Hart, R., "Sex Differences in the Use of Outdoor Space", B. Sprung (comp.), *Perspectives on Non-Sexist Early Childhood Education*.
- Heras, P., "El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Cataluña", *La investigación en España sobre mujer y educación*, Madrid: Ministerio de Cultura-Instituto de la Mujer, 1987.
- Henricksen, H., "Class and Gender: Role Model Considerations and Liberations in Advanced Capitalism", *Interchange*, vol. 12, no. 2-3, 1981.
- Hillman y Davenport, "Teacher-Student Interactions in Desegregated Schools", *Journal of Educational Psychology*, no. 70, 1978.
- Hollway, W., "Gender Difference and the Productions of Subjectivity", J. Henriques y otros, *Changing the Subject*, Londres: Methuen, 1984.
- Hurtig, M.C. y M.F. Pichevin (comps.), *La difference des sexes*, París: Tiercé, 1985.
- Izquierdo, M.J., *Las, los, les, (lis, las)*. *El sistema sexológico y la mujer como sujeto de transformación social*, Barcelona: La Sal, 1983.
- Jackson, P. y H. Lahardene, "Inequalities of Teacher-Pupils Contact", *Psychology in the Schools*, no. 4, 1967, pp. 204-211.
- Kagan, J., "The Child's Sex Role Classification of School Objects", *Child Development*, no. 35, 1964, pp. 1051-1056.
- Kastersltein, J., "L'heterogencité sociale: produit de la difference et/ou de la similitude", *Bulletin de Psychologie*, vol. XXXVII, no. 365, 1983-1984, pp. 507-512.
- Kelly, A. (comp.), *The Missing Half: Girls and Science Education*, Manchester: Manchester University Press, 1981.
- Kelly, A. y otros, "Gender Roles at Home and School", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 3, no. 3, 1982.
- Kelly, A., J. Whyte y B. Smith, *Final Report of the GIST Project*, Department of Sociology: University of Manchester, 1983.
- , "The Construction of Masculine Science", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 6, no. 2, 1985.
- Lippitt, R. y M. Gold, "Classroom Social Structures as a Mental Health Problem", *Journal of Social Issues*, no. 15, 1959, pp. 40-49.
- Luzuriaga, L., *Documentos para la historia escolar de España, I*, Madrid: Junta de Aplicación de Estudios e Investigaciones Científicas, Centro de Estudios Históricos, 1916.
- MacCoby, E.E., *The Development of Sex Differences*, Stanford: Stanford University Press, 1966.

- MacCoby, E.E. y C.N. Jacklin, *The Psychology of Sex Differences*, Stanford: Stanford University Press, 1974.
- MacDonald, M., "Socio-Cultural Reproductions and Women's Education", R. Deem (comp.), *Schooling for Women's Work*.
- MacRobbie, A. y M. Nava (comp.), *Gender and Generations*, Londres: MacMillan, 1984.
- , "Schooling and the Reproductions of Class and Gender Relations", L. Barton, R. Meighan y S. Walker (comps.), *Schooling, Ideology and the Curriculum*.
- Mayer, W. y G. Thompson, "Sex Differences in the Distribution of Teacher Approval and Disapproval Among Sixth-Grade Children", *Journal of Educational Psychology*, no. 47, 1967.
- Ministerio de Cultura-Instituto de la Mujer, *Primeras jornadas Mujer y educación*, Madrid: serie Documentos, no. 3, 1985.
- Miras, M., "Lenguaje y clase social en la infancia", en *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*, Madrid: Pirámide, 1984.
- Moreno, A., *El arquetipo viril protagonista de la historia*, Barcelona: La Sal, 1986.
- Moreno, M., "Aprender desigualdad", *Cuadernos de Pedagogía*, no. 31-32, vol. supl. 6, 1977.
- , *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Barcelona: Icaria, 1986.
- Noizet, G., "Communication et langage", *Bulletin de Psychologie*, vol. XXV, no. 297, 1971-1972.
- Perrenoud, P., "De las diferencias culturales a las desigualdades escolares: la evaluación y las normas en una enseñanza diferenciada", *Infancia y Aprendizaje*, no. 14, 1981.
- Pezerat, P., "Petites filles, petites femmes ou la vertu necessaire", *Les Temps Modernes*, no. 358, mayo de 1976.
- Posa, E., "Actitudes al voltant de la coeducación", *Papers, Revista de Sociología*, no. 9, 1978.
- Pourtois, J.P. y D. Dupont, "Syntaxe et fonction du discours pédagogique", *Bulletin de Psychologie*, vol. 38, no. 371, 1984-1985, pp. 739-756.
- Quitlet, R., "Educación y trabajo. El papel de la orientación profesional", Ministerio de Cultura, *Mujer y educación*.
- Randall, G. J., "Gender Differences in Pupil-Teacher Interaction in Workshops and Laboratories", G. Weiner y M. Arnot (comps.), *Gender under Scrutiny*, Londres: Hutchinson, 1987.
- Saeger, S. y R.A. Hart, "The Development of Environmental Competence in Girls and Boys", P. Burnett (comp.), *Women and Society*, Chicago: Maaroufa Press, 1978.
- Santos Guerra, M.A., *Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora*, Madrid: Zero, 1984.
- Scanlon, G., *La polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, México: Siglo XXI, 1976.
- Secció de Ciències de l'Educació i Escola de Mestres de Sant Cugat, *Reflexions sobre coeducació*, Barcelona: Universitat Autònoma, 1985.
- Seminari d'Estudis de la Dona, *La Dona: Repertori bibliogràfic 1970-1984*, Barcelona: Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma, 1986.

- Serbin, L. y otros, "Preacademic and Problem Behaviour of Boys and Girls", *Child Development*, no. 44, 1973.
- Serbin, L., "Teachers, Peers, and Play Preferences: An Environmental Approach to Sex Typing in the Preschool", B. Sprung (comp.), *Perspectives on Non-Sexist Early Childhood Education*.
- Siguan, M., *Lenguaje y clase social en la infancia. Apéndice: Marxismo y sociolingüística*, Madrid: Pablo del Río, 1979.
- Smith, P. M., *Language, the Sexes and Society*, Oxford: Blackwell, 1985.
- Spender, D., *Man Made Language*, Londres: Routledge & Kegan Paul, 1980.
- , *Invisible Women; The Schooling Scandal*, Londres: Writers and Readers, 1982.
- Spender, D. y E. Sarh (comps.), *Learning to Lose: Sexism and Education*, Londres: The Women's Press, 1980 [versión en castellano: *Aprender a perder. Sexismo y educación*, Barcelona: Paidós, 1993].
- Sprung, B. (comp.), *Perspectives on Non-Sexist Early Childhood Education*, Nueva York: Teachers College Press, 1978.
- Stanworth, M., "Girls of the Margins: A Study of Gender Divisions in the Classroom", G. Weiner y M. Arnot (comps.), *Gender under Scrutiny*.
- Steedman, C., C. Irwin y V. Walkerdine (comps.), *Language and Childhood*, Londres: Routledge y Kegan Paul, 1985.
- Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata, 1984.
- Stubbs, M., *El llenguatge i l'escola. Cap a una anàlisi sociolingüística del llenguatge en l'educació*, Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62, 1982.
- Stubbs, M. y S. Delamont (comps.), *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona: Oikos-Tau, 1978.
- Subirats, M., "Entorn de la discriminació sexista a l'escola", *Papers, Revista de Sociologia*, no. 9, Barcelona: UAB, 1978.
- , *El empleo de los licenciados*, Barcelona: Fontanella, 1981.
- , "La educación femenina: emergencia de la escuela separada en España", *Seminari d'Estudis de la Dona*, Departament de Sociologia, UAB, *II Jornades del Patriarcat*, Bellaterra: UAB, 1983.
- , "Modelos escolares de transmisión de los géneros en España", Ballaterra: UAB (en prensa).
- , "Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales", *Educación y sociedad*, no. 4, Madrid: Akal, 1985.
- Thompson, J., *Learning Liberation. Women's Response to Men's Education*, Londres: Croom Helm, 1983.
- Titone, R., *El lenguaje en la interacción didáctica. Teorías y modelos de análisis*, Madrid: Narcea, 1986.
- Tremblan, C., "Langage et communication pédagogique", *Bulletin de Psychologie*, vol. 29, no. 321, 1975-1976, pp. 367-374.
- Turrín, Y., *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Madrid: Aguilar, 1967.
- Vesquerre, R., "Étude des relations interpersonnelles dans des classes mixtes de premier cycle", *Bulletin de Psychologie*, vol. 38, no. 366, 1983-1984, pp. 733-742.

- Walden, R. y V. Walkerdine, *Girls and Mathematics: The Early Years*, Londres: Institute of Education, 1982.
- Walker, S. y L. Barton (comps.), *Gender, Class and Educations*, Sussex: The Falmer Press, 1983.
- Walker, R. y C. Adelman, "Fases", Stubbs y Delamont (comps.), *Las relaciones profesor-alumno*.
- Weiner, G. y M. Arnot (comps.), *Gender under Scrutiny*, Londres: Hutchinson, 1987.
- Whyte, J., *Getting the GIST*, Henley-on Thames: Routledge & Kegan Paul, 1986.
- Whyte, J. y otros (comps.), *Girl Friendly Schooling*, Londres: Methuen, 1985.
- Wilkinson, L., *Communicating in the Classroom*, Nueva York: Academic Press, 1982.
- Wilkinson, L.C. y C.B. Marrett (comps.), *Gender Influences in Classroom Interaction*, Londres: Academic Press, 1985.
- Willis, P., *Learning to Labour*, Hampshire: Gower, 1977.
- Yeger, T. y S. Miezitis, "Pupil Sex as it Relates to the Pupil-Teacher Dependency Relationship", *International Journal of Women's Studies*, vol. 8, no. 5, 1985.