

EL GENERO COMO CATEGORIA DE ANALISIS
DE LA EDUCACIONESTHER RUBIO HERRAEZ (*)
ANA MAÑERU MENDEZ (*)

«Pero la mujer está educada para desear no aquello que su madre deseó para sí misma, sino lo que su padre y todos los hombres encuentran deseable para la mujer.»

Eva Figes

Desde la negación explícita del derecho de las mujeres a la educación hasta su incorporación a todos los niveles educativos en nuestro país, en igualdad numérica con los hombres, hemos recorrido un largo camino. Queda, al menos, la mitad por recorrer; queda una tarea, quizá más compleja, que trasciende el empeño de combatir una discriminación tan evidente como la de negar la capacidad intelectual de las mujeres durante muchos siglos.

Trataremos de analizar en este breve artículo el sistema educativo actual desde el punto de vista de las mujeres que hemos investigado sobre él como un sistema dual de liberación y opresión. Confiamos en poder aportar desde esta perspectiva una interpretación más global de una realidad que ha sido históricamente mutilada.

El análisis se centra en nuestro momento y nuestro contexto; siendo conscientes de que el aquí y el ahora son limitadores, a la vez que suponen una convención necesaria para la comunicación humana. Por ello pretendemos no perder de vista otros ámbitos y otros momentos, con la convicción de que una fotografía sólo refleja un instante de un proceso y de ese instante, solamente lo que abarca el objetivo. Así, seleccionaremos datos significativos relacionados con la educación de las mujeres en el momento actual de nuestro país, pero haremos también referencias a otras situaciones y otros contextos que amplían las posibles interpretaciones.

(*) Instituto de la Mujer.

«Cualquier investigación, incluida la investigación en educación sobre la igualdad entre los sexos, se apoya en un marco conceptual o en una perspectiva, elegida entre otras, sobre la condición humana. Quien investiga, sin embargo, no siempre es totalmente consciente de los prejuicios que subyacen en su trabajo, particularmente si éste se enmarca en la tradición de las disciplinas convencionales» (Biklen y Shakeshaft, 1985).

Así, la mayoría de las investigaciones que se realizan en el campo de la educación descansa, o parte de determinadas premisas que, en realidad, constituyen prejuicios sexistas no siempre reconocidos conscientemente, pero que forman parte del bagaje cultural de quien investiga, y no revisados, en cada caso, a la luz de los cambios de nuestra sociedad, a pesar de mostrarse éstos de manera evidente.

De este modo, se consideran como datos los estereotipos, utilizándose como algo estático, algo que nos viene «dado» o «fijado de antemano», cuando en realidad tendrían que considerarse como variables ante las que tenemos que permanecer vigilantes, pues de otra forma, podrían invalidar cualquier construcción teórica o cualquier interpretación de la realidad iniciada desde presupuestos parciales.

Es importante, por ello, revisar las premisas de las que partimos al investigar, no vaya a resultar que estemos asumiendo que educación significa educación de los niños y los hombres y que basta con generalizar los resultados, haciéndolos extensivos a las mujeres, universalizando así un modelo parcial para interpretar un conjunto más amplio que incluye a las niñas y a las mujeres –ignoradas en el proceso de investigación–, confundiendo, de este modo, la parte con el todo.

Conviene, por tanto, hacer explícitas estas premisas; definir previamente qué universo se investiga, cuáles son las ideas preconcebidas o heredadas sobre el papel que hombres y mujeres desempeñan en nuestra sociedad y qué datos se consideran relevantes y diferenciar lo que se ha investigado de lo que se extrapola.

Hasta hace muy poco tiempo las cifras de escolarización globales escondían agravios comparativos por razón de sexo, y sólo comienzan a ser tomadas como fuente de explicación de muchas situaciones y problemas desde que se ha hecho evidente la necesidad de desagregar los datos estadísticos por sexos, al igual que ha sido necesario hacerlo por edades, origen social u otros factores.

Patricia Campbell ha analizado cómo las investigaciones se ven afectadas por sesgos sexistas y racistas a lo largo de todo el proceso, desde la elección del problema hasta el análisis de los datos; por lo que habrá que actuar con cautela, no aceptando como marco conceptual aquél que intenta interpretar la realidad de las mujeres partiendo de la experiencia de los hombres (Campbell, 1981).

Las investigaciones realizadas desde una óptica feminista mantienen que el problema a analizar configura el método adecuado para hacerlo, y no a la inversa; cualquiera que sea el método elegido deberá ir apoyándose en los nuevos datos que necesariamente se obtendrán al considerar la experiencia de las mujeres

Si se quiere saber algo más sobre la educación de las mujeres y no se abandonan muchos de los paradigmas existentes, contruidos desde una perspectiva exclusivamente masculina, los modelos teóricos resultantes serán inexactos, imprecisos, desequilibrados y, en muchas ocasiones, completamente falsos.

El hecho indiscutible de que son muchas las mujeres en el mundo de la educación y de que la escolarización de niñas y niños es equivalente en términos numéricos a veces induce al error de pensar que la igualdad educativa es una realidad. Para clarificar la situación puede ser útil responder a preguntas tales como: ¿Cuándo se han incorporado las mujeres a la educación y en qué condiciones? ¿Dónde se concentran las mujeres en el sistema educativo? ¿Existen desequilibrios cualitativos que generan opciones profesionales diferenciadas? ¿Tienen acceso a los lugares donde se conceptualizan los modelos educativos? ¿Se han producido cambios significativos en la división sexual del trabajo?

A poco que profundicemos en el análisis, es fácil concluir que tanto en su estructura como en su práctica la educación sigue estando bajo el control masculino. El paradigma educativo es rígido y unidireccional, ignora y rechaza las aportaciones que no se ajustan al marco conceptual tradicional. Es en esta conceptualización masculina de la educación donde la experiencia femenina es considerada como «desviada», fuera de la norma establecida. De este modo se refuerza la exclusión estructural de las mujeres y se dejan fuera del proceso educativo los modelos femeninos. Ha sido necesario el acceso de las mujeres a la educación formal para adquirir las herramientas que posibilitan, de una parte, desafiar el conocimiento androcéntrico y, por otra, sentar nuevas bases para reconceptualizar la ciencia y sus formas de transmisión, poniendo en cuestión la autoridad masculina sustentada sobre la subordinación femenina.

En este largo proceso de elaboración del conocimiento feminista, en el que el pensamiento y la acción han formado parte de la lucha de las mujeres por sus derechos, la conquista del acceso a la educación ha sido un logro muy importante.

En esta lucha han estado mujeres de muy variadas ideas y planteamientos que, sin embargo, han compartido la creencia común de que la educación mejoraría su situación y además pondría de manifiesto su capacidad intelectual; desafiando de este modo su posición de subordinación, ya que, como dice Eva Figes, «una de las ideas más tenazmente mantenidas por los hombres a través de los siglos, a fin de fortalecer su propio sentimiento de superioridad, es la de que las mujeres son intelectualmente inferiores» (Figes, 1970).

UN PROCESO LLENO DE OBSTACULOS

En la Edad Media los conventos religiosos eran la única vía de acceso de las mujeres a la educación. Aunque muchos de estos conventos tenían severas normas religiosas, había otros de carácter menos estricto –sobre todo aquéllos que estaban vinculados a los monasterios en los que existían escuelas monacales– que permitían llevar una vida confortable y ofrecían oportunidades para el estudio y la formación. Esta situación de cierto liberalismo monástico no fue tolerada durante

mucho tiempo por la Iglesia, que bajo el pretexto de preservar la virtud, separó los conventos de los monasterios, aislándolos de las fuentes del saber y poniéndolos bajo regímenes de severa disciplina. La clausura de los conventos decretada por el papa Inocencio III y la disolución, más tarde, de los mismos en los países en los que se impondría la Reforma Protestante suponen el fin de una institución que ofrecía a las mujeres la posibilidad de adquirir una formación y una manera de vivir alternativa al matrimonio.

A finales de la Edad Media la cultura deja de ser patrimonio de las abadías y los monasterios. El saber es, de nuevo, revalorizado y el surgimiento de las universidades abre nuevas oportunidades de formación; pero —excepto en Italia— éstas estarán cerradas a las mujeres debido a los prejuicios misóginos imperantes. Este hecho originó encendidas polémicas en las que participaron mujeres de las clases altas, tales como Cristina de Pizan (1364-1430), defendiendo el derecho de las mujeres a la formación (Alic, 1986).

La Revolución Científica, en el siglo xvii, trae consigo una nueva visión del mundo y los nuevos descubrimientos e inventos despiertan el interés de las clases pudientes. Los aparatos ópticos, telescopios y microscopios, son objeto de entretenimiento y curiosidad en los salones de la nobleza y de la alta burguesía. Este contexto facilita a las mujeres de la clase alta el acceso a las nuevas formas de conocimiento. Además de los famosos salones literarios, las propias mujeres organizan también reuniones para difundir y discutir los descubrimientos y teorías que están revolucionando el mundo de la época, siendo duramente satirizadas por sus pretensiones de saber.

Es aquí donde se inicia la controversia sobre la educación de las mujeres que, en cierto modo, continúa en la actualidad. En los escritos de algunas ilustradas de la época reconocemos aspectos polémicos vigentes en los debates contemporáneos sobre educación.

Mary Astell (1668-1731) y lady Mary Montagu (1689-1762), según comenta Dale Spender (1982), no aceptan la visión convencional del mundo; rechazan la desigualdad como orden divino, natural o inevitable; ponen en cuestión los roles masculinos y femeninos en relación con el trabajo, las formas y la moral; no dan por válidas las relaciones entre los sexos ni las explicaciones que se dan para mantener la relación de dominación/subordinación. Consideran a las mujeres como una categoría independiente, como una entidad en sí misma, y no admiten la definición de las mujeres en relación con los hombres. Para ellas, la educación está en la base del problema; estableciéndose un círculo vicioso en el que a las mujeres se les niega la educación y luego se las culpa por su falta de formación, llamándolas ignorantes.

Catherine Macaulay (1731-1791) aboga por la coeducación, en la que chicas y chicos reciban *idéntico* tratamiento, no «diferente» sino «igual». Virtud y conocimiento son los mismos para ambos sexos. No debe haber dobles estándares; lo que es bueno para un sexo es bueno para otro. Macaulay invita a reexaminar la educación masculina, por encontrarla excesivamente problemática; establece el valor de las destrezas tradicionales femeninas y el interés de ser adquiridas por

ambos sexos. Aunque sabe que el problema de la desigualdad no será superado sólo por la educación, también sabe que ésta es un medio de equipar a mujeres y hombres por igual y de cambiar las actitudes; reconociendo, a su vez, la necesidad de revisar las leyes sociales y políticas. Asimismo, aclara que este cambio de estructuras sociales y políticas se producirá cuando las mujeres tengan el mismo reconocimiento que los hombres y que, en este proceso, el conseguir que la educación femenina sea igual a la masculina colocará a las mujeres en mejor posición para lograr esta transformación.

Mary Wollstonecraft (1759-1797) escribe en 1792 *La vindicación de los derechos de la Mujer* como respuesta a los puntos de vista sobre la educación de Rousseau (1712-1778), cuya influencia ha tenido una importancia trascendental en la educación y en la vida de las mujeres. Rousseau proclamaba la exclusión de las mujeres de la vida intelectual y les negaba la posibilidad de recibir enseñanza superior, dadas sus cualidades naturales: debilidad, simpleza, laxitud, dependencia y frivolidad. Así «la educación de la mujer había de ser organizada con relación al hombre, para ser agradable a su vista, para conquistar su respeto y su amor, para educarlo durante su infancia, cuidarlo durante su madurez, aconsejarlo y consolarlo, hacer su vida agradable y feliz; tales son los deberes de la mujer en todo momento, y esto es lo que hay que enseñarle cuando es joven» (Rousseau, 1762).

Wollstonecraft llega a muy distintas conclusiones y declara que «si tales cualidades son evidentemente naturales, las mujeres podrían ser dejadas en libertad para que éstas se desarrollaran. Pero éste no es el caso, sino todo lo contrario; las mujeres son sometidas a rígidas disciplinas para que dichas cualidades puedan ser cultivadas» (Spender, 1982).

Como dice Rita McWilliams-Tullberg (Spender, 1982), desde el principio del movimiento por la educación de las mujeres hubo dos posiciones: «Aquéllas para las cuales la educación era un fin en sí mismo y aquéllas para las que era un fin particular, prueba de igualdad con los hombres». Entre estas últimas está Emily Davies, directora del *Cheltenham Ladies College*, que fundó en 1858, cuyo objetivo era formar chicas que fueran moralmente educadas y moralmente responsables, teniendo en cuenta que debían ser un buen ejemplo para las futuras generaciones a las que tenían que educar. A pesar de que los fines de la institución se ajustaban al rol socialmente asignado a las mujeres, la inclusión en el curriculum de trabajos académicos e intelectuales rebasaba los límites establecidos; por ello, esta formación, fue considerada radical y perjudicial para la fertilidad femenina. La otra posición fue defendida por Frances Mary Buss, quien quería una educación para las chicas que cambiara el rol tradicional de las mujeres, que cambiara la división sexual del trabajo y, por tanto, cambiara la sociedad. La meta de los dos colegios que fundó era que las mujeres consiguieran una vida independiente, tanto en el plano económico como en el social.

Mientras que la generalización de la enseñanza primaria para niñas y niños se inicia —en los países del ámbito occidental— a principios del siglo XIX, el acceso a la universidad es un hecho mucho más reciente y no exento de dificultades.

A finales del siglo XIX y principios del XX las mujeres sólo podían entrar en algunas universidades, bien por acuerdos especiales, que podían ser revocados en cualquier momento, bien bajo la protección de sus profesores; siempre como simples oyentes y a título individual. Son muestras ilustrativas de esta situación, por ejemplo, Concepción Arenal (1820-1892), quien tuvo que disfrazarse de hombre para poder asistir a algunas clases en la universidad, o Virginia Woolf (1882-1941), cuando narra su visita a un *college*, en la cual, mientras pasea por el césped, aparece ante ella un hombre: «Era un bedel; yo era una mujer; esto era el césped; allí estaba el sendero; sólo los *fellows* y los *scholars* pueden pisar el césped; la grava era el lugar que me correspondía». Cuando intenta entrar en la biblioteca, se le niega el paso; las señoras sólo son admitidas en la biblioteca si van acompañadas por un *fellow* del *college*. Más adelante añade:

«Si por fortuna Mrs. Seton y su madre y la madre de ésta hubieran aprendido el gran arte de hacer dinero y hubieran dejado su dinero, como sus padres y abuelos, para fundar cátedras y auxiliares, y premios y becas apropiadas para el uso de su propio sexo (...), hubiéramos podido estar sentadas confortablemente y el tema de nuestra charla quizá hubiera sido arqueología, botánica, antropología, física, la naturaleza del átomo, matemáticas, astronomía, relatividad o geografía» (Woolf, 1929).

Más recientemente, en la Universidad de Harvard (EE.UU.) en los años 50, las mujeres no podían entrar en las aulas, reservadas para los hombres. Si querían seguir un curso, lo tenían que hacer desde el vestíbulo, en el que se les habilitaban unas sillas para sentarse.

También en nuestro país el veto a la entrada de las mujeres en algunas instituciones académicas se ha perpetuado hasta casi «anteayer».

IGUALDAD APARENTE VERSUS IGUALDAD REAL

Nos encontramos hoy en nuestro país con una matrícula equilibrada numéricamente, pero ¿nos da este dato información suficiente para interpretar la realidad? Creemos que las oportunidades de acceso de las mujeres a la educación no pueden considerarse como el baremo que determina la igualdad. En primer lugar, nos parece imprescindible relacionar los datos de escolarización, desagregados por sexos, con los que hacen referencia a la inserción laboral y a la presencia de las mujeres en la vida pública; y por otra parte, no podemos ignorar los factores de discriminación cualitativa que inciden en la educación.

Los datos de matriculación del curso 1986-1987 nos muestran lo siguiente:

	MUJERES	HOMBRES
<i>PREESCOLAR</i>		
Centros públicos	327.561	354.141
Centros privados	210.276	192.774
TOTAL	537.837	546.915
<i>EGB</i>		
Centros públicos	1.689.645	1.907.627
Centros privados	1.019.701	958.546
TOTAL	2.709.346	2.866.273

<i>BUP Y COU</i>		
TOTAL	670.032	538.286
<i>FP</i>		
TOTAL	307.901	424.028
<i>UNIVERSIDAD</i>		
TOTAL	452.400	449.900

(Fuente: CIDE e Instituto de la Mujer, *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*, Madrid, 1988, Estudios, 18; Ministerio de Educación y Ciencia, Centro de Proceso de Datos; e Instituto de la Mujer, Banco de Datos.)

Observamos todavía una matrícula femenina superior a la masculina en centros privados de Preescolar y EGB. Existe una creencia generalizada de que así se proporciona más protección a las niñas en una sociedad que no resuelve los problemas de violencia contra las mujeres.

La matrícula en los niveles de BUP y COU de mujeres es sensiblemente superior a la de los hombres, invirtiéndose esta relación en la Formación Profesional. En esta modalidad las jóvenes tienen menos posibilidades de acceso a profesiones y oficios bien remunerados, pues aunque legalmente pueden elegir entre todas las especialidades, de hecho se concentran en un espectro reducido y poco valorado en el mercado de trabajo que se corresponde con las actividades tipificadas como femeninas. En las pocas ocasiones en que inician una especialidad como mecánica del automóvil o carpintería, las propias condiciones en que se desarrollan las clases, debidas a los prejuicios, hacen que se sientan en un medio hostil y abandonen dicha opción.

En el nivel universitario por primera vez la matrícula femenina es superior a la matrícula masculina: el 50,1 por 100 de la población universitaria actual de nuestro país son mujeres. Teniendo en cuenta que las primeras quince universitarias de nuestro país obtuvieron su título académico hace menos de cien años y que muchos estudios y salidas profesionales han mantenido sus puertas cerradas a las mujeres hasta hace poco tiempo, este dato es satisfactorio a primera vista, pero es necesario añadir que la distribución de la población universitaria sigue presentando sesgos importantes. En el curso 1986-1987 las mujeres matriculadas se distribuyen así:

Facultades universitarias	53,6%
Escuelas universitarias	49,4%
Escuelas Técnicas Superiores	14,8%

Por otra parte, situándonos en el extremo inverso, es imprescindible considerar el conjunto de mujeres que no han tenido oportunidad de incorporarse a la educación y que en las encuestas se declaran a sí mismas analfabetas. Este grupo, de mujeres de 10 o más años, asciende a un total de 914.347, según el Padrón de Habitantes de 1986 del Instituto Nacional de Estadística (INE), encontrándose en la misma situación un total de 375.965 hombres. Esto significa que el 70 por 100 de las personas en situación de analfabetismo absoluto hoy en nuestro país son mujeres. Los datos sobre analfabetismo funcional también afectan a un amplio núcleo de mujeres, aunque no existen cifras fiables al respecto.

La educación, en principio, un bien en si mismo, deseable para todas las personas, posibilita el acceso a la vida profesional, a la independencia económica y a la participación en la vida social y política. Por esto relacionamos los datos de escolarización con los que hacen referencia a la situación de las mujeres en el mundo del trabajo y en la vida pública.

La presencia de las mujeres en el mercado laboral se caracteriza por bajas cuotas de participación, trayectorias laborales cortas, altas tasas de paro, condiciones contractuales desventajosas, salarios comparativamente inferiores a los de los hombres y escasas posibilidades de elección.

La Encuesta sobre Discriminación Salarial, realizada por Metra Seis para el Instituto de la Mujer en 1989, nos muestra que el salario medio de las mujeres se sitúa 19 puntos por debajo del de los hombres.

La Encuesta de Población Activa para el primer trimestre de 1989 ofrece los siguientes datos:

Mujeres ocupadas	3.687.000	
Mujeres desempleadas	1.399.500	
Total mujeres activas	5.086.500	
Hombres ocupados	8.316.700	
Hombres desempleados	1.358.400	
Total hombres activos	9.675.100	
Total población activa		14.761.600

Del total de la población ocupada, las mujeres sólo cuentan con un 30 por 100 de los puestos de trabajo disponibles, mientras que la tasa de desempleo femenina que relaciona mujeres paradas con activas constituye el doble de la masculina. A estos datos es necesario añadir más información para entender la realidad laboral y vital de las mujeres.

Al realizar el cómputo de mujeres activas no se puede ignorar un aspecto que María Angeles Durán explica así:

«El desempleo encubierto constituye la forma principal de desempleo de las amas de casa. Son mujeres que no trabajan ni buscan empleo, pero que lo aceptarían si se les ofreciera. Trabajan muchas horas en la producción doméstica, pero estarían dispuestas a acumular la doble jornada o a modificar profundamente la organización de su trabajo casero si tuviesen posibilidad de incorporarse al sector extradoméstico» (Durán, 1988).

Durán estima que en nuestro país hay 3.318.000 mujeres, en la situación de «amas de casa», que ni trabajan ni buscan empleo, pero que lo aceptarían si se les ofreciese.

De este modo, las cifras que anteriormente barajábamos se convertirían en:

Mujeres ocupadas	3.687.000
Mujeres desempleadas	4.717.500
Mujeres activas	8.404.500

Hombres activos	8.316.000
Hombres desempleados	1.358.400
Hombres activos	9.675.100
Total población activa	18.089.600

Por otra parte, la participación en la vida social y política, en el caso de los hombres, está íntimamente ligada al grado de instrucción recibida, pero esta correlación no se produce en el caso de las mujeres. La participación de éstas en los altos cargos de la Administración del Estado es un claro reflejo de la situación, que queda resumida en la siguiente tabla:

CARGOS	TOTAL	MUJERES	%
Vicepresidente/a	1	-	0
Ministros/as	17	2	11,76
Secretarios/as de Estado	12	-	0
Subsecretarios/as	36	1	2,77
Directores/as Generales, Secretaría General Técnica	196	24	12,24
Delegados del Gobierno, Gobernadores/as civiles	68	3	4,41
TOTAL	330	30	9,09

En relación con los Gobiernos locales, las mujeres representan los siguientes porcentajes de participación:

Alcaldesas	0,6%
Concejales	27,9%
Tenientes de Alcalde/sa	8,1%

En el año 1986 la presencia de las mujeres en el poder legislativo es:

Mujeres en el Congreso	6,6%
Mujeres en el Senado	5,3%

(Fuente: Fichero de Altos Cargos; y Carmen Ortiz, *Participación de las mujeres en la democracia (1979-1986)*, Madrid, Instituto de la Mujer, 1987, Estudios, 7).

Para analizar los desequilibrios cualitativos que se producen a lo largo del proceso educativo es necesario tener en cuenta las aportaciones colectivas e individuales de mujeres que, en la última década, han identificado con precisión los factores de discriminación no explícitos, o no reconocidos como tales, pero que inciden de modo decisivo en la educación: el lenguaje masculino, el contenido sistemáticamente dual de los mensajes, las valoraciones y expectativas del profesorado respecto a sus alumnas y alumnos, la desigual dedicación en tiempo, esfuerzo y atención para ambos grupos, los desequilibrios en el reparto de espacios escolares y extraescolares y la estructura organizativa que mantiene alejadas a las mujeres de los centros de decisión de la macro y la micropolítica educativas.

«Al hacer el análisis de género de la educación, hay aspectos que resultan claramente visibles y fácilmente cuantificables y otros más sutiles y de más difícil detección. (...) la escuela mixta, como generalizadora de la escuela masculina para toda la población escolar, llega a hacer invisible el trato diferencial que en ella reciben las niñas y las mujeres. Bajo la apariencia de una convivencia bajo el mismo techo y un currículum común se ocultan su carácter androcéntrico y los valores y actitudes sexistas que se transmiten y que al ser asumidos como «normales», resultan más difíciles de detectar, pero cuya influencia es decisiva en la vida presente y futura de alumnas y alumnos (...) ante la creencia, más o menos consciente, de que chicas y chicos reciben la misma educación, hay que hacer explícito el problema de que las chicas reciben una formación inferior y se benefician menos de los recursos disponibles» (Colectivos, 1989)

LA ACCION POSITIVA: UNA NECESIDAD

La emergencia de factores culturales derivados de la teoría y la práctica feministas, ha sido determinante para la adopción de medidas institucionales de acción positiva, planteadas como tratamiento preferente y temporal para la corrección de las desigualdades del género.

En nuestro país la institución encargada de elaborar y proponer políticas en contra de este tipo de discriminaciones es el Instituto de la Mujer, organismo autónomo dependiente del Ministerio de Asuntos Sociales. El Consejo Rector de dicho Instituto elaboró en 1987 el Plan para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres (1988-1990), del cual tomó conocimiento el Consejo de Ministros el 24 de septiembre de 1987, y estableció los objetivos a conseguir en las distintas áreas.

Para el cumplimiento de estos objetivos en el ámbito educativo y a través de un convenio de colaboración entre el Instituto de la Mujer y el Ministerio de Educación, se iniciaron en 1987 cursos de formación del profesorado en coeducación, así como acciones concretas relacionadas con la orientación no discriminatoria, el análisis de la Reforma Educativa y la difusión de publicaciones sobre estos temas.

Los Gobiernos de las Comunidades Autónomas han creado también en los últimos años estructuras administrativas encargadas de promover la igualdad de las mujeres en todas las áreas.

Todos estos procesos son muy recientes en el tiempo para poder hacer una valoración de avances concretos. Sin duda, son pasos necesarios para identificar la discriminación en función del género como un problema a resolver. Esto permitirá que se busquen los procedimientos y recursos —humanos y financieros— necesarios para modificar ciertas concepciones sexistas de la educación que todavía consideran a las mujeres y a los hombres como seres definidos en virtud de los estereotipos tradicionales o que no parten de la igualdad de derechos de todas las personas.

En cualquier caso, la institucionalización de programas educativos para lograr la igualdad de oportunidades debe reunir, al menos, los siguientes requisitos:

- Legislación concreta.

- Personas con tareas bien definidas y en posiciones claves.
- Recursos económicos suficientes.
- Coordinación de las políticas de las distintas Administraciones.

En este sentido hacen sus recomendaciones los organismos internacionales que incluyen en sus programas actuaciones para promover la igualdad y los países que articulan políticas específicas encaminadas a eliminar la discriminación por razón del género.

Las estrategias para conseguir la igualdad de género en educación abarcan desde la reformulación de la política educativa hasta la constitución de grupos de presión, la formación del profesorado para un cambio de actitudes y comportamiento y la reforma curricular.

Las normas administrativas no consiguen por sí solas un cambio en el comportamiento y la práctica docentes, aunque sean una premisa necesaria para iniciar otras acciones.

LA TEORIA Y LA PRACTICA FEMINISTAS Y LOS SEMINARIOS DE ESTUDIOS DE LA MUJER: NUEVAS FUENTES DEL CURRICULUM

La falta de conexión entre la universidad y los anteriores niveles de la educación es un problema general en nuestro sistema educativo que tiene importantes consecuencias en términos teóricos y prácticos, como se ha puesto de manifiesto repetidamente. Es éste un problema estructural del que se resisten también los Seminarios de Estudios de la Mujer de las Universidades, si bien, en este caso, se han dado pasos que suponen el inicio del puente que es necesario tender entre la universidad y la educación primaria y secundaria con el fin de romper la separación existente entre teoría y práctica.

Los Institutos Universitarios, Centros de Investigación y Seminarios de Estudios de la Mujer están aportando, con su análisis, valiosísimos datos para una nueva interpretación de la realidad que deberían ser tenidos en cuenta en los diseños y desarrollos curriculares. Los resultados de sus investigaciones sirven al resto del profesorado de apoyo teórico y práctico para modificar la vida de las aulas.

Inicialmente, la entrada de las mujeres en la universidad ha supuesto de manera inevitable el acceso a una forma de pensamiento y de transmisión del mismo tradicionalmente masculina. Ha sido necesaria la presencia de un número significativo de mujeres en las disciplinas académicas para plantear un cambio de perspectiva de carácter no androcéntrico. Este proceso se inicia con la crítica de los aspectos sexistas más relevantes, para pasar posteriormente a incorporar la experiencia de las mujeres y a recuperar su historia, siguiendo huellas cuidadosamente ocultadas y generando así una modificación del enfoque.

El punto de partida de muchos análisis feministas ha sido el conocimiento elaborado por los grupos de concienciación de mujeres. Estos grupos tienen su origen en el Movimiento de Liberación de las Mujeres, cuya finalidad es explorar su experiencia común. Dentro del campo académico, los Estudios de Mujeres se nu-

tren inicialmente de esta experiencia, convirtiéndola en su objeto de estudio, y se desarrollan bajo la influencia de los grupos feministas creados para estudiar y actuar en temas concretos, tales como la salud, la educación, el empleo, etc.

El avance en el conocimiento feminista pone en evidencia la rigidez de las disciplinas académicas y la necesidad de romper sus límites para aprehender la realidad con una perspectiva más amplia. Surgen así nuevos esfuerzos de análisis que cuestionan la objetividad y la neutralidad del saber establecido, es decir, de la ciencia.

«Para entender la exclusión y la marginación de las mujeres en la ciencia, así como para especular sobre cómo la ciencia y la sociedad podrían haber sido diferentes si hubiesen incluido a las mujeres, es importante reconocer cómo el sistema sexo-género impregna la estructura, la ideología, la institución, la práctica, la metodología y las metas de la ciencia.

A principios del siglo xvii, en los inicios del desarrollo del capitalismo, Francis Bacon contribuyó a configurar las ciencias modernas por medio de valores de nuestra cultura llamados masculinos. En un momento en el que el control de la naturaleza se veía como inseparable del progreso industrial y económico, Bacon aportó una descripción de la ciencia, de sus métodos y metas, a través de metáforas sexuales y de género que todavía nos acompañan hoy: él vio la mente como masculina y la naturaleza como femenina, un misterio a ser desvelado, penetrado y controlado. La mujer, como ser reproductivo, encarnaba lo natural, lo desordenado, lo emocional, lo subjetivo, lo irracional; el hombre, como pensador, representaba la objetividad, la racionalidad, la cultura y el control —Bacon vio la ciencia como un casto y legítimo matrimonio entre mente y naturaleza; la naturaleza estaba para ser sometida, dominada y controlada (Keller 1985)—; este dualismo ha tenido gran importancia a la hora de moldear los estereotipos de género en las culturas occidentales, así como en la estructuración de la ciencia como masculina, desde el punto de vista organizativo y conceptual» (Bleier, 1988).

A pesar de la resistencia, y a veces hostilidad, de las autoridades académicas, el cuerpo de conocimientos que se ha ido generando pasa inicialmente a formar parte de cursos específicos, para ir paulatinamente incorporándose al currículum formal. Esto no ocurre por igual en todas las disciplinas; en aquellas en las que el dominio masculino es mayor, el proceso es más lento. Así, en el ámbito de las Ciencias Sociales y las Humanidades —en el que se concentra un mayor número de mujeres— los cambios en la investigación y en los currícula han sido más relevantes.

Peggy McIntosh, directora de la Facultad de Desarrollo del Profesorado del Centro de Investigación sobre Mujeres del *Wesley College*, ha elaborado un esquema de desarrollo curricular para la Historia, que puede ser aplicado a diferentes disciplinas, con la idea de que las mujeres dejen de estar en los márgenes y pasen a estar en el centro de los currícula. Este esquema consta de cinco fases:

«Fase I: La Historia sin mujeres

Esta fase es la forma tradicional de aproximarse a la disciplina, centrada en los grandes acontecimientos y en la que los hombres son los únicos que merecen consideración.

Fase II: Las mujeres en la Historia

Las heroínas, las mujeres excepcionales o una pequeña élite son las únicas consideradas como significativas para la cultura, tal como es definida por las normas tradicionales de la disciplina, y por tanto, dignas de ser incluidas.

Fase III: Las mujeres como problema, como anomalía o ausentes de la Historia

Las mujeres son estudiadas como víctimas, como variantes defectuosas, con carencia en relación con los hombres, o como contestatarias. Al menos, son consideradas en un contexto sistémico donde la clase, la raza y el género son vistos como fenómenos políticos e interrelacionados. Las categorías del análisis histórico todavía se derivan de la experiencia de aquéllos que tienen el poder.

Fase IV: Las mujeres como Historia

Las categorías para el análisis cambian y se convierten en «socioinclusivas», son multifacéticas y contemplan la variedad, demuestran y validan las versiones plurales de la realidad. Esta fase tiene en cuenta el hecho de que si la mitad de la experiencia del mundo ha sido vivida por las mujeres, necesitamos preguntarnos cuál ha sido esta experiencia y considerarla como la mitad de la historia. Esta visión posibilita el uso de toda clase de evidencias y fuentes de materiales que los académicos no tienen el hábito de utilizar.

Fase V: La Historia redefinida y reconstruida para incluir a todas las mujeres

Aunque esta historia tardará largo tiempo en hacerse, ayudará al alumnado a conocer que las mujeres son parte integrante de la cultura y de la nueva versión de la historia. Esta creará constructos más inclusivos que validen una muestra más amplia de la vida» (Rosser, 1986)

En términos semejantes Schuster y Van Dyne (Bleier, 1986) han desarrollado un esquema para la transformación curricular, comenzando desde los currícula en los que la ausencia de las mujeres no es cuestionada, hasta llegar a la fase final, en la que el currículum equilibrado incluye la experiencia de mujeres y hombres. El inicio del proceso de transformación se sitúa en los años 60 con la incorporación de las mujeres como pensadoras dentro de los «estándares de excelencia» tradicionales.

El cuestionarse los roles femeninos y masculinos jerarquizados es un paso hacia adelante que reclama el restablecimiento de la justicia social, denuncia las limitaciones de los prejuicios existentes y pone en evidencia la necesidad del cambio de perspectiva. A partir de aquí, la situación de las mujeres comienza a ser estudiada en sus propios términos, tratando de recuperar su experiencia e incluyendo las diferencias que se dan dentro del grupo en cuanto a la clase, la raza, etc.

Esta nueva perspectiva supone un reto para las disciplinas al poner en cuestión el conocimiento generado desde una óptica exclusivamente masculina. Hay que replantear las preguntas para que incluyan la experiencia y la diversidad de las mujeres. Al introducir el género como categoría de análisis, se produce un cambio epistemológico que escoge una visión inclusiva de la experiencia humana en su totalidad, entendida ésta como el conjunto de la experiencia femenina y la mascu-

lina. De este modo, transformando los paradigmas, se hace posible la reconceptualización, la elaboración y el desarrollo de currícula equilibrados.

El análisis de género ayuda a clarificar los sesgos androcéntricos subyacentes en la teoría y en la práctica de la educación, así como las implicaciones y consecuencias que tienen en la vida de las mujeres y los hombres. Una educación libre de sesgos sexistas no es una nueva superposición o complementariedad de las perspectivas femeninas y masculinas, requiere una nueva visión en la que lo femenino y lo masculino, sean considerados categorías no hegemónicas; consiguiendo así un proyecto humano en lugar de un proyecto masculino.

BIBLIOGRAFIA

- Alic, M. (1986) *Hypatia's Heritage*. London, The Women's Press.
- Bleier, R. (1986) *Feminist Approaches to Science*. New York, Pergamon Press.
- (1988) «The Cultural Price of Social Exclusion: Gender and Science» *NWSA Journal*, 1 (1), New Jersey.
- Biklen, S. y Shakeshaft, Ch. (1985) *Handbook for achieving sex equity through education*. Baltimore, The John Hopkins University Press.
- Campbell, P. (1981) *The Impact of Societal Biases on Research Methods*. Washington, D. C., Paper for The National Institute of Education.
- Colectivos. Colectivo Feminista «A favor de las niñas» y Colectivo de Educación no sexista de Enseñanzas Medias (1989) «Sexismo y práctica docente». *Cuadernos de Pedagogía*, 171, Barcelona.
- Durán, M. A. (1988) *De puertas adentro*. Madrid, Instituto de la Mujer, Estudios, 12.
- Figes, E. (1970) *Actitudes patriarcales: Las mujeres en la sociedad*. Madrid, Alianza, 1972.
- Rosser, S. V. (1986) *Teaching Science and Health from a Feminist Perspective*. New York, Pergamon Press.
- Rousseau, J. J. (1762) *Emilio o la Educación*. Barcelona, Bruguera, 1983-4.
- Speinder, D. (1982) *Women of Ideas*. New York, Pandora Press.
- Woolf, V. (1929). *Una habitación propia*. Barcelona, Seix Barral, 1986.