

Procesos sociales de desarrollo de los roles sexuales: hacia la igualdad hombre-mujer en el sistema educativo

Emilia Moreno Sánchez*, Teresa Padilla Carmona**, Isabel López Górriz** y Mercedes Martín Berrido**

(*) Universidad de Huelva

(**) Universidad de Sevilla

Resumen

Cualquier análisis de la educación como fenómeno social no debemos centrarlo exclusivamente en el centro escolar ignorando que existen otras dimensiones de las personas de importancia socializadora como son la familia, el barrio, el grupo de iguales o los medios de comunicación. En ese sentido nos parece necesario el inicio de un debate social y educativo que intente clarificar el papel y los mecanismos usados por las instituciones educativas en la transmisión de los roles de género y su influencia en el desenvolvimiento social de las personas. En este artículo se pretende aclarar qué es la socialización y su desarrollo a través de las funciones sociales de la educación; se revisan las principales teorías que explican el desarrollo social y las características propias de la conducta social; se especifican las etapas del proceso de socialización y, posteriormente, se explica cómo influyen las instituciones sociales en el desarrollo de los roles de género, finalizando el trabajo con un conjunto de reflexiones que destacan el importante papel que ejerce la escuela en el proceso de cambio.

Palabras clave: Roles sexuales, socialización, instituciones educativas, género.

Key words: Gender roles, socialization, educational organizations, gender.

1. Introducción

Cada sociedad ejerce su función e influencia de muchas formas entre sus miembros, siendo la escuela uno más de los medios empleados para ello. Por eso, cualquier análisis de la educación como fenómeno social no debemos centrarlo exclusivamente en el centro escolar ignorando que existen otras dimensiones de las personas de importancia socializadora como: la familia, el barrio, el grupo de iguales, los medios de comunicación, e incluso la ciudad y el país. En ese sentido, nos parece necesario el inicio de un debate social y educativo que intente clarificar una serie de cuestiones, como: ¿cuáles son los procesos sociales que contribuyen a desarrollar los roles de género? ¿cómo influye la familia, el grupo de iguales o los medios de comunicación en estos procesos? y ¿qué papel tiene la política educativa?

Sin pretender hacer un análisis exhaustivo, en este artículo intentaremos responder a estas preguntas, siendo conscientes de que, en última instancia, siempre requerirán de la reflexión de los interesados e interesadas para que les conduzca a sus propias respuestas que, sin duda, serán ¿las más válidas? Se pretende aclarar qué es la socialización y su desarrollo a través de las funciones sociales de la educación; se revisan las principales teorías que explican el desarrollo social y las características propias de la conducta social; se especifican las etapas del proceso de socialización y, posteriormente, se explica cómo influyen las instituciones sociales en el desarrollo de los roles de género, finalizando el trabajo con un conjunto de reflexiones que destacan el importante papel que ejerce la escuela en el proceso de cambio.

2. Procesos sociales de adquisición de los roles sexuales

Entre las muchas definiciones de socialización, consideramos interesante destacar la que entiende este concepto como *“un proceso por el que el individuo se hace persona social incorporando a su individualidad las formas de vida (pautas sociales, símbolos, expectativas culturales, sentimientos, etc.) bien de un grupo social determinado bien de toda la sociedad global, incorporación que le permitirá proceder y actuar de manera conveniente y ajustada a las exigencias de dicho grupo o dicha sociedad”* (Romero y Gonzalez-Anleo, 1974:99).

Otros autores entienden por socialización *“el proceso por el que se adquiere la conducta social, es decir, el conjunto de pautas de actuación, creencias y*

reglas de convivencia que caracterizan al grupo social de pertenencia” (Justicia, 1986:81). Es pues, un proceso que explica los distintos modos y mecanismos de acceso, integración y permanencia de un sujeto en un grupo social, tanto en el sentido de captar lo que caracteriza al grupo y a quienes lo componen, como en el dominio de las normas, medios de expresión y comunicación y consolidación de los vínculos afectivos.

La educación, a través de las instituciones encargadas de ello, contribuye al desarrollo de este proceso de socialización ofreciendo una igualdad de oportunidades en el desarrollo personal y social de los ciudadanos y ciudadanas, independientemente de los desequilibrios ya existentes por razones de raza, sexo, cultura o nivel socioeconómico. A este respecto la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE), señala que la educación debe tener como objetivo primero y fundamental *“proporcionar a los niños y a las niñas, a los jóvenes de uno y otro sexo, una formación plena, que les permita conformar su propia y esencial identidad, así como construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma”*. Asimismo, en el preámbulo se incide en el papel que tiene la educación en el avance en la lucha contra la discriminación y la desigualdad, sean por razón de nacimiento, raza, sexo, religión u opinión, tengan un origen familiar o social, se arrastren tradicionalmente o aparezcan continuamente con la dinámica de la sociedad. Sin embargo, esta discriminación existe, cuando no de forma manifiesta, sí silenciando o tratando las diferencias de forma estereotipada, como es el caso del sexismo.

Durkheim, considerado como el primer sociólogo que ha elaborado un pensamiento sistemático en el campo de la educación, señala que ésta se considera como un proceso de socialización y, en este sentido, cumple dos objetivos: la “socialización” en las formas de pensar y de actuar, asegurando así la transmisión cultural en las nuevas generaciones y, el control social. Partiendo de esta idea elabora una definición de educación, entendiendo por ésta *“la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que todavía no han alcanzado el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de disposiciones físicas, intelectuales y morales que le exigen tanto la sociedad política en su conjunto como el medio especial al que cada niño es particularmente destinado”* (Durkheim, 1975:53).

Así pues, la socialización es un proceso que destaca, en el desarrollo humano y en la sociedad, la necesidad de que las personas adquieran una serie de conocimientos que van a facilitarles el acceso a la cultura y la inserción social. Ahora bien, este proceso se contempla de forma diferente desde diversas teorías. Desde el Aprendizaje Social y el Psicoanálisis, la socialización es un proceso secundario. En el primer caso, los factores que lo controlan vienen dados, por un lado, por la posibilidad de aprender del/la niño/a y, por otra, por el impacto del mismo condicionamiento del/la niño/a. Hay una serie de estímulos ambientales que adquieren el carácter de refuerzo positivo que suscitan respuestas de aproximación, en tanto que las negativas pro-

vocan respuestas de rechazo y de evitación. Desde este modelo, la socialización se considera un proceso de moldeado, siendo los agentes responsables los padres/madres, compañero/as y demás figuras de relevancia social para el/la niño/a.

Dentro de esta teoría se sitúan quienes defienden el aprendizaje observacional como Bandura y Brown, que han demostrado que lo/as sujetos aprenden uno/as de otro/as por observación, sin necesidad de que exista refuerzo para que se produzca aprendizaje. Si un niño o una niña observa los comportamientos de su padre o de su madre y de otras personas, tenderá a imitarlos y esto ocurrirá con más frecuencia cuando aprueben o refuercen sus conductas. Esta sería una explicación válida para el mantenimiento de ciertas conductas, como son los roles de género, que no son enseñadas formal y sistemáticamente, pero que se mantienen y luego a su vez, se transmiten.

Lo que se transmite al/la niño/a es lo relevante para su proceso de socialización. Si nos centramos en la “teoría sociológica de la socialización” (Romero y González-Anleo, 1978) la inserción de un/a niño/a en la estructura social en la que ocupa un status viene condicionada por la asunción de un rol determinado. Las expectativas del rol que debe asumir se presentan de una forma estructurada y compleja.

Por otra parte el Psicoanálisis señala, desde sus presupuestos, que como consecuencia de la subordinación del/la niño/a a los impulsos del *ello*, la vinculación afectiva se establece con la persona que proporciona la satisfacción. Así, el comportamiento social se produce a par-

tir de la ausencia de diferenciación inicial entre el yo y el mundo exterior, en este caso la energía impulsiva del *ello* se dirige hacia sí mismo. Más tarde, como consecuencia de la interacción del/la niño/a con la madre, los impulsos del *ello* dejan de estar vinculados al propio cuerpo y se dirigen a un objeto exterior que es la madre. Posteriormente, se amplían las relaciones sociales a otro/as adulto/as que tienen características similares a la madre. Dentro de esta corriente, Erik Erikson ha elaborado una teoría más sistemática acerca del desarrollo personal y social. Su teoría se basa en la hipótesis de que los individuos poseen las mismas necesidades básicas que cada sociedad trata de satisfacer de modo particular.

Por su parte, las teorías cognitivas explican el proceso de socialización como un cambio progresivo de las estructuras cognitivas propiciado por la maduración y la estimulación ambiental. Los factores de desarrollo que constituyen esta evolución son la maduración orgánica, la experiencia y la práctica de un acción continuada sobre el medio físico, el lenguaje y el intercambio social con otros seres humanos (Piaget, 1975).

Otros autores de la Escuela de Ginebra han presentado una nueva formulación del conocido conflicto cognitivo denominándolo conflicto socio-cognitivo, porque es debido a la interacción social, a la confrontación de esquemas que los sujetos diferentes construyen a partir de la realidad física en un mismo sujeto (Khun, 1981; Doise, Mugny y Perret-Clermont, 1975).

Dentro de esta corriente, los trabajos de Kohlberg (1982) y Turiel (1984) destacan la importancia que tiene la

interacción social para la adquisición de comportamientos sociales como son el desarrollo moral o la adopción de roles sexuales. Por otra parte, el modelo de teorías implícitas destaca el carácter eminentemente social del conocimiento humano. Estas teorías son representaciones que una persona tiene de la realidad basadas en la intuición personal y en datos acerca de la realidad social.

Este proceso de socialización al que nos hemos venido refiriendo pasa por una serie de etapas cuyo desarrollo van a dar lugar a la creación de unos estereotipos en relación con el sexo. En un primer momento, mediante la percepción de la conducta de las personas que son significativas para el/la niño/a (padre/madre, hermanos/as, personas que le cuidan, etc.), se pone en contacto con las pautas o normas de los demás. Los niños y niñas en esta etapa perciben determinados gestos y actitudes como la colaboración en las tareas de casa, el uso de determinadas ropas, etc. En segundo lugar, aprende definiciones de situaciones y de status sociales que proceden de la conducta de esas personas significativas para él/ella. Si, por ejemplo, le regalan una muñeca, entiende que como definición social su grupo subraya la feminidad asociada a la maternidad, si le regalan un libro, el valor del conocimiento, y así sucesivamente.

Y por último, esas mismas personas de referencia, se presentan al/la niño/a como modelos de conducta, modelos que más tarde los cuentos y las películas infantiles se encargan de interpretar y modificar, las instituciones secundarias (iglesia, escuela, asociaciones, etc.) de reforzar, y todo el sistema de sanciones de inculcar y mantener. Esta presentación de modelos

va a condicionar los rasgos del modelo adoptar por las personas en función del contexto social al que pertenece.

3. Instituciones sociales y su incidencia en los roles de género

La transmisión de valores, normas y conocimientos ha sido una necesidad en todas las sociedades. Los mecanismos y las formas que ha adoptado han sido variadas, dando origen a distintas instituciones, las cuales se responsabilizaban de esta función. Cuando no existía división social del trabajo, la responsabilidad de estas transmisiones la tenía toda la comunidad, que era responsable de la reproducción cultural. En estos casos, no eran personalidades individuales ni instituciones específicas las que se responsabilizaban de la socialización, bastaba con el influjo constante de la costumbre y la tradición, los cuales actuaban continuamente. Cuando surge la necesidad de la división en el trabajo, es cuando se demanda la existencia de instituciones y agentes específicos que se responsabilicen de la socialización de las personas pertenecientes a un determinado tipo de sociedad (Ortega, 1996).

Una aportación importante en este sentido la proporciona Malinowski (cit. por Ortega, 1996), a pesar de la estrechez de su modelo, ya que deja sin explicar amplias zonas de la vida social. Desde su punto de vista, toda sociedad se caracteriza por una cultura singular y esta cultura existe para satisfacer necesidades sociales, dando, con ello, origen a las grandes instituciones sociales como son la economía, la política, las normas sociales

y la educación. La cultura sirve para solucionar problemas y todos los elementos que la componen se organizan y articulan alrededor de tareas vitales formando instituciones sociales.

Hay autores que concretan más estas instituciones (Romero y González-Anleo, 1978; Mayor, 1986; Ortega, 1996). Así, en las sociedades occidentales estos agentes o instituciones se pueden clasificar en INTENCIONALES como son la familia y el sistema escolar, que son los agentes por antonomasia destinados a transmitir la cultura imperante; y por otra parte, existen los agentes NO INTENCIONALES. Estos últimos, aunque no tienen como misión específica la socialización, también la realizan. Dentro de ellos podemos distinguir el grupo de iguales y los medios de comunicación.

Las funciones de estas instituciones deberían ser dos. Por una parte, potenciar el desarrollo pleno de los individuos y, por otra, la inserción social de estas personas, respondiendo su influencia a estos objetivos. Por ello debería existir cierta sincronía entre ellas, pero paradójicamente puede ser contradictoria o no tener efecto, por lo que puede dar lugar a fenómenos "asociales". Su acción depende, entre otros factores, de la disponibilidad psicológica del niño o la niña y de que la institución sea personal y efectiva; que tengan una imagen positiva de estas instituciones; además, que no existan contradicciones cuando los objetivos sean distintos, porque si existen competidores tendrá más influencia el que reúna los requisitos anteriores.

Estas instituciones no están aisladas entre sí. A través de su influencia

transmiten su propia cultura y la de la sociedad global, sean congruentes o no. Pueden considerarse como un sistema cuyos elementos están interconectados. Bronfenbrenner (1979) afirma que existe una conexión entre los distintos entornos educativos y analiza las distintas formas de comunicación que permiten la acción educativa conjunta. El conocimiento vivencial de un entorno respecto al otro, el intercambio intencional de información, etc. contribuyen a esto. Existen trabajos que muestran que una relación afectiva coherente con los padres facilita el desarrollo social y afectivo con los compañeros de edad. Así, por ejemplo, Liberman (1978) mostró como los niños y niñas de 3 años que tenían una relación de apego “segura” con la madre eran más competentes socialmente con sus compañeros/as en la escuela infantil que los que tenían una relación más frágil e insegura. Se puede establecer, pues, una relación de continuidad entre el tipo de interacciones que el niño/a mantiene con las personas adultas y las que establece con los compañeros y compañeras de su edad, aunque cada una de ellas cumple un papel específico y diferenciado en su evolución psíquica.

Así, vemos cómo las instituciones son espacios de socialización, por ende vamos a analizar seguidamente, cómo los roles masculinos y femeninos se aprenden e interiorizan a través de distintas estancias sociales como la familia, el grupo de iguales, los medios de comunicación y las instituciones educativas.

3.1. La familia

La primera cultura que el/la niño/a asimila es la relacionada con su familia.

La familia proporciona los roles adultos de referencia con los que poder identificarse. Estos roles generan expectativas sociales que el sujeto interioriza y que se convierten en anticipadoras del/la futuro/a adulto/a. “La familia es la primera instancia en despertar en los/as niños/as deseos, aspiraciones y esperanzas, así como en proporcionales los medios adecuados (o no) para lograrlos. De este modo, la familia motiva y estimula a los/as niños/as, y se convierte para ellos en la primera fuente de oportunidades vitales” (Ortega, 1996). Los padres y madres, además de ocuparse de las necesidades materiales y afectivas de sus hijos/as, se encargan de la educación y formación de hábitos y roles, así como de la adquisición de normas de conducta. De ellos asimilan las pautas de comportamiento, los estereotipos y los valores de género.

Hay autores/as que señalan, que en la familia estos roles de género han cambiado y aunque siguen conservando ciertos atributos tradicionales, no existe una diferenciación tan clara entre el rol de la madre y del padre (Ortega, 1996). Otras autoras (Cremades y otras, 1991) opinan que aunque los roles productivos y reproductivos de las mujeres están cambiando, se han asumido nuevas tareas y funciones reservadas al varón, desarrollando gran parte de los roles masculinos y, por tanto, se sigue transmitiendo un modelo familiar que otorga a la mujer el ámbito de “lo privado/doméstico” y al hombre el ámbito de “lo público”, porque el hombre no asume, comparte, ni desarrolla los roles femeninos.

La familia actual tiene múltiples funciones, unas compartidas con otras instituciones y otras exclusivas. La fun-

ción educadora ha sido transferida a otras, como la escuela. Estas funciones son cambiantes, aunque la función afectiva, sigue siendo, al menos en los primeros años, exclusiva.

A la vista de lo cual se puede afirmar que la influencia de la institución familiar obedece a una serie de mecanismos:

- El sistema de interacción en que descansa la vida familiar. El niño y la niña van incorporando a su personalidad hábitos, conductas, valores y sentimientos sociales mediante un intercambio de experiencias encauzadas en expectativas pautadas.
- Recompensas y castigos. A través de ellos, de una forma consciente, esta institución, procura que se mantengan comportamientos y hábitos.
- Los modelos de comportamiento. Este mecanismo, obedece muchas veces a procesos inconscientes, pero que son tan perdurables como cualquiera de los anteriores. Como han señalado numerosos trabajos los niños y niñas de corta edad admiran profundamente a sus padres y madres. En realidad, no pueden hacer otra cosa, puesto que para sentirse protegidos necesitan creer en la perfección de los mismos. En la medida que, el padre y la madre son las personas que están más unidas a ello/as y son lo/as más importantes, es lógico que lo/as niño/as quieran emularlo/as y parecerse a ello/as. Al hacerse mayores, sin embargo aparecen otro/as personajes interesantes en el círculo de amistades, y esta admiración que sentían ya no es exclusiva.

Cada familia tiene unas características determinadas, tanto desde un punto de vista social como afectivo. El status

económico y cultural y la personalidad de los miembros que integran la familia producen distintos estilos educativos. Si bien es cierto que no hay medios o contextos no estimulantes, también es verdad que cada ambiente estimula en un sentido y en una dirección determinadas. Por esta razón, es muy importante interrelacionar las conductas del niño y la niña con todos los aspectos posibles del medio.

Tanto la escala de valores que rigen las relaciones de la criatura con sus padres como los estilos educativos varían mucho de una familia a otra. Entre los distintos modelos de análisis de los estilos educativos familiares destacamos el de Shaefer (Bayley y Shaefer, 1964), y la propuesta de Bernstein (1970). El objetivo del modelo de Shaefer es analizar las actitudes de la madre con respecto a sus hijo/as, estableciendo una clasificación según dos ejes polares autónomos: los polos de la autonomía/autoritarismo, y el de afectividad positiva/hostilidad.

Las actitudes de la madre pueden catalogarse según la proximidad que mantienen con cada uno de los polos. De esta manera, pueden darse actitudes tendentes a la autonomía del hijo/a, pero con una vivencia hostil evidente o con un marcado desapego afectivo hacia el mismo. Asimismo, pueden producirse conductas de afectividad positiva y a la vez autoritarias, tales como la sobreprotección.

Bernstein, a raíz de su teoría sobre la utilización de diferentes códigos lingüísticos en las familias pertenecientes a clases sociales distintas, postuló asimismo la existencia de dos tipos de control social ejercido por la familia. La aplicación de este criterio permitió clasi-

ficar a las familias en dos grandes grupos: las familias posicionales y las familias personales. En el primer grupo se utilizan prioritariamente los controles posicionales, basados en el status de cada uno de los miembros de la familia. El principio de autoridad recae en los padres.

En el segundo caso, priman los controles basados en las características personales de los miembros de la familia, tales como la intención, la motivación, etc. Se tienen en cuenta las dimensiones inter e intraindividuales de la relación social orientadas hacia la persona. Así, en el seno de las familias posicionales, las decisiones no se toman después de una discusión y una valoración de los elementos favorables y/o negativos, sino que las toma quién tiene autoridad para ello. Del mismo modo, las razones aducidas para sancionar una conducta remiten al status de aquél que las plantea. Algunas de estas conductas se pueden ejemplificar con frases como:

- “lo que diga tu padre”, quien toma la decisión lo hace en virtud del status de autoridad que ostenta,
- “los niños no lloran”, sanción determinada por el status de sexo,
- “a tu edad, ya no se debe jugar con muñecas”, sanción impuesta teniendo en cuenta el status de edad.

En lo que respecta a las familias orientadas hacia las personas, familias personales, cuando se toma una decisión, se explicitan las opiniones de cada miembro implicado. Se evitan las sanciones directas y la discusión se lleva a cabo teniendo en cuenta las razones y las consecuencias posibles de las conductas analizadas.

3.2. El grupo de iguales

Este grupo posee una cultura propia y diferenciada en la que se incluyen valores, comportamientos, etc. transmitidos por las otras instituciones de socialización. La pertenencia a esta institución es una elección voluntaria.

Aunque los mecanismos empleados para la socialización no difieren de las otras instituciones, sí le dan funciones específicas (Romero y González-Anleo, 1978):

- Exploran en grupo temas “tabú”, sobre todo de tipo sexual.
- El grupo hace “explotar” el universo familiar del/la niño/a convirtiéndolo en una persona social más compleja.
- Da al miembro experiencias igualitarias y democráticas.
- Mediante el desarrollo de otros lazos de amistad, ayuda al niño y a la niña a independizarse afectivamente del padre y la madre y lo/as profesore/as.
- Proporciona pautas de “evasión” de las exigencias procedentes de lo/as progenitore/as y del profesorado.

Las relaciones entre iguales facilitan el descentramiento social ya que las actuaciones o perspectivas de los otros niños o niñas resultan más próximas que las de las personas adultas. Ello permite, desde el punto de vista afectivo, la expresión de vivencias que no pueden aflorar en las relaciones con las personas adultas.

Se puede afirmar que, desde edades muy tempranas, las interacciones con los otro/as niño/as cumplen una función específica, en el desarrollo psíquico del individuo para sintetizarse en:

- Canalización de la agresividad y regula-

ción de la misma.

- Progreso en el reconocimiento de los deberes y derechos de los demás.
- Progreso en el descentramiento tanto desde el punto de vista social como cognitivo.

3.3. Los medios de comunicación

Los medios de comunicación no sólo se limitan a ser un reflejo de la realidad social, sino que de un modo sutil e indirecto, contribuyen a configurarla.

Los *mass-media* son además de reproductores de información, constructores de la realidad social, es por esta razón que las instituciones públicas y los movimientos sociales en general se muestran cada vez más interesados por las investigaciones sobre comunicación pública y género, tomando medidas para la consecución de determinados objetivos sociales como la igualdad intergénero.

En la Unión Europea, desde el II Programa de Acción Comunitario (1986-90), se viene ratificando la relevancia concedida a la comunicación pública. Sin embargo, en España, aunque desde la Constitución de 1978 se fueron adoptando medidas sociales y económicas para proporcionar la igualdad, los cambios no fueron suficientes. Con intención de acabar con esta situación, se han aprobado distintos planes para la igualdad de oportunidades de las mujeres, en los que se hace especial hincapié en la necesidad de transmitir una imagen más acorde con su realidad social.

Entre los *mass-media* que tienen actualmente un papel más importante en la socialización de las personas jóvenes, podemos destacar la televisión y la prensa escrita.

En un estudio realizado sobre la imagen de la mujer en televisión (García Vicente, 1995), se comprobó que la televisión transmite unos roles de género que son claramente regresivos respecto a la realidad social de las mujeres. Se observó, que la definición del rol femenino en los programas de televisión tiene la función ideológica de mantener una imagen femenina vinculada, principalmente, con el ámbito de la producción y reproducción doméstica, lo cual impide una redefinición real de los roles de género.

Por otra parte, la literatura infantil y juvenil tiene, en este sentido, un papel fundamental como vehículo de transmisión ideológica y cultural. Éste sigue siendo el medio para la educación en valores afectivos, estéticos, éticos, sociales y políticos, necesarios para una convivencia en el respecto a las normas establecidas. Así ocurre con la transmisión a las nuevas generaciones de los modelos de sexo/género vigentes en nuestro contexto social, constituyéndose la literatura infantil en un instrumento al servicio de la transmisión ideológica y cultural. Si, por ejemplo, nos detenemos en las obras de Rousseau, considerado como uno de los teóricos ilustrados más vanguardistas, podremos observar cómo diferencia lo que él considera educación "natural", según sea el destinatario su varonil Emilio o la joven Sofía, reservando para ésta el papel de mujer pasiva y frágil.

En otros estudios también se ha puesto de manifiesto el trato discriminatorio que recibe la mujer en los libros, ya sea en cuanto a las ocupaciones que realizan, los roles que representan, etc. (Torres, 1993; Colomer, 1994; Turín y otros, 1996; Urdiales, 1994). Lo triste

es que estos libros son el reflejo de la realidad y funcionan así como transmisores de valores, por lo que sólo cuando hombres y mujeres seamos capaces de interiorizar el concepto de igualdad se avanzará en este sentido.

3.4. La escuela

La escuela, junto a los medios de comunicación, refuerza las representaciones sociales de género que la familia introduce. De hecho el niño y la niña están sometidos, en su desarrollo social y personal, a una pluralidad de influencias, a veces discordantes entre sí: familia, escuela, compañeros/as, la sociedad en general, etc. La entrada en la escuela va a representar para él/ella un cambio conductual respecto al comportamiento en el hogar. La integración al nuevo grupo social la llevará a cabo a través de nuevas formas de adaptación, que irá descubriendo progresivamente. En un principio, el niño y la niña, que tienen sus propias necesidades y unas respuestas aprendidas en el seno familiar, se encuentran ante un sistema escolar que funciona con una estructura propia. La diversidad entre las actitudes creadas en el ambiente familiar y aquellas que pretende inculcar el sistema escolar, pueden ser una primera fuente de conflictos. En la escuela tiene lugar el trasvase de las normas, valores, roles, etc. de la vida privada a la vida pública.

Indudablemente, la escuela fortalece algunas respuestas socio-afectivas ya iniciadas en el seno familiar: la identidad sexual, el control de la agresividad, la curiosidad intelectual, etc., pero a la vez inculca otras nuevas como las destrezas intelectua-

les concretas (lectura, escritura), motivaciones de logro para dominarlas, capacitación creciente para la autonomía y para las demandas de un mundo de experiencias bien distinto al familiar, etc.

A veces, la práctica pedagógica presenta una serie de contradicciones, no sólo con las otras instituciones, sino en sí misma. De esta forma puede fomentar la autonomía, a través del aprendizaje de diversos medios como la lectura, o relaciones sociales como la cooperación y, por otra parte, promover la dependencia, el conformismo por medio de las prohibiciones, castigos y recompensas; la igualdad de condiciones y derechos en los juegos, en las lecturas, en las relaciones y, al mismo tiempo, la adquisición de roles distintos en función del sexo en estas mismas actividades, así como la represión del impulso sexual; la cooperación, en los juegos, en el trabajo escolar y, a la vez, la competencia. Es evidente que esta contradicción de la práctica pedagógica puede agravarse si los grupos sociales de influencia del niño y la niña permanecen aislados.

En el Diseño Curricular Base se afirma que a través de la educación se consiguen las demandas sociales. *“El currículum expresa las intenciones educativas. Entonces, éstas deberían, en definitiva, reflejar las intenciones de la sociedad acerca de la escuela en un determinado momento histórico”*. Sin embargo, el currículum – que representa la explicitación de una selección cultural, de una forma de distribución cultural y de una forma de valoración cultural (Salinas, 1991)– afectará de forma desigual a desiguales sectores o grupos sociales de-

pendiendo de quién seleccione los contenidos, a qué intereses responden, etc. Asimismo, los libros de texto y las lecturas escolares transmiten una ideología dominante en la que existe toda una diferenciación de roles, destacando en éstos la supremacía de lo masculino, entre otros valores de grupos dominantes (la juventud, la heterosexualidad, la riqueza, la raza blanca, etc.).

El sistema educativo tiene que contribuir a situar a la mujer en el mundo, del que históricamente ha estado excluida o marginada a determinados contextos, debe recuperar la voz perdida del sexo femenino.

Por tanto, los y las docentes no debemos obviar esta circunstancia, a la que podemos contribuir a través de nuestra práctica, para que, al menos, los valores sean manifiestos y no existan de forma subliminal. Una dificultad para esto se encuentra en el hecho de que el profesorado actual es fruto de modelos de socialización profesional que únicamente demandaban prestar atención a la formulación de objetivos y metodologías, no considerando objeto de su incumbencia la selección explícita de los contenidos culturales (Torres, 1993).

Es preciso, por tanto, generar prácticas educativas en las que el alumnado pueda llegar a capacitarse y actuar sobre su propia vida y la de su colectividad. Y para ello es necesario que puedan existir posibilidades reales de poner en cuestión los conocimientos que la escuela valora y exige; es preciso poner sobre el tapete las conexiones entre cultura escolar y las relaciones de poder, entre los contenidos del currículum y las esferas de poder de la sociedad. Como señala Giroux

(1990:148), *¿al negarse a reconocer las relaciones existentes entre cultura y poder, el discurso de relevancia e integración deja de comprender cómo las mismas escuelas están implicadas en la reproducción de discursos y prácticas sociales dominantes?* Sólo en un modelo didáctico capaz de afrontar este reto, la institución escolar tiene posibilidad de ser menos reproductora.

Por esta razón, los/as docentes debemos hacer un análisis de las dimensiones ocultas del currículum haciéndolas ostensibles, para que puedan ser contempladas críticamente desde lo que deben ser las finalidades del sistema educativo. En este sentido, podemos pensar en las instituciones educativas no sólo como un sistema de reproducción, sino también de movilidad social,

el sistema educativo tiene que contribuir a situar a la mujer en el mundo, lo que implica entre otras cosas, redescubrir su historia, recuperar la voz perdida. Si algo desconoce el alumnado de nuestras instituciones escolares es la historia de la mujer, la realidad de los porqués de su opresión y silenciamiento. Estudiar y comprender los errores históricos es una buena vacuna para impedir que fenómenos de marginación como éstos se sigan produciendo (Torres, 1991:61).

Todos estos valores deben tenerse presentes a la hora de seleccionar los contenidos curriculares si queremos hacer una sociedad más justa y solidaria.

4. Reflexiones finales

Como hemos visto, la transmisión de los roles y estereotipos de sexo se produce a través de un complejo sistema de interacciones en el que intervienen diversos agentes e instituciones. El sistema es tan complejo que podría pensarse

que resulta imposible cambiar el status quo, y propiciar la igualdad de oportunidades hombre/mujer.

Sin embargo, el cambio no sólo es deseable, sino también posible. La escuela, el sistema educativo en su conjunto, debe constituirse en una pieza clave en este proceso de cambio. Si, a través de la enseñanza escolar, somos capaces de proponer al alumnado nuevos modelos de relaciones hombre/mujer, estaremos en los inicios de la construcción del cambio social.

Si consideramos que con nuestra acción educativa debemos formar personas reflexivas, críticas, solidarias, etc. debemos incorporar a los contenidos explícitos todas aquellas situaciones reales que han permanecido formando parte del currículum oculto y que contribuyen de forma más intensa, si cabe, a formar una imagen de la sociedad, y seleccionar los contenidos que van a contribuir a la preparación de los ciudadanos y ciudadanas. El rescate de esos contenidos, mantenidos hasta ahora en el currículum oculto, contribuirá a modificar las actitudes sexistas en nuestro alumnado y a recrear nuevas formas de interacción educativa, en el sentido que expresan Piussi y Bianchi, (1996:25),

el contexto formativo debe convertirse en lugar en el que construir una subjetividad femenina pensante, y las relaciones revalorizadas de las mujeres que se activan en él se convierten en el tejido donde se genera, desde el interior, educación.

Son varias las estrategias que pueden resultarnos de utilidad en esta labor. Romero Sabater (1989) nos sugiere que una política en favor de la igualdad en la educación debe estructurarse alrededor de los siguientes objetivos básicos: a)

combatir los estereotipos sexistas en el material didáctico y en los currícula; b) garantizar la igualdad de oportunidades para chicas y chicos en el acceso a todas las formas de enseñanza y a todos los tipos de formación; y, c) fomentar el cambio de actitudes en el profesorado a través de la sensibilización y de la formación continua.

De todas estas medidas, destacamos la formación del profesorado por dos razones. En primer lugar, por el efecto mediador que ejerce sobre las otras. Y, por otra parte, porque contribuye de forma inconsciente a la transmisión de estereotipos sexistas, careciendo, en muchos casos, de conocimientos acerca de cómo se produce la discriminación de las mujeres en el sistema social, en general, y en el sistema educativo, en concreto.

En este sentido, el profesorado se constituye en un elemento clave en la transmisión de los roles sexuales. Muchas veces, de forma inconsciente sostenemos comportamientos y actitudes que reproducen situaciones de desigualdad. Como señala Bonal (1997:26) el profesorado es más sexista por lo que no deja hacer, que por lo que hace. Por tanto, más allá de la mera articulación de actividades para llevar a cabo en el aula, se plantea como necesario un cambio de actitud en el profesorado, un cambio que debe llevar consigo la revalorización de lo femenino.

En definitiva, y como señala Santos Guerra (1994), la escuela ha de ser un espacio donde se recree la cultura, no sólo donde ésta se transmita de forma mecánica y acrítica. Para ello, debe convertirse en un escenario en el que se desarrollen las convicciones

democráticas y el respeto a las diferencias. Sólo cuando hombres y mujeres seamos capaces de interiorizar el concepto de igualdad, se avanzará en este sentido. El sistema educativo, a nivel general, y el profesorado, en particular, tienen un importante papel en este proceso.

Bibliografía

- BAYLEY y SHAEFER (1964): Correlations of maternal and child behaviour with the development of mental abilities: data from the Berkeley growth. *Study monograph of society for research in child development*, 6.
- BERSTEIN, B. (1970): Social class, language and socialization. En GIGLIOLI, P.P.: *Language and social context*. Harmondsworth. England: Penguin books, 157-178.
- BOBÉ, A. y PÉREZ TESTOR, C. (Comp.) (1994): *Conflictos de pareja*. Barcelona: Paidós.
- BONAL, X. (1997): *Las actitudes del profesorado ante la coeducación. Propuestas de intervención*. Barcelona: Graó.
- BRONFENBRENNER, U. (1979): *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Cambridge. Harvard University Press.
- CARDINAL, M. (1975): *Les mots pour le dire*. París: Bernard Gasset.
- CARDINAL, M. (1979): *Cet été-là*. París: Nouvelles Éditions Oswald.
- CHACEL, R. Y OTRAS (1996): *Madres e hijas*. Barcelona: Anagrama.
- COLOMER, T. (1994): A favor de las niñas. El sexismo en la literatura infantil. *CLIJ*, 57, 7-57.
- CREMADES, M.A., RODES, M.I., SIMON, M.E. y SIMON, M.N. (1991): *Materiales para coeducar. El comentario de textos: aspectos cautivos*. Madrid: Mare Nostrum.
- DOISE, W., MUGNY, G. y PERRET-CLERMONT, A.N. (1975): Social interaction and the development of cognitive operations. *European Journal of Social Psychology*, 5, 367-383.
- DURKHEIM, E. (1989): *Educación y sociedad*. Barcelona: Península.
- EVERINGHAM, C. (1997): *Maternidad: autonomía y dependencia*. Madrid: Narcea.
- FRIDAY, N. (1979): *Ma mère, mon miroir*. París: Robert Laffont.
- GARCÍA VICENTE, R. (Coord.) (1995): *Síntesis de estudios e investigaciones del Instituto de la Mujer*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- GIANINI BELOTTI, E. (1974): *Du côté des petites filles*. París: Des femmes.
- GIROUX, H.A. (1990): *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- HAY, L.L. (1995): *El poder está dentro de ti*. Barcelona: Urano.
- JUSTICIA, F. (1986): Proceso de socialización y educación. En MAYOR, J. (Coord.): *Sociología y psicología de la educación (79-97)*. Madrid: Anaya.
- KNIBIELHER, Y. y FOUQUET, C. (1977): *Histoire des mères*. París: Hachette/Pluriel.
- KOLHBERG, L. (1982): Estadios morales y socialización. El enfoque cognitivo-evolutivo. *Infancia y Aprendizaje*, 18, 33-51.
- KUHN, D. (1981): La aplicación de la teoría de Piaget sobre el desarrollo cognitivo a la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 2, 144-161.
- LIBERMAN, R.P. (1978): *Iniciación al análisis y terapéutica de la conducta*. Barcelona: Fontanella.
- MAYOR, J. (Coord.) (1986): *Sociología y psicología de la educación*. Madrid: Anaya.
- OLIVER, C. (1980): *Les enfants de Jocaste*. París: Denoël-Gonthier.

- ORTEGA, F. (Coord.) (1996): *Fundamentos de sociología*. Madrid: Síntesis.
- PIAGET, J. (1975): Problemas de psicología genética. Barcelona: Ariel.
- PIUSSI, A.M. y BIANCHI, L. (1996): *Saber que se sabe*. Barcelona: Icaria.
- RIVERA, M.M. (1994): *Nombrar el mundo en femenino*. Barcelona: Icaria.
- ROMERO, J. L. y GONZÁLEZ-ANLEO, J. (1978): *Sociología para educadores*. Madrid: Cincel.
- ROMERO SABATER, I. (1989): Igualdad de oportunidades. *Cuadernos de pedagogía*, 171, 14-19.
- SALINAS FERNÁNDEZ, D. (1991): Fuente sociológica o función social del currículum. *Cuadernos de pedagogía*, 190, 15-18.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994): La escuela: un espacio para la cultura. *Kikiriki*, 31-32, 4-10.
- STEINEM, G. (1992): *Revolución desde dentro*. Barcelona: Anagrama.
- STODDARD, A. (1998): *Ser madre*. Madrid: Edaf.
- TORRES, J. (1991): *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.
- TORRES, J. (1993): Las culturas negadas y silenciadas en el currículum. *Cuadernos de pedagogía*, 217, 60-68.
- TURIEL, E. (1984): *El desarrollo del conocimiento social*. Madrid: Debate.
- TURÍN, A. y otros (1996): *Así es por una igualdad de sexos a través de la literatura infantil*. Salamanca: Centro Internacional del Libro y de la Lectura.
- URDIALES, A. (1994): La imagen de la mujer en la ilustración infantil. *CLIJ*, 89, 7-13.