

m

FERNANDEZ ENQUITA

"JUNTOS PERO NO REVUELTOS"

ed. ~~ADOLESCENCIA~~

VISOR - MADRID - 1990.

004253

~~004253~~

Mujer y currículum

13.30
F 263
183

Los últimos años han conocido un importante desarrollo de la coeducación. Las escuelas segregadas por sexos tienen ya un carácter excepcional, y la mayoría de la juventud es escolarizada en aulas mixtas. Sin embargo, sólo hemos recorrido una parte del camino. Compartir aulas y pupitres no significa que los jóvenes de ambos sexos tengan las mismas oportunidades educativas —por no hablar ya de las oportunidades laborales y sociales— ni que la escuela esté ya libre de cualquier forma de sexismo.

Resulta dudoso, incluso, que la coeducación haya sido inequívocamente positiva para las mujeres. Aunque ha significado su incorporación a una estructura de relaciones formalmente igualitarias —y, al decir «formal», no quiero decir irreal, pero tampoco real, si por tal se entiende verdadera o total—, cabe preguntarse si el resultado principal no ha sido la aceptación de niñas y jóvenes a una enseñanza masculina, o la simple imposición de ésta.

Creo que la clave de la respuesta a esta pregunta está en el análisis del currículum. Dicho de otro modo, del currículum depende el paso de la igualdad formal a la igualdad real entre los géneros en la escuela, el paso de la perpetuación de la desigualdad a través de un tratamiento formalmente igual a la eficacia en la empresa, tantas veces proclamada, de lograr la igualdad de oportunidades y de resultados entre los géneros.

Debemos, pues, examinar el currículum, pero, para hacerlo, hay todavía un paso previo: saber exactamente qué es éste. En el sentido más restrictivo, el currículum está constituido por los programas de enseñanza, es decir, por el contenido oficial de ésta. En un sentido algo más comprensivo, el currículum engloba todos los aspectos de la comunicación en la escuela, lo que incluye también, además del contenido formal, todos los mensajes no previstos por la institución escolar que, no obstante, el alumno —y, en particular en el caso que nos ocupa, la alumna— recibe en la escuela, es decir, todos los procesos de interacción comunicativa informal. En el sentido más amplio, el currículum comprende, además, la experiencia misma de la escolaridad, en particular el contexto formado por las relaciones sociales que constituyen el marco dentro del cual tiene lugar la comunicación en ese microsistema social que es la escuela. Nos referimos a todos esos componentes designándolos como el contenido de la enseñanza, la interacción informal y la organización del proceso educativo.

1. Currícula
2. Educación
3. Proceso de desarrollo

El contenido de la enseñanza

No es preciso llegar a un gran lujo de detalles para argumentar que el contenido de la enseñanza es esencialmente masculino, el que corresponde a una sociedad caracterizada, entre otras cosas, por la dominación de los hombres sobre las mujeres. No hace mucho tiempo que la subordinación de la mujer al hombre, su confinamiento a la esfera doméstica, su destino de esposa y madre o su presunta inferioridad eran algo que podía y debía aprenderse expresamente en las aulas. Estoy seguro de que todavía pueden encontrarse restos de esto en los libros de texto, pero también hay que felicitarse de lo que se ha avanzado, al menos si consideramos de dónde partíamos. En todo caso, ésta era la tarea más fácil de todas, pero solamente una y tal vez no la más importante.

La dimensión ideológica del contenido de la enseñanza no se debe solamente a lo que dice, sino también, y tal vez más, a lo que deja de decir. El educador, como el cristiano, puede pecar tanto por acción como por omisión. En lo que afecta a las mujeres —como también a otros sectores oprimidos de nuestras sociedades—, el gran problema del contenido de la enseñanza es, sencillamente, que apenas les concede espacio alguno, que las ignora.

Esto resulta más fácil de percibir en el caso de las humanidades y las ciencias sociales. La literatura, que, salvo escasísimas excepciones, es la historia de los grupos dominantes, contada por ellos mismos, asigna regularmente a la mujer el lugar de esposa y madre fiel, o de objeto de deseo, cuando es «personal» o «intimista», y ninguno cuando se refiere a los grandes «acontecimientos». Si la escuela se inclina hacia la literatura clásica, la exclusión de las mujeres como seres activos es casi total. Que la literatura ha estado, hasta hace muy poco, dominada exclusivamente por los hombres —ahora sigue estándolo, pero ya no en exclusiva— es algo que salta a la vista consultando cualquier lista de autores o recordando cómo algunas de las pocas autoras reconocidas hubieron de recurrir a seudónimos masculinos. La esfera pública no podía ser objeto literario para las mujeres, porque estaban excluidas de ella, y la privada tampoco porque la moral dominante habría visto mal que entrasen en detalles. Como objeto literario, las mujeres pueden haberse visto ocasionalmente tratadas relativamente fuera de los cánones tradicionales, pero esto no cambia el panorama: es cierto que existen *Ana Karenina* y *Madame Bovary*, pero no entran en las aulas.

La historia, análogamente, es el pasado de los hombres contado por los hombres. Desde que existe la familia patriarcal, en un proceso que va desde la asignación de la caza a los hombres y la agricultura a las mujeres, pasando por la persecución de las brujas, hasta el privatismo romántico del XIX, la mujer ha sido progresivamente excluida de la vida pública y, en particular, de las esferas política y militar, que son el objeto por excelencia de la historiografía vulgar. En realidad, no sólo se ha excluido a las mujeres, sino

también a la mayoría de los hombres, pero no por ello deja de ser cierto que los contados protagonistas de la representación y sus escasos comparsas han sido casi invariablemente varones. Las pocas mujeres que han logrado colarse en escena han sido tratadas de forma tal que no cabe celebrarlo —piénsese, por ejemplo, en María Estuardo, Catalina II o Lucrecia Borgia—, o bien han supuesto una notable incomodidad para los historiadores —Isabel la Católica y la profunda problemática del «tanto monta, monta tanto»—. Hay pocas, y sobre las pocas que hay se pasa como sobre ascuas. El efecto de este aprendizaje de la historia, para una mujer, no puede ser sino el menosprecio de su género o, en el mejor de los casos, la constatación de que hay que empezar desde cero, como si antes no hubieran existido mujeres.

Otras disciplinas no lo ponen más fácil para las mujeres. Nuestros jóvenes de ambos sexos estudian filosofía, pero ¿quién recuerda a una filósofa? Mejor dicho, ¿cómo hubiera podido haberlas? Kant, que elaboró una teoría del hombre como ser racional que sus discípulos no dudaron sería extensible a los ángeles y, en su caso, a los extraterrestres, también racionales, no vacilaba en afirmar que a la mujer que hablaba de filosofía sólo le faltaba una buena barba. Es probable que, no mucho tiempo después del examen, alumnos y alumnas de filosofía no recuerden ni una sola de las teorías aprendidas —en convenientes resúmenes—, así como que sigan siendo susceptibles de aceptar las trivialidades más superficiales, pero seguramente no olvidarán que ninguna mujer figura en la historia del pensamiento.

Hoy vemos actualizar las humanidades con el mayor peso de las ciencias sociales, pero tampoco esto garantiza nada por sí mismo. Se introduce la economía, pero ¿qué economía? A primera vista, la economía no tiene sexo, pero lo único cierto es que, en su decencia, lo oculta. Cuando la economía clásica o neoclásica, tan aficionada a explicar la sociedad en función de los comportamientos individuales, recurre a las habituales robinsonadas, es decir, a explicar las bondades del capitalismo a partir de las relaciones entre dos campesinos —dos varones, de los cuales, ya se sabe, uno ahorra y llega a capitalista y el otro no y se queda en proletario—, o entre Robinson y Viernes —otros dos varones—, en lugar de recurrir al que parece que debería ser el punto de partida obvio para ella, Adán y Eva recién expulsados del paraíso —presunto primer caso histórico de asignación de recursos escasos a usos alternativos—, el salto ya está dado. Cuando el profesor de ciencias sociales decide que va a hablar algo de economía, o se ve obligado a hacerlo, y empieza por la formación de los precios o las consabidas curvas de oferta y demanda, también. La reducción de la economía a economía monetaria —contradiendo su etimología griega: administración del hogar— borra de un plumazo a las mujeres del mapa; sólo quedan en él, en segundo plano, las que han logrado incorporarse al mundo de los hombres.

Disciplinas de las ciencias sociales de reciente y balbuceante incorporación a los programas oficiales son más sensibles hacia la existencia de las mujeres, pero sin llegar a ser justas con ellas. Es cierto que la sociología ha dedicado

bastante atención a la mujer, pero también que sigue siendo, en lo fundamental, el estudio masculino de la sociedad masculina: piénsese, si no, en esos cuadros de ingresos u otros criterios de estratificación que incluyen siempre, en la letra pequeña, la advertencia «varones, blancos, civiles». La antropología ha tenido, forzosamente, que ver a la mujer en la familia, que era también la unidad económica primitiva —y, en general, precapitalista o preburocrática—, pero lo ha hecho habitualmente a través del prisma etnocéntrico del dominio ya aceptado del hombre sobre la mujer —por ejemplo, clasificando como cazadores, actividad de los hombres, a pueblos que eran también agricultores, actividad de las mujeres, o ignorando el papel de éstas en sus procesos de toma de decisiones—.

Sobre el contenido de los libros de texto, que es sólo una parte del problema pero también la que mejor se presta al análisis, puede verse el estupendo trabajo de Moreno Sardá y Ruiz Caballero (1984), así como los de Garreta (1984) y Heras (1985).

En fin, no hace falta detenerse aquí sobre el bien conocido papel del lenguaje, particularmente cuando se trata de las lenguas románicas, castellano incluido, en las que todo artículo, pronombre, adjetivo o sustantivo tiene género, pero el plural es solamente masculino.

Ahora bien, la exclusión de la mujer no es tan sólo culpa de las humanidades y las ciencias sociales, contra las que podrían tirar la primera piedra las matemáticas y las ciencias naturales. Aquéllas pecharon y pecan, es cierto, pero también vienen de ellas la contricción, la penitencia y, en su caso, el resarcimiento. Del otro lado, los números y los átomos no tienen sexo, pero los programas en que se habla de ellos sí: sexo y, lo que es peor, género, es decir, la habitual construcción social alrededor del primero. Abrase un libro de física y no será difícil encontrar el convertidor Bessemer o el motor de explosión de cuatro tiempos, pero es punto menos que imposible encontrar una olla a presión, tan propedéutica como aquéllos. Húrguese en el de biología y se advertirá una y otra vez que los machos suelen ser más fuertes, pero raramente o nunca que las hembras suelen ser más resistentes. Hojéese el de matemáticas, por ejemplo en el capítulo sobre los repartos proporcionales, y se encontrará enseguida el problema de cómo repartir un capital multiplicado, pero no el de cómo convertir una receta de cocina para dos personas en una comida para cinco.

Hoy en día se discute y experimenta la introducción de una nueva área en la enseñanza común, la formación tecnológico-práctica. La razón es sencilla: ante la aceleración de la innovación tecnológica, el aumento de la movilidad en el trabajo y la consecuente y paralela desaparición del aprendizaje, la escuela debe hacerse cargo de éste, porque ya no es viable simplemente sobre el terreno. Por consiguiente, vemos proliferar nuevas asignaturas tecnológicas, reforzarse el contenido aplicado de las viejas y aparecer los talleres. Sin embargo, lo mismo exactamente sucede con el trabajo doméstico, es decir, con el trabajo que las personas realizan para satisfacer directamente sus

propias necesidades y las de otros miembros de sus unidades domésticas —lo que significa sobre todo, aunque no sólo, el trabajo de las amas de casa—. Las capacidades necesarias para su desempeño han cambiado y cambian cada vez más deprisa, de manera que no pueden ya ser adquiridas por la vía tradicional de la socialización familiar. A pesar de ello, la escuela no parece tener ninguna prisa por llenar este vacío, cerrando así el círculo vicioso del menosprecio del trabajo doméstico. Aunque es un proceso de trabajo más cualificado que el de la mayoría de los empleos remunerados (véase Fernández Enguita, 1988a), el hecho de que sea desempeñado esencialmente por las mujeres lleva a considerarlo como un trabajo simple que no necesita de una preparación especial, y menos aún formal, para su realización, por lo que tampoco es necesaria la intervención de la escuela; y, a la inversa, el hecho de que no se enseñe en la escuela descalifica los saberes necesarios para su realización como poco importantes y, de paso, descalifica también a quienes los adquieren y poseen, las mujeres.

En suma, aun cuando deja de rechazarlas o relegarlas formalmente, la escuela convierte a las mujeres en un colectivo invisible a través de una selección de contenidos que excluye de antemano, por su misma definición, el mundo en que aquéllas han sido reducidas a desenvolverse. Puede que sostengan, como dicen los chinos, la mitad del cielo, pero todo discurre como si lo hicieran desde la cara oculta de la tierra.

La interacción informal

La mayoría de las cosas que suceden en las escuelas no están previstas en plan ni programa alguno. No derivan sólo de la diferenciación formal entre el que sabe y el que no, sino también de otras relaciones simbólicas y materiales de poder como las que separan al adulto del niño y a la sociedad del individuo. El profesor representa siempre el primer término; el alumno, el segundo. La mayor parte del tiempo de una clase —y, por consiguiente, la mayor parte del tiempo escolar— está siempre dedicada al control de la conducta individual y colectiva de alumnos y alumnas. Además, incluso en el contexto de la relación propiamente instructiva, el profesor siempre puede añadir y restar por su cuenta, pues goza de una notable autonomía en lo que es su reino de taifa, el aula, una vez que cierra la puerta tras de sí.

La primera consecuencia de esto es que el profesor puede sintonizar o no con los cambios buscados por las autoridades educativas en el contenido de la enseñanza. En lo concerniente a la cuestión que nos ocupa, la eliminación de las actitudes sexistas en la escuela, esto significa que puede ir a la par, más rápido o más despacio, en la misma dirección o en la contraria a los cambios deseados. Es relativamente fácil cambiar los libros de texto, pues para ello basta con la confluencia entre la labor de unos pocos equipos de trabajo y unas cuantas órdenes administrativas; pero es muy difícil cambiar las

actitudes de los profesores, pues este cambio debe llegar a cada uno de ellos. Y si en la escuela, como en el conjunto de la esfera del Estado, se vive un clima comparativamente favorable a la igualdad entre los sexos, en la familia y el trabajo, las otras dos grandes instituciones de nuestra sociedad, las cosas no están tan claras. Los profesores, incluidas por supuesto las profesoras — como también los alumnos y las alumnas, pero eso no interesa ahora —, no sacan de la nada las actitudes sexistas, sino de la sociedad en la que viven: son su correa de transmisión inconsciente.

Esto no quiere decir que los profesores sean la rémora que arrastra una administración progresista. Antes de que ninguna autoridad se planteara seriamente combatir aspectos del sexismo en la escuela, miles de profesoras — y también un número no despreciable de profesores varones — hicieron suyo el objetivo de fomentar, con los medios a su alcance, la igualdad entre mujeres y hombres. Pero, como todo colectivo, el profesorado es tremendamente heterogéneo, y es un deber de la administración, entre otros, arbitrar reformas antisexistas a prueba de los profesores más recalcitrantes.

A través de su comportamiento, los profesores pueden fácilmente recrear y transmitir los estereotipos de género: desde su forma de vestir hasta sus distintas actitudes ante los alumnos como la otra parte de la relación docente, habitualmente más autoritarias e impersonales en los profesores varones y más negociadoras y seductoras en las mujeres (salvo cuando, en el extremo, las posiciones se invierten: el profesor varón puede recurrir a la complicidad de los alumnos varones que podrían alterar el orden y son los que suelen hacerlo, pero la profesora sólo puede recurrir a la autoridad). Las observaciones y las muestras de aprobación o desaprobación ante las manifestaciones de conducta, las formas de autopercepción y las actitudes de alumnos y alumnas, difícilmente pueden dejar de estar mediadas por los estereotipos sexuales. No es éste el lugar para traer ejemplos, pero sobrea-bundan en los estudios etnográficos centrados en la cotidianidad de las aulas. Destaquemos, tan sólo, algunas de las pautas más generales.

Una es la abundancia de mensajes adscriptivos o posicionales en la interacción escolar. La socialización en roles de género no suele adoptar la forma del razonamiento, más propia de la instrucción, sino la de la asignación. Así, por ejemplo, a un varoncito que llora se le puede preguntar por qué y explicarle que no es para tanto, etc., pero se suele abreviar afirmando taxativamente que «los niños — o los hombres — no lloran». Alternativamente, a una mujercita que se pelea se le podría explicar que las personas no necesitan normalmente hacerlo, que la violencia es indeseable, etc., pero resulta más rápido espetarle que «las niñas no se pegan». En definitiva, siempre es más cómodo recordarle a cada uno, y a cada una, su papel que razonar unas normas de conducta fuera de los roles establecidos y aceptados por la sociedad.

La condición de menor es vivida de manera distinta por los niños y jóvenes de uno y otro sexo. Mientras a ellos se les avanza su condición de

adultos, a ellas se las retiene en su condición infantil. Se interpela constantemente a los niños para que se comporten como hombres, pero no a las niñas para que se comporten como mujeres, pues mientras lo primero se considera una maduración deseable, lo segundo es visto como una precocidad peligrosa. Quizá por esto ellos suelen tener apellidos y ellas sólo primeros nombres.

El lenguaje es mucho más rico en sexismo de lo que haría pensar la cuestión de los géneros gramaticales. Aunque la escuela tiende a evitar toda alusión a lo sexual, nunca logra hacerlo por completo. Y es bien sabido que «lo que hay que tener» sólo pueden tenerlo ellos, que «viril» o «masculino» es sinónimo de fuerte, audaz, etc., mientras «femenino» lo es de débil, vulnerable, etc.

Las expectativas que los profesores mantienen respecto de ambos géneros son también distintas. Así, se espera de los varones que sean creativos y de las mujeres que sean ordenadas; de ellos que sean competitivos y agresivos y de ellas que sean poco ambiciosas y pacíficas; se ve con agrado una cierta dosis de rebeldía por parte de ellos, pero se considera fuera de lugar si surge entre ellas; se acepta con la misma naturalidad la actividad masculina que la pasividad femenina, pero no al contrario; se considera normal que ellos estén siempre insatisfechos, pero ellas conformes.

Comportamientos idénticos pueden ser valorados de forma distinta, de acuerdo con los estereotipos de género imperantes, según procedan de alumnos de un sexo o de otro. Así, se encuentran alternativamente propios o impropios, son calificados con adjetivos espontáneamente asociados a un sexo o a otro o son incluso percibidos de forma distinta.

La asignación de tareas fuera de la relación propiamente instructiva también suele estar habitualmente sesgada por los estereotipos sexuales. Si hay que trasladar objetos pesados, se recurrirá a los niños o los jovencitos; si hay que recoger y limpiar, se acudirá a las niñas y las jovencitas. Esta partición tiene una enorme importancia, aunque concierna a cuestiones marginales dentro de la actividad escolar. Viene a recordar, con la suficiente frecuencia, que la igualdad formal que caracteriza a la escuela sólo es posible dentro de ella, que las cosas son y seguirán siendo de otro modo fuera de las cuatro paredes del aula.

Los profesores, en fin, no sólo enseñan: también orientan. Formalmente como personas autorizadas a evaluar con efectos posteriores, orientadores o tutores y, de manera informal, como adultos influyentes o investidos con la aureola del saber, tienen un gran peso en la orientación escolar — seguir unos estudios u otros —, personal — trabajar o no fuera del hogar — y laboral — para qué empleos prepararse o buscar — de niñas y jóvenes. Y quizá sea éste el campo donde más claramente funcionan en la escuela, hoy en día, los estereotipos sexuales. Al igual o más que en relación a otras líneas de diferenciación social, el mercado de trabajo se presenta segmentado en

relación al género. Hay profesiones marcadamente femeninas o masculinas —aunque también hay algunas relativamente neutras—, y esto pesa sobre la concioncia y las decisiones de las mujeres en la escuela. Lo hace por otras vías, pero también por los prejuicios compartidos de los profesores o a través de su aceptación fatalista del estado de cosas.

Dicho todo esto, no debe olvidarse que gran parte de los procesos informales de interacción que tienen lugar en las escuelas no lo hacen a iniciativa, bajo el control ni con la participación de los profesores. La sociedad actúa sobre cada niño o joven directamente y a través de sus pares. Por otra parte, no debe olvidarse que los profesores son en su mayoría profesoras, que son gente cultivada y, comparados con el resto de la población, socialmente avanzada, ni que ellos mismos provienen y se mantienen en una institución que, como argumentaremos enseguida, ofrece hoy la experiencia más importante de igualdad entre los sexos. Si aquí insistimos especialmente en su papel en la reproducción de la división entre los géneros es, por un lado, porque sigue existiendo y es muy relevante, pero también, por otro, porque son parte de los probables lectores de este artículo y personas dispuestas a someter su conducta a sus principios. Nada más lejos de mi intención que culparles de todos los males de la humanidad.

La organización del proceso educativo

Este es, sin duda, el apartado del currículum —en el sentido más amplio del término— en que el sexismo ha perdido más terreno en la escuela. Conciérne al conjunto de las relaciones sociales materiales, no meramente simbólicas, que constituyen el contexto en que tiene lugar la comunicación educativa. Que las mujeres hayan realmente ganado con verse incorporadas a tales relaciones es tan dudoso en sí como si ganarían o no en caso de verse llamadas al servicio militar obligatorio. A través del proceso material de la escolaridad, alumnos y alumnas aprenden a someterse a una autoridad impersonal y burocrática, a que alguien determine por ellos cuál será el producto de su trabajo —en la escuela, el contenido de la enseñanza—, a renunciar al control sobre su proceso de trabajo —en la escuela, el método pedagógico—, a cumplir un horario arbitrario, a ver regimentado su acceso al espacio y a los medios de trabajo, a hacer lo que no desean y no hacer lo que desean, a oponer el trabajo a la actividad libre, a insertarse en la división entre trabajo manual e intelectual y en la fragmentación sistemática de uno y otro, a aceptar la ejecución de tareas en cuya concepción no han tenido parte, a competir destructivamente entre sí, a ser tratados y gestionados como parte de agregados o colectivos, a ser evaluados por una autoridad ajena y poner en sintonía su propia autoestima, a moverse por un sistema de recompensas extrínsecas, a poner sus capacidades al servicio de una voluntad ajena, a aceptar una sociedad altamente diferenciada sobre la presunción no

demostrada de su carácter meritocrático, a interiorizar como mérito o culpa propios unas oportunidades sociales básicamente distribuidas de antemano, a renunciar a la búsqueda de soluciones colectivas a cambio de la promesa de salvación individual, etc., etc. Aprenden, en definitiva, todo lo necesario para convertirse en dóciles trabajadores y trabajadoras asalariados y manejables ciudadanos y ciudadanas atomizados.

Sin embargo, en lo que atañe a las relaciones sociales de género, la regularidad de las pautas institucionales de la escuela presenta otra dimensión. La escuela es la única institución que reúne la doble condición de organizar de manera sistemática la experiencia práctica de las personas y tratar de manera básicamente igualitaria a ambos sexos, todo ello con una elevada dosis de legitimidad. Si esta afirmación parece algo fuerte, cuando acabamos de ver algunas de las múltiples manifestaciones del sexismo en la escuela, piénsese en el resto de la sociedad. Otras instituciones capaces de organizar de modo sistemático la vida cotidiana de las personas, como la familia o el trabajo, son manifiestamente sexistas, o mucho más sexistas, y no presentan visos de dejar de serlo en un período próximo. Y la única institución que, al menos en parte de sus funciones, trata exquisitamente por igual a hombres y mujeres, el Estado en cuanto —y sólo en cuanto— expresión, aunque sea deformada, de la soberanía popular —igualdad de voto, de derechos políticos, etc.—, abstraído de la vida social, carece de esa capacidad de organizar la vida cotidiana de las personas, entrando en contacto con ellas sólo esporádicamente.

La escuela proporciona la experiencia más importante de igualdad que hoy puede hacer una mujer dentro de nuestro sistema social. Formalmente, el tratamiento que otorga a ambos sexos es perfectamente igualitario o tiende a serlo. En realidad no lo es tanto, pues su currículum —en sentido estricto— está hecho a la medida de los varones, lo que coloca a las mujeres en una situación de partida desventajosa en tanto que sobre ellas incidan un medio social extraescolar basado en los viejos valores patriarcales o, simplemente, una interiorización pasiva pero realista de sus futuras oportunidades sociales. Pero esto atañe sobre todo a los resultados finales; a la diferenciación última que produce entre hombres y mujeres, no a la experiencia que unos y otras, particularmente ellas, hacen de su paso por la institución. Esta consiste sobre todo en que siguen los mismos programas, son objeto de los mismos mecanismos de evaluación, se les asignan las mismas tareas, entran y salen por las mismas puertas y se sientan en los mismos pupitres.

También es la escuela el primer lugar donde todas las niñas y jóvenes pueden ver, por vez primera, a mujeres adultas en papeles distintos de los de madre y esposa. La feminización de la profesión docente, producto de la proyección de los estereotipos sexuales propios de la familia patriarcal sobre la estructura del empleo remunerado, tiene la paradójica consecuencia de acelerar el contacto de las niñas con otras posibilidades que las de la esfera doméstica. (Por otro lado, esta feminización ha supuesto un cierto cambio

en la composición social: el maestro varón era de clase baja —de procedencia obrera o campesina—, como a menudo el licenciado «caído» en la enseñanza no universitaria. Era un caso más de fuga de su origen de clase, de movilidad social ascendente, al menos en el plano simbólico, pero mantenía los lazos con su clase. La maestra o profesora tiende más a proceder de la clase media, casarse con un varón de clase media, etc., es decir, a ser más ajena al mundo de la clase obrera y el campesinado. Sin embargo, por otra parte, la feminización del colectivo va asociada a procesos de proletarianización. Si lo primero es causa de lo segundo, lo segundo de lo primero o ambas cosas es algo que resultaría demasiado largo discutir aquí.)

En todo caso, no todo el monte es orégano. Detrás de la profesora, que cada vez presenta más probabilidades de ser mujer, están el director y otras autoridades, que presentan las mismas de siempre de ser hombres. La jerarquía de la profesión docente vuelve a recordar a las niñas y las jóvenes que el mundo dista mucho de ser igual para hombres y mujeres. Tampoco se dude que es mucho más probable encontrar a una mujer enseñando lengua o ciencias sociales que impartiendo matemáticas o dirigiendo un taller de metal: la división del trabajo docente discurre por líneas similares a las de la división del trabajo en general y, por ello mismo, la anticipa y legitima con toda la fuerza de lo fáctico, de lo que simplemente es así.

Sin que ello implique echar las campanas al vuelo, creo que la experiencia de igualdad —al menos por comparación con otras esferas de la sociedad— realizada por millones de mujeres en la escuela no ha sido ajena, sino todo lo contrario, a la explosión del movimiento reivindicativo en favor de la igualdad entre los sexos en todas las facetas de la vida social. Gracias a la escuela, tal igualdad ha podido ser, por vez primera desde hace mucho tiempo, no sólo pensada sino experimentada. Millones de mujeres han visto y comprendido que no sólo pueden hacer las mismas cosas que los hombres, sino que pueden hacerlas mejor; y, si es así en la escuela, ¿por qué no en todas partes?

Creo que el tratamiento básica y/o comparativamente igualitario que las mujeres, como alumnas y estudiantes, reciben en la escuela es lo que mejor puede contribuir a explicar su buen rendimiento. Hoy sabemos que las chicas se gradúan en EGB en un 73.6%, mientras los chicos lo hacen sólo en un 66%; que ellas repiten curso, como media, en un 5.8%, mientras ellos lo hacen en un 7.8% (datos del curso 85-86). Que chicas y chicos, respectivamente, son el 54.4 y el 45.6% de los matriculados en BUP y COU (pero ellas sólo el 36.6% en FP), pasan de primero a segundo en un 79.3 y un 76.5%, de segundo a tercero en un 78.8 y un 76.4%, y repiten en los cuatro cursos, como media, en un 12.6 y un 14.8% (datos del curso 84-85). Que las mujeres son el 48.3% de la matrícula universitaria, aunque distribuida en un 51% de las facultades, un 9% de las escuelas técnicas superiores y un 49% de las escuelas universitarias, lo que representa una forma de discriminación (datos de 1984) (todas las cifras están tomadas de CIDE, 1988).

La sociología se encontró un día sorprendida de que las chicas sacaran mejores notas y resultados en los tests que los chicos, y, poco dispuesta a concederles que eran más inteligentes, encontró una explicación cómoda en el supuesto de que, siendo la escuela una institución autoritaria, represiva, etc., ellas obtendrían mejores resultados que los chicos por ser más dóciles que ellos, menos rebeldes y así sucesivamente. Tal explicación tenía la doble virtud de ser «radical» frente a la escuela pero no serlo frente a las relaciones de género.

Como alternativa, podemos proponer la de que niñas y jóvenes se adhieren a la escuela porque, dentro de lo que hay, es la institución que mejor o menos mal las trata. En otros lugares hemos explicado esta actitud de adhesión como una variante de la estrategia de compensación por la que las personas, como respuesta activa a las instituciones, optan por dar un papel privilegiado a aquéllas de entre éstas que les devuelven una mejor imagen de sí y les ofrecen papeles más gratificantes. Este sería, para las mujeres, el caso de la escuela frente a las otras dos grandes instituciones capaces de organizar sus vidas, la familia y el trabajo remunerado (Fernández Enguita, 1986, 1988a). Un estudio empírico reciente de Subirats y Brullet (1988) confirma inequívocamente la hipótesis de que la escuela es menos sexista que el medio social que la circunda y abunda en la de que esto explicaría la disposición ni las niñas y jóvenes a adherirse a sus normas.

Puede afirmarse que la idea de una meritocracia social basada en la educación formal ha servido en la misma medida para legitimar las diferencias de clase y deslegitimar las diferencias de género. Por una vez, parece cierto que no hay mal que por bien no venga.

Una verificación parcial

A continuación vamos a analizar los resultados obtenidos a través de un período de observación, clasificación y medición temporal de los intercambios entre el profesorado y el alumnado en la escuela¹. La observación fue realizada en seis centros, de los cuales tres fueron de EGB (dos públicos y uno privado concertado), dos de BUP (uno público y uno privado) y uno de FP (público), todos ellos de Madrid. En EGB se observaron los cursos cuarto, quinto y octavo; en BUP, primero y tercero, y en FP, segundo y quinto. Dos observadoras clasificaron y calcularon tiempos para todas las acciones identificables del profesorado y el alumnado. El tiempo total de permanencia fue de una semana natural por centro, pero buena parte del mismo se pierde simplemente o no se presta a la observación en condiciones

¹ Para mayores detalles sobre lo que aquí se presenta enormemente condensado, véase la citada fuente: M. F. Enguita, *El sexismo en la escuela*, Madrid, M.E.C., 1989, mimeo.

adecuadas. El tiempo total registrado asciende a 142.509 segundos, que equivalen a unas 40 horas sin poros, y se distribuye en 16.286 interacciones². Nos limitaremos a comentar y, en su caso, interpretar los resultados más destacables.

El Cuadro I hace aparecer ya las primeras diferencias. Del total de tiempo registrado, el 33,9% tiene por protagonistas activos o pasivos a los alumnos varones, el 27,6% a las alumnas y el 38,4% al colectivo formado por ambos sexos. Los varones, pues, aventajan a las mujeres discreta pero claramente. Sin embargo, el tiempo total se distribuye en acciones de distinta duración según el sexo. La duración media de las acciones protagonizadas por o dirigidas a los varones es de 5,3 segundos, frente a 7,8 en el caso de las mujeres y 25,3 del colectivo. En conjunto, pues, las mujeres reciben o recaban menos atención, pero cuando lo hacen es durante más tiempo que los varones. Esta dirección opuesta del tiempo total y el tiempo por acción tiene como corolario una ventaja notablemente superior para los varones si tomamos como indicador el número de acciones: 55,5% para o por alumnos varones, 31,2% para o por alumnas y 13,3% para o por el colectivo.

Por consiguiente, podemos afirmar que en la escuela se produce, en este terreno, una dosis relevante de discriminación en contra de las alumnas (aunque esto no significa que sea la escuela misma quien la produzca, pues podría proceder del mismo alumnado: sobre esto volveremos luego). Sin embargo, cada una de las acciones en las que interviene o de la que es

² Como el alumnado no se distribuía por partes iguales ni estaba en nuestras manos sumar o restar personas del sexo deficitario o excedentario en cada caso, y como nuestro principal objetivo era detectar y medir posibles sesgos en favor de uno u otro sexo, lo que hicimos fue someter los valores totales recogidos a ponderación, una operación de «pesado» o «pesos» (weight). Digamos, simplemente, que lo que hace el «pesado» es aplicar a cada caso individual un índice derivado de su sobre o subrepresentación en el conjunto respecto de una proporción arbitraria predeterminada. En nuestro caso, lo que hace es compensar la desviación de la composición por sexos de la muestra de alumnos afectados respecto de una participación ideal por mitades estrictas para ofrecernos los resultados que se obtendrían si una y otra coincidieran y manteniéndose las mismas pautas de interacción, es decir, los mismos sesgos (o la ausencia de sesgo) en favor de un sexo u otro.

Esta operación no se realizó de una sola vez para el conjunto de la muestra sino separadamente para cada planilla de observación, lo que significa que se trata cada subconjunto de aquélla (sea una hora de clase, un grupo-clase, un centro escolar o un nivel de enseñanza) como si el alumnado afectado estuviera compuesto, en cada caso, de ambos sexos por mitades. Un efecto a tener en cuenta es que, al actuar sobre un gran número de subconjuntos muy pequeños en relación a la muestra global, prescindiéndose de los decimales, los totales no necesariamente coinciden. Quien lea los cuadros encontrará, pues, que el total de las unidades o los tiempos de interacción de un grupo puede ser distinto de la suma de los totales parciales de los subgrupos en que se descompone. Sin embargo, estas discrepancias, chocantes en cifras absolutas, son despreciables en términos porcentuales. Por otra parte, al actuar así dejamos fuera de consideración el posible efecto de la proporción que un género representa dentro de un grupo-clase, o de cualquier otro subconjunto de la muestra, sobre su comportamiento.

destinataria una alumna dura más que si su lugar lo ocupara un alumno. Esto podría interpretarse de varias maneras. Una de las posibilidades es que las alumnas necesiten más tiempo para los mismos resultados (que sean menos listas, etc.). Otra, que preferimos y nos parece más consistente, es que las acciones en que se ven envueltas sean de otra naturaleza que las que involucran a los hombres.

Cuadro I

DURACION ACCIONES SEGUN SEXO ALUMNO

	SEXO DEL ALUMNO			Total
	hombre	mujer	colectivo	
Total				
Valid N.	9.041	5.083	2.162	16.286
Sum.	48.353	39.413	54.743	142.509
media	5,3	7,8	25,3	8,8
% Tot.	33,9%	27,7%	38,4%	100,0%
Duración de la acción en seg.				
Valid N.	9.041	5.083	2.162	16.286
Sum.	48.353	39.413	54.743	142.509
media	5,3	7,8	25,3	8,8
% Tot.	33,9%	27,7%	38,4%	100,0%

El Cuadro II nos permite afinar un poco más. Si distinguimos las acciones por su sujeto principal encontramos que el 33,9% del tiempo total consumido por los alumnos varones se descompone en un 12,2% en que el sujeto es el profesorado y un 21,8% en que el sujeto es el alumno. En contrapartida, el 27,7% del tiempo total consumido por las alumnas lo hace en un 11,3% protagonizado en primer plano por el profesorado y un 16,4% protagonizado por ellas. Expresado en número de acciones, el 55,5% del total acumulado por los alumnos varones se descompone en un 24,7% a iniciativa del profesorado y un 30,7% a iniciativa de ellos mismos; en cuanto a las alumnas, su 31,2% del total se divide en un 14,1% que parte del profesorado y un 16,4% que parte de ellas mismas.

Esta distribución puede también expresarse en otra forma, más reveladora. De la parte del tiempo protagonizada por el profesorado, los alumnos varones se llevan el 20,6% y las alumnas el 19,2%. En número de acciones, el 48,4% y el 27,6%, respectivamente. De la parte protagonizada por el alumnado, los alumnos acaparan el 53,1% frente al 39,9% para las alumnas y, en número de acciones, el 63,0% frente al 35,0%. También hay variaciones en lo

Cuadro II

DURACION ACCIONES SEGUN SEXO ALUMNO
Y SUJETO DE LA ACCION

	SEXO DEL ALUMNO			Total
	hombre	mujer	colectivo	
Total				
Valid N.	9.041	5.083	2.162	16.286
Sum.	48.353	39.413	54.743	142.509
media	5,3	7,8	25,3	8,8
% Tot.	33,9%	27,7%	38,4%	100,0%
% %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% %	33,9%	27,7%	38,4%	100,0%
Duración de la acción en seg. Sujeto de la acción				
Profesor				
Valid N.	4.027	2.297	1.999	8.323
Sum.	17.336	16.105	50.618	84.059
media	4,3	7,0	25,3	10,1
% Tot.	12,2%	11,3%	35,5%	59,0%
% Vert.	35,9%	40,9%	92,5%	59,0%
% Horiz.	20,6%	19,2%	60,2%	100,0%
Alumno				
Valid N.	5.014	2.786	163	7.963
Sum.	31.017	23.308	4.125	58.450
media	6,2	8,4	25,3	7,3
% Tot.	21,8%	16,4%	2,9%	41,0%
% Vert.	64,1%	59,1%	7,5%	41,0%
% Horiz.	53,1%	39,9%	7,1%	100,0%

que concierne a la duración media de las acciones: los 5.3 segundos de las que involucraban a los alumnos varones disminuyen a 4.3 si la iniciativa parte del profesorado y aumentan a 6.2 si parte de ellos mismos; en cuando a las alumnas, sus 7.8 segundos de media general caen a 7.0 en el primer caso y suben a 8.4 en el segundo.

En suma, el sesgo a favor del sexo masculino se reduce prácticamente a nada (algo más de un punto porcentual), medido en tiempo total, cuando la iniciativa de la acción corresponde al profesorado, mientras que aumenta notablemente cuando la iniciativa parte del alumnado. También disminuye y aumenta, en el orden citado, si tomamos como referencia el número de

acciones, si bien en este caso sigue siendo siempre relevante. De esto sólo puede sacarse una consecuencia: el alumnado es, por acción u omisión, mucho más conforme en su comportamiento a los estereotipos sexistas que el profesorado.

El Cuadro III distingue las acciones según el sexo del profesorado y nos permite afinar en otra dirección. Si, cuando no distinguimos al profesorado por su sexo, el tiempo total de las acciones se distribuía, según el sexo del alumnado, en un 33.9% para los chicos y un 27.7% para las chicas, ahora encontramos que, cuando quien interviene de un modo u otro es un profesor varón, los porcentajes se convierten en 28.7 y 25.3, respectivamente, y, cuando quien lo hace es una profesora, en 42.5 y 31.6, siguiendo el mismo orden. En número de acciones, los porcentajes, siempre en el orden precitado, pasan de 55.5 y 31.2 a 54.6 y 31.6 cuando actúa o está presente un profesor varón y a 53.8 y 32.0 cuando es una profesora quien lo hace. En cuanto al tiempo medio por acción, pasa de 5.3 y 7.8 segundos a 4.5 y 6.9 con los profesores varones y a 8.6 y 10.8 con las profesoras.

En otras palabras, las diferencias de conjunto, medidas por el tiempo total de interacción, a favor de los alumnos varones ante el conjunto del profesorado se reducen notablemente en presencia de los profesores varones y aumentan no menos notablemente en presencia de las profesoras. Medidas por el número de interacciones, se reducen levisimamente en ambos casos, ligeramente más en el de la presencia de profesores varones. Estos resultados aparentemente opuestos son posibles porque, en lo que se refiere al tiempo medio de cada interacción, las alumnas ven aumentar su ventaja con los profesores varones y disminuir con las profesoras (si dividimos el tiempo individual de las acciones para o por las alumnas con el correspondiente para o por los alumnos varones, obtenemos las siguientes ratios: ante el conjunto del profesorado, 1.47; ante los profesores varones, 1.53; ante las profesoras, 1.26).

Esto podría deberse a diversas causas. La explicación más simple consistiría en que los profesores varones fueran menos sexistas que las profesoras. Otra, más compleja, consistiría en atribuirlo a la diferente posición de poder de profesores y profesoras. Entre hombres y mujeres no hay sólo diferencias, sino también relaciones de dominación y diferencias de poder y prestigio sociales. Si, como hemos visto, el sexismo activo y pasivo (expresado en el protagonismo de las interacciones) es notablemente mayor entre el alumnado que entre el profesorado, podemos aventurar la hipótesis de que los profesores varones son más capaces de mantenerlo a raya, y en particular de mantener a raya a los alumnos varones, que las profesoras. El profesor varón está por encima del alumno varón en todas las líneas de dominación tal como son definidas y aceptadas como legítimas por nuestra cultura (Estado vs. individuo, saber vs. ignorancia, adulto vs. niño); sólo es igual a él en su sexo o género y, aun en eso, es también superior, pues representa la madurez sexual y el rol adulto de género frente a la inmadurez y el rol todavía

indefinido del niño; es decir, todo está a su favor (tanto más frente a la alumna). La profesora, en cambio, está por debajo del alumno y a la misma altura que la alumna en una relación de dominación, la que une y separa a ambos géneros. Su autoridad, por consiguiente, es más débil y, su posición, más vulnerable.

Notemos, de paso, que los profesores varones dedican mucho más tiempo al colectivo, en lugar de a las individualidades que lo forman, que las profesoras: 46.0 y 26.0%, respectivamente. Esto puede deberse a una mayor tendencia a personalizar por parte de las profesoras o a una menor

Cuadro III

DURACION ACCIONES SEGUN SEXO ALUMNO
Y SEXO PROFESOR

	SEXO DEL ALUMNO			Total
	hombre	mujer	colectivo	
Total				
Valid N.	8.259	4.814	2.121	15.194
Sum.	48.353	39.413	54.743	142.509
media	5,9	8,2	25,8	9,4
% Tot.	33,9%	27,7%	38,4%	100,0%
% %	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
% %	33,9%	27,7%	38,4%	100,0%
Duración de la acción en seg.				
Sexo del profesor				
Hombre				
Valid N.	5.605	3.236	1.421	10.262
Sum.	25.462	22.389	40.755	88.606
media	4,5	6,9	28,7	8,6
% Tot.	17,9%	15,7%	28,6%	62,2%
% Vert.	52,7%	56,8%	74,4%	62,2%
% Horiz.	28,7%	25,3%	46,0%	100,0%
Mujer				
Valid N.	2.654	1.578	700	4.932
Sum.	22.891	17.024	13.988	53.903
media	8,6	8,4	25,3	7,3
% Tot.	16,1%	11,9%	9,8%	37,8%
% Vert.	47,3%	43,2%	25,6%	37,8%
% Horiz.	42,5%	31,6%	26,0%	100,0%

disposición, por parte del alumnado, a verse subsumido en el colectivo en presencia de ellas.

Los Cuadros IV, por un lado, y V, por otro, nos permiten saber algo más sobre la distribución de las acciones según su carácter, respectivamente entre el profesorado y el alumnado. Si nos fijamos en el Cuadro IV, que clasifica las acciones del profesorado según su naturaleza, nos encontramos con los siguientes cambios:

Los porcentajes del tiempo total consumido por las acciones que envuelven a alumnos varones y alumnas, que de 33.9 y 27.7 ya habían pasado a convertirse, en el subconjunto de las acciones a iniciativa del profesorado, en 20.6 y 19.2, resultan en las siguientes distribuciones según la naturaleza de la acción: acción cognitiva, 20.0 para los alumnos varones y 20.2 para las alumnas; acción disciplinaria, 25.4 y 9.5; acción no cognitiva (ni disciplinaria), 20.5 y 22.4. Los porcentajes relativos al número de acciones, que estaban —siempre poniendo los sexos del alumnado en el mismo orden: varón y mujer— en 55.5 y 31.2 para el total de las acciones y en 48.4 y 27.6 para las que tienen por sujeto al profesorado, pasan a convertirse en los siguientes: acción cognitiva, 44.3 y 30.6; acción disciplinaria, 60.2 y 20.6; acción no cognitiva (ni disciplinaria), 40.5 y 27.5. En cuanto al tiempo medio de las acciones individualizadas, que era de 5.3 y 7.8 segundos, para alumnos y alumnas, en el conjunto del tiempo observado, y de 4.3 y 7.0 en el tiempo protagonizado por el profesorado, se convierte en 5.7 y 8.3 para las acciones del grupo cognitivo, 2.9 y 1.9 para las del grupo disciplinario y 5.5 y 8.9 para las del grupo no cognitivo (ni disciplinario).

Por consiguiente, lo que aquí vemos es que el tiempo total protagonizado por el profesorado ya no discrimina en contra de las alumnas sino que las favorece muy levemente en el apartado de las acciones de naturaleza cognitiva (las propiamente específicas de la escuela, al menos en principio) y algo más sustancialmente en las de naturaleza no cognitiva (ni disciplinaria), si bien sigue «favoreciendo» a los alumnos varones en el apartado de las acciones de naturaleza disciplinaria. Expresada en porcentajes respecto del número de acciones, la actividad del profesorado sigue dirigiéndose en todo caso más a los alumnos varones que a las alumnas, pero el favor de conjunto hacia ellos se ve notablemente mitigado en el caso de las acciones de naturaleza cognitiva y no cognitiva (ni disciplinaria), mientras aumenta espectacularmente en las de naturaleza disciplinaria. Al mismo tiempo, vemos que la ventaja que las alumnas tienen sobre los alumnos en lo que concierne al tiempo individual por acción disminuye espectacularmente en las acciones del capítulo disciplinario y aumenta notoriamente en las del capítulo no cognitivo (ni disciplinario), manteniéndose prácticamente igual en el cognitivo.

Esta modificación de las proporciones, en el terreno de la asignación global de tiempo, puede expresarse de otro modo. Frente al conjunto del alumnado, el profesorado, en la medida en que le corresponde el protagonismo

Cuadro IV

DURACION ACCIONES DE PROFESORES
SEGUN SEXO ALUMNO Y NATURALEZA
DE LA ACCION

	NATURALEZA DE LA ACCION			Total
	Cognitiva	Disciplinaria	No cognitiva	
Total				
Valid N.	5.333	2.313	677	8.323
Sum.	67.074	9.616	7.369	84.059
media	12,6	4,2	10,9	10,1
% Tot.	79,8%	11,4%	8,8%	100,0%
% Horiz.	79,8%	11,4%	8,8%	100,0%
% Vert.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Duración de la acción en seg. Sexo del alumno				
Hombre				
Valid N.	2.361	1.392	274	4.027
Sum.	13.382	2.446	1.508	17.336
media	5,7	1,8	5,5	4,3
% Tot.	15,9%	2,9%	1,8%	20,6%
% Horiz.	77,2%	14,1%	8,7%	100,0%
% Vert.	20,0%	25,4%	20,5%	20,6%
Mujer				
Valid N.	1.635	476	186	2.297
Sum.	13.544	913	1.648	16.105
media	8,3	1,9	8,9	7,0
% Tot.	16,1%	1,1%	2,0%	19,1%
% Horiz.	84,1%	5,7%	10,2%	100,0%
% Vert.	20,2%	9,5%	22,4%	19,2%
Colectivo				
Valid N.	1.337	445	217	1.999
Sum.	40.148	6.257	4.213	50.618
media	30,0	14,1	19,4	25,3
% Tot.	47,8%	7,4%	5,0%	60,2%
% Horiz.	79,3%	12,4%	8,3%	100,0%
% Vert.	59,9%	65,1%	57,2%	60,2%

Cuadro V

DURACION ACCIONES DE ALUMNOS SEGUN
SEXO ALUMNO Y NATURALEZA
DE LA ACCION

	NATURALEZA DE LA ACCION			Total
	Cognitiva	Disciplinaria	No cognitiva	
Total				
Valid N.	5.244	1.919	757	7.920
Sum.	46.484	5.888	3.633	56.005
media	8,9	3,1	4,8	7,1
% Tot.	83,0%	10,5%	6,5%	100,0%
% Horiz.	83,0%	10,5%	6,5%	100,0%
% Vert.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
Duración de la acción en seg. Sexo del alumno				
Hombre				
Valid N.	3.190	1.332	462	4.984
Sum.	23.327	3.083	2.491	28.901
media	7,3	2,3	5,4	5,8
% Tot.	41,7%	5,5%	4,4%	51,6%
% Horiz.	80,7%	10,7%	8,6%	100,0%
% Vert.	50,2%	52,4%	68,6%	51,6%
Mujer				
Valid N.	1.963	528	282	2.773
Sum.	19.632	2.658	689	22.979
media	10,0	5,0	2,4	8,3
% Tot.	35,1%	4,7%	1,2%	41,0%
% Horiz.	85,4%	11,6%	3,0%	100,0%
% Vert.	42,2%	45,1%	19,0%	41,0%
Colectivo				
Valid N.	91	59	13	163
Sum.	3.525	147	453	4.125
media	38,7	2,5	34,8	25,3
% Tot.	6,3%	0,3%	0,8%	7,4%
% Horiz.	85,5%	3,6%	11,0%	100,0%
% Vert.	7,6%	2,5%	12,5%	7,4%

en los intercambios, dedica el 79.8% de su tiempo a acciones de naturaleza cognitiva, el 11.4% a acciones de naturaleza disciplinaria y el 8.8% a las de naturaleza no cognitiva (ni disciplinaria). Pero, cuando su tiempo está dedicado de manera específica a los varones, los porcentajes pasan a ser, respectivamente, de 77.2, 14.1 y 8.7; y, cuando lo está a las alumnas, de 84.1, 11.4 y 8.8. Vemos de nuevo, pues, cómo las alumnas ganan a través de los intercambios de naturaleza cognitiva y tal ganancia se compensa con un descenso en los de naturaleza disciplinaria.

En otras palabras, el profesorado no parece desdeñar ni mucho menos a las alumnas. La mayor presencia general de los alumnos varones en los cómputos de tiempo se debe a un hecho ya bien conocido: que plantean más problemas de disciplina. Si las alumnas son más atendidas en la acción propiamente pedagógica y en los intercambios que ni son enseñanza-aprendizaje ni son disciplinarios, esto podría atribuirse a que lo demandan más o a que lo necesitan más, pero también, de modo más general, a que se prestan más a incorporarse a las actividades escolares de todo tipo.

Si nos fijamos en los intercambios protagonizados por el alumnado, tal como se recoge en el Cuadro V, los efectos de la descomposición de los mismos de acuerdo con su naturaleza son distintos. En términos de tiempo global, los alumnos varones se llevaban el 53.1% frente al 39.9% de las alumnas. Según la naturaleza de la interacción, los porcentajes se modifican, respectivamente, así: en el apartado cognitivo, 50.2 y 40.2; en el disciplinario, 52.4 y 45.1; en el no cognitivo (ni disciplinario), 68.6 y 19.0. En términos de número de interacciones, los porcentajes pasan, para hombres y mujeres respectivamente, de 63.0 y 35.0 antes de la clasificación de las acciones, a 60.8 y 37.4 para las cognitivas, 69.4 y 27.5 para las disciplinarias y 61.0 y 37.3 para las no cognitivas (ni disciplinarias). En cuanto al tiempo medio de cada acción individual, siempre para hombres y mujeres respectivamente, de 6.2 y 8.4 segundos en el conjunto, a 7.3 y 10.0 en las acciones cognitivas, 2.3 y 5.0 en las disciplinarias y 5.4 y 2.4 en las no cognitivas (ni disciplinarias).

También podemos expresarlo de otro modo: el conjunto del alumnado dedica el tiempo escolar que domina en un 83.0% a acciones de naturaleza cognitiva, un 10.5% a las de naturaleza disciplinaria y un 6.5% a las de naturaleza no cognitiva (ni disciplinaria). Pero, cuando hacemos el cálculo por separado para alumnos varones y alumnas, los porcentajes se convierten, respectivamente, para los primeros, en 80.7, 10.7 y 8.6; y, para las segundas, en 85.4, 11.6 y 3.0.

Las alumnas ganan aquí algo, frente a los alumnos, en los capítulos concernientes a las acciones cognitivas y disciplinarias, pero pierden notablemente en las no cognitivas (ni disciplinarias), si medimos su posición en tiempo global; si lo hacemos en número de acciones, ganan en las cognitivas y las no cognitivas (ni disciplinarias), pero pierden en las disciplinarias. Si consideramos que lo propio de la escuela es la acción cognitiva, que la no cognitiva (ni disciplinaria) es algo así como el ruido que acompaña a la

comunicación pedagógica y que la disciplinaria no es sino el coste de las funciones autoritarias y represivas de la institución, podemos concluir que la descomposición de las acciones el alumnado según su naturaleza, si bien no varía el panorama, dibuja en sus detalles una situación algo menos desfavorable (aunque siempre desfavorable) para su componente femenino frente al masculino.

Pero lo que hay que destacar, sobre todo, es que el equilibrio que se producía al examinar según su naturaleza las acciones del profesorado, colocando a las alumnas ligeramente en cabeza en el tiempo global dedicado a acciones cognitivas y no cognitivas (pero tampoco disciplinarias) y atribuyendo la ventaja de conjunto de los alumnos varones a su casi monopolio de los problemas de disciplina, no se produce cuando la iniciativa de la acción corresponde al alumnado. En general, podemos concluir a partir de ello que, si hacemos un balance global de cada estamento, el alumnado es quien introduce las diferencias en la escuela y el profesorado quien las compensa e incluso las hace desaparecer.

Señalemos, finalmente, que no hay ninguna paradoja en que los alumnos varones, que tan brillantemente ascendían en la escala de lo disciplinario mientras descendían en todas las otras cuando se trataba de acciones protagonizadas por el profesorado, asciendan sobre todo en la escala de lo no cognitivo (ni disciplinario), perdiendo algo en las otras dos, cuando se trata de acciones protagonizadas por el alumnado. Esto se debe, sobre todo, a que es el profesorado, al fin y al cabo, el que, la mayoría de las veces, responde con una acción disciplinaria a una acción simplemente no cognitiva o la convierte en tal, de manera que lo que empieza de un modo puede terminar de otro. Por otro lado, buena parte de las acciones no cognitivas (ni disciplinarias) del alumnado tienen lugar en ausencia del profesorado, y esta ausencia devuelve las relaciones entre los géneros a la ley de la selva, es decir, convierte el espacio del aula en un escenario dominado por los alumnos varones.

Con independencia de la cantidad y el tiempo de las interacciones, hemos tratado de comprobar si el sexo del alumno influye positiva o negativamente sobre el profesorado a la hora de evaluar. Para ello, pasamos a medio centenar de profesores y profesoras un grupo de cuatro redacciones para que las evaluaran puntuando de 0 a 10 su ortografía, su caligrafía, su sintaxis, la calidad de su exposición, su precisión terminológica, su consistencia y su creatividad. Además, les pedíamos que juzgasen, a partir de las mismas redacciones, la inteligencia (puntuada como «muy alta», «alta», «media», «baja» y «muy baja») y la madurez (puntuada como «muy superior a la de su edad», «algo superior», «la propia de su edad», «algo inferior a la de su edad» y «muy inferior») de sus autores o autoras³.

³ Cada profesor o profesora recibió un cuadernillo formado por las mismas cuatro redacciones atribuidas dos a alumnas y dos a alumnos varones, pero de modo que las mismas

Nos limitaremos a constatar aquí el aspecto más sobresaliente de los resultados: contra todo pronóstico, si es que había alguno, las alumnas reciben siempre una puntuación ligeramente mayor que los alumnos varones (Cuadro VI)⁴. Esto puede deberse a que son vistas directamente con más simpatía, a que sus ejercicios son evaluados a través del halo de que se las supone mejores estudiantes o, por el contrario, a que apriorísticamente se espera menos de ellas. Los datos con que contamos no pueden desvelarnos esto, por lo que debemos dejarlo a la libre interpretación de quien nos lea.

Tres propuestas no modestas, pero razonables,
y tres reflexiones en voz alta

De lo hasta aquí expuesto pueden desprenderse sin excesos de imaginación, pero con la necesaria, tres propuestas o grupos de propuestas. —o, si se prefiere, tres líneas de trabajo— para seguir avanzando en la eliminación del sexismo en la escuela. No pretendo con ellas ser exhaustivo, sino sólo ejemplificar, lo que no quiere decir que los ejemplos hayan sido elegidos al azar.

redacciones se atribulan a alumnos varones en unos cuadernillos y a alumnas en otros. Cuarenta y dos profesores y profesoras calificaron así ciento sesenta y ocho redacciones y juzgaron ciento sesenta y ocho veces a sus autores. Elegimos presentar redacciones para que pudieran ser sometidas al juicio de cualquier docente, y de octavo curso de EGB, porque es un curso fronterizo en la ordenación vigente y la cohorte de edad correspondiente estará en el centro de la nueva enseñanza secundaria obligatoria cuando se implante la reforma. La muestra es, obviamente, muy pequeña, careciendo de representatividad estadística o proporcional, pero creemos que resulta suficiente para marcar la dirección de las diferencias.

Su composición, en todo caso, es la siguiente. Las 168 redacciones se atribuyen por mitades: 84 a alumnas y 84 a alumnos varones. Los docentes que las evalúan son 18 profesores varones y 24 profesoras. Distribuidos por tramos de edad, 7 de los docentes tienen de 23 a 30 años, 17 tienen de 31 a 40 y 12 tienen de 41 a 64, mientras que 6 no contestan. Según la titularidad de los centros en que trabajan, 37 lo hacen en centros públicos y 5 en centros privado. concertados. Por su titulación, 27 son maestros, 5 licenciados y 10 maestros-licenciados. Trece llevan hasta 9 años en la enseñanza, 17 de 10 a 19 y 12 de 20 a 30. Por especialidades, 9 carecen de especialización, 13 dicen ser de Ciencias Sociales, 12 de Lengua, 4 de Ciencias Naturales y 5 de Matemáticas.

⁴ Debe tenerse en cuenta que las siete primeras variables de cada cuadro (desde «ortografía» hasta «creatividad») han sido puntuadas por los docentes de 0 a 10, mientras las dos últimas («inteligencia» y «madurez») lo han sido en una escala cualitativa, pero ordinal, que nosotros reconvertimos en cuantitativa asignando al valor más alto («muy alta» o «muy superior a la de su edad», respectivamente) la cifra 5 y descendiendo por unidades enteras hasta asignar al más bajo («muy baja» o «muy inferior a la de su edad», respectivamente) la cifra 1. Por consiguiente, los rangos de las variables son muy distintos, pues mientras el de las siete primeras recorre once posibles valores distintos (de 0 a 10) el de las dos últimas recorre sólo cinco (de 1 a 5). Esto significa que un punto de desigualdad no tiene la misma lectura en un caso y en otro, pues para las siete primeras variables es una diferencia del 10% mientras para las dos últimas asciende al 25%.

VALORACION DE REDACCIONES
SEGUN EL SEXO DEL ALUMNO

	SEXO DEL ALUMNO		Total
	VARON	MUJER	
ORTOGRAFIA			
MEDIA	4,74	4,83	4,79
DESVIACION TIPICA	2,17	1,76	1,97
CALIGRAFIA			
MEDIA	5,14	5,34	5,73
DESVIACION TIPICA	1,51	1,25	1,51
SINTAXIS			
MEDIA	5,12	5,41	5,26
DESVIACION TIPICA	1,98	1,59	1,80
CALIDAD DE LA EXPOSICION			
MEDIA	5,13	5,35	5,24
DESVIACION TIPICA	2,00	1,88	1,94
PRECISION DE LA EXPOSICION			
MEDIA	5,33	5,57	5,45
DESVIACION TIPICA	2,10	1,56	1,85
CONSISTENCIA			
MEDIA	5,11	5,12	5,11
DESVIACION TIPICA	2,47	1,98	2,24
CREATIVIDAD			
MEDIA	5,38	5,67	5,52
DESVIACION TIPICA	2,36	1,81	2,10
INTELIGENCIA			
MEDIA	2,80	2,90	2,85
DESVIACION TIPICA	0,90	0,76	0,83
MADUREZ			
MEDIA	2,66	2,71	2,68
DESVIACION TIPICA	1,08	0,77	0,94

En primer lugar, hay que llegar a eliminar todo vestigio sexista del contenido formal y oficial de la enseñanza. No sólo en lo concerniente a lo que éste tiene de inculcación de ideologemas sexistas, que ya no es mucho,

sino también y sobre todo en lo relativo a lo que tiene de selección de unos saberes como dignos de ser enseñados y omisión de otros, que todavía lo es. Técnicamente, sería bastante sencillo reincorporar a las mujeres al contenido de las ciencias sociales y naturales: es algo que podría arreglarse con unos meses de trabajo y algunas órdenes administrativas. Lo propio debería hacerse con la «formación tecnológico-práctica» o «para el trabajo»: convertir el trabajo doméstico en objeto de aprendizaje, con el mismo rango del trabajo remunerado —estoy aludiendo a la enseñanza obligatoria, claro está, no a la creación de una «Facultad del Hogar»—, y para ambos sexos. Mucho más complicado me parece, ciertamente, el problema del lenguaje, que no creo que llegue a solucionarse jamás por la vía de obligar a los/las profesores(as) a estar permanentemente dispuestos(as) a tan feo empleo del plural. O se crea un plural sin género, que pueda aprenderse en una semana y aceptarse en un decenio, o no hay nada que hacer: el castellano no es el inglés.

En segundo lugar, es preciso evitar los efectos no deseados e incontrolados de la interacción informal en las aulas. Parte de esto puede intentarse mediante campañas de sensibilización dirigidas a los profesores, pero las posibilidades de la persuasión, sobre todo cuando afecta a aspectos tan arraigados y cotidianos de nuestra cultura, son limitadas y sólo a largo plazo, en el mejor de los casos. La otra cosa que puede hacerse, alternativa o complementariamente, es tratar de contrarrestar esos comportamientos tan difíciles de evitar. Aquí tiene poco que hacer la administración educativa, pasando el testigo a las propias mujeres presentes en el sistema educativo. Profesoras, estudiantes y alumnas podrían y deberían actuar individual y colectivamente como tales (con o sin la colaboración de los varones), en los centros de trabajo, para detectar, exponer a la luz y combatir las manifestaciones del sexismo.

En tercer lugar, hay que profundizar y extender las dimensiones básicas pero no enteramente igualitarias de la organización escolar. En mi opinión, la segregación de alumnos y alumnas en centros o grupos distintos debería ser sencillamente prohibida, sin importar si tales centros cuentan o no con ayuda estatal. La segunda parte de esto concierne a la orientación escolar: hay que poner los medios para que unas u otras ramas de la enseñanza dejen de ser «propias» de hombres o de mujeres. Aunque no podemos obligar a nadie a seguir tal o cual especialidad de la formación profesional ni esta o la otra carrera, sí está a nuestro alcance estimular el acceso de las mujeres a estudios que les han estado vedados y el de los hombres a estudios que no entraban en sus perspectivas; además, sería muy aconsejable, ahora que en el marco de la ampliación de la enseñanza obligatoria se habla mucho de introducir materias optativas, que no se nos fuera la mano hasta el punto de que ellas terminen aprendiendo biología, cocina y mecanografía mientras ellos se dedican a la física, la automoción y la informática. Por último, sería muy conveniente prestar atención a la distribución de las oportunidades

de promoción entre los docentes: si existe un lugar en el que, no ya el veinticinco por ciento, que hoy parece ser la cifra mágica, sino el porcentaje correspondiente a su presencia global, tendría un verdadero valor de ejemplo, ese lugar es la escuela.

Las tres reflexiones que quiero añadir, aunque sea rápidamente y sin ningún grado de elaboración, conciernen a la sociología de la educación, la crítica de la escuela y las relaciones entre las distintas desigualdades sociales y la lucha contra las mismas.

Creo que uno de los defectos más generales de la sociología de la educación existente, que concierne de manera directa al análisis de la relación entre escuela y dominación de género, es haber considerado a los individuos como entes pasivos en lugar de como seres activos, como víctimas propiciatorias de la institución en lugar de como agentes capaces de responder individual y colectivamente a ésta. En el caso de la problemática de la mujer, esto ha supuesto forzar la explicación hasta el ridículo para dar cuenta de fenómenos aparentemente anómalos como su creciente presencia en la escuela, sus resultados mejores que los de los hombres, etc. Es preciso un trabajo investigador más enfocado hacia los procesos culturales activos individuales y colectivos, por los cuales las personas eluden o responden a las presiones institucionales, se sirven de las organizaciones para sus estrategias personales, etc. En suma, equilibrar la atención prestada a las estructuras sociales con la acordada a la acción social.

La segunda reflexión atañe a la crítica de la escuela, en particular desde las perspectivas neomarxista y neweberiana. Existe una tendencia a maximizar lo que la escuela hace mal y minimizar lo que hace bien, o a ver sólo lo primero e ignorar lo segundo. En el caso de la educación de la mujer, esto se manifiesta en forma de obstinación en no tener en cuenta lo que la escuela ha supuesto desde el punto de vista de la igualdad entre los géneros. Hay que dar al César lo que es del César y a la escuela lo que es de la escuela. El deseo de cambiar lo que debe ser cambiado lleva de forma natural a concentrar la atención en el camino por recorrer y a no pensar mucho en lo recorrido; pero, cuando se recaba la colaboración de un colectivo social, en este caso el profesorado, hay que evitar caer en el menosprecio de las conquistas logradas, porque ello sólo puede provocar el rechazo de la crítica, vista como descalificación, o, si ésta es aceptada, conducir a un pesimismo paralizante.

Por último, una palabra sobre la relación entre las desigualdades de clase y de género. Carecería de propósito discutir si unas u otras son más importantes, pues cada una lo es para el colectivo al que afecta —como lo son también las desigualdades étnicas, o las formas de opresión y exclusión basadas en la edad—, y los distintos colectivos afectados no son conjuntos disjuntos. Creo que despunta hoy cierta tendencia, entre sectores que militan en favor de la promoción y la igualdad de la mujer, a menospreciar todo lo relativo a las diferencias de clase. Se puede comprender esta tendencia, pero

no compartirla. Se puede comprender por dos razones: la primera, que el movimiento obrero y los partidos de izquierda, al igual que otros movimientos sociales y políticos que los precedieron, han relegado durante mucho tiempo la solución de los problemas de la mujer a la aurora del gran día o, mejor dicho, a la del día siguiente; desde esta perspectiva, hoy estarían siendo pagados por el feminismo en su misma moneda. La segunda, que cierta forma de entender la temática de la igualdad de oportunidades para las mujeres no contradice ningún elemento fundamental del consenso meritocrático en torno al cual se quiere legitimar nuestra sociedad. Se sabe que quedarán por el camino no ya tantas mujeres como hombres, sino muchas más, pero se acepta si no se ven trazas de una discriminación abierta por rasgos adscriptivos como el sexo. La sociedad capitalista tolera muy bien todo lo que suene a igualdad de oportunidades —aunque a los afectados les cueste un triunfo conseguirla en pequeñas dosis—, pero chirría cuando se habla de igualdad o de limitación de las diferencias en los resultados. Las tentaciones de hacer sólo la propia guerra, incluso de hacerla a costa de los demás, son siempre muy fuertes, pero lo que permite que perviva una sociedad basada en múltiples formas de discriminación, opresión y explotación es, sobre todo, el hecho de que se le facilite dar cuenta de cada manifestación de descontento por separado.

REFERENCIAS

CIDE (1988): *La presencia de las mujeres en el sistema educativo*, Madrid, Instituto de la Mujer.

Fernández Enguita, M. (1986): «Los efectos del desempleo juvenil sobre las transiciones a la vida adulta», ponencia presentada al Simposio Internacional *Juventud, trabajo y desempleo*, organizado por el Departamento de Psicología Social de la Universidad Complutense, Toledo, 17 al 20 de diciembre (incluido en este volumen). (1988a): *El trabajo doméstico: cualificación y formas de aprendizaje*, Madrid, Instituto de la Mujer, mimeo. (1988b): «El rechazo escolar: ¿alternativa o trampa social?», *Política y Sociedad* 1.

Garreta, N. et al. (1984): *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*, Madrid, Centro Nacional de Investigación y Documentación Educativa.

Heras, P. (1985): *El papel de la mujer en la enseñanza y el libro de texto en Cataluña*, tesis doctoral, Universidad de Barcelona.

Moreno Sardá, A. y Ruiz Caballero, C. M. (1984): *El orden androcéntrico del discurso histórico: lectura crítica no androcéntrica de los manuales de Historia de BUP*, Madrid, Instituto de la Mujer, mimeo.

Subirats, M. y Brullet, C. (1988): *Rosa y Azul: La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, Instituto de la Mujer.

Los contenidos, o el caso de la mujer invisible

Un repaso a la regulación de las enseñanzas que cubren hoy el período obligatorio nos permitirá apreciar el significado de lo que en el capítulo anterior llamábamos omisiones. El único nivel de la enseñanza que es obligatorio cursar es la Educación General Básica. Sin embargo, puesto que ésta comprende ocho cursos y el período de obligatoriedad es de diez, la mayoría del alumnado (cinco sextas partes, aproximadamente) accede tras ésta al Bachillerato Unificado y Polivalente o la Formación Profesional de Primer Grado. De entre ésta, la mayor parte, a su vez, lo hace al bachillerato, lo cual es todavía más cierto para las mujeres. Por consiguiente, examinaremos también la regulación general de los contenidos del BUP. No consideramos necesario hacer lo mismo con los de la FP, porque, en su parte general, no son sino los del BUP reducidos.

Después, analizaremos los contenidos que se proponen en el actual proyecto para la reforma de la enseñanza, tal como han sido formulados en la media docena de volúmenes recientes del llamado «Libro Blanco».

Las ciencias sociales en EGB y BUP

La Primera Etapa de la Educación General Básica (6 a 11 años), y sobre todo el primer ciclo o Ciclo Inicial (6 a 8 años), tienen una organización muy flexible, que deja al docente gran libertad en la determinación de los contenidos a impartir y aprender. Lo que habría que conocer, en esta etapa, no es tanto la regulación formal de la enseñanza, sus métodos y contenidos, como sus procesos informales. Sin embargo, incluso aquélla comienza ya a suministrar las claves de cómo se puede ignorar la aportación pasada y presente de la mujer a la vida social e individual a través de un tratamiento de guante blanco.

Así, en el área de Experiencia Social y Natural, de acuerdo con la Resolución de la Dirección General de Educación Básica de 11 de febrero de 1981, que a su vez reproduce en lo esencial la Orden de 17 de enero, se propone para el Ciclo Inicial un bloque, denominado «Desenvolvimiento en el medio», del cual forman parte los siguientes puntos:

3.2. La casa donde vivimos.

3.2.1. Descubrir la casa como centro de la vida familiar, lugar de descanso y encuentro de los miembros de la familia.

3.5. Las personas trabajan.

3.5.1. Aprender a apreciar el valor social del trabajo de cada uno de los miembros de la comunidad.

3.5.2. Conocer y valorar los servicios públicos y las personas que los realizan.

La contraposición no podría ser más clara: en la casa «se vive», se hace vida familiar y se descansa, pero no se trabaja. El trabajo, por el contrario, es referido a la comunidad global, extra y suprafamiliar.

Al llegar al Ciclo Medio, dentro del área de Ciencias Sociales, y según el Real Decreto de 12 de febrero de 1982, que fija las enseñanzas mínimas para este ciclo, el primer bloque, «La localidad», vuelve sobre el tema del trabajo:

4. Describir los tipos de trabajos más frecuentes en la localidad (agrícola, ganadero, industrial, comercial, servicios). Estudiar detalladamente dos de ellos mediante visitas y encuestas.

En el bloque cuarto, «Iniciación al estudio de España», se trata de nuevo el tema con un nivel mayor de generalidad:

3. Situar y describir los tipos de producción más importantes de España (agrícola, ganadera, industrial, energética). Estudiar, con detalle, el proceso de elaboración, comercialización y consumo de tres productos distintos (agrícola, ganadero, industrial, pesquero...) cercanos al niño.

El contenido de la EGB se hace eco, pues, de la economía vulgar, la economía que se encandila con las cifras monetarias sin llegar a entender que tras la expresión dinero no está sino el trabajo, e incapaz, por consiguiente, de captar la existencia de cualquier trabajo que no se transforme en dinero, aunque su montante global sea superior al absorbido por la economía monetaria.

Nada fuerza, por supuesto, a que las mujeres no aparezcan en las ciencias sociales. Pueden aparecer en esos empleos que se pretende examinar, pero, dadas su menor tasa de actividad y su mayor tasa de desempleo, lo harán en menor medida que los hombres. Lo que importa es que se ignora la que, hoy por hoy, es su principal aportación a la economía nacional, el trabajo doméstico. Su presencia es reducida a los grupos no asociados a la producción. Así, en el bloque ya citado del Ciclo Inicial:

3.1. ¿Con quién vivimos?

3.1.1. Tomar conciencia de pertenecer a un grupo familiar y a un entorno social (familia, barrio, pueblo, comarca, provincia, región o nacionalidad y nación).

La familia se presenta junto a grupos o ámbitos que, desde el punto de vista de la producción, con agregados indiferenciados, no unidos por relaciones sociales esenciales sino surcados por las relaciones propias de otras instituciones (las instituciones políticas, el mercado, la producción para el mercado). Su carácter de esfera de la producción desaparece tras su simple dimensión de espacio de una vida social no problematizada o tras las relaciones de parentesco que unen a sus miembros.

Volviendo al bloque «Iniciación al estudio de España», del Ciclo Medio, ahí tendrá el alumnado su primer contacto formal con la historia, propuesto así:

4. Describir los rasgos más destacados de algunas formas de vida del hombre en España durante la Prehistoria, la época romana, en la Edad Media, en la Edad Moderna y en la sociedad industrial.

5. Leer, recoger datos e información sobre la vida y aportaciones de algunos personajes de la historia de España, relacionándolos con su época. Fiestas y conmemoraciones nacionales.

Aunque no soy partidario del uso sistemático del «los/las», que ya he dicho me parece una batalla perdida y a la que se presta muy poco el castellano, creo también que el primer párrafo de la cita anterior es precisamente el tipo de contexto en que no puede dejar de señalarse que se trata del hombre y de la mujer. Las épocas que se propone estudiar no han sido iguales para hombres y mujeres, y las «formas de vida» corren el peligro de reducirse a las formas de vida de los hombres si no se especifica lo contrario. La misma terminología ya apunta en ese sentido: hablar de «sociedad industrial» es caracterizar de manera reduccionista la sociedad en su conjunto por la forma, en primer lugar, en que ha variado en ella el trabajo de los hombres (aunque la industrialización también haya afectado directa e indirectamente a las mujeres, como trabajadoras asalariadas y como trabajadoras domésticas).

La segunda parte será casi con seguridad, a pesar de la inestimable ayuda que supone la presencia de Isabel la Católica y de alguna otra mujer en la historia oficial, una lista de las aportaciones de personajes de sexo masculino. La reducción de la historia a la historia oficial, o a la historia del poder, borra casi de un plumazo a las mujeres del pasado de las naciones.

La Orden de 6 de mayo de 1982, que desarrolla el Real Decreto relativo al Ciclo Medio, no hace sino insistir en el mismo sesgo pero con algo más de detalle. Así, en tercer curso (primero del ciclo), toca a las escuelas:

1.5. Describir los tipos de trabajo más frecuentes en la localidad y estudiar detalladamente dos de ellos (uno comercial y otro agropecuario, artesanal o industrial) mediante observación directa o indirecta.

2.5. Describir los tipos de trabajo más frecuentes en la comarca (agropecuaria, artesanal, industrial, servicios). Conocer por observación directa el trabajo en una explotación agropecuaria y en una industria de la comarca.

2.6. Conocer los productos más importantes de la comarca. Valorar su importancia y la necesidad de su intercambio. Estudiar una feria o mercado comarcal.

Finalmente, en quinto curso:

4.5. Situar y describir, de forma elemental, los principales tipos de producción agrícola, forestal, ganadera y pesquera de España. Estudiar con detalle el proceso de producción, comercialización y consumo de un producto de cada clase.

4.6. Estudiar el proceso de elaboración de dos productos industriales y conocer los factores que intervienen (materias primas, energía, maquinaria, tecnología, trabajo humano). Señalar algunas fuentes de producción energética en España.

La primera cita no añade nada. La segunda y la tercera dejan más claro que su precedente general en el Real Decreto que el trabajo agrícola sólo interesa en la medida en que se realiza para el mercado («explotación agropecuaria», «necesidad de su intercambio»). Debe tenerse en cuenta que, en las zonas rurales, particularmente en el caso del pequeño campesinado, el trabajo de la mujer no es tan fácil de distinguir del del hombre como en la ciudad industrial y de servicios. Pero, si en lugar de ocuparse de la pequeña producción o de la producción de subsistencia (para el propio consumo del hogar) se pone la atención en la gran producción agropecuaria (granjas industriales, etc.), se puede sacar a unas cuantas mujeres más de la foto.

El problema no está en que se quiera ampliar el ámbito de la realidad para el alumnado, parte de lo cual es precisamente llevarlos más allá de su primera esfera de experiencia, la doméstica, hacia el mundo de la industria, el comercio y los servicios, entre otras direcciones. El problema reside en que se identifique eso, en exclusiva, con la producción, negando así la realidad de la producción y el trabajo domésticos y, con ellos, a quienes son hoy sus principales protagonistas, las mujeres. (Digamos de paso que es de agradecer, no obstante, que, por una vez, no se incluya entre los «factores de la producción» al capital, que no es un factor sino una relación social.)

Para quinto curso también se describe con más detalle la iniciación en la historia:

4.7. Describir las formas de vida de los habitantes de la península en la Edad Media, la vida en el campo (el castillo, el monasterio). La vida en las ciudades. Leer biografías de personajes de la época y narraciones de los acontecimientos más notables.

4.8. Describir algunas formas de vida en la Edad Moderna, relacionándolas con los descubrimientos geográficos y el progreso comercial y cultural de la época. (El navegante, el comerciante, el artesano, el soldado.) Leer biografías de los personajes más destacados de la historia de España (políticos, descubridores, artistas) y narraciones de los acontecimientos notables de la época.

4.9. Describir algunas formas de vida en la sociedad industrial (siglos XIX y XX) como consecuencia del progreso científico y tecnológico (fábricas, ciudades, comunicaciones, servicios). Lecturas sobre algunos inventos y sus aplicaciones. Biografías de personajes históricos de la época en España.

Las mujeres no son excluidas explícitamente en ningún lado, pero todo empuja a hacerlo. «La vida en el campo» se concreta en castillos y monasterios, como si no hubiera campesinos o bastara con suponerlos alrededor de la nobleza y el clero. Una y otro merecen, por supuesto, ser estudiados, pero ni mucho menos agotan la vida en el campo. Incluso si, generosamente, interpretamos que se proponen tan sólo como centro de un ámbito más comprensivo, probablemente la economía campesina es más capaz de explicar el surgimiento y la consolidación de la nobleza y el clero que al contrario. En todo caso, tal elección tiene poderosas consecuencias secundarias para lo que nos concierne, que es el tratamiento dado a la mujer. En la vida campesina, particularmente en la producción de subsistencia dominante en la Edad Media, las posiciones relativas de hombres y mujeres estaban mucho menos delimitadas que en nuestros días, y en ningún caso en torno a dicotomías como doméstico/extradoméstico, dentro/fuera, privado/público, etc. Al elegir como foco de atención la nobleza y el clero se elige precisamente los dos sectores o estamentos sociales en que la segregación de las mujeres era más rígida. Entre la nobleza, por las leyes discriminatorias en torno a la herencia de propiedades y títulos y la utilización de las mujeres como bien intercambiable; la nobleza probablemente se ajuste mejor al modelo levistraussiano del «intercambio de mujeres» que los llamados pueblos primitivos. Por lo demás, ¿qué es lo que con toda probabilidad se explicará sobre los castillos sino su papel guerrero, asociado a funciones entonces exclusivas de los hombres? En cuanto a la iglesia, es difícil encontrar una institución más inequívocamente sexista en la historia occidental. Los monasterios, además, eran los conventos de los monjes fuera de las ciudades, y sólo por extensión pueden denotar las residencias de las religiosas. Quizá fue precisamente la iglesia la que inauguró la dicotomía fuera/dentro para hombres/mujeres: los monjes medievales eran también predicadores, muchas veces nómadas, el poder espiritual del campo; las monjas vivían en el aislamiento, y el convento era incluso un lugar habitual de reclusión para mujeres no religiosas.

La propuesta sobre la Edad Moderna no tiene pérdida: las formas de vida deben relacionarse con «los descubrimientos geográficos y el progreso cultural y comercial», el activo de los hombres. Los ejemplos «de a pie»

consisten en oficios típicamente masculinos: navegante, comerciante, artesano, soldado (los había femeninos, aunque se olvide, además de madre, esposa y campesina: gobernantas, posaderas, lavanderas, etc.). Los «personajes destacados», no se dude, serán fundamental o exclusivamente hombres, y, los «acontecimientos notables», hechos políticos, religiosos o guerreros en los que sólo ellos pudieron participar.

En cuanto a la «sociedad industrial» (¡qué resistencia a llamarla capitalista!), y aparte de la absurda hipótesis unilateral (y errada en su dirección principal) de que las formas de vida son consecuencia del progreso científico y tecnológico, una señalada ausencia: el paso de la producción doméstica a la extradoméstica, de la familia extensa a la nuclear. Lo que distingue al capitalismo de la mayoría de las formas de producción anteriores no es la abundancia de máquinas, aunque también, sino el hecho de haber sacado en masa a las personas de la esfera doméstica. En un primer momento sacó también a las mujeres, pero después las devolvió al hogar estableciendo una de las formas más radicales de división del trabajo entre los géneros que ha conocido la historia, y cuyos efectos duran hasta nuestros días.

La visión de la historia como continuo e imparable progreso que destila el texto, sobre todo en lo que concierne a la Edad Moderna y la mal llamada «sociedad industrial», no estaría tan clara si en ella se incluyese la suerte de los oprimidos: los trabajadores que fueron expropiados de sus medios de vida, los pueblos coloniales que fueron expoliados y esclavizados y, en particular, para lo que aquí nos ocupa, las mujeres que fueron recluidas en el hogar y drásticamente excluidas de la vida pública.

En lo que aquí nos interesa, el Área Social de la Segunda Etapa de la Educación General Básica no es muy distinta de la de los dos primeros ciclos. La economía y la producción siguen siendo, en todo caso, la economía y la producción extradomésticas. Predominan siempre lo político, lo religioso y lo militar, es decir, las esferas exclusivas de los poderosos, que casi siempre fueron hombres aunque sólo fueran una ínfima parte de ellos.

La única novedad es la tímida incorporación del conflicto, hasta entonces ausente, a la altura del octavo curso. La primera unidad de éste, «Civilización europea y mundo contemporáneo», reza en su tercer apartado, presumiblemente localizado en el siglo XIX: «Los problemas sociales: el movimiento obrero». Silencio total sobre otro problema social, la mujer, a pesar de los movimientos sufragistas y otras muchas manifestaciones del mismo.

Junto con las ciencias sociales podemos considerar la Educación Ética y Cívica, regulada por una Orden Ministerial de 1978 para la Segunda Etapa. La lista de objetivos que la orden propone es interminable: «derechos humanos fundamentales, criterios morales, elementos de juicio, (...) respeto, comprensión, solidaridad, (...) espíritu crítico, (...) autonomía moral, (...) sentido de responsabilidad, valores de la sociedad, (...) normas de convivencia, (...) dimensión ética de la vida cotidiana, (...) compromiso personal y social de solidaridad (...)». En fin, todo.

Pero ni una palabra sobre la mujer, sobre la dominación masculina, sobre la discriminación de género. Sólo dos elementos que aparentemente podrían dar cabida al problema pero que, en realidad, se la niegan. Es en sexto curso, donde la familia se presenta como la «cédula (sic) básica de la sociedad», lo que equivale a decir como algo natural, junto con otras formas de agrupación presuntamente no problemáticas: la escuela, el barrio, el pueblo, la región y la nación. Por otra parte, se admite que puede haber injusticia (se supone que aquí entran la explotación y la opresión), pero sólo bajo la forma de «estructuras legales, socioeconómicas y políticas injustas». ¿Cómo es la familia: legal, socioeconómica, política... o natural? La familia se sitúa del lado de lo no problemático y lo problemático excluye a la familia, con lo que se cierra el círculo que impide la discusión del papel de la mujer en la esfera doméstica. En cuanto a la extradoméstica, si se admite el papel asignado a la mujer en la doméstica, cualquier discusión sobre su marginación o discriminación estará viciada de antemano; recuérdese: obligaciones familiares, salario complementario, no tienen que mantener un hogar, dejan la carrera por los niños, etc., etc.

La regulación de las enseñanzas de Ciencias Sociales en el bachillerato es mucho menos concreta. La Historia de primer curso («Historia de las civilizaciones») se regula en la Orden Ministerial de 22 de marzo de 1975 mediante treinta y dos encabezamientos sumarios de temas. Nada, explícitamente, incluye ni excluye a las mujeres, pero esto es precisamente lo problemático. Se podría haber indicado simplemente que la Historia de este curso debe ir desde el origen del ser humano hasta el mundo actual, pero se detallan treinta y dos temas para que el profesorado no pueda saltarse ningún período que las autoridades educativas consideren digno de ser específicamente tratado. Sin embargo, nada se dice sobre qué debe ser tratado de esos períodos, y no hace falta detenerse a recordar que todos hemos aprendido una historia de la humanidad que era, en realidad, la historia de los hombres, dejando a las mujeres en la sombra. El profesorado podría hacer otra cosa, superando por cuenta propia las deficiencias de su propia formación, pero la norma no lo alienta en modo alguno.

La Geografía de segundo curso («Geografía humana y económica del mundo actual»), económica o pseudoeconómica, incurrió en el sesgo habitual de confundir la economía en general con la economía monetaria en particular, con lo que ello comporta para la cuestión de la mujer. Y lo dicho para estas dos materias puede aplicarse sin necesidad de mayores especificaciones a la «Geografía e Historia de España y de los países Hispánicos» de tercer curso. La Filosofía de tercer curso no ofrece mucha más cancha al problema, a pesar de su ambición de abarcarlo todo:

Ha de ayudar al alumno a lograr una ponderada actitud crítica que le permita una participación en la sociedad y en la cultura mediante la educación en la libertad responsable.

La persona le corresponde de un modo específico el desarrollo de la formación humanística del alumno como profundización del conocimiento sintético del hombre y apertura al planteamiento (racional, reflexivo) de cuestiones últimas.

Entre un farrago de enigmáticos temas relacionados con la psicología, la lógica y la metafísica aparecen dos que podrían dar lugar al tratamiento del problema de la mujer: «14. La dimensión social del hombre. Estructuras sociales», y «17. Justicia y derecho. Los derechos humanos». Sin embargo, es bien sabido que estos últimos pueden ser tratados sin abordar la problemática específica de la mujer, así como que por «dimensión social» y «estructura social» suelen entenderse los problemas de clase, no de género.

Finalmente, la Formación Política, Social y Económica de segundo y tercer curso, por su constante referencia a lo «social», permitiría en cualquier momento el tratamiento de la cuestión mujer, pero no lo alienta en ningún caso. Sólo uno de los temas de segundo curso se refiere a «El sindicalismo y los movimientos sociales». Podemos presumir que aquí, después del sindicalismo y sus raíces de clase, cabe tratar el feminismo o el movimiento por la igualdad de la mujer... junto con el ecologismo, el pacifismo, los homosexuales, los marginados, etc., es decir, presentado como un movimiento de opinión, no como un movimiento basado directamente en relaciones de explotación y opresión.

La Pretecnología en la EGB

Nadie discutirá que, en una sociedad que está siendo escenario de procesos de cambio tecnológico veloces y en constante aceleración, resulta de la máxima importancia que la escuela permita a los alumnos familiarizarse con la tecnología que los rodea ya y lo hará aún más en su vida adulta. Parece tremendamente acertado, pues, que desde comienzos de la década de los setenta se introdujera ya en la enseñanza, concretamente en la Segunda Etapa de la Educación General Básica, bajo el epígrafe de «Pretecnología». Pero aquí no nos vamos a ocupar de la oportunidad o no de la Pretecnología, ni del grado de adecuación general de sus planteamientos, sino de la actitud explícita e implícita ante la educación de la mujer que comporta.

La Orden Ministerial de 6 de agosto de 1971, «por la que se prorrogan y complementan las orientaciones generales para la Educación General Básica», decía sobre la Pretecnología:

En la segunda etapa de Educación General Básica, el alumno necesita una formación pretecnológica que le capacite para actividades prácticas y le permita incorporarse al primer grado de Formación Profesional.

(...) Se trata de presentar a los alumnos un amplio campo de posibilidades de trabajo y despertar en ellos verdadero interés por las ocupaciones y

profesiones de tipo técnico, que tanto interesan a la sociedad en general. Desde el punto de vista de la orientación profesional, constituye uno de los mejores medios de encauzar posibles vocaciones.

Otra razón que justifica su inserción en los contenidos de la Educación General Básica es la necesidad de que el escolar adquiera habilidades y destrezas que le permitan en un futuro manipular materiales técnicos de uso corriente y acomodarse a los cambios y transformaciones, cada vez más frecuentes, en el campo laboral y ocupacional.

(...) Se trata sencillamente de poner al escolar en contacto con los aparatos y herramientas de uso corriente, para su mejor conocimiento y dominio, y de que adquiera destrezas, habilidades y actitudes que le permitan un perfecto y eficaz aprendizaje cuando pase a la formación profesional.

La Pretecnología, por consiguiente, fue concebida sin otro trabajo en vista que el extradoméstico («posibilidades de trabajo», «ocupaciones y profesiones», «orientación profesional», «campo laboral y ocupacional»), al cual se accedería a través de la Formación Profesional. Ni por un instante pasó por la cabeza del autor del texto que, tal vez, también en los hogares, en esos escenarios ocultos del trabajo doméstico, pudieran haber tenido lugar transformaciones y cambios tecnológicos que hicieran aconsejable una formación pretecnológica. El trabajo en el hogar, el trabajo de las mujeres, seguiría siendo visto, ineluctablemente, como un conjunto de tareas sin interés, carentes de cualificación, que en ningún caso podrían requerir ni merecer la atención de la escuela.

Pero no es que el autor estuviera obcecado por el mundo del trabajo fabril, etc. Al contrario, estaba dispuesto a admitir la conveniencia de la formación pretecnológica, con carácter general, para la vida de la persona en su conjunto. Por ello, el pasaje anterior continuaba así:

O bien que pueda servirse de la iniciación técnica artística para sus creaciones personales y para llenar sus horas de ocio.

Pero lo que podría parecer que arregla algo, en realidad, lo empeora. Una vez más, el discurso oficial —todavía vigente como norma—, se permitía dar un salto mortal desde el trabajo remunerado hasta el ocio, dejando en medio, ignorado, el trabajo doméstico, el que realizaban y realizan como única tarea o como parte de su jornada laboral millones de mujeres.

Aunque no vamos a detenernos aquí en citar los detalles, la orden ministerial muestra también su menosprecio por el mundo de las mujeres en la elección de los temas y actividades que se proponen para los cursos sucesivos, de sexto a octavo. Unas tienen un componente fundamentalmente artístico, artesanal o de manualidades; otras, un componente esencialmente profesional. Pero, entre éstas, su inclinación apunta invariablemente hacia la industria, hacia los oficios que esta sociedad considera propios de los

varones. Aunque la Formación Profesional comprende ramas como la Administrativa, Peluquería y Estética o Sanitaria, conducentes a profesiones hoy fundamentalmente femeninas, nada relacionado con ellas aparece entre las actividades propuestas. Lo que sí aparecen son actividades que pueden considerarse anticipos del trabajo con metal, madera, electricidad y electrónica, etc., es decir, de los oficios masculinos.

Sí cuenta con su anticipo, aparentemente, la rama textil, también mayoritariamente femenina, pero por razones distintas. Lo que la propuesta de Pretecnología contiene es un conjunto de actividades explícitamente indicadas sólo para alumnas. Véanse los tres bloques propuestos, respectivamente, para sexto, séptimo y octavo cursos:

- Corte y confección de prendas infantiles.
- Ejercicios de cosido a máquina.
- Bordado popular.

- Corte y confección de prendas infantiles.
- Iniciación a la técnica de algunos encajes populares.
- Tejido de lana y otras fibras.

- Sencillos diseños de modas y confección de prendas de vestir.
- Realización de proyecto de bordado regional.
- Técnica de calados y pasamanería.
- Confección de sencillos muñecos de fieltro.

¿Se puede pedir más? Si a esto se añade que las actividades no son obligatorias; que, como se dice específicamente para la Pretecnología, «quizás no siempre será posible realizar todas las actividades», por lo que «basta con la realización de algunas de ellas»; y que la misma introducción de la orden ministerial aclara, para el conjunto de ésta, que «su finalidad (...) no es otra que la de ofrecer a los educadores 'un material de trabajo dentro de una línea indicativa de acción'», entonces están dadas todas las condiciones para que, el centro que lo desee, dedique a las mujercitas a hacer muñecas y bordados y, a los varoncitos, a cosas más importantes como el metal o la madera.

Otras áreas y materias en la enseñanza vigente

El enunciado sumario del contenido de otras áreas y materias no permite, en el nivel en que nos movemos (las normas legales), un análisis de su sesgo de género. Sin embargo, esto no implica que estén exentas del mismo.

En el área de lenguaje, aparte de los consabidos problemas que plantea éste en sí mismo (plural masculino, etc.), el alumnado se encontrará, por ejemplo, con que de cincuenta y seis autores literarios que cita la Orden Ministerial de 22 de marzo de 1975 para segundo y tercer cursos de

bachillerato (sin contar los que no se citan porque están presentes a través de la referencia explícita a alguna de sus obras, como Cervantes, Tirso y otros), sólo uno es una mujer... y precisamente una monja: Teresa de Jesús. Desde luego, una orden ministerial no puede inventar autoras donde la sociedad no ha permitido que las hubiera, pero podría prestar un poco más de atención a las que efectivamente han sido.

Las actividades artísticas se formulan de manera asexual, pero nada impide al profesorado diversificarlas, en su caso, de acuerdo con sus propios prejuicios sobre lo propio para cada género. Tampoco los números tienen sexo, pero el profesorado de Matemáticas elegirá los problemas del ámbito social de los hombres o del de las mujeres. Las Ciencias de la Naturaleza se ven forzadas a referirse a la reproducción y la diferenciación sexual, pero se permiten pasar por el ciclo superior de la EGB (11-14 años, más los que traigan los retrasos), sin aludir a la regla. La Educación Física, por su parte, no está programada para ello pero suele ser un escenario privilegiado del tratamiento diferencial, más allá de las desigualdades de rendimiento, porque nada en la norma impide que así sea.

Sobre la Religión, en fin, no hace falta detenerse en detalles. En ella aprenderán todos que Eva, una mujer, trajo el pecado al mundo; que María, para ser pura, tuvo que parir sin contacto sexual alguno; que el décimo mandamiento ordena no desear a la mujer del prójimo, pero no viceversa puesto que lo da por supuesto, etc., etc.

Los objetivos generales del proyecto de reforma

La reforma actualmente en proyecto es mucho más cuidadosa, en general, con el problema de la mujer. Entre los objetivos generales de la educación primaria, por ejemplo, se pretende que el alumno sea capaz de

Establecer relaciones equilibradas y constructivas con las personas de diferente edad y sexo con las que interactúa y utilizar adecuadamente las normas y pautas de comportamiento que regulan las relaciones interpersonales en situaciones sociales conocidas (trabajo escolar, juego, discusión y debate, cooperación, competición, relaciones familiares y de amistad, etc.), rechazando todo tipo de discriminación basada en características personales.

Como «aspecto de especial relevancia para el desarrollo de la sociedad», que debe «impregnar la actividad educativa en su conjunto», se incluye además, entre otros, el siguiente:

Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos. La escuela ha de tener una postura activa para desterrar el tratamiento discriminatorio que reciben las personas en función del sexo. Esta representación es particularmente intensa en las representaciones gráficas, en los modelos y

ejemplos, y en el lenguaje mismo, a menudo utilizados de forma inconsciente. Es preciso poner especial atención para evitar expresiones y representaciones que llevan carga de discriminación sexista. Asimismo hay que evitar la discriminación por razón de sexo en los temas referidos al trabajo y a la organización social, utilizando ejemplos y problemas que no reproduzcan estereotipos sexistas, favoreciendo con ello el desarrollo de la coeducación dentro de la escuela.

Sólo hay que lamentar que, con notable timidez, se hable de relaciones «equilibradas y constructivas» en lugar de igualitarias, así como que se proponga poner especial cuidado en evitar la discriminación «en los temas referidos al trabajo y a la organización social», porque, como veremos, el trabajo sigue siendo sólo el extradoméstico y, la organización social, la suprafamiliar.

Los objetivos generales de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, por su parte, incluyen:

7. Analizar los mecanismos y valores básicos que rigen el funcionamiento de la sociedad en la que viven, en especial los relativos a sus derechos y deberes como ciudadanos y trabajadores, elaborando juicios y criterios personales sobre ellos y actuando consecuentemente dentro de los grupos sociales a los que pertenecen.

12. Relacionarse constructivamente con otras personas adoptando actitudes de flexibilidad, cooperación, participación, interés y respeto, superando inhibiciones y prejuicios y rechazando todo tipo de discriminaciones debidas a las características personales (edad, sexo, rasgos físicos y psíquicos, etc.) y sociales (clase social, grupo de pertenencia, etc.) de las mismas.

Obsérvese la diferencia. Por un lado está «la sociedad», en especial los derechos y deberes como trabajadores y como ciudadanos, es decir, las esferas de la política y del trabajo extradoméstico, y no están ni la familia ni el trabajo doméstico. Por otro, aparece el problema de la discriminación sexual, no el de la explotación, la opresión ni la dominación de género, cuyo principal escenario es la familia. Y lo hace diluido entre otros como la discriminación por razón de la edad (se supone que se refiere a la tercera edad, pues parece poco probable que lo haga a la primera) o de los «rasgos físicos y psíquicos» (que deben de comprender tanto la raza como las minusvalías físicas y psíquicas).

Pero ausencia de discriminación no es lo mismo que igualdad, y de ahí deriva la significación que cobra la combinación de los dos puntos y la aparición del sexo (debería decir el género) en sólo el segundo. Las relaciones entre un capitalista y un obrero, o entre un terrateniente y un aparcerero, por ejemplo, no son de discriminación. Hablaríamos de discriminación, pongamos por caso, si no se les permitiera acceder a los mismos cargos, entrar en los mismos locales públicos o ejercer el mismo derecho al voto. Cualquiera sabe, incluidos los autores del proyecto de reforma, que el problema entre el

obrero y el empresario o el aparcerero y el terrateniente no se reduce a eso, y por ello existe el objetivo 7: «analizar los mecanismos y valores básicos (...) de la sociedad (...) elaborando juicios y criterios personales sobre ellos y actuando consecuentemente». Pero esto, ya se ha dicho, les afecta «en especial (...) como ciudadanos y trabajadores», no como hombres y mujeres. Dicho de otro modo, se da cabida al problema de la mujer en la medida y sólo en la medida en que se circunscriba al exterior de la esfera doméstica, cuando es precisamente dentro de ésta donde se halla su raíz.

Las ciencias sociales en el proyecto de reforma

Entre los objetivos específicos del área de Conocimiento del Medio (una refundición de ciencias naturales y sociales) de la Enseñanza Primaria no hay nada que nos lleve específicamente al problema de la mujer, salvo un objetivo muy genérico:

10. Reconocer y apreciar su pertenencia a unos grupos sociales (familia, escuela, localidad, Comunidad Autónoma, Estado español, Comunidad Europea, etc.) con unas características y unos rasgos propios (normas de conducta, relaciones entre los miembros, costumbres y valores compartidos, lengua común, etc.), respetando y valorando las diferencias con otros grupos y rechazando al mismo tiempo cualquier tipo de discriminación provocado por este hecho.

Entre los del área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales de la Enseñanza Secundaria Obligatoria, puede leerse algo parecido:

2. Identificar los mecanismos básicos que rigen el funcionamiento de las sociedades contemporáneas, analizar los problemas más acuciantes de las mismas (políticos, sociales, económicos, etc.) y formarse un juicio personal razonado y crítico al respecto.

4. Manifiestar un comportamiento de solidaridad con las sociedades y grupos sociales desfavorecidos, denunciando los factores que están en la base de las desigualdades, las injusticias y los desequilibrios sociales y participando activamente en iniciativas dirigidas a remediarlos.

10. Apreciar los derechos humanos y los derechos y libertades políticas y sindicales como un logro irrenunciable de la humanidad, rechazando actitudes y comportamientos que puedan suponer una merma de los mismos y mostrándose solidario con los pueblos que todavía no disfrutan de ellos.

En consecuencia con lo ya visto, el área de Conocimiento del Medio de la Enseñanza Primaria nos encontramos, en el bloque 6 («Población y actividades humanas»), con lo de costumbre: el trabajo es subsumido en un apartado denominado «Trabajo y profesiones», lo que lo reduce a trabajo

extradoméstico; la producción aparece en forma de «Sectores de la producción», léase agricultura (extracción), industria (transformación), comercio y servicios. El bloque 8 («Organización social») incluye como subapartado la familia, aunque sin demasiadas indicaciones.

En el área de Geografía, Historia y Ciencias Sociales de la secundaria obligatoria, el bloque 3 («Las actividades económicas y los recursos naturales») aborda la agricultura y la industria y el bloque 4 («Hacia una sociedad terciaria») los servicios, con la consabida exclusión de la esfera doméstica y sus principales moradores, las mujeres en funciones de amas de casa.

Los bloques 10 y 11 del área de Conocimiento del Medio de la enseñanza primaria son de índole histórica («Los cambios históricos y la historia reciente» y «Formas de vida y paisajes históricos»). Vale la pena detenerse brevemente en ellos. El primero, por ejemplo, reza en dos de sus cinco apartados:

3. El cambio histórico a lo largo de nuestro siglo (evolución del vestido, del paisaje, de la vivienda, del trabajo, etc.).

4. Aspectos de la vida cotidiana y de algunos hechos históricos relevantes (cambios sociales y políticos, avances tecnológicos, etc.) asociados a los mismos en nuestro siglo.

En ciencias sociales de la secundaria, la historia ocupa los bloques 6 al 10. Citaremos algunos fragmentos que presuntamente apuntan hacia un tratamiento comprensivo de las sociedades y sus épocas históricas, especificando entre paréntesis el número del bloque de contenido y el epígrafe al que pertenecen:

La organización familiar y social (6. Sociedades prehistóricas: cazadores-recolectores).

La organización política, social y económica, la religión, el arte y la vida cotidiana (6. Primeras civilizaciones históricas).

Aspectos de su trayectoria histórica, organización socio-económica y política, religión, vida cotidiana, cultura y arte (7. Sociedades medievales: sociedad islámica).

Aspectos de su evolución histórica, estructura socio-económica, primeros burgos, organización política, religión y mentalidades, vida cotidiana y cultura (7. Sociedades medievales: la Europa feudal).

Formas de vida y organización social en uno de los grandes imperios asiáticos o de la América precolombina (7. Sociedades de la época moderna).

Estructura socio-económica, religión, mentalidades y vida cotidiana (7. Sociedades de la época moderna: la España moderna).

La constante dicotomía entre la «organización social», o «socio-económica y política», o la «estructura socio-económica», de un lado, y la «vida cotidiana», de otro, nos hace sospechar o, mejor dicho, nos lleva a la triste seguridad de que el papel de la mujer en la mayor parte de la historia va a

quedar reducido, si es que aparece por algún sitio, al ámbito «trivial» de la vida cotidiana (es decir, a su tratamiento trivial), mientras el del varón monopolizará las glorias de la estructura y la organización económica, social y política. Sería sólo una sospecha si pensáramos que la familia, la producción doméstica o las funciones de la mujer iban a ser considerados parte de lo económico y lo social al mismo título que las relaciones interfamiliares, la producción extradoméstica o las funciones del hombre, como sería lo correcto. Pero se convierte en certidumbre porque estamos seguros de que la familia, la mujer o lo doméstico, mientras no se haga un gran esfuerzo en la dirección contraria, seguirán siendo tratados como parte de lo natural; eso sí, «afectado» por lo social.

¿Qué diferencia hay entre la organización familiar y la social en las sociedades de cazadores recolectores? Ninguna, por lo que sólo puede entenderse la presencia de los dos adjetivos como parte de una concepción que gusta de separar los planos de lo natural y lo histórico para situar en ellos, respectivamente, a la mujer y al hombre, a la familia y al resto de la sociedad, lo doméstico y lo extradoméstico. ¿Qué es más importante conocer de la sociedad feudal o los imperios antiguos: la vida en unos cuantos castillos y palacios o en el océano de unidades domésticas y comunidades aldeanas prácticamente autosuficientes? ¿Qué diferencia había entre lo «político» y lo «socio-económico» en estas sociedades? Lo que se hace es aplicar la separación entre política y economía extradoméstica, y parentesco y economía doméstica, propia de nuestra sociedad y nuestra época, a la interpretación de épocas pasadas o culturas diferentes, y el resultado es siempre el mismo: desaparece la totalidad de las mujeres (y, con ellas, la mayoría de los hombres).

El bloque 10, «Transformación global y revolución en la época contemporánea», aborda, en tres apartados sucesivos, lo que considera tres tipos de revoluciones: la industrial (económica extradoméstica), la liberal (política) y, en un mismo saco, la socialista y la anticolonial. No hay nada que lo impida, pero tampoco que apunte hacia los procesos que afectaron más intensa y directamente a las mujeres: la destrucción de la unidad de producción doméstica como tal, su salida masiva al trabajo asalariado y su posterior devolución al hogar, el surgimiento de la familia nuclear urbana. El cuarto apartado del bloque, que se supone quiere concretar los tres anteriores para España, abre para ello el típico huequecito: «Aspectos económicos, sociales, políticos, culturales, ideológicos y de la vida cotidiana». Adivinen dónde.

Sólo el bloque 11, «Desequilibrios y conflictos en el mundo contemporáneo», incluye en su tercer apartado, «Focos de tensión y nuevos valores en las sociedades postindustriales», junto a los ritmos de vida, las nuevas élites y grupos marginales, la drogodependencia y otras enfermedades, la publicidad y los medios de comunicación, este no muy atrevido epígrafe: «Las transformaciones familiares (la familia como unidad de consumo, nuevos roles masculino y femenino y de los jóvenes)».

Finalmente, el bloque 13, «La organización económica y el mundo del trabajo», marcado ambos componentes por el sesgo que ya nos es tan familiar, propone en el último epígrafe del último apartado: «Posibles (!) factores de discriminación en el trabajo: sexo, edad, raza, nacionalidad, ideología».

La tecnología en el proyecto de reforma

El proyecto de reforma de las enseñanzas medias, concretamente la nueva enseñanza secundaria obligatoria, incorpora un área nueva, la de Tecnología, que supone una innovación radical en el ámbito del tronco común. La Tecnología está orientada hacia el mundo del trabajo remunerado, extradoméstico, y nada habría que objetar a ello si se tratara simplemente de su orientación principal, prioritaria o dominante. El problema reside en que se trata de una orientación exclusiva.

Las innovaciones tecnológicas no sólo han supuesto importantes cambios en los procesos de trabajo en fábricas, oficinas y comercios, sino también en el hogar, en la esfera y el trabajo domésticos o, si se prefiere la terminología de la reforma, en la «vida cotidiana». Estos últimos afectan a todos los miembros del mismo, pero en particular a las mujeres. Sin embargo, el proyecto de reforma no atiende a este aspecto. Aunque sus objetivos generales están formulados de manera tan general y «técnica» que tampoco lo excluye, el objetivo octavo nos da la clave del asunto:

8. Analizar y valorar críticamente el impacto del desarrollo científico y tecnológico en la configuración de determinadas profesiones, así como en la organización del tiempo libre y las actividades de ocio.

O bien se está afirmando implícitamente que ser ama de casa es una profesión, o el trabajo doméstico está siendo incluido en el tiempo libre o entre las actividades de ocio. Lo que sucede es esto segundo: una vez más, a pesar de la ingente cantidad de horas y jornadas que consume en nuestra sociedad, el trabajo doméstico desaparece en un vacío ubicado entre el trabajo y el ocio. Las mujeres pueden elegir, si les dejan, entre desaparecer por completo o a medias: será el primer caso si son estrictamente amas de casa, el segundo si comparten estas funciones invisibles con un trabajo remunerado y visible.

Entre los bloques de contenidos, el octavo, «Tecnología y mundo del trabajo», abunda en el mismo sentido. Aunque se refiere al trabajo sin especificar, a medio camino se nos aclara su ámbito: «fábricas, explotaciones, comercios, organismos administrativos, empresas de servicios, etc.». Por enésima vez, se confunde trabajo con trabajo remunerado.

Cuando se inició la experimentación del área de Tecnología, buena parte, al menos, de los objetos elegidos para el análisis lo fueron entre los habitualmente presentes en los hogares (cisternas, linternas, equipos de sonido, etc.). En las orientaciones didácticas, sólo en una ocasión se alude a este posible centro de interés. Cuando, entre otros posibles «hilos argumentales» para el área en la etapa secundaria obligatoria, se apunta éste:

La presencia de la tecnología en la casa, el centro educativo y el entorno geográfico, puede ser la relación entre los distintos problemas que se planteen. Esta forma de actuar puede resultar especialmente adecuada en una zona agraria, en la que los problemas relacionados con el entorno productivo agrario añaden a la cercanía conceptual, que facilita los procesos de enseñanza y aprendizaje, el valor de aproximar la cultura codificada, y los instrumentos para acceder a ella, a un entorno productivo para el cual es más necesario, y al mismo tiempo más difícil, actualizar los conocimientos de todo tipo que en él se aplican.

Si tenemos en cuenta que la población dedicada a labores agrarias es algo inferior a un séptimo del total, no parece que la propuesta pueda afectar a mucha gente. En cualquier caso, resulta chocante que aparezca únicamente en un contexto contemplado desde una perspectiva casi remedial o compensatoria («un entorno productivo para el cual es más necesario... y más difícil actualizar los conocimientos»).

La transición a la vida adulta

«Los efectos del desempleo juvenil sobre las transiciones a la vida adulta» fue presentado como ponencia en el Simposio Internacional *Juventud, trabajo y desempleo*, organizado por el Departamento de Psicología Social de la Universidad Complutense, en Toledo, del 17 al 20 de diciembre de 1986.

«¿Estudias y trabajas? Argumentos en favor de la alternancia» fue presentado como ponencia en el ciclo «Educación: Las enseñanzas medias postobligatorias» de los VI Cursos de Verano de la Universidad del País Vasco, celebrado en San Sebastián del 29 de junio al 4 de julio de 1987.

Los efectos del desempleo juvenil sobre las transiciones a la vida adulta

Hablar de los efectos del desempleo sobre la transición de la juventud a la condición adulta —o a la adultez, término bastante malsonante, pero difícil de evitar— exige, al menos, empezar por definir qué entendemos como tal. Un comienzo así puede parecer el producto de un vicio académico, pero es simplemente la reacción ante una constatación: que cada cual entiende lo que quiere. Estoy seguro de que podría aportarse, sin demasiado esfuerzo, una larga lista de definiciones de qué es la adultez, en qué momento se debe cifrar la transición o el punto de inflexión de la juventud a la vida adulta, etc., pero creo que basta con dos ejemplos que me vienen a la memoria. Para Galland (1984), se compone de la incorporación a la vida activa, el abandono del hogar familiar y el matrimonio. Para Zárraga (1985), de la independencia económica, la autoadministración, la autonomía personal y la constitución de un hogar propio. Como puede verse, son definiciones parecidas pero no iguales, y más parecen resultado de enumerar aspectos empíricos que de un modelo analítico. Si se trata de constatar lo empírico, resulta difícil saber por qué podría bastar la constitución de un hogar propio o tendría que añadirse el matrimonio, o por qué debe distinguirse la autoadministración —económica— de la autonomía personal. Y eso sin contar con las mil objeciones de detalle que podrían hacerse casi a cualquier terminología —por ejemplo: un vagabundo ¿debe considerarse incorporado a la «vida activa» o, por el contrario, no llega nunca a ser adulto?—.

A mi juicio, el camino adecuado no consiste en acumular una lista de cambios de situación que, sumados, formarían la enigmática «transición», sino en elaborar un modelo a partir de las definiciones sociales de infancia o juventud y vida adulta, modelo que sólo después deberá ser contrastado con la realidad. Dicho esto, lo primero que debe quedar claro es que, al emplear estas u otras categorías de edad, no estamos designando cambios físicos, ni fisiológicos ni psicológicos en las personas, sino estatutos sociales. La organización patriarcal de la familia consiste precisamente en el sometimiento de los niños y los jóvenes a los adultos y de las mujeres a los hombres. Es el análisis del patriarcado, el que nos da la clave de las categorías sociales de edad, pero no sólo él, puesto que las categorías de la organización patriarcal

han penetrado las esferas de la economía y la política —por ejemplo, en forma de edad mínima para trabajar, administrar bienes, ser responsable penalmente o votar—. Así, podemos definir la *adulthood* como el estadio en que las facultades y necesidades producto de un desarrollo (psico)fisiológico completo van acompañadas de los derechos y responsabilidades propios del pleno reconocimiento social. La *infancia*, por el contrario, es el estadio en que no se ha alcanzado ni una cosa ni otra. Y, la *juventud*, el período que media entre el pleno desarrollo de las facultades y necesidades biológicas y la adquisición de los derechos y responsabilidades sociales. La *transición* de la juventud a la vida adulta tiene mucho en común con la juventud misma, pero no debe confundirse con ella. Si lo hacemos, nos habremos limitado a poner un nombre nuevo a una cosa vieja, lo que no es conseguir mucho. Por el contrario, tiene sentido distinguir entre la juventud, que es una situación o *condición*, y la transición, que es un *proceso*. La transición puede alargarse y tornarse gradual hasta el punto de coincidir prácticamente con la juventud, pero puede también tener lugar como un breve momento dentro de ésta o, más exactamente, como final. Sobre estas variantes, volveremos enseguida.

¿Cuáles son, entonces, los pasos que definen el acceso a la condición adulta? Si designamos la asunción de derechos y responsabilidades con el término *autonomía*, la *adulthood* consiste precisamente en el ejercicio de ésta en los términos reconocidos por la sociedad. Esta autonomía se puede desglosar, por un lado, en personal y material, según se refiera a los lazos personales directos o a los mediados por los recursos materiales, a las relaciones cuyo objeto son las personas o las cosas; por otro lado, debemos distinguir entre el ámbito estricto del patriarcado, que también podemos designar como la esfera de la reproducción —generacional e individual, o sea biológica y económica, no solamente la primera—, y el de la sociedad global, o esfera de la producción. Para no complicar más la explicación, lo expresamos gráficamente en el Cuadro I. Las entradas del cuadro representan los distintos contenidos y ámbitos de la autonomía, y las casillas, los componentes de la condición adulta.

Cuadro I

COMPONENTES DE LA CONDICION ADULTA

		Ambito de la autonomía	
		Producción	Reproducción
Contenido de la autonomía	Personal	Autoadministración	Familia propia
	Material	Recursos propios	Hogar propio

Obviamente, el cuadro es un modelo esquemático y no debe ser sometido a una discusión casuística, pero parece conveniente alguna pequeña precisión. «Recursos propios» se emplea aquí en un sentido que recoge distintas posibilidades como un patrimonio, un trabajo remunerado o incluso un trabajo sin remunerar pero con efectos económicos —como el de los «ayudas familiares»—; sólo en ese aspecto son «propios», no en el de que pueda o no disponerse plenamente de ellos, pues esto pertenece a la disyuntiva entre hetero o autoadministración. «Familia propia» se emplea también en un sentido muy amplio, de manera que incluye tanto la formación de una familia en la acepción tradicional —matrimonio con hijos— como la constitución de una «unidad familiar» formada por el solo individuo, pasando por parejas heterosexuales no casadas, homosexuales, comunes y lo que haga falta. Distinguimos la familia del hogar porque éste es una unidad de producción —aquí decimos reproducción— o de consumo, pudiendo darse éste sin aquélla y, sobre todo, lo contrario.

En las economías de subsistencia no existe diferencia entre producción y reproducción, algo que sólo aparece cuando una parte de la producción material se desgaja de la economía doméstica. (En realidad, eso es lo que quiere decir la distinción que empleamos: la «reproducción» es la producción doméstica, y la «producción» la extradoméstica. Por lo demás, cualquier persona algo familiarizada con la jerga económica sabe que la producción debe considerarse, en su mayor parte, como un momento de la reproducción —la excepción serían los bienes y servicios «de lujo»— y ésta, en todo caso, como parte del ciclo de aquélla. Dicho lo cual, y salvadas así las responsabilidades exigibles, volvemos a usar los términos «producción» y «reproducción» en su sentido vulgar, o sea, como antes de comenzar este paréntesis). Por otra parte, no debe olvidarse que la autonomía personal es un producto relativamente moderno que, en todo caso, no estaba asociado a la condición adulta en formas sociales como el patriarcado de la Antigüedad clásica o el feudalismo. Lo que convierte la transición a la vida adulta en un problema específico en las sociedades industriales es la posibilidad de que el reconocimiento de todos los derechos a cualquiera de sus componentes vaya acompañado de la imposibilidad de acceder a ellos.

Dos modelos de transición

Hablar de la transición a la vida adulta es subsumir en una pauta única comportamientos muy diversos, renunciando a captar la *differentia specifica* sobre la que descansa el meollo de la explicación. En el extremo opuesto, resulta igualmente imposible comprender nada desde la proliferación casuística. Podemos postular dos modelos distintos de transición, atendiendo a la clase social del joven. Sin renunciar a hacer algunas observaciones en relación al género, tenemos que decir, lamentablemente, que ambos modelos se refieren

esencialmente a jóvenes varones, sobre los cuales la sociología sabe mucho más que sobre las jóvenes mujeres.

Existe un modelo de transición prolongada y gradual que conduce, a través de una larga escolarización, hacia los lugares intermedios o superiores de la jerarquía productiva —o, al menos, hacia carreras ocupacionales—; éste es un modelo de clase media y alta. Por otro lado, existe también un modelo de clase obrera que se basa en una transición más temprana y concentrada en el tiempo.

El modelo de clase media parte de considerar el período de juventud como el momento adecuado para una inversión en «capital humano». Se pospone la incorporación plena a la vida activa porque así se confía en acceder a ella por la puerta grande. Esto tiene que ver con lo que se ha llamado la «moral victoriana» de la clase media, o la «disposición a posponer las gratificaciones», la planificación de la propia vida haciendo intervenir el futuro sobre el presente, etc., pero, sobre todo, con que la rentabilidad de tal «inversión» está prácticamente garantizada por el origen social y la red de contactos y relaciones que lo acompaña. El modelo de clase obrera, por el contrario, parte de considerar la juventud como un fin en sí, como un período que no debe ser sacrificado a supuestas gratificaciones futuras, y de la desestimación de las posibilidades de carrera ocupacional y, por tanto, la minimización de las posibilidades de rentabilidad de la inversión propuesta; lo cual, desde la experiencia de su medio social —o sea, su estadística informal—, es bastante sensato.

El modelo de clase media va generalmente asociado al éxito en la escuela, tanto porque es parte de la inversión como porque suministra al joven una identidad que permite una elevada autoestima. El modelo de clase obrera se asocia al fracaso escolar. Tal fracaso es el resultado de las desventajas de origen y la cada vez menor rentabilidad prevista para el esfuerzo exigido por la escuela, y la causa de que los jóvenes deseen abandonar las aulas a la búsqueda de criterios de valor que les proporcionen una imagen de sí más favorable. Luego introduciremos nuevas precisiones a este respecto.

El modelo de clase media se pone como meta empleos intermedios o superiores, en parte por la imagen del trabajo que extrae de su medio social, y en parte como producto de la propia experiencia escolar, que deja mayor espacio a la autonomía personal a medida que se alcanzan nuevos escalones del sistema educativo; por consiguiente, supone un cierto grado de exigencia en cuanto a qué se considera un empleo aceptable. El modelo de clase obrera entraña la aceptación de cualquier empleo, lo que generalmente quiere decir empleos subordinados, manuales, rutinarios y sin posibilidades de promoción; esto concuerda con la imagen del trabajo generada en su medio social, con la socialización de que se ha sido objeto en una escuela que se abandona temprano y con el deseo de obtener cualquier empleo que permita desertar de las aulas.

El joven de clase media no sólo cree necesario prolongar su juventud, sino que puede permitírselo, porque las presiones que recibe de la familia son menores. En comparación con el joven de clase obrera, es altamente probable que su familia disponga de más recursos económicos, pudiendo por tanto asignarle una participación en éstos mientras no los obtenga por su cuenta, así como que pueda disponer de un espacio propio en la vivienda familiar —por ejemplo, una habitación—, que haya servicio doméstico en ésta —lo que significa una menor presión de la familia para obtener prestaciones domésticas—, etc. Por otra parte, es ya un tópico que las familias de clase media son más liberales en la educación de sus hijos, y ello por razones diversas entre las que hay que destacar la traslación a otras esferas de la vida personal y social de la experiencia de autonomía en el trabajo (Kohn, 1969). Esto significa que es probable que el joven de clase media goce de mayor autonomía personal otorgada, en lo que concierne tanto a su comportamiento y sus relaciones personales como a su libertad para disponer de los recursos que le han sido asignados. En definitiva, las condiciones que rodean al joven de clase media entrañan la realización *parcial* de los que hemos señalado como componentes de la vida adulta. Por el contrario, el joven de clase obrera contará con menos recursos familiares y con menos espacio en el hogar, se encontrará ante una autoridad más tradicional y representará una carga proporcionalmente mayor, y por tanto indeseada, para la economía y la estabilidad emocional de sus familiares.

Actitudes ante la escuela

Las actitudes de los jóvenes ante los requerimientos de la institución escolar han sido objeto de numerosos estudios, la mayoría de carácter etnográfico, que suelen distinguir dos actitudes extremas de aceptación y rechazo y entre ninguna y varias posibilidades intermedias (Hargreaves, 1967; Lacey, 1970; Ball, 1981; Willis, 1978; Woods, 1979, etc.). Por nuestra parte, consideramos más útil una clasificación basada en el distinto grado de identificación instrumental y expresiva con la escuela (véase Enguita, 1988). Identificación instrumental quiere decir aceptación de la escuela como un medio adecuado para conseguir otros fines, generalmente de movilidad social ascendente o de conservación de una posición social privilegiada. Este tipo de identificación será alta entre los jóvenes de clase media plenamente identificados con su propia subcultura y entre los jóvenes de clase obrera que ven en la escuela una oportunidad de escapar a su condición y deciden aprovecharla —que forman los grupos proescuela—; y baja entre los jóvenes de clase obrera identificados con su propia subcultura y entre los jóvenes de clase media que no aceptan los fines o los medios propuestos por la suya —que forman los grupos antiescuela—. Identificación expresiva, designa la situación en que un joven encuentra en la escuela los mismos valores, intereses, formas de comportamiento, hábitos, culturales, motivaciones, etc.,

que en su medio social. Es alta obviamente para la clase media y baja para la clase obrera. El Cuadro II recoge las cuatro estrategias que surgen de la combinación de estas actitudes:

Cuadro II
ESTRATEGIAS ANTE LA ESCUELA

		Identificación instrumental		
		+ +		
		pro		
		ADHESION		ACOMODACION
Identificación	+	clase		clase —
expresiva	+	media		obrera —
		DISOCIACION		RESISTENCIA
		anti		
		— —		

Adhesión y resistencia, estrategias en las que coincidían la intensidad y el signo de las actitudes instrumental y expresiva, son también estrategias comparativamente consistentes y fáciles, puesto que la actitud personal es respaldada por la subcultura de clase, la respuesta a la escuela sostenida por el grupo de iguales, la familia, el medio social... Acomodación y disociación, por el contrario, representan estrategias conflictivas en lo que atañe a la identidad y estabilidad del individuo, pues la actitud personal se opone a la subcultura de clase y la respuesta individual a la escuela choca con lo que exige el medio social de origen.

Tampoco la posición del sociólogo como investigador es la misma ante una estrategia y otra. Adhesión y acomodación son fáciles de entender, porque responden a una creencia en la relación causal entre educación y posición social que ha sido y, en buena medida, sigue siendo un tópico en la disciplina; por lo demás, es obvio que su efecto global es reproductor, en

cuanto que refuerzan la legitimidad de la escuela, aunque también parece claro que suponen exigencias crecientes para ésta que no es capaz de satisfacer y que se traducen en expectativas ocupacionales también crecientes que no encuentran correlato en la evolución real de la estructura del empleo. La estrategia de disociación, o la posición de los jóvenes de clase media que no comparten los valores de la escuela, es probablemente la menos estudiada y peor conocida, aunque empiezan a aparecer los primeros trabajos y argumentan una función reproductiva (Everhart, 1983; Aggleton y Whitty, 1985). No obstante, es posible que éste sea el sector que más tenga que ver con las movilizaciones estudiantiles hoy en curso, luego será cosa de dedicarle una mayor atención. Finalmente, la estrategia de resistencia es compleja, pero ha sido objeto de algunas investigaciones particularmente brillantes y merece, por su significación, que nos detengamos en ella.

Especialmente importantes han sido los trabajos de Willis (1978) y McRobbie (1978). Willis estudia el caso de un grupo de adolescentes de clase obrera que rechazan la cultura y las exigencias escolares, desprecian el trabajo intelectual, practican el absentismo y valoran altamente la vestimenta heterodoxa y el consumo de tabaco y alcohol como muestras de independencia y madurez. Su obsesión en la escuela es pasar un rato divertido a costa de las tareas habituales y, fuera de ella, tener dinero en el bolsillo para tomar parte en lo que consideran la vida real. Desean incorporarse inmediatamente al trabajo, aunque sea a los peores empleos manuales, porque, además de suponer el abandono de la escuela, lo consideran una afirmación de masculinidad, dureza, independencia, etc., mientras la escuela, el trabajo intelectual, las oficinas, etc., representarían lo femenino.

De parecidas características, aunque mucho más modesto, el trabajo de McRobbie se centra en un grupo de chicas de clase obrera que oponen su madurez sexual como hembras (*femaleness*), en forma de conversaciones recurrentes sobre escarceos amorosos y noviazgos, uso de maquillaje y ropas que resaltan su físico, etc., o en otros casos el empleo de equívocos sexuales como muro de contención frente al control de los profesores (Anyon, 1983; Davies, 1979), opciones que conducen más o menos al matrimonio, la maternidad y, en su caso, la incorporación al trabajo —no cualificado— tempranos.

En uno y otro caso, jóvenes varones o mujeres que rechazan la escuela lo hacen apoyándose en el recurso a instituciones distintas de ésta —el trabajo, o la familia—, pero tal como son vividas en y mediatizadas por la subcultura de clase. Es notorio, además, el papel del género en ambos casos; tanto en el machismo exacerbado de los muchachos de Willis como en la sensualidad ostentosa de las chicas de McRobbie. En los dos casos, además, podría hablarse de una especie de suicidio social: los jóvenes de Willis marchan hacia los trabajos más descualificados, carentes de interés, peor pagados y sin perspectivas con la misma alegría con que los granos de café de un conocido anuncio se arrojaban al tostadero, mientras que las chicas de McRobbie

hacen lo propio condenándose al trabajo doméstico, el matrimonio temprano y poco más. En contrapartida, los jóvenes compañeros de los muchachos de Willis que aspiran a formar parte de la clase media se preparan para poder elegir los mejores empleos, mientras las compañeras de las jóvenes de McRobbie cultivan una femineidad a caballo entre la promoción profesional y el glamor. Tanto Willis como McRobbie nos presentan procesos de producción cultural o, si se prefiere, respuestas positivas y creativas a la escuela, actitudes de resistencia que, paradójicamente, se traducen en resultados reproductivos, particularmente en el reforzamiento de la división del trabajo y el patriarcado, más exactamente de la división entre trabajo manual e intelectual y el sexismo.

¿Cómo explicar esto? En mi opinión, tiene que haber algo más que el simple rechazo de la escuela para que estos jóvenes abran la caja de Pandora. A primera vista, no se entiende por qué cambian una mala situación en la escuela por otra peor en el trabajo o la familia. Pero creo que puede comenzar a entenderse si consideramos el conjunto de instituciones o líneas de estratificación a que estos jóvenes están sometidos. Habitualmente la sociología ha analizado la actitud de los individuos ante las instituciones de manera fragmentada, al menos en lo que concierne a las segundas. Un ejemplo típico de esto es la clásica enumeración de los tipos de adaptación a las instituciones por Merton (1977): conformidad, ritualismo, innovación, retirada y rebelión. También lo son los estudios sobre la formación de grupos en el aula, tal como los citados más arriba, aunque en éstos, como puede colegirse, el factor activo ya no es tanto el individuo como el grupo. El siguiente paso debería consistir en comprender que tanto los individuos como los grupos no elaboran simplemente estrategias yuxtapuestas frente a instituciones aisladas, sino, en su lugar o adicionalmente, pero en todo caso en primer lugar, estrategias combinadas con fines unitarios (véase Enguita, 1988). Lo que aportan los trabajos de McRobbie y Willis, aparte de la dialéctica entre producción cultural y reproducción, o entre acción social y estructura, es precisamente esto: el análisis del comportamiento de individuos y grupos no en esferas discretas de la vida social, sino en el nudo mismo de su articulación. Lo que les falta, sin embargo, es una teoría unitaria que vaya más allá de la descripción, por sugerente que ésta sea.

Cuando seas padre comerás dos huevos

Junto con otros principios, las escuelas están organizadas en torno a las diferencias entre categorías de edad, o entre adultos, de un lado, e infancia y juventud, del otro. Esta partición se asocia a una presunta diferencia sin matices entre los que saben y los que no, entre los que pueden elegir y los que tienen que aprender, y sobre ella se basa la legitimidad de la escuela como institución encargada del control y modelación de la conducta, además

de la transmisión de saberes. El reconocimiento de esta doble función de la escuela nos permite una consideración más completa del haz de líneas de estratificación en las que se encuentran impresos los jóvenes, tal como se muestra en el Cuadro III:

Cuadro III

INSTITUCIONES Y CRITERIOS JERARQUICOS

Producción (trabajo)	Escuela		Patriarcado		Asociaciones voluntarias y grupos de iguales
	evaluación	edad	género		
clase media	éxito	adultez	masculino		jerarquía variada
clase obrera	fracaso	infancia	femenino		e informal

Se podrían añadir otras esferas o instituciones —por ejemplo, las relaciones étnicas o el consumo—, subdividir las que ya han sido incluidas —por ejemplo, no suponiendo que todo el mundo trabaja en grandes organizaciones productivas— o afinar los criterios jerárquicos —por ejemplo, distinguiendo infancia y juventud, trabajadores manuales y no manuales, etc.—, pero nada de ello afectaría a lo que esencialmente nos interesa.

La inserción de los actores sociales en un entramado de escalas jerárquicas abre la posibilidad de distintas formas de resistencia ante una institución y otra. Diremos que esta resistencia toma la forma de *oposición* cuando lo que hace es cuestionar las relaciones de poder y los valores centrales de la institución contra la que se dirige. Un ejemplo de esto en la escuela sería la puesta en cuestión de la autoridad de los profesores y la exigencia de poder estudiantil o, simplemente, de gestión paritaria en todos los aspectos. Pero hay otra forma más común de resistencia, a la que llamaremos *compensación*, y es la que surge cuando el individuo o el grupo, para defenderse de su posición desfavorable en una institución, recurren a su posición favorable en otra. De esta forma puede reconstruirse la identidad y alcanzarse una imagen de sí suficientemente satisfactoria, aunque las contrapartidas sean con frecuencia imaginarias. El ejemplo por excelencia es el del trabajador que compensa su papel subordinado en la organización productiva de la que forma parte —y todas las otras subordinaciones que se asocian a ésta— con su posición predominante en el seno de la familia —algo que ha sido elocuentemente estudiado, por ejemplo, por Sennet (1972)—, pero hay otros muchos: la autoridad de la madre sobre el niño como compensación de la sumisión al marido, el patriotismo como último refugio de la canalla (Romain Rolland), el racismo como consuelo de la miseria, la adhesión