

GÉNERO, RENDIMIENTO Y EXPECTATIVAS DOCENTES

Gender, performance and teaching expectations

Antonio RODRÍGUEZ PÉREZ

Facultad de Educación. Universidad de Salamanca.

RESUMEN: La escuela no es todavía un espacio de igualdad, sino que sigue difundiendo los valores propios de una cultura androcéntrica. Los chicos tienen, por lo general, un concepto mucho más positivo respecto de sí mismos que las chicas aunque, por regla general, éstas obtienen un mayor rendimiento académico, tanto si se evalúa a través de las calificaciones escolares otorgadas por los profesores, como si se evalúa a través de pruebas estandarizadas.

No obstante, las expectativas que los docentes mantienen respecto de ambos géneros son distintas y la asignación de tareas fuera de la relación propiamente instructiva también suele estar habitualmente sesgada por los estereotipos sexuales.

Palabras clave: cultura androcéntrica, rendimiento académico, expectativas docentes, estereotipos sexuales.

ABSTRACT: The school is still not an area of equality, but rather continues to propagate the values of an androcentric culture. In general, boys have a much more positive concept of themselves than girls, although as a rule the latter perform better academically, both in school marks given by teachers and in standardized tests.

Nevertheless, the expectations of the teachers with regard to both sexes are different and the allocation of tasks outside the strictly instructive relationship is also usually biased by gender stereotypes.

Key words: androcentric culture, academic performance, teaching expectations, gender stereotypes.

Una creencia muy extendida entre los docentes de todos los niveles educativos, es la superación de las desigualdades por razón de género. Sin embargo, nada más lejos de la realidad. Un estudio reciente revela que la escuela no es todavía un espacio de igualdad, sino que sigue difundiendo los valores propios de una cultura androcéntrica (Escuela

Española, 2001). Para la profesora de la Universidad Autónoma de Barcelona, María Luisa Fabra (en *El País Educación*, 2001): «Predominan todavía los estereotipos de género y no se hace nada porque se cree que eso ya no es así. Se empeñan en que hemos alcanzado la igualdad, y no es cierto. Todavía se educa a la mujer para que tenga un papel discreto. Sus respuestas suelen ser más brillantes que las de los chicos, pero no se atreven a decirlas. Formo grupos en clase y les pido que nombren a una persona portavoz: si en el grupo hay un solo chico será elegido portavoz, aunque sea tartamudo. Pasa año tras año. Y no es culpa de ellos». Y eso teniendo en cuenta que en la escuela se vive un clima comparativamente favorable a la igualdad entre los géneros; cosa que no ocurre en otras instancias ya que tanto los profesores como las profesoras no sacan de la nada las actitudes sexistas, sino de la sociedad en la que viven y de la que son su correa de transmisión.

Aunque el profesorado manifiesta explícitamente que las chicas son tan capaces como los chicos en las tareas escolares, en muchas ocasiones siguen existiendo actitudes y comportamientos que, de forma más o menos inconsciente, están transmitiendo mensajes duales ya que responden a una creencia en la superioridad de un sexo sobre otro, con importantes implicaciones en el desarrollo de ambos. El hecho de que las alumnas queden en una posición de marginación «no visible» en el aula, por la menor atención que se les presta, refuerza esta situación haciendo que aparezcan como menos capaces y contribuyendo a que ellas se lo crean, con la consiguiente disminución de la autoestima y confianza en sí mismas, lo que tendrá consecuencias importantes tanto en el orden académico como en su vida (Mañeru, A. y Rubio, E., 1992).

El autoaprecio de los alumnos y de las alumnas se desarrolla con base en las experiencias individuales en el marco de la enseñanza, en función básicamente del rendimiento, y dependen decisivamente de la valoración que emitan los profesores y los propios colegas. Según C. Martín (1993), las investigaciones sobre coeducación han llegado en su mayoría a la conclusión de que, aunque las actitudes respecto del estudio y el rendimiento real de chicos y chicas apenas se diferencian (o incluso es mayor en estas últimas), sí se registran variaciones significativas que se acentúan con la edad, en lo que se refiere a la autoevaluación. Los chicos tienen, por lo general, un concepto mucho más positivo respecto de sí mismos que las chicas. No obstante, eso es algo que no se produce en las clases sólo para chicas donde éstas suelen autovalorarse con escalas muy similares a las aplicadas en las clases mixtas, pero sin los chicos.

El hecho de que las chicas, con rendimientos objetivamente iguales o superiores, se valoren menos que los chicos, indica que se producen procesos diferentes de apreciación del éxito o del fracaso escolar. El éxito escolar no tiene tanto peso en la autoconfianza de las chicas y ello, entre otras razones, porque no están condicionadas por las mismas expectativas ni interpretaciones por parte de sus profesores.

Las expectativas que los profesores mantienen respecto de ambos géneros son distintas. Así, se espera de los varones que sean creativos y de las mujeres que sean ordenadas; de ellos que sean competitivos y agresivos y de ellas que sean poco ambiciosas y pacíficas. Se ve con agrado una cierta dosis de rebeldía por parte de ellos, pero se

considera fuera de lugar si surge entre ellas; se acepta con la misma naturalidad la actividad masculina que la pasividad femenina; pero no al contrario; se considera normal que ellos estén siempre insatisfechos pero ellas conformes (Fernández, M., 1990).

Los profesores preparan tanto a las chicas como a los chicos para sus futuras carreras mediante un «currículo oculto» de tratamiento diferenciado, dentro de la misma clase. Muchos docentes incluso acostumbran a realizar una fuerte discriminación a la hora de dotar de un significado cualitativo diferente a una misma conducta, según su productor pertenezca al género masculino o femenino. J. Torres (1990) señala que no es raro comprobar que algunas profesoras y profesores etiquetan los comportamientos visibles o llamativos que originan las alumnas como típicos de niñas «presumidas», de «mimosas» o de «cursis» y, por el contrario, esas mismas conductas cuando vienen de la mano de los niños pasan a significar «muestras de interés», «de preocupación», «deseos de saber», etc. siendo dotados de un significado más positivo.

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

M. Fernández (1990) hace notar así mismo que la asignación de tareas fuera de la relación propiamente instructiva también suele estar habitualmente sesgada por los estereotipos sexuales. Si hay que trasladar objetos pesados, se recurrirá a los niños o a los jovencitos; si hay que recoger y limpiar, se acudirá a las niñas y a las jovencitas. Esta partición tiene una enorme importancia, aunque concierna a cuestiones marginales dentro de la actividad escolar. Viene a recordar con la suficiente frecuencia, que la igualdad formal que caracteriza a la escuela sólo es posible dentro de ella, que las cosas son y seguirán siendo de otro modo fuera de las cuatro paredes del aula.

Otro aspecto de las relaciones que se dan en el aula, que ha sido también objeto de estudio, es la presión ejercida por el grupo de alumnos sobre el profesorado a través de preguntas, comentarios, interrupciones, etc. provocando que la atención que se les presta sea mucho mayor que la dedicada al grupo de alumnas, quienes, al adoptar una actitud más tranquila, pueden incluso producir una situación en la que pasan desapercibidas. Hace ya algunos años, Spender (1983) (en Maher, F. A. y Rathbone C. H., 1989) puso de manifiesto que los intentos de dar a las chicas la misma atención que a los chicos fueron abandonados por los profesores porque los chicos no lo toleraban y se rebelaron.

Sea como fuere, y según un estudio llevado a cabo en Alemania, ya desde el jardín de infancia las niñas y los niños reciben un trato diferente, de tal forma que se ofrece a las primeras un margen de aprendizaje lingüístico más estrecho y menos estimulante en

aspectos decisivos. Las educadoras tienen más consideración con los niños, atendiéndolos más durante la conversación y concediéndoles un mayor margen de actuación. Y esto es significativo, porque por esta vía los niños reciben mayores estímulos para el aprendizaje y cuentan con más posibilidades de mejorar su capacidad lingüística (que, a pesar de todo, es superior en las niñas). En otras palabras, encuentran un ambiente de aprendizaje lingüístico más ventajoso frente a las niñas, justamente en una fase evolutiva fundamental para la conformación más precisa del instrumento del lenguaje (Fried, L., 1989).

Para L. Fried, hay además otro aspecto digno de atención: que en las conversaciones se da menos importancia a los enunciados de las niñas y es lógico el establecimiento de un nexo entre este trato valorativo por los adultos y el sentimiento positivo de autoestima de los niños.

La atención secundaria que se presta a las niñas también es puesta de manifiesto por M. Subirats (1985), para quien los niños reciben mayor dedicación verbal y, por lo tanto, obviamente, mayor atención que las niñas. En las aulas observadas en su estudio, las proporciones de palabras dirigidas a niños/as fueron a 220/100; 191/100; 172/100; 150/100; 256/100, es decir, en todos los casos una amplia diferencia de atención a los niños.

El profesorado, por su parte, se niega a reconocer su propio sexismo. Es más, probablemente no quiera transmitir como deseable un modelo de sociedad que discrimina por razón de sexo, ni por ninguna otra causa, pero si no tiene la oportunidad de reflexionar sobre esta cuestión, lo hará de un modo inconsciente. Como hace notar M. Subirats (1985), todos afirman dedicarse a unos y otras por igual. La realidad es otra: en una de las aulas observadas, por ejemplo, los verbos relativos a trabajo escolar — leer, escribir, sumar, pintar —, aparecen en frases dirigidas a niños y a niñas en proporción de 263/100, cuando la relación general, en número de palabras, en la misma aula es de 220/100. Los verbos referidos a actividad intelectual general — como saber, pensar, escuchar, imaginar, enterarse, acordarse — alcanzan la proporción de 297/100, en el aula citada.

En esta misma línea se constata por parte de algunos autores que los niños reciben más atención y, además, el 80% de la información que se les daba se refería al contenido y no a la forma, mientras que el 96% de la información dada a las niñas tenía relación con la forma de sus trabajos (Subirats y Brullet, 1988).

No olvidemos que el tiempo es uno de los elementos de gran significado en la organización de la actividad académica y no es de carácter abstracto y neutro, sino que se convierte en un instrumento de transmisión de una cultura, una pedagogía y un sistema de valores socio-políticos (Vega, L., 1996).

Glen Thomas (en Browne, N. y France, P., 1988) también observó diferencias al respecto con lo manifestado por los profesores, en la distribución de los espacios: «Mis observaciones en el rincón doméstico confirmaron la impresión que había obtenido en visitas anteriores: las chicas predominaban en esta zona y realizaban actividades domésticas «maternales» y, al obrar así, reforzaban los estereotipos relativos a cada género» (p. 127).

Stanworth (1987) realizó una investigación a partir de entrevistas en una escuela de formación profesional en la que las diferencias formales relativas al género del alumnado habían desaparecido y aparentemente no se producía ya ninguna forma de discriminación de las muchachas. Y, sin embargo, alumnos y alumnas opinaron que seguían existiendo diferencias: los profesores eran considerados más competentes, desde el punto de vista académico, que las profesoras; alumnos y alumnas consideraban que los chicos establecen una mayor interacción en las aulas, que sus nombres son pronunciados más a menudo, que entran más frecuentemente en los debates o hacen más comentarios. Que, en general, reclaman el doble de atención y ayuda del docente y se les cita el doble de veces como «alumno-modelo». La explicación de los profesores, hombres y mujeres, se dirige más frecuentemente a ellos y se les hacen más preguntas; mientras, las chicas permanecen al margen del aula, al pedir y recibir menos atención (Subirats y Brullet, 1988).

El espacio, al igual que el tiempo, puede ser considerado como un elemento esencial del currículo oculto (Escolano, A., 1993-94; Santos Guerra, 1993) y su ocupación varía en función del género. Los niños tienden a ocupar «lo central» en los espacios abiertos, ej. El patio de recreo, y las niñas «lo periférico»; mientras que cuando se trata de espacios cerrados la cosa cambia. Aquí lo central pertenece a las niñas. Y todo ello con el consentimiento de los profesores. Si interpretamos que ese «exterior» tiene que ver con la vida real, con la calle, con el trabajo... estamos hablando que fuera, en los espacios abiertos, el varón tiene el lugar privilegiado (y los niños lo tienen bien incorporado). De la misma manera, si entendemos dentro como casa, hogar, podríamos estar afirmando que en este contexto, las mujeres/niñas son lo central para que todo funcione.

No podemos soslayar el hecho de que los profesores no sólo enseñan, sino que también orientan y quizá sea éste el campo donde más claramente funcionan en la escuela, hoy en día, los estereotipos sexuales. Incluso cuando se trata de niñas superdotadas, el apoyo por parte de los profesores y de los orientadores es vital para facilitar el desarrollo de su sobredotación, de su competencia, independencia y confianza en sí mismas. Las mujeres superdotadas con frecuencia consideran el estímulo de un profesor como factor principal de su propósito de estudiar matemáticas (Fox, L. H. y Zimmerman, W. Z., 1985). El profesorado juega, pues, un papel fundamental en el proceso de cambio del sistema educativo que tenga como meta la eliminación de la discriminación por razón de género. Debe ser consciente de ello y obrar en consecuencia, sobre todo teniendo en cuenta el alto rendimiento académico femenino. No debemos olvidar, por otra parte, que la actitud activa de alumnos/as aparece como un elemento clave en la adquisición de información y en el proceso de aprendizaje; pero esta actitud activa está, al menos en una parte importante, regulada por los estímulos recibidos: los niños que pueden preguntar son probablemente aquellos a los que se concede una mayor oportunidad para hacerlo. Son los profesores quienes imponen la norma que regula las relaciones en el aula y por tanto su participación en la construcción del género.

RENDIMIENTO ACADÉMICO Y GÉNERO

Por regla general, la mayoría de los autores que lo han investigado señalan que éste es mayor, globalmente considerado, entre las chicas, tanto si se evalúa a través de las calificaciones escolares otorgadas por los profesores, como si se evalúa a través de pruebas estandarizadas. No obstante, no podemos pasar por alto el hecho diferencial entre los géneros cuando dicho rendimiento se analiza por áreas curriculares.

Generalmente, las chicas aventajan a los muchachos en aquellas materias escolares que dependen de aptitudes verbales, memoria, velocidad y percepción de la percepción (Anastasi, A., 1979). Ellos sobresalen en los temas que ponen en juego el razonamiento numérico y las aptitudes espaciales, así como en ciertas materias de información tales como la historia, geografía y ciencias. Para Anastasi, las chicas tienen, de modo consistente, más éxito que los chicos en todos los niveles de enseñanza. Están frecuentemente más adelantadas y con frecuencia menos retrasadas, y pasan a los cursos superiores en mayor número que los muchachos.

Ya en el año 1972, y según datos extraídos de un informe de la OCDE referidos como media a todos los países miembros, repetían el primer curso de la Enseñanza Básica un 35% de los niños frente a un 30% de las niñas; terminan la Enseñanza Básica en un período de años normal el 27% de las niñas y sólo un 20% de los niños (Molina, S. y García, E., 1984). En una publicación de 1996, podemos leer con respecto a Gran Bretaña: «Las chicas han superado a los chicos en los exámenes de Secundaria durante varios años y ahora empiezan a hacerlo también en los de Bachillerato. Por término medio, su puntuación en Secundaria es superior en un 8 por 100 a la de los chicos. Incluso en asignaturas supuestamente masculinas, como pueden ser las matemáticas, las chicas han alcanzado, y en muchos casos superado, a los chicos. En ninguna parte está más marcada la diferencia que en lengua, donde en algunos centros las chicas obtienen resultados un 25 por 100 mejores que sus compañeros masculinos» (The Times, 1996).

Refiriéndonos a España y según datos del MEC en 1982, un 37,3% de los niños se queda sin título de Graduado Escolar, frente al 31,2% de niñas. En el curso 1986-87, lograron dicho título el 78,1% de niñas frente al 73,2% de niños. En el curso 1988-89, un 80,1% de chicas frente a un 74,4% de muchachos. Es, pues, un hecho que los chicos fracasan mucho más en la escuela que las chicas, quienes dedican el triple de tiempo al estudio que los varones, son más disciplinadas y logran mejores resultados académicos en la enseñanza obligatoria, según el reciente informe titulado: «El rey desnudo: componentes de género en el fracaso escolar» (Escuela Española, 2002).

En la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), obtienen el título más chicas que chicos y, como señala C. Cuesta (1996) de los alumnos que alcanzan la titulación, las chicas son las que también acaban con menos insuficiencias. Para este nivel de enseñanza, según un estudio del INCE realizado recientemente en todas las Comunidades Autónomas a excepción de Andalucía, «Los resultados según el sexo de los alumnos presentan diferencias. En Lengua castellana y Literatura, el porcentaje medio de aciertos

de las chicas es dos puntos más alto que la media global de la prueba, en tanto que el de los chicos es de dos puntos por debajo de esa media. Los expertos del INCE señalan que esa diferencia de cuatro puntos es «estadísticamente significativa». Ese mismo resultado, pero a la inversa se produce en Matemáticas: los chicos están dos puntos por encima de la media y las chicas dos puntos por debajo». (Escuela Española, 2001b).

Según la mayoría de las investigaciones, esta misma tendencia se repite en Bachillerato y COU y aun en Formación Profesional, donde si bien hay menos chicas que chicos y aunque en general el rendimiento académico es poco satisfactorio, las mujeres obtienen mejores resultados que su compañeros masculinos (Instituto de la Mujer, 1994). (Escuela Española, 2002).

Por lo que respecta a la enseñanza superior, Santos Herrero y Ángel Infestas (1980) ponen de manifiesto hace ya algunos años, que la diferencia entre sexos es tan insignificante que a nivel porcentual se puede hablar prácticamente de igualdad en las tasas de rendimiento académico. En esta misma línea, G. Prieto y otros (1982) destacan que la Universidad ha dejado de ser un privilegio de los hombres. Y la ha dejado de ser en un doble sentido: por un lado, hay igualdad de oportunidades de acceso a la Universidad con relación al sexo; por otro, la tasa de abandonos una vez que se ha llegado a ella no es mayor en la mujer.

Según Anastasi (1979), una razón de los mayores éxitos escolares de las chicas puede encontrarse en sus superiores aptitudes lingüísticas, que probablemente desempeñan un importante papel en la mayor parte de los aprendizajes escolares.

Para S. Molina y E. García (1984) por su parte, las diferencias en los resultados escolares globales a favor de las niñas pueden explicarse preferentemente en función de la mejor adaptación escolar del alumnado del sexo femenino. Sobre todo teniendo en cuenta que en las calificaciones otorgadas por el profesorado influyen de manera decisiva la percepción que el profesor tiene de cada alumno. En la medida en que el comportamiento de un alumno se corresponde con las representaciones mentales que el profesor posee con respecto al rol institucional de «alumno ideal», dicho alumno es recompensado de forma inconscientemente en la calificación otorgada.

En el artículo periodístico titulado «Ellas son las primeras de la clase» (en *El Mundo*, 1993) podemos leer al respecto, relativo a la Universidad: «Ellas son más listas, aplicadas, responsables y empollonas. Participan menos en clase, les falta la iniciativa masculina, pero son al final las que triunfan en los exámenes, las que más aprueban y las que obtienen mejores calificaciones en general, prestando en consecuencia una tasa de conflictos escolares y de abandono mucho más baja que la de sus compañeros». Como hace notar M. Fernández (1990), puesto que la escuela es una institución autoritaria y represiva, ellas obtienen mejores resultados por ser más dóciles, menos rebeldes.

Sin embargo, todo esto es válido cuando hablemos de alumnos en general, pero la situación puede variar si nos referimos exclusivamente al género femenino.

Sin llegar al extremo de M. Subirats (1991), para quien el concepto que los docentes suelen tener de las niñas es lamentable... sí es bien sabido que diferentes expectativas producen diferentes tratamientos. Las expectativas del profesorado ante los géneros se reflejan en la valoración subjetiva de los rendimientos: el mismo trabajo de alumnas y alumnos es valorado de forma diferente, siendo calificado más bajo el de ellas (Rubio, E., 1991). Inconscientemente, los profesores destacan de forma negativa las respuestas incorrectas de las niñas más que las de los niños. M. J. Mbilinky (1991), haciéndose eco del «currículo oculto», señala que ya en las escuelas primarias las maestras tenían contactos más positivos con los niños que con las niñas, y los niños recibían más atención en general. Disfrutaban más enseñando a los niños que a las niñas, aunque, decían, que preferían a estas últimas porque eran más fáciles. Explicaban que los niños eran más creativos, originales e independientes. Constantemente se trataba a los niños como si su rendimiento fuera inferior, y recibían una atención especial para mejorarlo, mientras que a las niñas se las ignoraba mientras fueran obedientes.

En esta misma línea, Spender (1982) solicitó de unos profesores que puntuasen trabajos y proyectos, diciéndoles en ocasiones que eran de chicos y en otras que correspondían a chicas. «Cuando los profesores suponían que estaban calificando trabajos de chicos, permanentemente escribían más veces “bueno” que cuando creían que era obra de chicas» (en Firth-Cozens, J. y West, M. A., 1993, p. 35).

Bradley (1984) comparó notas de examinadores internos y externos sobre trabajos de estudiantes identificados de cuatro departamentos. Los resultados mostraron que los examinadores externos tendían a asignar a las mujeres notas medias mientras que los varones eran calificados hacia los extremos, reproduciendo las expectativas convencionales según las cuales las mujeres presentan una mayor regularidad pero constituyen medianías, mientras que los hombres suelen rebelarse como brillantes o estúpidos (Ibídem, 36).

No es pues de extrañar, a juicio de A. Anastasi (1979), que a una muchacha con un C. I. alto la consideraban sus profesores más a menudo como una «buena alumna», mientras que a un chico con el mismo C. I. lo consideraban «brillante».

Además, hemos de tener en cuenta que la infravaloración del trabajo de las alumnas por parte de los profesores de ciencias es superior a la realizada por el profesorado de otras materias. Para M. E. Badger (1983), hasta la adolescencia chicas y chicos no acusan diferencias de rendimiento en el campo de las matemáticas que los que presentan en el terreno de la inteligencia en general. Básicamente las notas obtenidas por ambos son similares. Sin embargo, a partir de los doce o trece años la actuación de las chicas empieza a descender en relación con la de los chicos hasta que, al término del período escolar obligatorio se observa una diferencia extraordinaria entre ambos sexos en relación con la matemáticas. En este sentido, L. H. Fox y W. Z. Zimmerman (1985) citando un informe del National Assessment of Educational Progress, señalan que los chicos de dieciséis años aventajan en puntuación a las chicas en varias áreas, tales como ciencias y matemáticas. Aunque los profesores manifestasen no tener prejuicios sexuales, las investigaciones ponen de manifiesto un número superior de contactos iniciados por los

profesores con los chicos, y también indican que los profesores tienen una gran influencia sobre la continuación de los estudios matemáticos por parte de las chicas.

Las consecuencias del sexismo educativo han de ser buscadas probablemente en la internalización de unas pautas de género diferenciadas que comportan distintos tipos de expectativas y posibilidades (Subirats, M. y Brullet, C., 1988). No olvidemos que el currículum escolar está hecho a la medida de los varones, lo que coloca a las mujeres en una situación de partida desventajosa en tanto que sobre ellas incidan un medio social extraescolar basado en los viejos valores patriarcales o, simplemente, una interiorización pasiva pero realista de sus futuras oportunidades sociales. Mantenemos con M. Fernández (1990b) que «En las relaciones informales con sus compañeros escolares del otro sexo, las jóvenes aprenden pronto que sólo serán bien recibidas si aceptan situarse uno o más escalones por debajo de los varones, sea una a una o como grupo» (p. 270).

De todo esto, ¿podemos deducir la existencia de dos tipos de ocupaciones en función del género?

¿OCUPACIONES MASCULINAS Y FEMENINAS?

Astin y otros (1976) especularon que, aunque muchas mujeres jóvenes puedan ser atraídas hacia una profesión, ellas vuelven a fijarse en los roles familiares de esposa y madre, debido a la falta de roles profesionales femeninos. Cuando se preguntó a niños superdotados de octavo curso si conocían a un hombre, o a una mujer, o a ambos, en una profesión particular a quien pudieran hablar sobre esa profesión, se encontraron que los modelos del mismo sexo eran mucho más accesibles para los chicos que para las chicas, particularmente en carreras matemáticas y científicas. Las carreras en las que las chicas conocían a más mujeres respecto a hombres que conocían los chicos, eran los campos que reflejaban intereses sociales y artísticos, tales como trabajos sociales y bellas artes (Fox, L. H. y Zimmerman, W. Z., 1985).

En España, con motivo de una campaña de reflexión en el seno de la escuela acerca de los derechos de la mujer promovida por el Ayuntamiento de Madrid, los niños identifican el trabajo femenino con el trabajo doméstico. Su concepto de mujer trabajadora está capitalizado por la imagen de la madre-ama de casa. En segundo lugar, lo relacionan con oficios considerados propios del sexo femenino (maestra, asistente, camarera...) o con cargos en los que han visto actuar a las mujeres (guardia de circulación, practicante...) (Santamaría, C., 1984). El factor vocacional está prácticamente descartado; pocos niños piensan en mujeres abogados, ingenieros o políticos.

La mujer sigue concentrándose en empleos con altas dosis de pasividad y donde se requiere un cierto «calor humano»; lugares de trabajo a los que normalmente no aspiran los hombres. Se trata de trabajos dominados por una estructura de dependencia, en la que quienes los desempeñan poseen muy pocas posibilidades y capacidades de dirección, de autonomía y de autoridad.

Muchos investigadores y en numerosos países, han comprobado que en todos los niveles de enseñanza existe un «currículo oculto» que incita a las muchachas a ser «sensibles y poco orgullosas». La identificación con las expectativas sociales o del profesorado ligadas al género beneficia básicamente a los chicos. Se les exige un menor esfuerzo de adaptación a las normas de comportamiento, reciben más atención y se les facilitan más medios para el aprendizaje. Si se producen conflictos entre niños y niñas, los profesores suelen ponerse de parte de las chicas, lo que no les da ventaja en absoluto, sino que contribuyen a que asimilen el principio de que en situaciones problemáticas no van a poder arreglárselas por sí solas.

Mantenemos con G. Prieto y otros (1982) que, incluso hoy en día, la igualdad de oportunidades de acceso y permanencia en la Universidad no significa la extinción de los estereotipos de actividades masculinas y femeninas.

La mayoría de las mujeres trabajan en categorías laborales dominadas por mujeres. Son menos las que operan en ocupaciones con proporciones similares de hombres y mujeres, y menos aún en las que hay una mayoría de hombres. Ello es así entre otras cosas porque el trabajo de la mujer está estructurado alrededor de dos tipos de división (Apple, M., 1987): En primer lugar, el trabajo femenino se sitúa en una división vertical de la mano de obra, merced a la cual las mujeres como grupo están en desventaja frente a los hombres en cuanto a salario y condiciones laborales. En segundo lugar, está integrado en una división horizontal del trabajo, en cuya virtud las mujeres se concentran en determinados tipos de ocupación.

Manteniendo en este momento nuestra atención en la división horizontal, Apple señala que en 1979, en Inglaterra, dos tercios del total de mujeres que desempeñaban un trabajo remunerado se encontraban en tres grupos ocupacionales. Más del 31 por 100 desempeñaba trabajos de oficina y similares; el 22 por 100 lo hacían en ocupaciones de servicio personal y, aproximadamente, el 12 por 100 desempeñaba labores en el terreno asistencial. Aunque con algunas diferencias, en Estados Unidos —dice— las cifras son similares. El trabajo de oficina supone el 32 por 100 del trabajo femenino remunerado, servicios, 21 por 100 y asistenciales el 8 por 100. Lo mismo ocurre en el resto de los países, incluidos los de la Europa del Este.

Por lo que respecta a España, alrededor del 60 por cien de las mujeres ocupadas extra-hogar se concentran en tan sólo cinco ramas de actividad, según un informe del año 1993 (Valcárcel, Ch., 1993).

Como dato anecdótico, Amando de Miguel (1974) nos hace notar que a principios de los setenta, por considerarse el ejercicio de la medicina como una actividad típicamente masculina, en Estados Unidos la profesión ginecológica estaba dominada en un 93 por 100 de los casos por varones, lo cual no deja de ser un contrasentido. En esa misma época, en España, y según Lidia Miggs, presidenta del I Congreso Nacional de Mujeres Médicas, hay 6.000 mujeres licenciadas en Medicina pero sólo 2.190 están colegiadas. «En su mayoría, la mujer médico no ejerce plenamente su función... Su labor queda relegada, por lo general, a papeles secundarios... Son muchos los que piensan que la mujer médico está destinada a asumir el papel de secretaria ideal de los servicios

hospitalarios o universitarios, pero es más lamentable revelar que el 40 por cien de las mujeres que tiene título de Medicina se dedica a impartir enseñanzas biológicas de Enseñanza Media... Sobre 4.500 tocoginecólogos que ejercen en España, sólo 5 son mujeres... Por tradición se veda la cátedra a la consideración del trastorno laboral que pueda representar la maternidad...» (en *Diario Madrid*, 1971, de 27 de mayo).

OCUPACIONES Y POLÍTICA DE «TIERRA QUEMADA»

La etiqueta de «ocupación masculina» o «femenina» puede variar con el tiempo. Fue el sociólogo Carlos Lerena (1982) quien primero habló de la «política de tierra quemada» para referirse a la «invasión» de las mujeres en aquellas actividades cedidas por los hombres, previamente devaluadas. Dos buenos ejemplos de ello los tenemos en el mundo farmacéutico y en el terreno administrativo.

En épocas pasadas, el trabajo de boticario era mayoritariamente desarrollado por hombres y su misión era elaborar los medicamentos. Actualmente pasa a llamarse farmacéutico y es mayoritariamente desarrollado por mujeres, pero éstas ya no realizan los preparados sino que sólo venden lo que otras personas fabrican en otros lugares, en los laboratorios. En realidad, para estar al frente de una farmacia en nuestros días, lo único que se necesita es saber el alfabeto, pues de esta manera es como se acostumbran a ordenar los medicamentos en los estantes. Se produce — como señala J. Torres (1991) — un proceso de descualificación. En los laboratorios, por el contrario, los cargos directivos, o sea, quienes deciden qué y cómo fabricar un medicamento, suelen ser varones en mayor porcentaje.

Lo mismo ha sucedido con el trabajo administrativo. Durante el siglo XIX el trabajo de oficina fue considerado como un componente del rol ejecutivo masculino. Así, el 99% de los oficinistas eran hombres (Giddens, A., 1992); pero las mujeres irrumpieron en masa en estos puestos. Algún autor sugiere dos razones principales para este fenómeno: en primer lugar, las mujeres constituían una mano de obra barata; estaban dispuestas a trabajar muchas horas en habitaciones mal ventiladas, a cambio de una paga inferior a la de los hombres. En segundo lugar, la introducción de la máquina de escribir en la década de los setenta del siglo pasado condujo a un nuevo campo de trabajo, proporcionando así a las mujeres la oportunidad de ingresar en una ocupación que no estaba caracterizada todavía por el sexo (Cassel, C., 1993, en Firth-Cozens, J. y West, M. A., 1993). Así se ha pasado, en este siglo, a un 90% de mujeres oficinistas.

Cuando el trabajo administrativo se convirtió en una ocupación predominantemente femenina declinó su rango. Las mujeres fueron destinadas a las tareas rutinarias, mientras se desarrolló y continuó creciendo un nuevo nivel ejecutivo exclusivamente masculino. Llegó incluso a aceptarse la idea de que las mujeres eran «administrativos naturales». Se argumentaba que las mujeres son por naturaleza adaptables, corteses y comprensivas, en una palabra, pasivas. Esta pasividad «natural» las hace particularmente idóneas para la tarea de realizar, sin quejarse, trabajos rutinarios. Además, sus modestas

expectativas no crean conflictos a sus jefes varones, renunciando a competir por determinados puestos.

Lo mismo ha ocurrido con el Magisterio. Para A. Escolano y otros (1983), el grado de feminización de una carrera suele estar en correlación negativa con la estima social concedida en la que desembocan sus estudios, de forma que profesiones de status socioeconómico precario atraen más población femenina. El Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define el término «maestra», en su acepción de sustantivo femenino, como «mujer que enseña un arte, oficio o labor. Mujer que enseña a los niños en una escuela o colegio. Mujer del maestro» (R.A.E., 1984, 855). Por el contrario, el término «maestro», considerado exclusivamente como sustantivo masculino, lo define como «el que enseña una ciencia, arte u oficio, o tiene título para hacerlo» (Ibídem, 855).

Escolano y otros (1983) también comprueban que las carreras donde el status decrece por la inflación de titulados (caso de Medicina), el porcentaje de población femenina va aumentando. Incluso es más: ya hemos señalado que hubo una época en la que la medicina era fundamentalmente desempeñada por hombres, en los países occidentales. Pues bien, en esa misma época, en los países del Este donde la medicina estaba socializada y en esa profesión no se ganaba dinero, ésta estaba en manos de las mujeres (Sykes, G., 1992).

En el terreno de la informática ha ocurrido exactamente todo lo contrario de lo que venimos exponiendo. La informática, que parece ser una ocupación ideal para las mujeres porque es limpia y moderna y, a diferencia de la ingeniería, no evoca imágenes de talleres sucios ni de grandes esfuerzos físicos, exige un cuidadoso enfoque y una atención a los detalles, aspectos éstos que sobresalen en las mujeres, se ha masculinizado en los últimos tiempos. Peggy Newton (1993) señala, como dato anecdótico, que hacia finales de los años cincuenta y comienzo de los sesenta eran mujeres casi la mitad de los programadores y de los analistas de sistemas, mientras que a mediados de los ochenta la proporción se ha reducido a una quinta parte, aproximadamente. La tendencia es aún más acusada —dice— en el número de mujeres jóvenes que estudian ciencias informáticas en la Universidad. En 1977 las mujeres representaban casi una cuarta parte de los estudiantes que ingresaban en ciencias informáticas en Gran Bretaña, mientras que diez años después suponían tan sólo un 10% de los alumnos de primer año. Un riguroso ejemplo de este fenómeno es el de la Universidad de Southampton, que tenía un 33% de mujeres en sus cursos de informática de 1978-79 y ninguna en los de 1985-86 (en Firth-Cozens, J. y West, M. A., 1993).

Parece, pues, que la cuestión decisiva para considerar lo que es masculino y femenino es la del poder y la posición del cargo y no de otros aspectos que, en la práctica, pasan a ser secundarios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANASTASI, A. (1979): *Psicología Diferencial*. Madrid. Aguilar.
- APPLE, M. (1987): «Enseñanza y trabajo femenino: Un análisis histórico e ideológico comparado», *Revista de Educación*, 275.
- BADGER, M. E. (1983): «¿Por qué no son mejores las chicas en Matemáticas? Una revisión de las investigaciones», *Educación y Sociedad*, 2.
- BROWNE, N. y FRANCE, P. (1988): *Hacia una educación infantil no sexista*. Madrid. Morata / MEC.
- CUESTA, C. (1996): «El 76% del alumnado de la ESO alcanza los objetivos en la etapa», *Escuela Española*, 3.300.
- DE MIGUEL, M. (1974): «Sobre lo masculino y lo femenino en la relación sexual y social», *Sistema*, 4.
- DIARIO MADRID (1971): de 27 de mayo.
- EL MUNDO (1993): Ellas son las primeras de la clase, de 6 de enero.
- EL PAÍS EDUCACIÓN (2001): Entrevista a María Lluïsa Fabra, de 2 de abril.
- ESCOLANO, A. (1993): «La arquitectura como programa. Espacio, escuela y currículum», *Historia de la Educación*, 12/13.
- y OTROS (1983): *La educación superior en Castilla y León*. Salamanca. ICE.
- ESCUELA ESPAÑOLA (2001): CC.OO. advierte de que la escuela sigue siendo un foco de desigualdad, de 15 de marzo.
- (2001b): El INCE da a conocer los resultados de una nueva evaluación de la ESO, de 1 de marzo.
- (2002): Las chicas fracasan menos pero el mercado laboral las rechaza, de 28 de febrero.
- FERNÁNDEZ, M. (1990): *La escuela a examen*. Madrid. Eudema.
- (1990b): *La cara oculta de la escuela. Educación y trabajo en el capitalismo*. Madrid. Siglo XXI.
- FIRTH-COZENS, J. y WEST, M. A. (1993): *La mujer en el mundo del trabajo*. Madrid. Morata.
- FOX, L. H. y ZIMMERMAN, W. Z. (1985): «Las mujeres superdotadas», en FREEMAN, J. *Los niños superdotados: Aspectos psicológicos y pedagógicos*. Madrid. Santillana.
- FRIED, L. (1989): «¿Se trata en el jardín de infancia a las niñas igual que a los niños? Análisis de conversaciones entre educadoras y niños», *Revista de Educación*, 290.
- GIDDENS, A. (1992): *Sociología*. Madrid. Alianza Universidad textos.
- HERRERO, S. e INFESTAS, A. (1980): *El rendimiento académico en la Universidad*. Salamanca. ICE.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1994): *La mujer en cifras*. Madrid. Ministerio de AA. SS.
- LERENA, C. (1982): «El oficio de maestro: La posición y el papel del profesorado de primera enseñanza en España», en *Sistema* 50-51.
- MAHER, F. A. y RATHBONE, CH. H. (1989): «La formación del profesorado y la teoría feminista», *Revista de Educación* 290.
- MAÑERU, A. y RUBIO, E. (1992): *Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*. Madrid. MEC.
- MARTÍN, C. (1993): «Las chicas continúan discriminadas», *Comunidad Escolar*, de 7 de julio.
- MBILINYI, M. J. (1991): *La mujer en la educación*, Enciclopedia Internacional de la Educación. Barcelona/Madrid. Vicens-Vives/MEC.

- MOLINA, S. y GARCÍA, E. (1984): «El éxito y el fracaso escolar en la EGB. Barcelona». *Cuadernos de Pedagogía/Laia*.
- PRIETO, G. y OTROS (1982): *La Universidad a través de sus alumnos*. Salamanca. ICE.
- R.A.E. (1984): *Diccionario de la Lengua española* Madrid. Espasa-Calpe.
- RUBIO, E. (1991): «Género/sexo y currículum: La educación científica de las niñas», *Infancia y Sociedad*, 10.
- SANTAMARÍA, C. (1984): «¡Vivan las niñas! Reflexión escolar sobre derechos de la mujer», *El País Educación*, de 3 de abril.
- SANTOS GUERRA, M. A. (1993): «Espacios escolares», *Cuadernos de Pedagogía* 217.
- SUBIRATS, M. (1985): «Niños y niñas en la escuela: Una exploración de los códigos de género actuales», *Educación y Sociedad*, 4.
- (1991): «La escuela como perpetuadora de un sistema de desigualdad: La transmisión de estereotipos en el sistema escolar». *Infancia y Sociedad* 10.
- y BRULLET, C. (1988): *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid. Instituto de la Mujer.
- SYKES, G. (1992): «En defensa del profesionalismo docente como una opción de política educativa», *Educación y Sociedad* 11.
- THE TIMES (1996): de 30 de marzo.
- TORRES, J. (1990): «Niños visibles y niñas invisibles», *Educación y Sociedad*, 11.
- (1991): *El currículo oculto*. Madrid. Morata.
- VALCÁRCEL, CH. (1993): «Nuevas carreras. Llaves para el futuro», *Revista Muface*, 151.
- VEGA, L. (1996): «El tiempo como elemento educativo en las escuelas normales (1839-1868)», en VV. AA. *El Currículum: Historia de una mediación social y cultural*. Granada. Osuna.