

De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo

About selective devices in Education: the fact of sexism

Marina Subirats¹

Resumen

Hace unos 50 años se empezó a trabajar seriamente sobre un tema crucial: el descubrimiento de que las instituciones educativas no son neutras, no tratan por igual a todo el alumnado, sino que, consciente o inconscientemente, establecen discriminaciones en función de la clase social o de otras características de cada persona, vinculadas a su pertenencia a determinados grupos humanos. Unos años más tarde se inicia el análisis de la discriminación de las mujeres en el sistema educativo, discriminación que era evidente a partir del menor nivel medio alcanzado en la educación. En las últimas décadas ello se ha superado en muchos países, y las mujeres están alcanzado niveles educativos superiores a los de los hombres. ¿Significa esto que ya no existe ninguna forma de discriminación escolar basada en el género?

Este artículo discute esta posibilidad, y muestra cuáles son en la actualidad las formas de discriminación que siguen ejerciéndose sobre las mujeres en el sistema educativo, y que las siguen marcando negativamente; solo que ello no afecta a sus resultados escolares sino a sus trayectorias en el mercado de trabajo y al conjunto de su vida privada y pública.

Palabras clave

Discriminación educativa, discriminación de género, género y educación, la educación de las mujeres, coeducación.

Abstract

Fifty years ago a key issue started to be researched systematically: educational institutions are not neutral, on the contrary, they discriminate in order to social class or other characteristics in relation to belonging to certain human groups. Several years later, educational woman discrimination began to be analyzed, focusing in their lower attainment. Last decades this kind of discrimination has been over in many countries, and women have got even higher educational levels. Does this mean that gender discrimination has disappeared? This paper discusses this possibility, and it shows the different ways in which educational gender discrimination continues taking place nowadays. This discrimination marks women negatively, but not in educational attainment, but in their work trajectories and in their public and private lives.

Key words

Educational discrimination, gender discrimination, gender and education, education of women, coeducation.

¹ Catedrática emérita de Sociología de la Universidad Autónoma de Barcelona, marina.subirats@gmail.com, www.coeducaccio.com

Hubo un tiempo en el que la educación, entendida como escolarización, era considerada como un modo de convertirse en un ser superior, civilizado, con plenitud de derechos, con posibilidades de ascenso social. Fue el tiempo en el que pocas personas podían acceder a alguna institución educativa más allá de las pobres escuelas rurales: solo los varones de clase alta o media alta que habitaban en ciudades medias y grandes tenían alguna posibilidad de aprender algo más que las primeras letras. Algún muchacho pueblerino, también, cuando mostraba ciertas aptitudes y era cooptado para llegar a ser cura. Y poco más, de modo que, siendo educada solo una estricta minoría, era fácil asimilar educación a alto nivel profesional y humano.

Esta consideración, unida a cambios en el sistema productivo que requerían de habilidades distintas a las tradicionales en los trabajadores, propició la demanda de universalización de la educación y de la mejora de su calidad. Entendida básicamente como educación primaria, a lo largo del siglo XIX y partiendo de los planteamientos de la Constitución de Cádiz, tan difíciles de llegar a implantar. Universalización de la educación considerada, de modo creciente, como educación y escolarización durante un mayor número de años para todos, niños y niñas. Y escolarización secundaria obligatoria a partir de los años ochenta del siglo pasado, cosa que supone mantenerse en el sistema educativo por lo menos hasta los 16 años.

La universalización de la educación primaria y la generalización de alguna forma de educación secundaria implican una serie de cambios de gran calado en la sociedad. En la medida en que el crecimiento de las ciudades y de la industria modifican las formas del trabajo, la educación va convirtiéndose, efectivamente, en condición necesaria para el ascenso social, un ascenso que habitualmente se produce, de todos modos, en una medida mucho menor que el crecimiento educativo. El *go west*, como recomendación a los jóvenes que querían prosperar en Estados Unidos se convierte, en el siglo XX, en **ve a la Universidad**. A menos de pertenecer a una familia poseedora de un importante capital económico era muy difícil, para la mayoría de la población, conseguir un ascenso social sin pasar por la educación superior. O sin utilizar caminos mucho más tortuosos, que siempre suelen ser, de todos modos, minoritarios.

¿Se había conseguido, a través de la educación, la igualdad de oportunidades para quien quisiera y fuera capaz de esforzarse en conseguir un título superior? Hacia la mitad del siglo XX esta convicción comienza a tambalearse.

El descubrimiento de los filtros escolares: Coleman, Bourdieu, Bernstein

En la década de los sesenta aparecen diversos trabajos que exploran la siguiente cuestión: ¿por qué razón el resultado académico del alumnado, considerado en sus grandes tendencias, no se distribuye de manera homogénea entre las distintas clases sociales? O, dicho de otra manera ¿Por qué sigue existiendo una fuerte relación entre éxito escolar y origen social? ¿Por qué razón los chicos de clase trabajadora fracasan en mayor medida que los de clase alta y media alta en sus estudios?

La formulación misma de estas preguntas exigía que se hubiera dado un presupuesto previo: el acceso universal y gratuito a la educación de un mismo nivel de calidad. Si este supuesto no era cierto, las razones del mayor fracaso escolar en el alumnado procedente de la clase trabajadora eran obvias: la calidad de la enseñanza. Pero en aquellos países en los que existía una amplia red de escuela pública que podía considerarse cualitativamente adecuada, como era Francia, Inglaterra o Estados Unidos, este argumento no era ya convincente: a igualdad en el acceso a un mismo tipo de educación, la calidad de los centros no explicaba ya las distintas tasas de fracaso que se presentaban ligadas al origen social.

Comienza así una investigación que abrió diversos caminos, y que hizo aparecer un gran número de temas que hoy seguimos explorando, puesto que seguimos constatando empíricamente una relación entre

origen social y niveles académicos alcanzados. Y no solo se trata de origen social: también otras características del alumnado van unidas a mayor o menor éxito educativo, hasta el punto de que la neutralidad del sistema educativo respecto de las características de los individuos ha quedado totalmente descartada. Pero no avancemos en exceso sobre ello. Veamos, sintéticamente, las respuestas que fueron dadas a las preguntas iniciales.

Uno de los trabajos más conocidos sobre esta cuestión fue el Informe Coleman, publicado en 1966 en los Estados Unidos. Como resultado de la Ley de Derechos Civiles de 1964 el gobierno de los Estados Unidos encarga a James Coleman² un amplio estudio para ver hasta qué punto existe una discriminación educativa en función de la raza y el estatus socioeconómico. Entre los diversos resultados obtenidos, uno causó cierta sorpresa: el nivel de recursos de los centros tenía poco impacto sobre el rendimiento escolar del alumnado. Es decir, las causas del mayor fracaso escolar del alumnado negro o de bajo estatus no aparecía como algo directamente vinculado a los recursos de la escuela, sino a algún otro factor que no había sido contemplado en la investigación.

Existe una amplísima literatura sobre el Informe Coleman, sus resultados, las críticas que le fueron formuladas y los intentos de superación de los fenómenos que había puesto de relieve. No es aquí el lugar para reanalizar este debate, sino para establecer el origen de una problemática que sigue siendo todavía importante en los análisis relativos a la educación y sus consecuencias sociales. Casi simultáneamente al Informe Coleman se publicaban en Francia los estudios de Bourdieu y Passeron³, que, a través de diversas publicaciones, fueron dando forma a su teoría sobre la reproducción social a través del sistema educativo. En síntesis, Bourdieu y Passeron establecen una relación compleja entre la cultura que transmite el sistema educativo y la cultura dominante en cada clase social. El sistema educativo no transmite una cultura neutra, y no la transmite en forma neutra, sino que toma el modelo cultural de las clases altas, de modo tal que al alumnado que procede de ellas los contenidos y las formas escolares les son familiares, se establecen en continuidad con las formas y contenidos que han estado presentes en su entorno desde la infancia. Por ello, su asimilación no encuentra obstáculos, y queda reforzada por las vivencias cotidianas que le acompañan. Por el contrario, para el alumnado procedente de la clase trabajadora, las formas y contenidos de la cultura académica son, no solo desconocidos, sino incluso a menudo indescifrables, puesto que se plantean en una clara ruptura respecto a la cultura adquirida desde su nacimiento y en su entorno social. El fracaso escolar está entonces programado estructuralmente, por así decir, salvo en aquellos casos en los que la inteligencia natural y la voluntad de ascenso de algunos estudiantes logran superar estas barreras, pero incluso entonces su modo de moverse en la cultura dominante desvela que se trata de advenedizos, que carecen de la desenvoltura y el *savoir faire* de los que nacieron en familias ricas y cultas. Y por lo tanto el sistema educativo reproduce, a través de sus resultados, la jerarquía social de su alumnado en el momento de entrar en la escuela, con escasas modificaciones. Pero lo reproduce de modo tal que las posiciones ventajosas ya no son atribuibles a desigualdades de nacimiento, sino a desigualdades de mérito y capacidad, de modo que aparecen como mucho menos discutibles o impugnables que cuando se establecen únicamente a partir del origen social.

Descubrí, muchos años más tarde de haber leído a Bourdieu y Passeron y de haber asistido a sus clases, el origen profundo de la teoría de la reproducción. En su autoanálisis de un sociólogo⁴, texto escrito en los meses que precedieron a su muerte y cuando ya se sabía condenado, Bourdieu repasa su trayectoria

2 Coleman *et al.*, (1966).

3 Bourdieu y Passeron (1967, 1977).

4 Bourdieu (2002).

vital y vuelve amargamente sobre su angustia de niño pueblerino internado primero en una escuela del centro comarcal, más tarde en un gran liceo parisino, un establecimiento universitario conocido por haber formado a grandes filósofos y pensadores. En tales instituciones se encuentra claramente fuera de lugar, patito feo estudioso carente del pedigrí social y cultural de sus compañeros. La tensión creada por esta situación le persiguió toda la vida, hasta el punto de necesitar denunciar a la academia, escupir sobre ella, en cierto modo, en el último examen para su consagración definitiva, la **Lección sobre la lección**⁵. Para acabar dándose cuenta de lo inútil de su esfuerzo: la academia y quiénes son sus máximos representantes son perfectamente concedores del carácter de clase de la jerarquía y de la cultura que la sustenta, y solo pueden mirar con conmiseración a quien cree poder destruir estos fundamentos a partir de la verbalización de tales secretos. Dado que, precisamente como él había mostrado, se trata de una jerarquía consolidada por el prestigio del saber, y no solo fundamentada en la herencia de clase.

Sea cual sea la motivación que llevó a Bourdieu y Passeron a formular la teoría de la reproducción social a través del sistema educativo, lo cierto es que desvelaron algo muy importante en relación a éste. Algo que comenzó a perfilarse como un conocimiento más concreto de la famosa “caja negra” que se había invocado repetidamente para referirse a la escuela y a su sistema de filtros que permite realizar una discriminación entre el alumnado de modo tal que este salga etiquetado al mercado de trabajo, y que el orden de valor de las etiquetas que ostenta reproduzca, en gran parte, el orden de nivel social con el que inició su educación.

En los mismos años Bernstein comenzó a trabajar sobre el mismo tema en Inglaterra. La teoría de Bernstein es extremadamente compleja e imposible de sintetizar aquí. Desde mi punto de vista es más rica y sugerente que la de Bourdieu: desvela con mayor precisión los mecanismos internos usados por la educación no solo para reproducir las posiciones sociales de partida, sino, más allá de ellas, para reproducir los hábitos y disposiciones personales de cada clase social, de modo que no solo es difícil para las personas nacidas en la clase trabajadora obtener altos niveles educativos por la distancia respecto de los contenidos transmitidos en estos, sino incluso por la **disposición** y capacidades que han ido adquiriendo en función de su origen, que condiciona fuertemente la posible adquisición de formas culturales más elaboradas. Tanto la teoría relativa a los códigos culturales como la relativa a las formas pedagógicas proveen de instrumentos bastante sofisticados para analizar los efectos de la educación sobre los individuos en función de su clase de origen⁶. Y ello permite entender que las formas de discriminación son a veces diversas, invisibles y sutiles, y que la discriminación que afecta a diversos grupos sociales puede realizarse a través de mecanismos muy diversos y sus efectos ser aparentemente contradictorios, porque no siempre tienen como efecto un menor éxito escolar, y, sin embargo, siempre inciden en una inferioridad del sujeto discriminado.

La discriminación de las mujeres en el sistema educativo: La etapa de la discriminación legal

La discriminación de género en el sistema educativo presenta unas características propias, diferentes, en cierto modo, a las que se ejercen en función de la clase o la etnia. En España creo que podemos distinguir, a grandes trazos, tres etapas en las que se ha producido un distinto tratamiento de la educación de las niñas.

La primera etapa es la de la escuela segregada. La escolarización fue pensada para los varones, y la presencia de las mujeres era, hasta cierto punto, una anomalía, dado que la sociedad establece funciones

5 Bourdieu (2002).

6 Bernstein (1971-1990).

distintas para cada sexo, es decir, géneros perfectamente diferenciados y afirmados como necesariamente distintos a partir de la propia naturaleza. Y las características de género femenino suponen la dedicación total y completa al cuidado de la familia y a la maternidad, de modo tal que cualquier dedicación a formas de trabajo intelectual es vista como un peligro para la misión fundamental de una mujer, y por tanto, perjudicial. Esta etapa, de larga duración histórica y que solo permite la educación de algunas mujeres de la burguesía –de todos modos exclusivamente limitada a un barniz de cultura– deja a la gran mayoría de las españolas en una situación de ignorancia casi total respecto de lo que hoy consideramos cultura: lectura, escritura, las reglas elementales del cálculo, etc., de modo que la gran mayoría de las mujeres nacidas en el siglo XIX no sabían ni siquiera firmar.

La escolarización de las niñas se inicia en España hacia finales del siglo XVIII, con la creación de cuatro escuelas para niñas pobres en Madrid y el surgimiento de otras iniciativas dispersas. Durante el siglo XIX va aumentando la tasa de escolarización femenina mediante las escuelas de niñas, separadas de las escuelas de niños; pero tales escuelas tienen como base curricular el aprendizaje de rezos y labores, de modo que siguen basándose en un modelo de género femenino que excluye cualquier actividad intelectual que no vaya a consolidar la “misión” de las mujeres. Así, en este periodo la discriminación ni siquiera se hace a través de la educación: es toda la cultura la que impide a las mujeres acercarse a las formas de conocimiento consideradas cultas. La falta de escolarización, o la manera en la que ésta se lleva a cabo cuando va aumentando el número de escuelas, no hacen sino consolidar la inferioridad intelectual de las mujeres. Aunque es cierto, por supuesto, que la escolarización de los niños era también extremadamente limitada, especialmente en las zonas rurales. Basta leer el precioso libro de Luis Bello *Viaje a las escuelas de Galicia*, escrito hacia 1930, para darse cuenta de cómo era la escolarización ya tan entrado el siglo XX en la España rural.

En cualquier caso, las mujeres tuvieron un acceso mucho más limitado que los hombres a la cultura hasta fechas tan cercanas como 1980. Esta exclusión generó, por supuesto, resistencias. Resistencias que han sido poco conocidas durante años, pero que empezamos ahora a conocer ya con cierta precisión. Mujeres que hacia mediados del siglo XIX decidieron estudiar el bachillerato o que incluso se atrevieron a acudir a la universidad, como María Elena Maseras⁷, primera mujer que estudió medicina en la Universidad de Barcelona y que necesitó para hacerlo un permiso especial de Amadeo I. Una resistencia durísima: Maseras nunca consiguió ejercer la medicina, a pesar del tesón que la llevó a pelear por ello durante toda la segunda mitad de su vida. Pero una resistencia que se presenta y toma formas muy diversas a la descrita por ejemplo por Willis en su libro sobre las resistencias a la educación académica ejercida por los chicos procedentes de las clases populares⁸. Mientras estos oponen su propia forma de estar en el mundo a la transformación que supone la escolarización, y con ello no consiguen sino limitar aún más sus posibilidades de empleo y de promoción, la resistencia de las mujeres implica, en todas estas etapas de exclusión, la voluntad de superar los obstáculos que se oponen a su deseo de conocimiento y de ser reconocidas como pertenecientes al grupo de personas que han alcanzado estudios superiores y pueden ejercer sus saberes profesionales. Es decir, no hay resistencia a la penetración de una cultura que supuestamente se opone a su género, sino, por el contrario, resistencia a una sociedad que se opone a su posibilidad de estudiar.

La generalización de la escuela mixta inicia una etapa totalmente diferente para la escolarización de las mujeres. Y esta generalización se produce en fecha tan tardía como la década de 1970, con la Ley General de Educación promulgada en aquel año. Anteriormente existe ya un intento serio y sistemático de

7 Flecha (1996).

8 Willis (1978).

avanzar en la construcción de una escuela mixta, un intento iniciado al comienzo de la II República, en 1931, y prolongado hasta 1938, incluso en plena guerra civil. Cortado de raíz por el franquismo que, con las leyes educativas de 1938 en Burgos y 1945 prohíbe la escolarización mixta y establece de nuevo una educación específica para las niñas, en la que el aprendizaje de las labores del hogar ocupa una vez más un lugar destacado.

Ello lleva a una prolongación de la desigualdad educativa entre hombres y mujeres en España. El porcentaje medio de alumnas matriculadas en el bachillerato en España durante el quinquenio 1940-45 fue de 34,9% del total de matriculados; en el curso 1968-69 fue de 44,5%⁹. El bachillerato de la época, dividido entre elemental y superior, muestra una nueva desigualdad en función del sexo: en el curso 69-70 el porcentaje de alumnas aprobadas en el bachillerato elemental fue de 46%, en el superior tan solo de 40%¹⁰. Y, al mismo tiempo, las alumnas cursaron en su mayoría la especialidad de letras, a diferencia de los alumnos.

En cuanto a la educación superior, la llegada de las mujeres fue todavía más lenta. La media de alumnas matriculadas en las facultades españolas durante el quinquenio 1940-1941 fue de 13%. 25 años más tarde, durante el curso 1967-68, fue del 30%¹¹. Los años sesenta supusieron un gran avance de las mujeres en el ámbito universitario, dado que se pasó de un 19% de alumnas en el quinquenio anterior, 1955-60, a este 30% hacia finales de la década. Se produce, al mismo tiempo, una cierta diversificación de las carreras elegidas: aunque en el curso 1968-69 sigue habiendo un 40% de mujeres universitarias matriculadas en las Facultades de Filosofía y Letras, un 11% están ya en Económicas, un 7,1 en derecho, un 11,1 en Medicina. Sin embargo, la matrícula en las Escuelas Técnica Superiores seguía siendo irrisoria: durante el curso 1966-67 había 716 (2% de la matrícula) y tan solo 15 terminaron los estudios¹².

La escuela segregada mostraba su incapacidad para dar a las chicas las mismas oportunidades educativas que tenían los chicos, condicionados ellos también de manera drástica, de todos modos, por su origen social. La discriminación de las mujeres tiene lugar, en esta etapa, por la segregación en escuelas separadas, diferencias curriculares y, en general, la visión todavía muy compartida en España de que el destino de la mujer ha de ser forzosamente el de cuidadora y madre. Con, en el fondo, la creencia de que las mujeres son mucho menos aptas para el estudio que los hombres. Podemos preguntarnos ¿forzosamente la escuela segregada por sexos condena a las mujeres a un menor nivel educativo? La respuesta, a partir de los datos y de la experiencia histórica es que no forzosamente. Han existido y existen aún escuelas solo de niñas que imparten un alto nivel de conocimientos, porque son frecuentadas por muchachas pertenecientes a la élite cultural, y, hacia mitad del siglo xx, ya existía conciencia, en este grupo social, del valor de los títulos universitarios y, en general, de la educación universitaria para una mujer, aun cuando no fuera evidente que iba a ejercer una profesión. Es decir, para las muchachas de clase alta, la devaluación que acompaña a su ser mujer es a veces compensada por su origen de clase, de modo que aparentemente la primera forma de discriminación queda anulada. Pero cuando pasamos a considerar el efecto de la escuela segregada sobre el conjunto de las mujeres, sobre todo partiendo de las circunstancias características del franquismo, queda claro que la escuela segregada fue un gran impedimento para el avance educativo de las mujeres en España.

9 CENIDE e Instituto de la Mujer, 1988.

10 Ib.

11 Ib.

12 Ib.

Una segunda etapa: la generalización de la escuela mixta

En 1970, aun en pleno franquismo, se promulga la Ley General de Educación, que supone, en aquel momento, una notable apertura en la organización de la educación en España. Aunque no se menciona específicamente que los centros educativos deben ser mixtos, predomina la idea que nadie debe ser discriminado en el sistema educativo y por lo tanto abre la posibilidad de una escuela mixta que, efectivamente, fue implantándose en la educación pública a lo largo de la década de los setenta y que llegó a ser ampliamente mayoritaria, incluso en muchos centros privados y religiosos. Aunque, como es sabido, perviven aun centros religiosos que segregan por sexo y que tratan de generalizar esta opción aludiendo a sus supuestos beneficios tanto para los niños como para las niñas¹³.

Más allá de la disputa sobre los beneficios de la escuela segregada, cabe destacar lo que ha sucedido en estos más de 40 años en los que se ha generalizado la escuela mixta. El avance de las mujeres, en términos de adquisición de títulos académicos, ha sido totalmente espectacular. En la década de los setenta el número de chicas que estudian bachillerato supera ya por primera vez el número de chicos; en la de los ochenta, el número de mujeres que terminan estudios universitarios es ya superior al de hombres: 53,37% de mujeres en 1981-82, 59,07% en 1999, 60,94% en el 2007. A partir de aquí, el crecimiento parece estancarse: 60,5% en 2010¹⁴, y queda por ver si el empobrecimiento generalizado de las familias no va a suponer un retroceso más acusado en los estudios de las mujeres que en los de los hombres. En las cifras disponibles para el curso 2014-2015 no es todavía perceptible esta diferencia, aunque si lo es ya el descenso del alumnado matriculado en la universidad.

Algo más lenta ha sido la llegada de las mujeres al doctorado: hasta principios de la segunda década del siglo XXI no llega a igualarse, en España, el número de hombres y mujeres que cada año reciben un doctorado, pero en este momento (2016), también este hito parece consolidado.

Así pues, hay que constatar que el sistema educativo fue altamente discriminatorio en la etapa en la que, tanto por ley como por ideología, quedaba claro que las mujeres no estaban destinadas a los estudios, y que su paso por las instituciones educativas, cuando se producía, debía limitarse a los aprendizajes que brindaba una escuela segregada que impartía un currículum especial, pensado para el aprendizaje de las tareas domésticas. Desde el momento en que las mujeres tuvieron acceso a las escuelas y universidades frecuentadas por los varones y a los *currícula* que estas impartían, las mujeres no solo demostraron su capacidad para estudiar sino que rápidamente superaron a los varones en niveles educativos alcanzados, promedios de notas, éxito escolar e incluso en rapidez en la culminación de estudios superiores. La escuela mixta ha sido un elemento sumamente importante en el avance educativo de las mujeres, y les ha permitido alcanzar los niveles educativos masculinos e incluso superarlos.

¿Qué podemos deducir de esta constatación? Pues bien, si entendemos por discriminación de un determinado grupo social el que alcance en menor medida o con mayor dificultad determinados niveles de calificaciones académicas, parece evidente que no solo las mujeres ya no son discriminadas por el sistema educativo sino que incluso puede suponerse una discriminación respecto de los hombres, dado que efectivamente hoy obtienen, en promedio, peores resultados escolares. De modo que ¿es posible hablar aun de discriminación, refiriéndonos a la acción del sistema educativo en relación a las mujeres? Siempre y cuando hablemos de España o del mundo occidental, claro está, puesto que si nos referimos a otros países o partes del mundo la discriminación sigue imperando y es aun extremadamente visible.

13 Me he referido ampliamente a este tema en un artículo publicado en la RASE. Subirats 2010.

14 Instituto de la Mujer (Ministerio de Igualdad) (2008) *La mujer en cifras 1983-2008* (INE y elaboración propia).

Tercera etapa:

La insuficiencia de la escuela mixta y el aprendizaje de la subordinación

La respuesta a si existe o no discriminación es que, efectivamente, sigue existiendo, pero que se ejerce en una forma muy distinta a la tradicional y que, además, tiene también efectos distintos sobre las mujeres de los que tiene sobre otros colectivos. Veamos cuales son los principales dispositivos a través de los que se ejerce la discriminación sobre las mujeres, y posteriormente los efectos que producen.

Para ello, hay que tener en cuenta que la educación no es únicamente un instrumento para entrar en el mercado de trabajo en buenas condiciones. Si así fuera, es evidente que las españolas de hoy tendrían que ocupar puestos más destacados que los hombres, en promedio, dado que su nivel educativo es superior. La educación es también, o quizás incluso fundamentalmente, el instrumento a través del cual se realiza la socialización de las personas. Es decir, se adquieren hábitos sociales, autoestima, formas de relación, creencias, en una palabra, se esculpe la personalidad humana y sus formas de actuar de acuerdo a lo que el grupo espera de cada persona. Y, por supuesto, se transmiten los modelos de género, que se van adquiriendo a partir del nacimiento y que hacia los tres años están interiorizados ya, junto con la jerarquía de género, que los varones suelen manifestar ampliamente ya entre los 3 y los 4 años.

A menudo se olvida esta dimensión de la educación. El predominio de una ideología que ha ido creando un concepto de la escuela en el que ésta parece como un apéndice al servicio de los intereses del capitalismo, con el énfasis en la adquisición de conocimientos instrumentales aparentemente útiles a la producción y en la selección de las personas más aptas para ser empleadas, la dimensión de transferencia de capacidades sociales y normas de convivencia que tiene la educación ha ido quedando en segundo plano, como un tema del que no se habla o que solo aparece en la pugna de la Iglesia por no perder su poder de adoctrinamiento. Y sin embargo, es en este plano donde se ejerce la discriminación sobre las mujeres, discriminación que, de todos modos, acaba afectando también su valor en el mercado de trabajo y a lo largo de su vida profesional. Pero ello sucede a través de mecanismos mucho más sutiles que los que se emplearon en el pasado: las formas de discriminación ya no son patentes, afirmadas y reconocidas por toda la sociedad, sino invisibles, o, por lo menos, difíciles de descubrir, en una sociedad aun profundamente androcéntrica. Cómo ocurre en otras formas de discriminación de grupos, los mecanismos que transmiten y mantienen la desigualdad permanecen invisibles, y, sobre la base de la igualdad formal, se asume que las desigualdades de niveles académicos o personales proceden de características individuales, no de unas formas de organización social que las producen y reproducen sistemáticamente.

¿Cuáles son estos mecanismos, en el caso de la discriminación de género?

Básicamente la transmisión de una cultura androcéntrica, que a través del currículum oficial y del currículum oculto transmite a las niñas su carácter secundario en el mundo público, su no significancia en él y, por lo tanto, su no protagonismo. Al mismo tiempo que les designa un lugar y una tarea específica, la del cuidado y atención a los otros, es decir, su carácter forzosamente subordinado al orden masculino imperante. Lo que podemos llamar, simplemente, el aprendizaje de la subordinación. Un aprendizaje que implica al mismo tiempo que los títulos académicos o los saberes adquiridos no tienen el mismo valor según los ostente un hombre o una mujer, preparación necesaria para que después las mujeres acepten como un hecho normal el menor valor que se les asigna en el ámbito laboral.

Este mecanismo de transmisión de la subordinación comienza a ser ampliamente mencionado, a pesar de no ser visible a través de la comparación de las notas y títulos académicos alcanzados por chicos y chicas. Son las actitudes de ambos géneros las que muestran la huella de una socialización di-

ferencial, con efectos directamente negativos para las mujeres. Santos Guerra (2006), un investigador que ha trabajado largamente sobre la educación de niños y niñas, señala este hecho en diversos textos, como por ejemplo: *A través de las prácticas cotidianas de la escuela se van aprendiendo y transmitiendo los estereotipos de la cultura, una cultura en la que la mujer ha sido y sigue siendo una perdedora. La escuela es un eslabón más de esta cadena que nos sujeta a los mitos y a los errores sociales*¹⁵.

Ocurre sin embargo que el androcentrismo en la cultura académica es tan exagerado que acaba siendo invisible: solo a partir del análisis se muestra como tal. Habitualmente ni siquiera lo percibimos, puesto que consideramos la cultura existente como **saber universal**. Recordemos simplemente que el **sufragio universal** excluyó durante muchos años a las mujeres sin que ello supusiera ninguna contradicción, aparentemente, puesto que el término “universal” no las incluía. Lo mismo sucede en el lenguaje con el uso del masculino como universal; teóricamente las mujeres estamos incluidas en él, podemos considerarnos designadas en su uso, y sin embargo, hay muchos casos en los que claramente no es así. De modo que habitualmente no vemos el androcentrismo que empapa la cultura ni las consecuencias que implica. Pero basta aplicar pequeños dispositivos simples de observación para identificarlo con toda claridad.

Mencionaré tan solo algunas de las dimensiones en las que el androcentrismo del conocimiento y el sexismo de los hábitos escolares han sido ampliamente comprobados.

El androcentrismo en la cultura

Si tomamos algunos de los productos correspondientes a los niveles culturales considerados más altos y analizamos el punto de vista desde el que fueron elaborados, podemos darnos cuenta rápidamente de que toda la cultura occidental, considerada como “universal” lleva una profunda marca androcéntrica. Probablemente ocurre lo mismo en todas las culturas no occidentales, pero son sus especialistas quienes deben analizarlas y decirnos hasta qué punto están también impregnadas de androcentrismo. En cualquier caso, el androcentrismo y el sexismo están claramente presentes en el ámbito de la filosofía griega clásica y han seguido vigentes en la construcción del conocimiento filosófico y científico occidental hasta la actualidad.

Si tenemos en cuenta que los esquemas culturales y académicos legitimados como tales se encuentran en la base de los conocimientos que figuran en los *currícula* oficiales de todos los niveles educativos, que son trasladados y adaptados posteriormente a los diversos niveles escolares manteniendo los conceptos iniciales aunque se encuentren enormemente simplificados, nos damos cuenta que es necesario hacer una crítica del androcentrismo en la totalidad de la cultura legítima para tener la seguridad de operar una modificación de fondo en las formas culturales transmitidas en el sistema educativo.

No es aquí el lugar para entrar en detalle en la enumeración de las manifestaciones de androcentrismo en la cultura transmitida escolarmente. Basten algunos ejemplos. Analicemos cuales son los temas tratados en la historia, por ejemplo: predominio de la acción masculina. Guerras, reyes, batallas, héroes, gestas, conquistas; violencia. El no lugar de las mujeres en la historia. Mientras, ellas trabajaron, inventaron la agricultura, parieron, cuidaron, cocinaron, cosieron, e incluso alguna investigó, escribió o pintó. Más de las que conocemos, por supuesto; sus nombres fueron casi siempre olvidados, cuando no ocultados tras la firma de algún hombre cercano. Es decir, ellas, como ellos, construyeron las trayectorias que nos han traído hasta aquí, que han hecho que la humanidad fuera lo que es. Y sin embargo, ello no es digno de ser recordado, ni estudiado, ni transferido a las generaciones futuras, porque era obra de mujeres, y, por lo tanto, irrelevante en una sociedad androcéntrica.

15 Santos Guerra, (2006).

Peo no solo se trata de la historia. ¿Qué ocurre con la filosofía? Mucho peor. En la historia puede haber aun alguna figura femenina destacada, las Cleopatra, las Isabel la católica, excepciones casi siempre sospechosas de un exceso de ambición o de maldad. En el ámbito filosófico la mujer es simplemente inexistente, y si alguien la nombró fue para denigrarla y mostrarla como un ser inferior cuya única tarea es la reproducción y el cuidado de los demás. De Aristóteles a Nietzsche, el florilegio no tiene desperdicio. Inútil entrar en él, no encontraremos sino exabruptos desmentidos con el paso del tiempo y que tienden a devaluar nuestra confianza en la mente de tales autores.

Y así sucesivamente. Si analizamos los libros de texto que nos hablan de literatura, por ejemplo, la presencia de autoras llega a un 12%, en uno de los últimos estudios realizados sobre análisis de la presencia de las mujeres en los textos educativos¹⁶. Y ello a pesar de que las escritoras son muy numerosas en España, y han sido uno de los colectivos femeninos que mayor visibilidad alcanzó ya desde principios del siglo xx. Por no hablar de pintoras, compositoras, inventoras, científicas. Ausentes, casi por completo, de lo que se transmite a las nuevas generaciones como digno de conocer.

¿Qué importancia tienen estas características de la cultura sobre la socialización de niñas y de niños? Una importancia extraordinaria; los niños tienen referentes en el pasado y en el presente: modelos de vida, de comportamiento, de proyecto en el ámbito público. Buenos y malos, por supuesto; he argumentado ampliamente en otros textos por qué razón los modelos masculinos ofrecidos a los niños son obsoletos y por lo tanto altamente tóxicos para ellos, hasta el punto de poder resultarles letales¹⁷. Para las niñas, la cultura androcéntrica representa la confirmación y legitimación de su inexistencia pública: no hay modelos de mujeres que puedan servirles de estímulo, que puedan permitirles imaginar otras vidas distintas a las inscritas en el género femenino. Fuera de la escuela hay todavía modelos: en la televisión, en la política, en el arte, las mujeres están hoy presentes, son referencias para las niñas. En el sistema educativo, no. Y el sistema educativo tiene un enorme poder simbólico, no hay que olvidarlo, porque niñas y niños perciben, desde la infancia, que la escuela es precisamente la que transmite lo normativo, lo que debe ser, a diferencia de otras instancias que transmiten más a menudo la diversión o la transgresión.

El ejercicio del protagonismo y del poder

Un segundo aspecto a considerar en relación a la discriminación de las niñas es la forma en que se transmite el protagonismo y el empoderamiento no solamente a través de los contenidos académicos, sino también de los hábitos, desde los niveles de acción macro hasta los niveles micro. En este sentido hay varias dimensiones a tener en cuenta y a corregir.

Una primera dimensión es la del poder explícito, expresado mediante las jerarquías visibles en el sistema educativo: la distribución de los cargos directivos entre hombres y mujeres, la realización de pequeñas tareas cotidianas, la toma de decisiones, etc. A medida que aumentan los observatorios que permiten conocer las distribuciones jerárquicas entre hombres y mujeres en los diversos niveles educativos y en los diversos países, se confirma la misma pauta: en los primeros niveles de la enseñanza predominan las mujeres, a veces en proporciones superiores al 90% del profesorado, especialmente cuando se trata de la etapa preescolar, 0-6. Pero incluso en esta etapa, si hay algún hombre en el centro suele asumir el cargo de director. A medida que nos acercamos a la educación superior disminuye el porcentaje de mujeres docentes, hasta llegar a la universidad, en la que son minoritarias, sobre todo en los niveles más altos del funcionariado. Esta distribución del trabajo entre los sexos es un ejemplo viviente del orden “natural” de

16 López-Navajas, (2014).

17 Castells y Subirats (2007) y Subirats (2013).

la sociedad, que no hace sino confirmar que, en el ámbito profesional, el orden a seguir es el mismo que rige en la familia y que niños y niñas han podido observar desde su nacimiento. De modo que incluso si los contenidos curriculares incluyeran conocimientos sobre la igualdad de mujeres y hombres ante la ley, por ejemplo, la realidad de los centros educativos les mostraría que es propio de los hombres estar en posiciones de poder más importantes que las mujeres.

Pero el ejercicio del poder y del protagonismo no se agota en la ocupación de cargos y de posiciones decisorias; de hecho, impregna todos los aspectos de la vida cotidiana, incluso aquellos en que no es fácil detectarlo y que solo aparecen a través de la investigación. Por ejemplo: hay enormes diferencias en las formas de uso del espacio y del tiempo practicadas por los niños y las niñas; diferencias que son visibles cuando observamos su proceder en los centros educativos, y que van creciendo y manifestándose con más fuerza a medida que aumenta la edad del alumnado. Es posible pensar, obviamente, que se trata de diferencias naturales, inscritas en los genes de cada sexo, por así decir. Pero si observamos los comportamientos del profesorado, queda claro que en el trato dado a niños y a niñas hay toda una serie de matices que inducen a unas y a otros a estos comportamientos diferenciales, dado que las expectativas del profesorado respecto a cada grupo sexual son distintas, sea este consciente o no de ello.

Indudablemente, la gestión de los espacios y de los tiempos, dimensiones básicas en las que se inscribe nuestra vida, implica niveles de poder habitualmente poco conscientes. Los hombres —y los niños, en su aprendizaje de la hombría— tienden a monopolizar estos recursos, a pelear por ellos; las mujeres —y las niñas, por supuesto— suelen actuar en forma inversa, a ceder el uso de espacio y tiempo ante la menor presión o a utilizarlos con mayor discreción, tratando de minimizar su presencia. Hay muchas excepciones, no podemos entrar aquí en esta casuística, pero los análisis que durante años hemos llevado a cabo en relación al uso del espacio y del tiempo en los ámbitos educativos nos han mostrado de manera clara el uso extensivo de ellos que hacen los niños en contraposición a la inhibición de las niñas. Este hecho queda patente a través del microanálisis, por ejemplo a través de la medición de la atención del profesorado por medio del tiempo dedicado en forma específica a las niñas y a los niños, medido en cantidad de palabras dirigidas a los individuos de uno y otro sexo¹⁸. Lo mismo ocurre en relación al espacio: la observación de su uso en los patios y aulas nos ha mostrado la diferencia de comportamientos de niñas y niños, y como aquellos tienden a monopolizar los espacios comunes, dado que tales espacios están ya incluso diseñados para favorecer unos deportes y unos juegos considerados especialmente propios de los chicos. Todo, en los dispositivos escolares, favorece el protagonismo masculino, mientras las niñas van adquiriendo la invisibilidad, el papel de apoyo; ocupan el espacio y se mueven en él cuando tienen finalidades explícitas que lo requieren, y no como un signo de ocupación de un espacio propio; es decir, aprenden rápidamente su “no lugar” en el espacio público¹⁹.

El uso del lenguaje, gran matriz de ocultación de la existencia de las mujeres

El lenguaje está también profundamente marcado por el androcentrismo, es algo bien conocido a estas alturas. El uso que hagamos de él puede tender a corregir este androcentrismo, que no es inherente a la lengua misma sino que refleja el sistema de dominación y de relaciones en el que cada lengua ha ido evolucionando y la cultura que ha estado en la base de su evolución. Por lo tanto, toda lengua es modificable —y asistimos de continuo a sus modificaciones a través de los nuevos usos y los nuevos desusos que toda lengua experimenta cotidianamente—; las lenguas darán un tratamiento diferente a hombres y mujeres en

18 Subirats y Brullet, (1988).

19 Subirats y Tomé, (2007).

el momento en que un conjunto de prejuicios sexistas hayan desaparecido de las relaciones sociales y la cultura.

Mucho se ha escrito ya sobre el carácter androcéntrico del lenguaje y por lo tanto no voy a extenderme aquí sobre ello. El masculino universal constituye un espacio de ambigüedades en el que las mujeres nunca sabemos si debemos reconocernos o no, si estamos o no incluidas, y, en cualquier caso, esconde nuestra identidad y nuestra diferencia. Es, en este sentido, un elemento más de una identidad siempre centrada en “el otro”, en un punto de referencia externo, que niega la calidad de sujeto y de protagonista a las mujeres y establece constantemente la duda sobre nuestra inclusión/exclusión de cualquier predicado que se presente con pretensiones de universalidad.

A pesar de esta evidencia, ya ampliamente manifiesta gracias al trabajo de muchas lingüistas que han ido desgranando los diversos aspectos del androcentrismo en el lenguaje y en su uso –vocabulario, diferencias conceptuales respecto a una misma palabra según esté referida a hombres o a mujeres, uso del masculino universal, etc.– el cambio en el lenguaje está siendo muy difícil, dado que surgen enormes resistencias, tal vez incluso mayores que en otros ámbitos. El lenguaje nos conduce directamente a la base de la cultura común, y eliminar de él el sexismo tradicional sería poder acceder finalmente a cambiar de raíz nuestra cultura y nuestras mentalidades. De ahí que se expresen fuertes resistencias que alegan argumentos diversos: que se trata únicamente de una convención y por lo tanto no merece la pena cambiar nada, por ejemplo. Y sin embargo, si se usa el femenino plural para dirigirse a un colectivo que integre hombres y mujeres surge de inmediato el rechazo masculino en tono de reproche, como si de una ofensa se tratara. Relegar este tema al nivel de una ocurrencia, como ocurre a menudo, es querer ignorar la importancia de los nombres para nuestra cultura, de nombrar, como un hecho fundamental del ser, del reconocimiento de un ser individual y autónomo. Hay que nombrar a las niñas, hay que nombrar a las mujeres, individual y colectivamente; llamarlas a ser, como seres autónomos y protagonistas, y como paso indispensable para acabar con un género femenino devaluado y definido por la invisibilidad, el silencio y la alteridad.

Podría seguir detallando dispositivos discriminatorios que actúan en el sistema educativo inculcando a las niñas este género devaluado: la imagen de las mujeres desde los primeros cuentos hasta las bibliografías universitarias, la construcción misma de los *currícula* que ignoran sistemáticamente los ámbitos de acción considerados específicamente femeninos, las tareas que se induce a realizar a los niños y a las niñas en el aula, la menor atención del profesorado incluso a la hora de decidir las notas y los aprobados y suspensos, y un largo etcétera. Pero no se trata aquí de enumerar de forma exhaustiva tales elementos, sino de ver cuáles son las formas de inculcación escolar de unos géneros diferenciados y jerarquizados por la atribución de un valor social superior a uno y otro. Y de comprobar cómo actúa el alumnado frente a esta transmisión, y si los modos de discriminación sexista son diferentes de los utilizados para otras formas de discriminación escolar

Y a pesar de todo ello, mayor éxito escolar

Podemos preguntarnos ahora ¿Cuáles son los efectos de esta transmisión del sexismo sobre las niñas y sus niveles educativos? Hemos partido del hecho que los estudios tanto empíricos como teóricos que han tratado sobre la discriminación ejercida por los sistemas educativos en función de diversas variables definitorias de los grupos sociales tienden a señalar, como resultado de la discriminación, un mayor nivel de fracaso escolar o por lo menos de títulos académicos conseguidos para los miembros de los grupos discriminados. Es decir, el paso por el sistema educativo minimiza las posibilidades que un individuo pueda tener posteriormente en el mercado de trabajo justamente en la medida en que pertenece a uno de los grupos sobre los que se ejerce la discriminación.

El caso de la discriminación por género presenta unas características un tanto distintas. Si bien es cierto que en las primeras etapas, las correspondientes a las escuelas segregadas, el resultado de la discriminación era para la mayoría de las mujeres un nivel educativo mucho más bajo que el alcanzado por los hombres, esta característica desapareció en un lapso de tiempo relativamente corto a partir del momento en que se generalizó la escuela mixta. Hay que tener presente, por otra parte, que no se trata de un hecho aislado en España: en todo el mundo occidental la implantación de la escuela mixta supuso un inmenso avance en la educación de las mujeres, de modo que en la mayoría de países europeos, por ejemplo, el número de universitarias es hoy superior al de los universitarios. A pesar de asistir a unas instituciones educativas que siguen impregnadas de sexismo y que transmiten a las mujeres un género devaluado. Es decir, la discriminación sexista que se ejerce sobre las mujeres en el sistema educativo no parece tener efectos sobre sus posibilidades de adquisición de niveles educativos altos; pero sí, sin embargo, sobre sus posibilidades en el mercado de trabajo, que siguen siendo inferiores a los de los hombres que alcanzaron niveles educativos similares.

Cabe pues preguntarnos: si la cultura académica nos es ajena y nos ignora, ¿cómo es posible que, al mismo tiempo, seamos las mujeres mejores estudiantes y obtengamos, en promedio, mejores resultados educativos? Es una situación totalmente inversa a la que describió Bourdieu, por ejemplo, en sus análisis relativos a la transmisión cultural y al éxito escolar. Desde su punto de vista los “herederos” de la cultura académica son aquellos que ya habían sido educados desde su nacimiento en unas formas culturales similares a las que son características de este tipo de cultura. Una cultura “de clase”, para Bourdieu, y por lo tanto una cultura en la que las personas pertenecientes a esta clase se mueven con toda libertad, como en un paisaje conocido desde siempre. En las formas de discriminación de género, el dispositivo discriminatorio central es la cultura androcéntrica; en consecuencia, acorde con las formas de socialización de género masculino que los niños han internalizado desde su nacimiento y con la cual están familiarizados, de modo que ellos procesan de inmediato las claves que la definen. Mientras para las niñas se trata de una cultura ajena, cuyas claves les escapan, y que al mismo tiempo no pueden impugnar. ¿Cuál es el mecanismo que transforma este extrañamiento de las mujeres respecto de la cultura androcéntrica en una mayor predisposición a adquirir un saber que no les estaba destinado?

Cabe recordar, por otra parte, las constataciones realizadas a partir de Willis y los investigadores de las resistencias escolares. Ellos mostraron que no hay pasividad del sujeto frente a unos saberes prestigiosos que no concuerdan con los estilos de socialización de clase en los que fue educado, sino que tiende a oponerles resistencia, una resistencia que a menudo se hace visible precisamente a través del fracaso escolar, es decir, del rechazo a entrar en el juego de unas formas culturales que le sitúan en inferioridad de condiciones. ¿Podemos hablar de resistencias, en el caso de las niñas? ¿Se manifiesta oposición a interiorizar una cultura androcéntrica de la que la niña no participa?

Las observaciones empíricas que hemos llevado a cabo durante muchos años en escuelas de todo tipo nos han mostrado que existen resistencias de las niñas a adoptar ciertos aspectos de la cultura androcéntrica. Por ejemplo, la práctica de algunos deportes, especialmente el fútbol o aquellos que son más competitivos y físicamente más duros. No todas las niñas los rechazan, por supuesto, e incluso algunas se quejan si no pueden practicarlos, pero la mayoría de las niñas prefieren otro tipo de actividad física. Sin embargo, se produce aquí un doble juego: los deportes son cada día más valorados, pero no son, habitualmente, considerados como las actividades de máximo prestigio en los centros educativos; son sobre todo los niños procedentes de la clase baja los que tratan de utilizarlos como trampolín para ser reconocidos y adquirir prestigio entre sus compañeros. Las jerarquías de clase interfieren con las de género, de modo

tal que, para los niños procedentes de la clase trabajadora, el estudio es a menudo considerado como algo “femenino”, impropio de un chico, que necesita ser más activo e imponerse al entorno a partir de su dominio físico, no intelectual²⁰. Mientras en cambio las chicas presentan a veces resistencia a los deportes o las actividades que implican fuerza o valor, pero ofrecen menos resistencia a las actividades de estudio, que implican unas formas aparentemente más adecuadas a las características femeninas.

En este aspecto, el mayor éxito educativo actual de las mujeres no parece explicarse ni por una discriminación hacia los chicos, que no es visible en ninguna de las prácticas educativas, ni por una mayor presencia de las maestras en la escuela primaria, explicación que también ha sido invocada, ni por una maduración más rápida de las chicas, que explicaría éxitos tempranos pero no, por ejemplo, en la etapa universitaria. Mi hipótesis es que concurren en ella dos tipos de fenómenos: por parte de las chicas, precisamente el hecho de sentirse “segundo sexo”: en un mundo hostil, o trabajas duramente para ser reconocida, o serás excluida, cuando nada garantiza tu puesto en una sociedad en la que no está previsto dártelo. Desde este punto de vista, pertenecer al segundo sexo sería un elemento de estímulo para realizar un mayor esfuerzo precisamente en uno de los terrenos en los que la competencia parece establecerse de modo igualitario, puesto que el éxito escolar solo se mide por los progresos intelectuales, no físicos o deportivos. Sin embargo, está claro que este éxito educativo no tiene los mismos rendimientos para las mujeres que para los hombres, ni en el terreno económico ni en el acceso al poder. Porque haber sido socializadas como segundo sexo supone para las mujeres la aceptación de un papel secundario en la sociedad, en la producción de conocimiento, en la jerarquía de mando, etc. Y por lo tanto tiende a impedir o a minimizar sus aportaciones intelectuales y científicas, modera sus ambiciones personales y las hace menos aptas para imponerse en una sociedad tan competitiva como la nuestra, y, sobre todo, las conduce a internalizar posiciones de subordinación que continúan siendo un problema social, dado que a menudo dan pie a situaciones de maltrato, debilidad o aceptación de la dominación. Es decir, pérdida de talento femenino, por una parte, y por otra, subordinación, que a veces acaba requiriendo atención social externa.

¿Hasta qué punto podemos pensar que es precisamente la aceptación de tal subordinación la que explica el actual éxito escolar de las mujeres? ¿Es su docilidad y aceptación de unas normas que las mujeres no pueden modificar fácilmente lo que las lleva a aceptar las obligaciones que supone el trabajo escolar? Probablemente esta sea una de las razones; la combinación de limitación de las expectativas propias con la docilidad y la conciencia más o menos explícita de dificultad para alcanzar posiciones sociales elevadas a través del trabajo constituyen una buena explicación del éxito escolar femenino. Se trataría de un fenómeno similar al que describió Bourdieu para explicar el éxito del **empollón**, el chico de clase baja que hace un súper esfuerzo en el ámbito académico y obtiene las mejores notas precisamente porque sabe que esa es su única oportunidad, pero cuyo uso de la cultura no es totalmente idóneo, sino que siempre será un *parvenu*, un recién llegado, aceptado en cierto modo a regañadientes porque no pertenece al ámbito en el que trata de insertarse. No es su mundo. Del mismo modo que el mundo profesional no es aun plenamente el mundo de las mujeres, y casi siempre hay algún elemento chirriante en nuestra presencia en él, sobre todo en las profesiones en las que hemos entrado desde hace poco tiempo.

Hay aún una segunda hipótesis que permite explicar este mayor éxito educativo de las mujeres a pesar de hallarnos en una cultura profundamente androcéntrica: los estereotipos de género masculino que esta transmite son ya obsoletos respecto de las capacidades y actitudes masculinas requeridas por la actual forma de la vida social. Hay un énfasis excesivo en la figura del guerrero, en la competitividad llevada a cabo a partir del valor y la fuerza física, en una etapa en la que estas características ya no son fundamentales

20 Willis, (1978).

para la conservación de la vida. Y ello genera un conjunto de problemas, unos desajustes en el imaginario masculino de los chicos, proyectados para el triunfo personal en una sociedad que no les ofrece espacio propio; y ello puede explicar, que puede explicar en gran parte, desde mi punto de vista, el elevado fracaso escolar masculino, especialmente notable al final de la ESO. La altísima tasa de paro juvenil de nuestro país debería hacer comprender los motivos de fondo de tal fracaso, dado que en otros países de nuestro entorno no se producen ni uno ni otro. Pero este es ya otro tema, el de la relación entre fracaso escolar y pautas actuales del género masculino, que podemos desarrollar en otra ocasión.

Referencias Bibliográficas

- Arenas, G. (2006): *Triunfantes perdedoras* (Barcelona, Graó).
- Bernstein, Basil (1971-1990): *Class, codes and control* (Vol. 1, 2, 3 y 4) (London y Boston, Routledge and Kegan Paul).
- Bourdieu, Pierre (2002): *Esquisse d'une socio-analyse* (Paris, Liber-Raisons d'agir).
- Bourdieu, Pierre (2002): *Lección sobre la lección* (Barcelona, Anagrama).
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1967): *Los estudiantes y la cultura* (Barcelona, Labor).
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, (Barcelona, Laia).
- Castells, Manuel y Subirats, Marina (2007): *Mujeres y hombres ¿un amor imposible?* (Madrid, Alianza Editorial).
- CENIDE e Instituto de la Mujer (1988): La presencia de las mujeres en el sistema educativo. Madrid, Ministerio de Cultura/Instituto de la Mujer *Serie Estudios*, 18.
- Coleman, James S.; Campbell, Ernest Q.; Hobson, Carol J.; McPartland, James; Mood, Alexander M.; Weinfeld, Frederic D. y York, Robert L. (1966): *Equality of Educational Opportunity* (Washington, US Government Printing Office).
- Flecha, Consuelo (1996): *Las primeras universitarias en España (1972-1910)* (Madrid, Narcea).
- López-Navajas, A. (2014): Análisis de la ausencia de las mujeres en los libros de la ESO: una genealogía de conocimiento ocultada, *Revista de Educación*, 363.
- Subirats, Marina (2013): *Forjar un hombre, moldear una mujer* (Barcelona, Aresta).
- Subirats, M. (2010): Escuela mixta o segregada. Un viejo y persistente debate, *RASE. Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3 (1), 143-158, www.rase.ase.es
- Subirats, Marina y Brullet, Cristina (1988): *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta* (Madrid, Instituto de la Mujer).
- Subirats, Marina y Tomé, Amparo (2007): *Balones fuera. La reconstrucción de los espacios a través de la coeducación* (Barcelona: Octaedro).
- Willis, Paul (1978): *Aprendiendo a trabajar. Como los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera* (Madrid, Akal).