

El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual

Ana Sánchez Bello

Universidade de A Coruña

Resumen

La educación constituyó una de las primeras reivindicaciones de las mujeres. Suponía la posibilidad de incorporarse al espacio público en condiciones de igualdad a los varones. En la actualidad en la enseñanza obligatoria, bachillerato y en un gran número de carreras universitarias las chicas representan un porcentaje equitativo en relación a la totalidad del alumnado en las aulas y, además, obtienen unos exitosos expedientes académicos. Ante estos datos positivos cabría preguntarnos: ¿en qué está fallando el sistema educativo para que se sigan reproduciendo situaciones de desigualdad social en cuanto al género?

Este artículo analiza uno de los problemas más importantes que siguen vigentes en la educación escolar actual: el androcentrismo que impregna los contenidos científicos que se imparten en las aulas así como el análisis de su transmisión desde los libros de texto.

Palabras clave: ciencia, coeducación, género, pedagogía crítica.

Resum

L'educació va constituir una de les primeres reivindicacions de les dones. Suposava la possibilitat d'incorporar-se a l'espai públic en condicions d'igualtat amb els homes. En l'actualitat en l'ensenyament obligatori, batxillerat i en un gran nombre de carreres universitàries les noies representen un percentatge equitatiu en relació a la totalitat de l'alumnat de les aules i, a més a més, obtenen uns exitosos expedients acadèmics. Davant aquestes dades positives hauríem de preguntar-nos: on està fallant el sistema educatiu per que se segueixin reproduint situacions de desigualtat social pel que fa al gènere?

Aquest article analitza un dels problemes més importants que continuen vigents en l'educació escolar actual: l'androcentrisme que impregna els continguts científics que s'imparteixen en les aules així com l'anàlisi de la seva transmissió des dels llibres de text.

Paraules clau: ciència, coeducació, gènere, pedagogia crítica.

Abstract

Education was one of the first reivindication of women. It ment the possibility to equal men in social areas. Nowadays, women represent an equitative percentage in compulsory education, secondary education and in a lot of university studies. They also obtain very good results on their studies. In front of these data, what is failing to perpetuate unequal social opportunities? This paper analyzes one of the most important problems yet present in

our schools: androcentrism in scientific contents developed in classrooms as well as its transmission through textbooks.

Key words: science, coeducation, gender, critical pedagogy.

Sumario

La crítica de género a la ciencia androcéntrica	La necesidad de nuevos ámbitos de indagación en los manuales escolares
El papel de la escuela en la transmisión del androcentrismo	Referencias bibliográficas
La transmisión del androcentrismo en la escuela: los libros de texto	

La reivindicación en favor de la educación fue una de las primeras reclamaciones invocadas por las mujeres como medio para incorporarse al espacio público y así lograr independencia y autonomía personal. El acceso a la formación académica lleva implícito dos grandes hitos en la historia de las mujeres: por un lado, la posibilidad de acceso a trabajos de mayor cualificación que los que tradicionalmente realizaban las mujeres en la industria o en la agricultura, pasando a ocupar trabajos de «cuello blanco», y el segundo gran hito será el reconocimiento social de las potencialidades intelectuales de las mujeres, al mismo tiempo que se reforzaba su autoreconocimiento como individuos de pleno derecho. El acceso a la educación institucional trajo consigo un hecho que cambiaría la vida de las mujeres en occidente como fue el ingreso imparable de las mujeres en todos los ámbitos sociales y, desde entonces, la lucha por el reconocimiento de sus aptitudes para desempeñar cualquier puesto en los diversos espacios sociales no ha dejado de oírse. El colectivo que formaba parte de este primer paso en la incorporación femenina al sistema educativo estaba formado, sobre todo, por mujeres burguesas que pretendían formar parte de la fuerza laboral de sus respectivos países. Es por ello que, tal y como señala Evans (1980), las mujeres de las clases medias del siglo XIX fueron las que más presionaron para que se mejorase la situación educativa del colectivo femenino.

Desde las primeras reivindicaciones a favor de la educación de las mujeres hasta nuestros días, la relación entre el sistema educativo y el género femenino se ha ido modificando enormemente al haberse conseguido muchas de las demandas que se venían exigiendo, desde el movimiento sufragista y radical del siglo XIX, como necesarias para la igualdad sexual y que están ya conseguidas en los países occidentales como son, por ejemplo: que el número de alumnas en la enseñanza obligatoria es igual al de alumnos; la legislación educativa no discrimina por razón de sexo; la capacidad intelectual de las mujeres ha quedado suficientemente probada, así como su interés por poseer una formación apropiada, tal y como demuestran los índices de nivel de éxito escolar.

Podríamos afirmar, ante la descripción de esta situación, que no existe discriminación en el sistema escolar, y que la existencia de desigualdades sociales

entre los sexos es un problema que no concierne a la institución escolar, ya que es en otro tipo de organizaciones sociales en las que se desarrollan estos hechos. Hacer hincapié en que la institución escolar no discrimina por razón de sexo y que es la sociedad la que lo hace. Por ejemplo cuando el empresario no contrata a mujeres, o cuando lo hace es a costa de un sueldo inferior por el mismo trabajo; que en los cargos públicos y de responsabilidad no exista una equidad de género; que sean las mujeres las que trabajen en empleos de menor consideración social; que sean éstas las que atiendan el espacio doméstico-familiar en detrimento de su incorporación al espacio público, son argumentos que esgrimen quienes afirman que la discriminación está fuera del ámbito escolar. Pero no podemos olvidar ni negar que la institución escolar es quien educa a los futuros empresarios y empresarias, a quienes se dedican a la política, a la representación sindical o son personas que trabajan con o sin salario; finalmente, a la totalidad de la ciudadanía.

El alto rendimiento académico de las alumnas hace suponer que éstas no están discriminadas en las instituciones escolares; todo lo contrario, parecería evidente que son éstas y no sus compañeros varones las que más provecho sacan del sistema educativo, pero como señala Marina Subirats: «la discriminación no incide en los niveles de éxito escolar, sino en el nivel de formación del género, devaluando la personalidad femenina de tal manera que las niñas interiorizan su papel secundario y su inseguridad en el mundo público, y ello, incluso en el caso de que sean alumnas extraordinariamente brillantes». Es el aprendizaje de que su valía para lo privado es mayor que para lo público, o que sus intereses han de estar abocados al cuidado y la atención de los otros, que sus cualidades como mujeres se construyen sobretodo en el mundo de la enseñanza, la enfermería, el secretariado, es decir, en la relación con los otros y su cuidado les aboca irremediabilmente a una elección curricular y, por ende, profesional determinada por la segregación sexual.

La crítica de género a la ciencia androcéntrica

La ciencia se ha constituido como un ente objetivo y neutral carente de ideología, pero esta concepción de la ciencia queda en entredicho tras la publicación de *La estructura de las revoluciones científicas*, de Thomas S. Kuhn, en cuya obra se señala la importancia de los factores sociales e ideológicos en la formulación de hipótesis así como en la validación de las mismas. Los movimientos feministas han puesto de relieve cómo la ciencia posee sesgos de género que implican perspectivas parciales, androcéntricas, lo que conlleva la imposición de la objetivización de lo masculino sin considerar el punto de vista de las mujeres. La constitución de la ciencia androcéntrica ha supuesto la conceptualización y configuración de una perspectiva que ha marcado el punto de vista de los varones y que se plasma en la estructuración del pensamiento en categorías dicotómicas como son: público y privado; objetividad y subjetividad; razón y sentimiento. La parcelación de la realidad así establecida conlleva juicios de valor sobre los aspectos señalados al realizar una jerarquía inte-

resada sobre lo socialmente valorado, dando preponderancia a los considerados masculinos y obviando y/o minusvalorando los considerados femeninos. Las definiciones sociales quedan parceladas en una gran dicotomización social que enfrenta el ámbito femenino y masculino, lo que justifica la desigualdad implícita de las mujeres al reconocérseles unos valores femeninos (supuestamente innatos) que no poseen valor social. Son las concepciones adscritas al género masculino (lo público, el poder, la conquista, la competitividad) las que han impregnado el ámbito científico el cual ha estado históricamente en manos de los varones y está diseñado desde experiencias masculinas (Harding, 1996 y David, 1994), tomándose como referente universal de la humanidad al varón.

La ciencia es dada a entenderse como un ente abstracto, inmanente, incontestable, sin poner en entredicho que ésta la llevan a cabo personas que poseen una carga de pensamiento e ideología propia, motivo por el cual sufre una fuerte carga de valores y juicios previos sobre la masculinidad y la femineidad, pudiendo afirmar que la neutralidad del conocimiento supone la legitimación del androcentrismo. La inclusión masiva de las mujeres en ciertos campos científicos ha supuesto la modificación de las categorías científicas. En este sentido podemos apreciar el gran cambio conceptual ocurrido en las ciencias educativas, donde no sólo se ha llevado a cabo una revisión de la epistemología científica sino también de sus metodologías, proponiendo otra visión de la educación y consecuentemente con ello otra forma de actuación. Parece imprescindible, por lo menos en un primer momento, el aumento de mujeres científicas que apuestan por dar voz a las mujeres, con el objeto de buscar la pluralidad en las categorías epistemológicas; no se trata de sumar la perspectiva «femenina» a la ciencia androcéntrica, sino de reconceptualizarla para hacerla más humana. El androcentrismo en la ciencia da como resultado la parcialidad de la misma. Es necesario el contraste con la perspectiva de la otra visión de la humanidad, es necesario usar otras lentes más apropiadas para observar aquello que nos rodea con mayor exactitud; en efecto, «Copérnico no necesitó cambiar de planeta para llegar a la conclusión de que la Tierra no era el centro del universo, sino que contempló la problemática planteada con ojos diferentes rechazando el geocentrismo» (Moreno, 1993: 19).

En las disciplinas denominadas «ciencias duras», donde las mujeres están menos representadas, no se ha conseguido esta «revolución científica», tal y como lo manifiestan científicas como Fox Keller, Bárbara McClintock o Donna Haraway en el campo de la física, la biología molecular y la cyberciencia respectivamente. Estas investigadoras ponen objeciones a la ciencia que se está desarrollando en sus áreas de trabajo y proponen cambios en la interpretación de sus campos de investigación, que son todavía minoritarios. Estos campos de la alta investigación científica siguen estando en manos de varones, y la comunidad científica sigue sin tener en cuenta la importancia de las apreciaciones de las teorías de género para que la ciencia reverta sus beneficios en la consecución de una sociedad más equitativa y, por ende, más justa. Podríamos afirmar que la ciencia en estos términos es «mala ciencia» (Harding, 1996) ya que el conocimiento que se obtiene está parcializado, excluyendo a la mitad

de la población; en palabras de Pérez Gómez: «la producción de conocimiento válido y relevante se concibe como un proceso de construcción de nuevos significados y representaciones a partir del contraste de las interpretaciones que los diferentes sujetos participantes ofrecen de la situación en la que viven» (Pérez Gómez, 1998: 61).

La pedagogía ha construido un fuerte campo de crítica androcéntrica en la que se ha cuestionado la neutralidad de los conocimientos tradicionales, es decir, la concepción según la cual el conocimiento está libre de valores y, en concreto, en la ciencia educativa no está basada en los valores masculinos, en el punto de vista masculino del mundo; pero este hecho nos lleva a asegurar la parcialidad sobre lo que se considera positivo y negativo, sobre lo reseñable y lo que se invisibiliza. Las actuaciones pedagógicas tienden a orientarse en correspondencia con las percepciones y convicciones previas de las creencias asignadas a las mujeres y a los varones y este es un hecho que se traslada a la ciencia, por ello es de importancia capital revisar los conceptos científicos que revierten en la formación escolar.

El papel de la escuela en la transmisión del androcentrismo

Sabemos que la discriminación por razón de sexo no tiene su origen en la escuela, sino en la constitución sociohistórica del papel social asignado a hombres y mujeres, y que la institución escolar no ha hecho más que reflejar lo que en la propia sociedad ocurre. Somos conscientes de que la escuela es una parte integrante de la sociedad, que ésta no es un ente aislado sino que, muy al contrario, está conectada y forma parte del sistema cultural y social en el que está inmersa. En las instituciones escolares se recogen las virtudes y los defectos que en la propia sociedad coexisten. La escuela pretende preparar para la vida adulta dentro de la propia cultura en la que está inserta, aunque, como bien apunta Gimeno Sacristán, esta función representaría a la escuela como una institución dirigida exclusivamente a la transmisión de valores, conductas e ideas socialmente aceptadas por la comunidad en la que está establecida, con el objetivo de que el alumnado acepte de manera acrítica lo que la institución escolar reproduce, sin que se llegue a cuestionar los problemas, aciertos y desaciertos de los contenidos y modos de hacer que en ella se transmiten.

La educación que se imparte en los centros educativos es la «suma» de las distintas ciencias, las cuales revierten en la práctica educativa y si estas son androcéntricas la interpretación del alumnado sobre el mundo también lo será, lo que puede constituir uno de los ejes del «aprendizaje de rol» que anteriormente se señalaba, al mismo tiempo que se convierte en una de las explicaciones sobre cómo se produce el aprendizaje de la identidad sexual asignada a dos modelos preestablecidos: el masculino y el femenino.

La Ley General de Educación de 1970 establece la derogación de la escuela segregada y la implantación de la enseñanza mixta. La implantación de la escuela mixta permitió a las niñas el acceso a una enseñanza reservada anteriormente a los niños; en ella, niñas y niños aprenden los mismos contenidos

curriculares, lo que llevó a pensar que la igualdad de oportunidades era, en sí, un hecho, sin cuestionarse si el modelo educativo que se imparta era o no androcéntrico.

En el currículo de la escuela mixta, a diferencia del modelo coeducativo, no se presentan las aportaciones de las mujeres al mundo social, político, económico, histórico, moral, filosófico, etc., sino que, por el contrario, el currículo que se diseña es básicamente androcéntrico, presentando y conceptualizando al varón como el eje válido desde el que se mira la sociedad, sobre el que se piensa y es pensado, sobre el que se dialoga, se miden los actos y las consecuencias, los triunfos y las derrotas, de cualquier aspecto social, impregnando el pensamiento científico que sustenta el conocimiento escolar.

La educación mixta dice dirigirse a un sujeto universal y asexuado. Esta intención de neutralidad se ha traducido en la práctica en una educación que se ha pensado y se ha desarrollado teniendo como referente a un sujeto masculino, universalizando las características y valoraciones que del mismo se desprenden y con el cual las niñas no se sienten identificadas.

Las asignaturas que se imparten en los centros educativos tienen un claro sesgo androcéntrico. Al presentar la historia o el arte, la literatura o las matemáticas, por poner sólo tres ejemplos, observamos cómo los sesgos androcéntricos siguen existiendo. El arte, a través de la pintura, interpreta la realidad de un contexto sociohistórico. A través del aprendizaje del arte observamos la valentía de los hombres en las guerras, pero este aprendizaje histórico queda limitado en cuanto a su análisis, pues conocemos las consecuencias de dichas hazañas históricas para los varones (que se universaliza como lo colectivo o lo social) en cuanto a la conquista de los territorios, la ganancia o pérdida de poder, el aumento o disminución de las riquezas, pero no conocemos qué pasaba en la retaguardia, fuera de los campos de batalla, donde se encontraban las mujeres, cuya mortalidad media era superior a la de los varones a pesar de las guerras. Tal y como señala María Ángeles Durán (1996), cuando se representa artísticamente a las mujeres siempre se las retrata felices y hermosas, una irrealidad e invisibilidad sobre la vida de las mujeres que debe ser analizada desde el sistema educativo. La historia ofrece el mismo tratamiento androcéntrico en lo referente a cómo se dicotomiza la relación entre los géneros. En ciertos libros de texto comienza la andadura de la visibilización de las mujeres al ser tratadas por la comunidad científica en cuanto a productoras y actrices de los acontecimientos sociales, pero su aparición en los manuales sigue teniendo un sesgo androcéntrico, y es la parcelación de las mujeres como grupo casi «étnico», específico, sin ligazón con la realidad operante en cuanto constitutivo de una sociedad determinada. Se suele tratar en un tema, en un apartado, la representación de las mujeres en la historia pero no se hace desde un todo, desde la sociedad y los papeles diferentes que existen y quién los jugaba y porqué, sino que se comenta la historia «de la humanidad» y en un apartado la especificidad de los hechos de las mujeres. Los valores que se representan siguen siendo los de la valentía para los varones y la privacidad para las mujeres. Se toma a las mujeres que ingresaron en el espacio público como una extrañeza y así se refleja en los manuales escolares.

La enseñanza de la literatura obedece también a una falta de visión crítica sobre los aspectos de género, en cuanto que la literatura clásica nos muestra una serie de escritores varones que han escrito historias y en ellas aparecen retratadas las mujeres; es decir, son ellos (casi en exclusividad) quienes hablan de la vida de las mujeres, de su manera de sentir, relacionarse, amar, sufrir, pensar. Las mujeres son pensadas y recreadas por los varones, un gran número de veces se perciben los estereotipos sobre las mujeres y su mundo. La transmisión acrítica de estos aspectos impide analizar el androcentrismo que impregna la literatura que se transmite en los centros educativos. Un análisis no androcéntrico implica la revisión del propio acto de escribir, de su contextualización, valores que se transmiten, mitos que se reflejan, convencionalismos que se naturalizan. Por todo ello el aprendizaje de la lectura requiere de más de un código de interpretación (Grup de Coeducació, 1989) que se debe desvelar en una enseñanza no androcéntrica.

La filosofía representa a los grandes autores del pensamiento occidental, los cuales han reinterpretado el pensamiento de la realidad, han justificado o rechazado analíticamente la importancia de los dioses, de los trabajadores, de los ciudadanos, de los reyes; han examinado los distintos órdenes de gobierno y el papel que los hombres cumplen en su configuración; han reformulado las categorías espacio-temporales y su relación con la sociedad; han establecido la importancia de la dialéctica y sus causas, todo ello desde el punto de vista del varón, porque ¿qué papel desempeñan las mujeres en la definición de ciudadanía de Rousseau?, ¿qué suponía para las mujeres las figuras de los dioses en la religión judeo-cristiana?, ¿qué implicaciones tiene para las mujeres la configuración de un determinado orden espacial y temporal?, ¿en qué términos se define el tiempo social?, ¿está incluido el tiempo privado-doméstico en dichas definiciones?, ¿se redefiniría el concepto de trabajador en la teoría marxista si a dicho concepto le sumamos el de trabajadora? La contestación a estas y a otras preguntas relacionadas con la disquisición sobre la enseñanza de la filosofía supondría un reconceptualización de la ciencia filosófica en términos no androcéntricos.

La transmisión del androcentrismo en la escuela: los libros de texto

El primer contacto que niñas y niños tienen con el lenguaje escrito suele provenir de los manuales escolares. Es a través de éstos desde donde reciben imágenes del mundo que se encuentra más alejado de su conocimiento inmediato. Imágenes que representan visiones desligadas del contexto familiar, en el que han estado inmersos hasta el momento de su ingreso en los centros educativos. El libro de texto juega un papel fundamental en los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que, por un lado, es el material curricular más utilizado en las aulas, en todos los niveles y en todos los centros educativos y, por otro lado, son escasos los centros en los que se alterna con otros materiales curriculares, tal y como se señala desde el grupo Eleuterio Quintanilla (1998). La mayor parte del tiempo que los estudiantes dedican a la realización de las

tareas escolares es a través de los libros de texto, tal y como reconoce Apple (1989). Esta casi omnipresencia de los manuales escolares en las aulas hace que éstos sean una de las fuentes principales de conocimiento para los niños y niñas, al ser utilizados, ininterrumpidamente, durante toda su vida como estudiantes. Los aprendizajes que el alumnado recibe desde este medio son asumidos como neutrales y objetivos, basándose en la falta de implicación personal que se le supone a la ciencia. Al realizar un análisis más sutil sobre ciertos aspectos de los contenidos que aparecen en los libros de texto observamos la parcialidad sobre ciertos aspectos de la sociedad que, o bien quedan ocultos porque no son ni siquiera tratados, o bien se manejan de manera parcial, dando por sentado que sólo existe una forma de mirar el mundo, aquella forma legitimada por la comunidad científica. Dada la repercusión educativa del libro de texto, es imprescindible plantearnos ciertos interrogantes que establezcan ciertos criterios de calidad, como son, por ejemplo: ¿qué tipo de información ofrecen?, ¿qué visión del mundo muestran?, ¿cuáles son las experiencias que proponen?, ¿qué modelos sociales legitiman? y ¿cuáles quedan silenciados?

Las investigaciones más recientes están localizando su atención en el análisis del contenido explícito y oculto de los materiales curriculares, en cuanto a la problemática del sexismo, el racismo, la diversidad cultural, religiosa, etc. Como dispensador de conocimientos sobre el conjunto de circunstancias culturales, económicas, políticas y otras, el libro escolar juega un papel fundamental en el establecimiento de puentes entre el medio cultural y las nuevas generaciones como instrumento eficiente para la incorporación al medio social en el que están inmersas. Por otro lado, el libro de texto podría servir como material excelente para la realización de un análisis tendente a juzgar, desde diversas ópticas, el mundo social, desde una perspectiva integradora. Es necesario prestarle a esta cuestión una atención primordial, ya que dependiendo del uso que de él hagamos se puede potenciar un modelo educativo tendente a la reproducción de los conocimientos existentes o, por el contrario, se puede fomentar una actitud crítica hacia ciertos aspectos del modelo cultural existente.

Los contenidos de los manuales escolares reflejan, a través del orden simbólico, la cultura que se considera más apropiada para las nuevas generaciones, apoyados en ciertas teorías que sustentan la legitimidad de por qué el mundo es cómo es, de por qué las relaciones que se establecen son de una determinada forma, de por qué los colectivos sociales se presentan y representan simbólicamente de una manera comúnmente establecida, reforzando ciertas actitudes y anulando otras.

La necesidad de nuevos ámbitos de indagación en los manuales escolares

El desarrollarse como persona supone adquirir una serie de rasgos socialmente deseables. Dichos rasgos vienen precedidos por construcciones socioculturales que, por no explícitas, son reproducidas sin ser conscientes de ello. En este sentido, los libros de texto no hacen más que mostrar aquellas imágenes que

son normas y valores de una sociedad determinada que supuestamente han de guiar nuestra conducta sobre modelos sociales de lo que significa ser hombre o mujer, encontrándonos, pues, con una serie de valores que a lo largo de la historia se han ido definiendo como esencias de lo «viril» y de la «feminidad». Dichas esencias han impregnado todas las áreas del conocimiento humano, de las que tampoco se ha librado la escuela, dando lugar a la edición de una serie de manuales escolares contaminados por elementos sexistas.

La existencia de diferencias en cuanto a la valoración de comportamientos, actitudes y valores que se atribuyen a uno y otro sexo pueden perpetuarse y reforzarse si en los libros de texto se siguen mostrando, a través de las ilustraciones, contenidos y lenguaje, el androcentrismo que refuerza el dimorfismo sexual, al fomentar una visión del mundo que excluye o infravalora al colectivo femenino y que, por el contrario, revaloriza los modelos históricamente asociados al sexo masculino. Es, por tanto, necesario adoptar una actitud crítica hacia la composición de libros de texto que, bajo el paraguas de la neutralidad, no hace más que encubrir el androcentrismo que impregna la sociedad.

La necesidad de neutralizar esta realidad pasa por fomentar el rol de profesorado-intelectual; en términos gramscianos dichos docentes llevarían a cabo su actividad desvelando la ideología patriarcal que pueden sustentar los textos, analizando cómo se construyen desde los manuales escolares las relaciones de género, los discursos ocultos y explícitos sobre los roles sexuales o el sentido de los estereotipos que se transmiten, pudiendo tomar así una parte activa en cuanto al tipo de educación que se está transmitiendo. Desde esta perspectiva de profesorado-investigador/a sería necesario realizar análisis sobre los sesgos sexistas que reproducen los libros de texto. Para ello hemos de atender a ciertos aspectos de los textos escolares que representan estereotipos sexistas, como por ejemplo: los discursos o imágenes que hablan de las mujeres y de los varones desde posiciones jerarquizadas que pretenden legitimar una visión patriarcal de la sociedad, de la relación que se establece entre los sexos y del papel que deben desempeñar, representando a las mujeres como madres y esposas, con características, supuestamente naturales, con cualidades biológicas específicas para el cuidado de los otros, al mismo tiempo que expresan juicios de valor que presentan al varón como eje central de todo acontecimiento social.

Se ha realizado un gran esfuerzo en analizar los modelos que se transmiten en la escuela a través de las imágenes y del lenguaje en los libros de texto, con el objeto de desvelar los estereotipos sexistas que los niños y niñas van aprendiendo a través de los modelos que se representan y de la invisibilización de la que son objeto las niñas al no verse representadas en el lenguaje icónico de los textos escolares. Existe sexismo en los textos escolares cuando se muestran imágenes y alusiones a varones y mujeres de manera desigual, cuando la representación del orden simbólico femenino está discriminado por su escasa aparición en los diferentes manuales. Hemos de recordar que esta situación no representa la realidad, ya que las mujeres, en la vida real, representan el 50% de la población en cualquier sociedad, comunidad, etnia, etc.

En investigaciones tan recientes como la de la profesora Blanco (1999) se constata cómo la presencia femenina sigue estando infrarrepresentada en los textos escolares, de tal suerte que sólo 10 de cada 100 personajes aparecidos en los textos consultados son femeninos. Se hace referencia, al mismo tiempo, al número de mujeres identificadas individualmente, en la que se han encontrado 255 frente a 2.468 varones, en la nada despreciable cantidad de casi 5.000 páginas de libros de texto que se utilizan habitualmente en las escuelas actuales.

Realizando un análisis de las características de los personajes se ha podido apreciar cuáles son los modelos sociales que se muestran a través de los manuales escolares. Hacemos alusión a dichas características dentro de lo que Michel (1987) denomina «referencia social» según la cual podemos percibir cuáles son las características estáticas de los personajes femeninos y masculinos que aparecen reflejados en los textos escolares. Hemos recogido las características que encontramos más significativas para analizar el sexismo, estas son: el estado civil, la condición familiar, la profesión y la edad.

El estado civil es una manera de representarse en la sociedad, y puede revelar un importante aprendizaje en cuanto del modo más apropiado de ser hombre o mujer. Este parámetro nos muestra la existencia de desigualdades sexuales ya que en los libros de texto suele aparecer representado el colectivo femenino adscrito al matrimonio, mientras que desconocemos el estado civil del varón, cuando este aparece en los mismos textos. Se identifica mayoritariamente a las mujeres en su función de esposas, en oposición a los varones que no se les atribuye claramente ningún estado civil y, por lo tanto, su rol social (en lo referente al estado civil) no estaría tan fuertemente dirigido.

Unida a esta referencia social y muy relacionada con ella es la identificación de la mujer en su condición de madre y/o esposa. Es poco frecuente encontrarse con un libro de texto en que los varones se signifiquen por su situación de padres y/o esposos, lo cual lleva a fomentar una idea equivocada y parcial de los intereses diferenciados que muestran los varones con respecto a las mujeres, al mismo tiempo que crean un orden simbólico en las nuevas generaciones delimitado y estereotipado en función de su género. Estos ejemplos muestran la gran carga de representación simbólico-moral, en la que se presenta a la mujer como el personaje con mayor capacidad natural para desempeñar adecuadamente dichas funciones sociales. Se configura así un fuerte componente de legitimidad socio-biológica diferenciada que fundamenta ideas ciertamente estereotipadas de las funciones sociales que desempeñan y han de desempeñar mujeres y varones.

Otra de las características que define la desigualdad sexual en los libros de texto escolares es la referida a la profesión. Los varones, en casi la totalidad de las ocasiones, son definidos en relación a una profesión remunerada, mientras que en el caso de las mujeres no siempre es así: en un gran número de veces, a éstas no se las relaciona profesionalmente sino a través de las tareas domésticas, no existiendo equidad simbólica a este respecto. Tanto desde el análisis cuantitativo como del cualitativo, en lo referente a la actividad profe-

sional se señala que, cuando aparecen mujeres representadas a través de un modelo profesional, éste suele estar relacionado con actividades denominadas como «femeninas», tales como enfermera, peluquera, azafata..., por oposición a los varones, que se representan en oficios primero, mucho más variados y, segundo, estereotipados como «masculinos», como por ejemplo: albañil, ejecutivo, juez, camionero, futbolista... En el caso de que aparezcan mujeres representadas en trabajos significados como «masculinos» a veces se les añade algún tipo de simbología que nos devuelve la imagen de mujer en su condición de madre-esposa-cuidadora, por ejemplo, una médica rodeada de niños y niñas en actitud cariñosa, mientras que un médico aparecería en situaciones más formales y más «profesionales». Este tipo de imágenes no sólo son negativas para el colectivo de mujeres, sino también de varones en cuanto que limita su propia imagen al no verse representados en actitudes más emotivas, reduciendo la posibilidad de que los chicos se expresen también a través del rico mundo de los sentimientos.

Otra de las referencias sociales que podemos encontrar en los libros de texto, en relación con el género, es el relativo a la edad, de tal suerte que tal y como demuestra el estudio llevado a cabo por Nuria Garreta y Pilar Careaga (1987), los personajes que se muestran en la adolescencia o en la vejez casi no tienen representación en los manuales escolares, pero cuando aparecen son mayoritariamente pertenecientes al sexo masculino. La imagen de la adolescencia, siendo una etapa tan importante en el desarrollo personal, no parece tener interés para el mundo educativo, pero menos aún si a ésta va unida la referencia sexual de lo femenino, punto en el que entonces queda casi relegada al olvido, lo mismo que ocurre con la vejez.

La calidad de los libros de texto, en términos democráticos, sólo es asumible si se aumenta la diversidad de los modelos sociales en ellos expuestos. En este caso, la introducción en los mismos de los modelos femeninos, en paridad de condiciones que los masculinos, haría efectivo, por lo menos, uno de estos principios democráticos. Mientras los textos sigan primando el modelo masculino como el mejor y más deseable y el único a tener realmente en cuenta, los niños y niñas perderán una parte fundamental de su desarrollo como personas, al verse limitados y limitadas en sus funciones sociales. Los manuales escolares han de recoger el mundo de lo femenino y lo masculino, dando un tratamiento equilibrado de su presencia, protagonismo, aportaciones, posibilidades y requerimientos intentando no caer en el androcentrismo que impregna gran número de ellos, que son utilizados diariamente en las aulas y que muestran prejuicios y sesgos sobre la realidad femenina, fomentados a través del carácter científico de los manuales escolares. Asegurar que exista un porcentaje similar entre los modelos de mujeres y varones supondrá una riqueza para las futuras generaciones, que aprenderán de primera mano la equidad de género como algo incuestionable. Los libros de texto son un medio irrenunciable para conocer cuál es la representación simbólica sobre la configuración femenina y masculina que se está ofreciendo al alumnado, futuros actores y actrices sociales que podrán modificar o reproducir el modelo social que se les presenta. Cono-

ceмос, a través de los mismos si perviven los estereotipos de género sobre lo que es ser varón y mujer y su representación de la función social que realizan, así como su capacidad para dicha realización.

Los libros de texto no sólo se enriquecerán con un tratamiento no androcentrico en los términos arriba señalados; además hay que realizar análisis sobre la propia ciencia que se representa en los mismos, saber cómo se valora la centralidad masculina del punto de vista social desde las distintas disciplinas que se desenvuelven en los centros educativos. Hay que comenzar a asumir el androcentrismo científico con los mismos esfuerzos realizados para visibilizar el desigual tratamiento y valorización de lo masculino y femenino en el lenguaje icográfico.

Referencias bibliográficas

- APPLE, M.W. (1989). *Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y género en educación*. Barcelona: Paidós.
- BLANCO, N. (1999). «De qué mujeres y de qué hombres hablan los libros de texto». En *Kikiriki*, nº 54, Sevilla: MCEP.
- DAVID, M. (1994). «Introducción crítica: género y educación». En ACKER, Sandra. *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- DURÁN, M^a Á. (1996). «Sobre ciencia, arte y movimientos sociales». En RADL, Rita; GARCÍA NEGRO, Carme. *Mujeres e institución universitaria en occidente. Conocimiento, investigación y roles de género*. Santiago de Compostela: Universidad de Santiago.
- EVANS, R. (1980). *Las feministas. Los movimientos de emancipación de la mujer en Europa, América y Australia. (1840-1920)*. Madrid: Siglo XXI.
- GARRETA, N.; CAREAGA, P. (1987). *Modelos femeninos y masculinos en los textos de EGB*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- GRUP DE COEDUCACIÓ UNA ESCOLA ALTRA (1989). *Llibres per a coeducar*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- GRUPO ELEUTERIO QUINTANILLA (1998). *Libros de texto y diversidad cultural*. Madrid: Talasa.
- HARDING, S. (1996). *Ciencia y feminismo*. Madrid: Morata.
- MICHEL, A. (1987). *Fuera moldes. Hacia una superación del sexismo en los libros infantiles y escolares*. Barcelona: La sal.
- MORENO, M. (1993). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- PÉREZ GÓMEZ, A.I. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- SUBIRATS, M. (1991). «La educación como perpetuadora de un sistema de desigualdad: la transmisión de estereotipos en el sistema escolar». En *Infancia y sociedad*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.