

Una revisión de estudios recientes^a Igualdad formal y sexismo real en la escuela mixta

François Graña*

El acceso masivo de las mujeres a todos los niveles del sistema educativo es un paso de gigante en dirección de la paridad de género en la formación profesional. Pero si ya no hay barreras formales al ingreso femenino a todas las orientaciones de la enseñanza, ¿por qué persiste una tan marcada diferenciación de género en las áreas de formación profesional? ¿Qué procesos socioculturales dan razón de la eficiencia con que la variable género condiciona -aun hoy y en todo el mundo- la inclinación de unos y otras hacia carreras “masculinas” y “femeninas”? Si ninguna traba formal impide que ellas sean ingenieras o mecánicas, ¿por qué persiste la preeminencia masculina en éstas y otras profesiones? Estas preguntas han guiado nuestra revisión de trabajos recientes sobre el tema; en las páginas que siguen, damos cuenta de una breve aproximación a los mismos.

Introducción

Los estudios de género de los últimos 30 años describen padrones sexistas en la socialización escolar que estarían en la base de las opciones de orientación realizadas por los y las estudiantes en los niveles educativos superiores. Esto, porque tal socialización prepararía a niñas y niños en la aceptación futura de roles de menor valía para ellas y en la preeminencia social de ellos (Bonder 1994). En los 70, numerosas investigaciones señalaban desigualdades de género en el acceso y en los logros educativos así como correlaciones estudio-trabajo diferenciales para ambos sexos. En los 80 se focalizaba el sexismo en la interacción docentes-estudiantes y en los textos

y materiales didácticos. En los 90 cobraba relevancia el estudio de “los contenidos curriculares, los métodos pedagógicos” y el “clima institucional” así como las interacciones género, clase, etnia y orientación sexual en los ámbitos educativos (Bonder 1997:23-24; 1994a:40-42).

i) En los '60 y '70, Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron sostendrán que el sistema educativo reproduce las desigualdades de clase preexistentes al ingreso; relevan las restricciones que sufren las estudiantes en las opciones universitarias efectivas, y su tendencia al acantonamiento

a Reelaboración abreviada del documento de trabajo “El sexismo en el aula” (Graña 2004), avance de la línea de investigación Constitución y reproducción de estereotipos masculinos en el aula, area de Educación, FHCE, UDELAR.

* Doctorando en Sociología, investigador y docente de la Universidad de la República.

en los estudios de letras (Bourdieu y Passeron 1970). Raymond Boudon retoma el argumento del “doble handicap” inicialmente formulado por los “reproductivistas”: las estudiantes de extracción popular son doblemente castigadas –según su clase y según su género– por un sistema educativo que les cierra el acceso a la formación profesional. El sistema beneficia a los varones y obstaculiza la continuación de estudios superiores a las mujeres de los estratos socio-económicos medios y bajos, opción con la que sí pueden contar sus pares de género de las categorías sociales más holgadas.

- ii) En los '80, algunos cuestionan la hipótesis reproductivista de la primacía de las desigualdades de clase. Postulan que no siempre hay correspondencia entre las opciones educativas de los padres y su categoría social, la religión discrimina más que el ingreso o la posición social, y en todos los medios sociales los padres dan mayor importancia a la “felicidad doméstica” que al éxito material de sus hijas. Ciertas investigadoras se interesan por la vehiculización de estereotipos de género en los textos escolares, se multiplican los estudios del trato diferencial que reciben niños y niñas en el aula.
- iii) En los '90 se busca explicar la progresión espectacular de un éxito escolar femenino, que sin embargo no impide la segregación de sexos según áreas. Ellas son en promedio “mejores estudiantes” que ellos: tienen mejores calificaciones medias y mayor participación en las actividades de aula, son más aplicadas en los trabajos domiciliarios y en el seguimiento de pautas y normas, son más constantes que los varones, muestran un mayor autocontrol, todo lo cual les asegura un mayor éxito escolar. Ellos, en cambio, son indisciplinados en el salón de clase, no escuchan las consignas, abandonan más a menudo su lugar y se involucran más fácilmente en juegos y actividades de dispersión. Las escolares y las liceales repiten menos que los varones, lo que para algunos refleja la tendencia de los padres a retirarlas de la escuela cuando no tienen éxito, y a invertir más en los varones aun a pesar del desempeño pobre, sólo porque se trata de varones (Torres 2000, Stromquist 1997).
- iv) La discontinuidad entre el éxito escolar femenino y las opciones de formación luego seguidas por ellas, reclama una explicación. A la hora de

elegir áreas o disciplinas, las alumnas ponen en acción mecanismos de autoselección-exclusión (especialmente al final del bachillerato) a despecho de sus mejores performances y calificaciones medias. A menudo desvalorizadas por su familia, por su entorno y por su propia auto-percepción, las estudiantes que osan orientarse hacia áreas científicas se ven llevadas a demostrar una mayor excelencia en su escolarización. Despliegan así estrategias anticipatorias: la percepción de las trabas o dificultades experimentadas por las mujeres en ciertas áreas profesionales, pesa en las decisiones de las estudiantes *independientemente de las performances conquistadas en la escolaridad* (Marry 2001, Rubio Herráez 1999, Gagnon 1998, Mosconi 1998:109).

La información disponible muestra que estas tendencias *afectan a todas las regiones del mundo sin excepción*. Ciertamente es que algunas inconsistencias en las estadísticas internacionales entorpecen la comparabilidad de los datos y una adecuada ponderación del fenómeno: la multiplicidad de autoridades públicas y privadas de las que depende la enseñanza, el modo de presentación de los datos, la disparidad de fechas en los registros, y la frecuente ausencia de información diferenciada por sexo (Musnil 1996; Div. Estadística de la Unesco 1996). De todos modos nos encontramos en presencia de fenómenos sorprendentemente universales que reclaman explicación sociológica.

En el desarrollo que sigue, empezaremos con un breve recorrido histórico que nos llevará a los alcances y limitaciones de la escuela mixta en tanto conquista igualitarista del siglo XX; le seguirá una discusión de las nuevas formas adoptadas por el sexismo bajo cubierta de la igualdad formal de niñas y niños en la escuela moderna. Luego, se examinarán los sesgos de género perceptibles en las orientaciones de los y las estudiantes según disciplinas; las interacciones en el aula escolar en tanto proceso de reproducción y convalidación de desigualdades de género en performances, actitudes y participación en clase; la sutil –y no intencional– intervención docente en ese proceso; la reflexión acerca de las causas de que ellas tengan en promedio las mejores calificaciones en todos los niveles de enseñanza, y finalmente se pondrá a consideración la cuestión de las correlaciones entre escolaridad y éxito profesional diferenciadas por géneros.

Varones y niñas en los albores de la escuela obligatoria

En la modernidad de la primera hora, la educación escolar –declaradamente sexista– seguía un modelo pedagógico pensado para varones. La escolarización de las niñas no era más que una versión diluida de aquel modelo, al que se agregaban “...algunas cuestiones específicas como el aprendizaje de labores (costura, bordado) y la importancia de los rezos” (Burin 1998:290). Desde mediados del siglo XVIII se promueve en la vieja Europa una educación de las niñas articulada en torno al aprendizaje de labores domésticas y un cuidadoso recorte de aquellas asignaturas prescritas para los varones: “...las niñas ni deben estudiar ni necesitan una cultura profunda, porque ello las puede distraer y alejar de su función principal, la de esposas y madres” (Subirats 1994:50). Esta lógica patriarcal corriente en la época, puede rastrearse en la pedagogía rousseauiana: la naturaleza ha creado distintos a hombres y mujeres, *Emilio* deberá ser educado para convertirse en un sujeto autónomo y *Sofía* deberá aprender a servir al hombre: “Sin la Sofía doméstica y servil, no podría existir el Emilio libre y autónomo. Sin la mujer privatizada, no podría darse el hombre público” (Molina Petit 1994:23).

Asimismo, la ley argentina de Educación Común sancionada en 1884 incluía Economía Doméstica para las niñas; se les enseñaba el papel de la mujer en la familia, la administración de la casa y del orden doméstico. Ellas debían aprender a lavar, planchar, limpiar pisos, vidrios, puertas, ventanas, celosías, techos, paredes; se les enseñaba las precauciones contra la polilla, cucarachas, ratones y moscas; otro capítulo trataba del planchado de camisas y pantalones de hombre, el cuidado de ropas, el modo de cepillar, preservar, remendar, zurcir, doblar y guardar; y obviamente, la infaltable enseñanza culinaria: los modos de picar carne, la conservación de alimentos, el envase y cuidado de los mismos, el manejo de la despensa, etc. (Lionetti 2000:333). En 1888 se constituía en Uruguay una Liga Patriótica de Enseñanza, organización liberal ligada a la élite ruralista. Esta organización percibía que en aquel “mundo bárbaro” tanto hombres como mujeres “no sabían trabajar en aquellos trabajos adecuados al género”, que unos y otras realizaban tareas rudas y por tanto “masculinas”. La modernización de este mundo exigía que las mujeres fuesen “educadas en las labores propias del

género”: la conducción del hogar, las tareas domésticas, etc. (Islas 2001).

Pronto este enfoque entraría en colisión con la filosofía liberal de la igualdad ante la ley. La ética del trato igualitario a los educandos no podía admitir diferencias formales en la educación de varones y mujeres. La concepción moderna de la educación en tanto sistema democrático y obligatorio de formación de ciudadanos y ciudadanas, instituía la no discriminación formal por razones de sexo y la igualdad de oportunidades en la educación. Pero sobre todo, la flamante concepción igualitarista aportaba al sistema educativo un apreciable beneficio: el libre acceso a una educación formalmente igualitaria lo deslastaba de toda responsabilidad sobre las diferencias en las posiciones sociales que alcanzaran luego los individuos; puesto que todos recibían idéntica educación, la persistencia de desigualdades sólo podía ser atribuida a “diferencias naturales” de aptitudes y capacidades (Subirats y Brullet 1988:14-19; cfr. Burin 1998:291). La “mixidad” escolar, una de las mayores transformaciones de la escuela en el siglo XX, pondría en relación a hombres y mujeres en instituciones que difunden los mismos saberes para unos y otras, y que les permite acceder a las mismas actividades sociales.

Caía así en desuso la separación de niñas y varones en la escuela decimonónica, fundada en el carácter “natural” de sus diferencias. Con ella, caían también aquellas construcciones ideológicas que postulaban explícitamente la incapacidad de las mujeres para las ciencias y la abstracción. Actualmente, las mujeres tienen un rendimiento escolar promedialmente superior al de los varones; pero las “divisiones socio-sexuales del saber” están lejos de haber desaparecido (Mosconi 1998a:38-39). Es que el logro de la equidad en el terreno educativo, significa mucho más que la mera igualación en número de mujeres y varones, así como de pobres y ricos, o negros y blancos, etc.: habrá que preguntarse ahora “cómo son tratados cada uno de estos grupos por el mismo sistema educativo, qué aprenden en la escuela sobre su propia realidad, su historia y cultura...” (Bonder 1996:32).

Escuela mixta: igualdad formal, desigualdad real

La escuela mixta facilitó a las alumnas el acceso a una currícula tradicionalmente reservada a los varones. Pero sus contenidos, esencialmente incambia-

dos, seguirían priorizando los saberes necesarios para la vida pública y excluyendo todo lo que es útil en la vida privada, tradicionalmente atribuida a las mujeres (Sastre 1994). Así, el nuevo currículum escolar de pretensión igualitaria será confeccionado a imagen y semejanza de las necesidades de aprendizaje del varón. Esta escuela mixta, "generalizadora de la escuela masculina para toda la población escolar", invisibiliza el trato diferencial impartido a las niñas y las mujeres (AA.VV. 1989). El sexismo adoptará formas nuevas y menos evidentes en tanto quedan solapadas bajo la igualdad formal. Con la incorporación femenina a la escuela tradicionalmente masculina, la filosofía de la educación imperante era que "si las mujeres podían votar y asumir ciertas profesiones, su educación debía aproximarse a las pautas establecidas para la escuela de niños". Pero por otra parte, este "acercamiento a los valores e intereses masculinos" no las liberaba de sus funciones tradicionales como amas de casa y madres de familia (Cortada Andreu 1999). La conservación de los mismos libros de texto, los mismos contenidos androcéntricos, la misma forma de hablar "de todos", etc., aparecía como una ventaja en términos de economía de esfuerzos pedagógicos y didácticos. Pero esta "jerarquización androcéntrica de los saberes" difundidos por la nueva escuela coeducativa acarrió la desaparición del modelo "femenino" y con ella la pérdida de valiosos aprendizajes antes impartidos a las niñas. Estos aprendizajes serán desvalorizados de aquí en más, precisamente porque se los asocia a "comportamientos de mujeres" (Subirats 1994:65, 1977).

La expansión de la escuela mixta y la escolarización femenina no será homogéneo; toman la delantera los EE.UU., y en la vieja Europa los países de mayoría protestante como Noruega, Suecia, Finlandia (con la notable excepción de Gran Bretaña, bastión de la segregación de los sexos en el sistema educativo hasta entrado el siglo XX). En España, experiencias minoritarias de escuela mixta afines del siglo XIX continúan hasta la República los '30. El franquismo impondrá un retorno compulsivo a la separación de los sexos, y recién en los '70 será anulada la prohibición de la escuela mixta (Subirats op.cit.).

La generalización de la escuela mixta alienta la sensación de que ha sido eliminada la última barrera de la discriminación; se entendía que una vez alcanzada la democratización educativa de los géneros, el desempeño escolar pasaba a depender exclusivamente del esfuerzo de cada uno, independientemente de

su religión, raza, condición social o sexo. La proclamada igualdad de oportunidades –cara a los valores republicanos- parecía por fin garantizada, ya que una idéntica educación de base para todos debía estimular el desarrollo de las potencialidades individuales de hombres y mujeres por igual. La escuela mixta en tanto espacio educativo donde niñas y niños acceden a los mismos contenidos pedagógicos, tienen los mismos docentes y emplean idénticos materiales didácticos, parecía hacer realidad el "mito de la igualdad y la meritocracia". Este "triumfo igualitario", sin embargo tenía un efecto perverso: contribuía a camuflar las formas reales de discriminación socioeconómica, racial y sexual, que los sistemas educativos no reconocen institucionalmente (Stromquist 1997:8). El auge del feminismo y la progresiva emergencia de una perspectiva de género en el ámbito académico darán cuenta del carácter idílico de esta visión, mostrando la persistente segregación entre los sexos en el sistema educativo (García et. al. 2004, García Colmenares 2001, Coronel 1997:44). La literatura feminista, los encuentros de debate e intercambio internacional y los estadísticos mundiales muestran una y otra vez este sostenido *aggiornamento* de un sexismo sin fronteras legitimado por el discurso de la igualdad formal^b La coeducación y la nivelación de los contenidos curriculares no aseguran la equidad: pocas mujeres acceden a estudios superiores técnico-profesionales, la posesión de un título universitario es una mayor ventaja para el varón que para la mujer en una misma franja etaria, el valor medio de ingresos profesionales dado un mismo nivel de estudios es favorable a los hombres en un 30 % (Subirats 1994:56). Y, en la medida en que la remisión de estas diferencias a los genes o al legado de la naturaleza se vuelve cada vez más insostenible, la investigación sobre el origen de dichas diferencias interpela decididamente a la sociedad, la historia y la cultura.

La "normalización" de la desigualdad

En la escolarización moderna, la igualdad formal proporciona cierta inmunidad a la discriminación y desigualdad de género (Contreras 2001). Esta terca

b Los materiales preparatorios del CONGRESO 2001 "CONSTRUIR LA ESCUELA DESDE LA DIVERSIDAD Y PARA LA IGUALDAD" documentan ampliamente el punto (<http://www.fmrppv.org/JORNADES/edydivconcl.htm>).

persistencia de la desigualdad real bajo cubierta de equidad en las oportunidades, facilita una interiorización de la desigualdad que la vuelve “normal” y aceptable. Un aspecto central de esta interiorización, es la percepción generalizada de que “ellos son más inteligentes que ellas” (Moreno 1977). La perspectiva liberal vuelve literalmente invisibles estas asimetrías en la autopercepción de ellos y ellas. La paradoja es que, desde una convicción acendrada de la igualdad esencial entre géneros no se conciben otros obstáculos que las barreras formales al acceso de varones y mujeres a las distintas áreas del conocimiento. Pero la evidencia empírica muestra que, luego de caídas dichas barreras formales, persiste un marcado sesgo de género en las opciones que realizan “libremente” varones y mujeres. Los casos ilustrativos abundan en la literatura consultada. En los años '70 se instauraba en el secundario británico el carácter opcional de las ciencias de la naturaleza; resultado inmediato: *el 85 % de las niñas en las instituciones mixtas terminaba la educación obligatoria con conocimientos casi nulos en estas materias*. Muy significativamente, los programas de intervención sobre estos resultados llevaban a “culpar a las víctimas”: eran ellas las que debían corregir su percepción errónea de las ciencias, y adaptarse a modelos educativos que no las contemplaban. Por medio de este rechazo de las ciencias naturales, en realidad, estas niñas y jóvenes se resistían de este modo a un sobre esfuerzo de adaptación a un medio en el que no estaba prevista su presencia. Este entorno hostil tiene que ver ante todo con los contenidos y modalidad de enseñanza-aprendizaje de las ciencias. Los contenidos de los ejercicios científicos propuestos se encuentran a menudo más próximos de la experiencia de vida e intereses de los varones. De este modo, “...cuando se plantean a los alumnos los mismos cálculos matemáticos sobre las bolsas de cemento o sobre los ingredientes de una receta de cocina, los resultados de las niñas son significativamente mejores en el caso del segundo enunciado” (Duru-Bellat 1996:76). Similar sesgo de

género encuentra una investigadora norteamericana en los contenidos de evaluaciones pretendidamente neutras; se favorece sutilmente a los varones en casos tales como la prueba de habilidad de lectura que se realiza en base a un ítem sobre puntajes de *baseball*. Se señalan también desempeños diferenciales para los distintos formatos de tests: las niñas tienden a mejores resultados en ensayos escritos, y los varones en las pruebas de *multiple choice* (Bailey 1994:162). Se concluye así que a menudo los ejercicios corrientes en la práctica de las ciencias, remiten a “conocimientos o técnicas desigualmente adquiridas por los niños y las niñas, de tal manera que difícilmente permite evaluar la comprensión de uno u otro concepto o la competencia real” (*ibid.*). Asimismo, las conductas anticipatorias de las niñas y jóvenes gravitan en la elección de la profesión futura; a menudo desisten de emprender carreras técnicas y científicas “masculinizadas” de hecho. Se establece así un circuito de realimentación muy resistente al cambio: ciertas profesiones no se feminizan –o lo hacen muy lentamente– porque las sucesivas generaciones de mujeres estudiantes desisten de abrirse camino a contracorriente de un mercado profesional-laboral que sigue prefiriendo hombres ... y viceversa, estos comportamientos femeninos contribuyen a la reconducción del carácter “masculino” de ciertas profesiones (Duru-Bellat op.cit. pp.85-86).

En contraste con lo ocurrido en Gran Bretaña, la obligatoriedad de las ciencias y tecnologías en los secundarios de Francia e Italia se asocia con una mayor participación, mejores resultados femeninos, y una mayor tendencia de ellas a perseverar en estudios científicos iniciados. En su proceso de autoselección, las estudiantes movilizan sus aptitudes y motivaciones más fuertemente que los varones; y precisamente porque ellos se sienten más “naturalmente” capacitados para las ciencias, su opción supondría un menor involucramiento personal (Rubio Herráez 1999).

El estudio de las interacciones en el aula

Veamos ahora con mayor detalle qué sucede en el aula escolar, definitivamente mixta en todas partes del mundo en la segunda mitad del siglo XX. Los niños y niñas que ingresan a la escuela primaria ya han sido larga e intensamente “modelados” por una socialización diferenciada. A la preferencia “natural” por ciertos juguetes y vestimentas, se suma el reconocimiento de “talentos” específicos para cada sexo:

c En este sentido, se ha señalado “...la necesidad de cambiar de enfoque en el análisis de este tema, esto es, dejar de preguntarse cuál es el problema de las niñas y las mujeres que no se interesan por el mundo científico, y tratar de comprender porqué el mundo de la ciencia no las atrae ni consigue interesarlas o retenerlas.” (Aguirre y Batthyány 2000:89).

las madres estimulan en los varones una mayor autonomía y exploración del entorno, y valorizan en sus hijas la obediencia y la adaptación a la norma. En la escuela mixta, niños y niñas serán tratados como dos grupos diferentes, serán clasificados según su sexo a lo largo de la jornada escolar, aprenderán que ciertas aptitudes son indisociables de su género. Sin embargo, sólo excepcionalmente los docentes discriminan de modo consciente e intencional. Antes bien, lo habitual es que “crean estar actuando de manera igualitaria y se resistan a aceptar evidencias dolorosas” que muestren lo contrario. Cuando el docente reconoce ciertas actitudes o juicios discriminatorios, entiende que debe permanecer neutral y “respetar” la manera de ser y pensar que los niños y niñas traen a la escuela; se teme que una intervención correctora de valores aprendidos provoque reacciones adversas de las familias o de los colegas.

Se ha dicho que “este supuesto de neutralidad nos convierte de hecho en cómplices de discriminaciones que no se comparan con los objetivos éticos que persigue la educación” (Bonder 1996:27). En el sistema educativo “oficialmente igualitario” se alienta la uniformidad en el trato, empleando para ello términos neutros que designan indistintamente a niños y niñas. Pero el efecto de este empleo no es precisamente neutro:

“Toda generalización o indicación de una norma para el colectivo, comporta inmediatamente la adopción del masculino (...) La maestra prescinde conscientemente de la diferenciación de género, pero no para integrar al colectivo en un neutro, sino para convertirlo en un colectivo de niños. Es decir, el uso de los femeninos y masculinos revela ya claramente la forma general de la escuela mixta: escuela de niños, en la que participan individuos-niña” (Subirats y Brullet 1988:72)

Una investigación realizada en once escuelas catalanas mostró que el empleo de adjetivos dirigidos a niños y niñas trasunta un claro estereotipo de género: los niños son percibidos como independientes, expansivos, traviosos, violentos y seguros, las niñas como dependientes, pasivas, detallistas, pacientes, tranquilas e inseguras. El estereotipo discriminatorio se trasluce en la evaluación desigual de similares comportamientos de unos y otras: el varón ordenado refleja orden interior, la niña ordenada “imita a la

madre” o es incapaz de “desorden creativo”, los barcos, coches y pistolas son temas de dibujo aceptados en tanto que las flores, lazos y pendientes expresan amaneramiento y falta de personalidad, etc. Los docentes tienden a hablarles a ellas en asuntos de apariencia y a ellos en términos de valor. Cuando se les pregunta expresamente sobre el modo en que *deben* ser tratados alumnos y alumnas, casi todas las maestras y maestros se declaran partidarios de “tratarlos a todos por igual”, aunque entienden que “ya vienen diferenciados” según su género y que un trato correctivo supondría una diferenciación en clase que “no pueden” hacer (Subirats y Brullet op.cit).

“Neutralidad” docente y reproducción de estereotipos

Las manifestaciones de niños y niñas en el aula pueden ser valoradas positiva o negativamente por el/la docente a cargo, quien por otra parte recordará más fácilmente aquellas conductas que han sido notadas por cualquier razón. Sucede que los varones se hacen más frecuentemente visibles en sus manifestaciones en el aula respecto de las niñas, y “...al ser más visibles resulta más fácil que sean los que concentran la atención y preocupaciones del profesorado, y consiguientemente, que sean estudiantes a los que se estimula más” (Torres Santomé 1990). En las interacciones en clase, alumnos y alumnas se comportan de manera diferenciada según su socialización anterior, y sus maestros/as tienden con intervenciones igualmente diferenciadas a confirmar y realimentar aquellas diferencias de partida. Los varones son más interpelados en clase y reciben más preguntas abiertas que ellas, son más rápidamente individualizados en tanto ellas son más fácilmente tratadas como masa indiferenciada, el genérico masculino dirigido a “todos” las invisibiliza (Muruaga 2003). Ellos se sienten más libres de intervenir, interrumpir y adelantarse a respuestas que no han sido solicitadas, y llevan más holgadamente la delantera en las secuencias de razonamiento lógico matemático. A los varones se les prodiga mayor atención *porque* presentan más problemas de disciplinamiento, y a ellas se les dirige menos la palabra *porque* son más discretas. La mayor frecuencia de las intervenciones de los varones –sobre todo en ciencias- lleva a que se les dedique más tiempo en responderles; las niñas dan mayores pruebas de contracción a la tarea demandada, lo que a menudo sirve de base para criticar

sus capacidades intelectuales: en definitiva, serían más discretas y constantes *porque* compensan así sus menores capacidades. (Duru-Bellat 1996:79-80, Subirats y Brullet op.cit, Araya Umaña 2004)

Estas percepciones arraigan en la noción propiamente moderna e iluminista de la creatividad y la autonomía en tanto atributos masculinos: la conquista y la rebeldía rupturista de los varones vs. la carencia de racionalidad "propiamente femenina"; así queda "explicada" la tendencia al esfuerzo disciplinado y ajustado a las reglas con que ellas compensan aquella "carencia" esencial. En consonancia con ello, los educadores censuran los "desvíos a la norma": cuando la alumna muestra "características asociadas con independencia y autonomía" o se manifiesta "bastante activa, 'desobediente' o causadora de problemas", o cuando ciertos varones no son desobedientes, no van contra las reglas y no dominan argumentos racionales; es que estos comportamientos vulneran prenociones arraigadas de "femineidad" y "masculinidad" (Walkerline 1995:213-217).

Al amparo de los estereotipos de género socialmente dominantes que ellos también han interiorizado, los docentes creen que los varones están mejor dotados para las "ciencias duras" y las matemáticas, y que las niñas, menos curiosas y audaces, prefieren las letras. Numerosos estudios muestran que *esta diferenciación de comportamientos y aptitudes se despliega más claramente en co-presencia de los géneros*. En contextos no mixtos, las niñas desarrollan actitudes más favorables a las ciencias y a las matemáticas, mientras que las situaciones de co-presencia de género estimulan en unos y otras actitudes escolares más estereotipadas. A idéntica conclusión arriban numerosos estudios en este sentido (Durand-Delvigne y Duru-Bellat 2000). Significativamente, siempre que los educadores favorecen las situaciones de cooperación entre alumnas/os por sobre las de competencia, las niñas obtienen mejores resultados en matemáticas, y su actitud hacia esta asignatura es más positiva cuando el/la docente alienta las consultas individuales antes que la intervención pública así como los ejercicios colectivos con intervención voluntaria (Duru-Bellat 1996:77-78).

Una profesora e investigadora de la Universidad de Londres cree percibir en el trasluz de las explicaciones corrientes que dan los educadores a las capacidades de aprendizaje (supuestamente) diferenciales de varones y niñas, cierto remanente victoriano de la razón vista como atributo masculino y la convic-

ción decimonónica de que "la mujer razonadora es un monstruo". Su investigación en 26 escuelas londinenses muestra que la persistente idea de cierta "carencia" de las niñas en el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias, solventa la convicción de que "ellas deben esforzarse más". Con estas mismas palabras era evaluada en cierta escuela, una niña de excelentes calificaciones: es una "trabajadora muy, muy esforzada" aunque "no es particularmente brillante", pero alcanza y supera los estándares gracias a "su trabajo duro". Respecto de un varón de su misma clase con pobres desempeños, esta docente expresa que "apenas puede escribir su nombre" y luego se apresura a explicar "no porque no sea inteligente, tampoco porque no sea capaz, sino porque no consigue estar quieto, no logra concentrarse", para concluir que es "muy perturbador... pero muy brillante." (Walkerline 1995:213-215).

En general ellas adoptan el papel pasivo que sienten como el suyo, dejan que los niños ocupen "espontáneamente" el espacio central en el aula y en el patio y que impongan sus juegos. Pero se ha señalado que la contraposición simplificadora "ellos=activos" vs. "ellas=pasivas" entorpece la descripción e interpretación más afinadas de estos comportamientos. Nicole Mosconi propone una distinción entre "participación pasiva" y "participación activa"; atribuye ésta última a actitudes de "vigilancia selectiva", atención duradera y cierta autonomía en la realización de la tarea, correlacionada con buenos resultados escolares. La "participación pasiva", en cambio, se caracteriza por una actitud de atención, receptividad y escucha que no obstaculiza el proceso de aprendizaje, pero que tampoco incide positivamente en las calificaciones escolares. La "participación activa" sería más frecuente en las niñas que en los varones. Por otra parte, ciertos comportamientos de inestabilidad e inquietud en muchos varones serían síntomas de desconexión-interacción en clase con murmullos, pérdida de la atención- cuando aparecen asociados a resultados escolares mediocres. Esta autora propone que niñas y varones inscriben sus comportamientos en el aula escolar en estrategias distintas. Ellos rigen su actitud por la búsqueda de una afirmación identitaria que mira ante todo hacia sus pares y que se expresa en comportamientos de dominación. La posición social, asimismo, introduce otra diferenciación: los varones de posición social alta procuran dominar el espacio didáctico en clase redundando en un mejor aprovechamiento curricular, los de posición baja

buscan ocupar el espacio físico y sonoro sin mayor utilidad para su rendimiento escolar. Las niñas, en cambio, empujadas por la necesidad de aceptación, buscan concentrarse en los contenidos didácticos y en el proceso de aprendizaje. Además, la escolarización es todavía vivida por ellas como una conquista reciente y una posibilidad de trabajo remunerado igual o mejor al de sus madres, por cuanto la perspectiva de una educación con vistas a asegurarse el porvenir alentaría más fácilmente comportamientos solidarios que la necesidad de autoafirmación ante sus pares (Mosconi 1998).

¿Por qué ellas son “mejores estudiantes” que ellos?

La participación asimétrica de niños y niñas en la dinámica escolar, de este modo, se caracteriza por *un sobreesfuerzo de ellas en disciplinamiento y aprendizaje que les asegura mejores desempeños escolares medios*. Este comportamiento es de una notoria universalidad. “La socialización de niñas y adolescentes involucra valores de disciplina, orden y constancia, en mayor y diferente modo que la socialización masculina, aproximando a las mujeres a los valores apreciados por la cultura escolar, en suma haciendo de ellas “buenas estudiantes” (García de León 1994:86). Se ha dicho también, que la ruptura de las normas establecidas no supone ventajas para las niñas; en tanto han sido largamente convencidas de su lugar secundario en la sociedad, se ven motivadas “a ser más estudiosas y a conseguir mayores éxitos académicos” (Subirats 1994:71). En esta línea de razonamiento, ellas se adecúan mejor que ellos a las demandas del “oficio de estudiante”, porque han interiorizado más eficazmente el disciplinamiento escolar.

No hay unanimidad en la explicación de estos mejores resultados escolares de las niñas. En una Encuesta Nacional a jóvenes uruguayos de 15-29 años sobre su escolarización primaria, se atribuye la mayor tasa de repitencia masculina en los sectores populares (35.7 % contra 31.4 %) a las divergencias en las pautas de socialización de ambos sexos. Las niñas “se desarrollan más cerca de sus madres”, y por ello internalizan “prácticas cotidianas de orden y regularidad” y mayor desarrollo lingüístico que los varones; en éstos pesa más la socialización en el grupo de pares y el consecuente empobrecimiento de contactos con el mundo adulto (CEPAL 1991). En el medio urbano-popular así como en el área rural e indígena de

América Latina, en cambio, no parece verificarse esta tendencia al mayor éxito escolar femenino. En 1994, UNICEF publicaba los resultados de una investigación sobre el uso del tiempo por parte de niñas y niños de 7-14 años en ocho países latinoamericanos^d. Las niñas son más dedicadas y responsables en la actividad escolar, aunque maestros y maestras coincidan en apreciar que su conducta “sumisa” no impide que ellos obtengan los mejores resultados gracias a la mayor participación de los varones en el aula. La familia latinoamericana de las capas populares “privilegia al niño cuando hay que decidir entre éste y la niña para acceder a la escuela”, porque el varón deberá hacerse cargo de su futura familia en tanto que ella “será ‘mantenida’ por el futuro esposo”; las niñas son retiradas de la escuela “cuando la familia considera que su educación ya es suficiente para cumplir con el rol tradicional de mujer y esposa”. Este respaldo especial a la escolaridad masculina mejora sus chances de éxito y neutraliza los efectos positivos del mayor disciplinamiento de las niñas. Otros han señalado que las niñas repiten menos debido a la presión de sus familias; el temor a ser retiradas de la escuela estimularía entonces un mayor disciplinamiento y dedicación (UNICEF 1994:18-25).

Nicole Mosconi (1998) cuestiona la hipótesis del éxito escolar de las niñas explicado por una mayor interiorización femenina del disciplinamiento escolar, hipótesis que vuelve defecto una virtud: en definitiva, ellas serían mejores alumnas debido a su mayor docilidad y sometimiento pasivo a lo que se espera de ellas. En cualquier caso, es claro que el aprendizaje temprano de estereotipos de género se correlaciona con pautas de conformidad con las expectativas “oficiales” de la institución escolar más acentuadas en las niñas que en los niños. Estas pautas seguirán interviniendo en los comportamientos estudiantiles diferenciados por sexo en los estadios superiores del sistema educativo, tal como podrá apreciarse en el siguiente apartado.

d Estos países fueron: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Guatemala, Guyana, México y Nicaragua. Población objetivo: zonas urbano-marginales, rurales e indígenas. Se emplearon técnicas de observación participante, entrevistas estructuradas y estudios de caso.

Escolaridad y éxito profesional

La autopercepción de varones y mujeres es otra variable de peso en la descripción y explicación de los desempeños escolares, que reintroduce el sexo como factor diferencial. Una amplia encuesta reciente realizada entre liceales y universitarios franceses, muestra que las estudiantes exitosas atribuyen sus resultados al trabajo esforzado antes que a sus capacidades; los varones exitosos, en cambio, perciben sus propios logros como el resultado de su mayor capacidad. Consecuentemente, ellas tienden a atribuir sus fracasos a sus "menores aptitudes", son más inseguras y pesimistas en vísperas de exámenes, toman más estimulantes y antidepresivos, declaran experimentar dificultades de organización en el estudio, y en general, se muestran menos confiadas que ellos respecto de su futuro profesional. En suma, *una autopercepción devaluada neutraliza las buenas performances alcanzadas y explica la mayor inclinación femenina por profesiones de estatus social inferior*, anticipando así las dificultades de inserción profesional ligadas al sexo (Erlich 2001, Fortino 2000). En una amplia encuesta aplicada por el Ministerio de Cultura y Educación en Buenos Aires en el último año del ciclo secundario, alumnos y alumnas declaran su preferencia por las matemáticas –más aquellos que éstas- al tiempo que es la asignatura que ellas encuentran más difícil, y se verifica un llamativo descenso en el rendimiento femenino en matemáticas en el secundario. Las alumnas atribuyen las dificultades en matemáticas a su falta de capacidad personal en mucha mayor proporción que los varones, unas y otros perciben que el principal recurso puesto en juego por los varones es "la inteligencia" y el de las mujeres "la aplicación y el estudio" (Bonder y Morgade 1996).

Estas diferenciaciones contribuirán a determinar más tarde distintas preferencias de varones y mujeres en la elección de carreras y profesiones. i) La escolaridad de las niñas es más fluida que la de los varones, ellas repiten menos que ellos y tienen mejores desempeños en lengua, en tanto que ellos toman la delantera en matemáticas. ii) Cierta ventaja de los varones en matemáticas, ciencias y técnicas, promedialmente discreta en los primeros años de escolarización, no explica por sí sola el corte de género más neto que se verificará luego en las opciones profesionales. iii) Según se avanza en el bachillerato, ellas progresan menos en ciencias dejando a los varones la delantera;

todo ocurre como si la anticipación de opciones de futuro "femeninas" las llevara a desinteresarse de las asignaturas "inútiles" para la orientación que ya han elegido. iv) A misma escolaridad, los varones son más presionados para seguir opciones científicas; padres y consejeros académicos aceptan más fácilmente que una excelente estudiante siga alternativas no científicas, a que sea el caso de un varón. v) Muchas de las jóvenes que siguen opciones científicas en el ciclo secundario, lo hacen porque han tenido buenos desempeños y prefieren disponer de esa alternativa, y no porque se vean a sí mismas como futuras científicas. vi) A medida que se aproxima el egreso del bachillerato, ellas se inclinan de más en más por profesiones "razonablemente femeninas", véase compatibles con las responsabilidades del hogar. Al parecer, la anticipación de lo que se espera del mundo real de oportunidades, condiciona las opciones de unas y otros, sobre fondo de aptitudes diferenciales internalizadas desde la socialización primaria. Estas aptitudes diferenciales, a menudo poco pronunciadas en la escolarización, se verán acentuadas por los comportamientos anticipatorios de los y las estudiantes (Duru-Bellat et Jarlégan, 2001; cfr. Ledwith and Manfredi, 2000). vii) Finalmente, se ha hecho notar que las mujeres continúan "asaltando las aulas universitarias en busca de mejor y mayor educación, y hacen todo por integrarse a la vida laboral y profesional"; sin embargo, ello se traduce en una débil participación relativa en los ámbitos laborales y de representación política (Marrero 2003).

Así, puede afirmarse que la escuela mixta resulta un logro sólo parcial, de cara a la igualdad de género en la educación. ¿La "coeducación" se inscribe en el horizonte de lo posible? Probablemente; pero en cualquier caso, está todavía muy alejada de la realidad del sistema educativo en *el mundo entero*. El modelo pedagógico dominante permanece androcéntrico, es decir, se rige por pautas educativas y expectativas atribuidas al género masculino, en tanto ellas están convocadas a desempeñarse lo mejor que puedan mirándose en el espejo del género dominante. La corrección de estas tendencias pasa por el robustecimiento de la seguridad en sí mismas de las niñas y jóvenes estudiantes, la reintroducción en el currículum escolar de saberes "femeninos", una revaloración de actitudes y capacidades hoy devaluadas, y sobre todo, una democratización efectiva del acceso femenino a las profesiones "masculinas" (Subirats 1994:74).

Conclusiones

La escolarización se hace obligatoria para ambos sexos promediando el siglo XIX en las viejas sociedades europeas, en plena revolución industrial y cuando la conmoción social de las grandes revoluciones del siglo precedente todavía no ha sedimentado. En esta época, la ciudadanía política y social es asunto de hombres, y el "bello sexo" está destinado al matrimonio y la maternidad. Las osadas trasgresoras –casi siempre de clase alta– la pasan muy mal en un mundo masculino que las combate por todos los medios. En ese contexto, la educación recibida por niños y niñas sólo podía ser androcéntrica, es decir, fundada en la experiencia y la cultura del mundo de los hombres. La escuela decimonónica, segregada por sexo, asumía sin tapujos una educación desigual: los varones debían ser preparados para la vida pública y profesional que los esperaba, las niñas debían incorporar saberes domésticos y desarrollar su sensibilidad artística.

En el siglo XX, la mitad del género humano excluida por la otra mitad, conquista la ciudadanía política, y el igualitarismo franquea otra frontera con la generalización de la escuela mixta. Es un cambio considerable respecto del pasado inmediato, y una sensible disminución de la desigualdad de género. Pero la nueva realidad educativa discurre en un contexto social todavía signado por el control masculino en todos los ámbitos de decisión política, económica, socio-cultural. El flamante igualitarismo educativo promete una equidad de oportunidades desmentida por un mundo real que enaltece las actividades y profesiones "masculinas" y desvaloriza las funciones "femeninas". La nivelación del currículum impartido a educandos formalmente iguales, contrasta con la persistente hegemonía masculina en las disciplinas de mayor prestigio científico y profesional. Este contraste contribuye a "naturalizar" la primacía de los varones y a internalizar en ellas una autoimagen devaluada de sus capacidades intelectuales.

La eficacia con que opera una discriminación de género camuflada tras la igualdad formal, escapa a la percepción corriente de los actores educativos: i) el sistema educativo "oficialmente igualitario" inspira en sus docentes un trato "neutro" que hace abstracción de las diferencias de sexo entre escolares, lo que contribuye a legitimar los estereotipos de comportamiento que niñas y niños han aprendido en la socialización primaria; ii) numerosos tests de conocimientos evalúan saberes que han sido desigualmente

adquiridos por parte de niñas y niños, por lo que el rasero común convalida la desigualdad; iii) a menudo, los ejercicios científicos se inspiran en experiencias e intereses "masculinos" y son por tanto más accesibles para ellos; iv) muchas buenas estudiantes desarrollan comportamientos anticipatorios descartando ciertas opciones científico-técnicas a pesar de sus mejores calificaciones, dada una preeminencia "tradicional" de los varones en dichas opciones; v) el prejuicio arraigado de la mayor facilidad masculina para las "ciencias duras" y el pensamiento abstracto, sugiere que la constancia y disciplinamiento femeninos compensan sus menores capacidades: los mejores son "brillantes", las mejores son "muy esforzadas".

En esta exposición ha podido verse que la reducción de la brecha histórica entre sexos en educación formal y oportunidades de formación profesional es un proceso continuo y característico de las sociedades modernas. Al tiempo, persisten "bastiones de sexismo" en ciertas áreas científico-técnicas. ¿Persistirá la democratización de género ya iniciada, o bien se topará con los límites estructurales de la "civilización androcéntrica"? La respuesta no está dada, aunque ciertas transformaciones difícilmente reversibles sugieran continuidad histórica. No es menos cierto que las conquistas igualitarias sufren hoy las presiones de una triple amenaza: i) el reverdecimiento de diversos fundamentalismos patriarcales, ii) la firme cruzada del Vaticano y el actual gobierno de la nación más poderosa del mundo contra la libertad sexual, la tolerancia y la contracepción, y iii) el retorno del biologismo neo-darwinista que asigna a los genes la preeminencia del macho de la especie humana.

Asimismo, se constata un considerable desfasaje en la acumulación de conocimiento local sobre estos temas; las investigaciones educativas uruguayas con perspectiva de género se cuentan con los dedos de una mano. Datos tales como la feminización de la matrícula universitaria junto a la persistencia de carreras "femeninas" y "masculinas" dejan entrever tendencias equiparables al resto del mundo occidental. Pero es evidente que –a despecho de cualquier postura reduccionista– reclaman ser investigadas en los contextos locales en que emergen. Tomando como indicadores la evolución de los contenidos curriculares y el análisis de los textos de lectura obligatoria de las últimas décadas, ¿puede verificarse en la escuela uruguaya una disminución real del sexismo? En segundo lugar, y con base en estudios de observación de la dinámica en el aula, ¿cómo interviene el

cuerpo docente en la tematización crítica del sexismo así como en la reproducción de discriminaciones de género? Estas preguntas guiarán el trabajo de campo en preparación en el marco de nuestra línea de investigación; daremos cuenta de ello en futuros avances.

Bibliografía

- AA.VV.: "Sexismo y práctica docente", en *Cuadernos de Pedagogía* N° 171, Montevideo, junio 1989.
- AGUIRRE, Rosario y BATHYÁNY, Karina: "Género, ciencia y tecnología: ¿Una nueva mirada al interior de la ciencia?", en Lema, Fernando (ed.): *Pensar la ciencia: los desafíos éticos y políticos del conocimiento en la posmodernidad*. UNESCO-CRESALC, Caracas, 2000.
- ARAYA UMAÑA, Sandra: "Hacia una educación no sexista", en *Actualidades Investigativas en Educación* (Revista electrónica), Instituto de Investigación en Educación, Universidad de Costa Rica, 2004. Disponible en: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/2-2004/archivos/sexista.pdf#search=%22sexismo%20en%20el%20aula%22>
- BAILEY, Susan: "La investigación sobre Género y Educación en EE.UU.: una revisión", en Bonder, Gloria (comp.): *Igualdad de Oportunidades para la Mujer: Un desafío a la Educación Latinoamericana*, Ministerio de Cultura y Educación, Bs. Aires, 1994.
- BONDER, Gloria: "Del Margen al Centro: Estrategias de Integración de la Equidad de Género en las Reformas Educativas", en *Educación, Género y Democracia*. IMM/UNICEF, Montevideo, 1997.
- (1996): "El currículum escolar como espejo y ventana de una sociedad equitativa y plural", en *I Encuentro Nacional de Educadores/as para la no discriminación*, 13-14 de abril 1996, Centro de Estudios de la Mujer, Villa Giardino, Córdoba.
- 1994: "Mujer y Educación en A.Latina: hacia la igualdad de oportunidades". En *Revista Iberoamericana de Educación* n°6, set-dic. 1994.
- (1994a): "La igualdad de oportunidades para la mujer: una meta para la renovación educativa en América Latina", en Bonder, Gloria (comp.): *Igualdad de Oportunidades para la Mujer: Un desafío a la Educación Latinoamericana*, Ministerio de Cultura y Educación, Bs. Aires.
- BONDER, Gloria & MORGADE, Graciela: "Las mujeres, las matemáticas y las ciencias naturales. Actitudes y expectativas de aprendizaje y rendimiento en alumnas y alumnos de escuela primaria y media", en Clair, Renée (ed): *La formación científica de las mujeres*. UNESCO-Los libros de la Catarata, Madrid, 1996.
- BOURDIEU, Pierre et PASSERON, Jean Claude: *La reproducción*, Ed. de Minuit, Paris, 1970.
- BURIN, Mabel y MELER, Irene: "La familia y las instituciones educativas. Sus relaciones desde una perspectiva de género", en Burin, Mabel y Meler, Irene: *Género y Familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad*, Paidós, Bs. Aires, 1998.
- CABALLERO, Zulma: "Género y estereotipos", en *Zona franca*, año IV, n°5. CEIM, Univ. Nal. de Rosario, setiembre 1996.
- CEPAL: *Primera Encuesta nacional de la Juventud. 1989-1990*, D.G.E. y C., Montevideo, 1991.
- CONTRERAS, Graciela: "Sexismo en educación". Disponible en: <http://www.agendadelasmujeres.com.ar/Canales/Educacion/Educacion/sexismoeducacion.htm>, 2001.
- CORONEL, María Hortensia: "Desafíos de la práctica educativa. El currículo escolar trabajado desde una perspectiva de género", en *Educación, Género y Democracia*. IMM/UNICEF, Montevideo, 1997.
- CORTADA, Andreu: "De las escuelas de niñas a las políticas de igualdad", en *Cuadernos de Pedagogía* n° 286, dic. 1999.
- DIVISIÓN ESTADÍSTICA DE UNESCO: "Enseñanza técnica y profesional de nivel secundario: participación femenina en los diferentes sectores de estudios en 1980 y 1992. En Clair, Renée (ed.): *La formación científica de las mujeres*. UNESCO-Los libros de la Catarata, Madrid, 1996.
- DURAND-DELVIGNE, Annick y DURU-BELLAT, Marie: "Escuela mixta y construcción de género", en Maruani Margaret, Rogerat Chantal, Torns Teresa (dirs.): *Las nuevas fronteras de la desigualdad. Hombres y mujeres en el mercado del trabajo*, Icaria Antrazyt, Barcelona, 2000 (© *Les nouvelles frontières de l'innégalité*, Edit. La Découverte et Syros, Paris 1998).
- DURU-BELLAT, Marie: "Orientación y resultados en las ramas científicas". En Clair, Renée (ed.): *La formación científica de las mujeres*. UNESCO-Los libros de la Catarata, Madrid, 1996.
- DURU-BELLAT, Marie et JARLÉGAN, Annette: "Garçons et filles à l'école primaire et dans le secondaire", en Thierry, B.: *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Presses Universitaires de France, Paris, 2001.
- ERLICH, Valérie: "Entrée dans l'enseignement supérieur et manières d'étudier", en Thierry, B.: *La dialectique des rapports hommes-femmes*, Presses Universitaires de France, Paris, 2001.
- FORTINO, Sabine (2000): *La mixité au travail*, La Dispute/SNÉDIT, Paris.
- GAGNON, Claudette: "La dynamique de la réussite scolaire des filles au primaire: les motivations et les enjeux

- des rapports sociaux de sexe". En *Recherches féministes*, vol. 11, n°1, 1998.
- GRAÑA, François: "Las huellas de la educación en la constitución de las identidades de género", *Papeles de Trabajo*, Depto. de Sociología y Economía de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (167 págs.), abril 2006
- "El sexismo en el aula", *Papeles de Trabajo*, Depto. de Sociología y Economía de la Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República (80 págs.), 2004.
- GARCÍA, Carmen Teresa et. al.: "Sexismo en el aula de preescolar". En *Educere*, vol. 8 n° 27, U. de los Andes, Mérida, octubre/diciembre 2004, pp.587-590.
- GARCÍA COLMENARES, Carmen: "Educación no sexista". Disponible en: http://www.eurowrc.org/05.education/education_es/01.edu_es.htm, 2001.
- ISLAS, Ariadne: "De la miseria a la decencia. Notas sobre la educación de las niñas en el medio rural. Uruguay 1889", en Araújo A.M., Behares L., Sapriza G. (comp.): *Género y sexualidad en el Uruguay*. Trilce-CEIU-FHCE, Montevideo, 2001.
- LEDWITH, Sue and MANFREDI, Simonetta (2000): "Balancing Gender in Higher Education", en *The European Journal of Women's Studies*, vol. 7, Sage Publications, London, pp.7-33.
- LIONETTI, Lucía: "La educación del 'bello sexo' para el ejercicio de la ciudadanía en Argentina (1870-1916)". En Pérez Cantú, Pilar & Postigo Castellanos, Elena: *Autoras y Protagonistas*. Edic. Univ. Autónoma de Madrid, 2000.
- MARRERO, Adriana (2003): "Promesas Incumplidas. Las percepciones divergentes del bachillerato y sus funciones. El caso uruguayo". Tesis doctoral. Montevideo, UdelaR, FCS-FHCE, Julio de 2003.
- MARRY, Catherine: "Filles et garçons à l'école: du discours muet aux controverses des années 1990". En Laufer Jacqueline, Marry Catherine et Maruani Margaret: *Masculin-Féminin: questions pour les sciences de l'homme*, Presses Universitaires de France, Paris, 2001.
- MOLINA PETIT, Cristina: *Dialéctica feminista de la Ilustración*, Anthropos, Barcelona, 1994.
- MORENO, Montserrat: "Aprender la desigualdad", en *Cuadernos de Pedagogía* n° 31-32, jul-agosto 1977.
- MOSCONI, Nicole: "Réussite scolaire des filles et des garçons et socialisation différentielle des sexes à l'école". En *Recherches féministes*, vol. 11, n°1, 4° trimestre, 1998.
- (1998^a): *Diferencia de sexos y relación con el saber*. Edic. Novedades Educativas, UBA, Bs. Aires.
- MURUAGA, Begoña (2003): "Sexismo en el lenguaje. Sexismo en el mensaje", en *Emakunde* n° 52, Instituto Vasco de la Mujer, Vitoria-Gasteiz, pp. 20-23.
- MUSNIL, Claude: "Grandeza y miseria de las estadísticas internacionales". En Clair, Renée (ed.): *La formación científica de las mujeres*. UNESCO-Los libros de la Catarata, Madrid, 1996.
- RUBIO HERRÁEZ, Esther: "Nuevos horizontes en la educación científica", en Barral M.J, Magallón C., Miqueo C., Sánchez M.D., (eds.): *Interacciones ciencia y género. Discursos y prácticas científicas de mujeres*, Icaria Edit. S.A., Barcelona, 1999.
- STROMQUIST, Nelly P.: "Un bien escaso". *Perspectivas* n°6, abril-junio. Isis Internacional, Bs Aires, 1997.
- SUBIRATS, Marina: "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy". *Revista Iberoamericana de Educación* n°6, set-dic. 1994.
- SUBIRATS, Marina y BRULLET, Cristina: *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Ministerio de Cultura/Instituto de la Mujer, Madrid, 1988
- TORRES, Rosa María (2000): "El sexismo en la escuela", en *Revista de la Educación del Pueblo* n° 77, marzo/abril de 2000, Montevideo, pp.26-28.
- TORRES SANTOMÉ, Jurjo: "Niños visibles y niñas invisibles", en *Cuadernos de Pedagogía* n° 182, junio 1990.
- UNICEF: *Uso del tiempo por parte de las niñas y los niños de 7 a 14 años de edad y su relación con las discriminaciones de género*. Oficina Regional para A. Latina y el Caribe, Bogotá, 1994.
- WALKERDINE, Valerie: "O raciocínio em tempos pós-modernos", en *Educação & Realidade*, UFRGS, Porto Alegre, vol. 20 n.2, jul/diz 1995, 1995.

Resumen

El importante logro de la escuela igualitaria camufla la discriminación sexista realmente practicada aunque formalmente condenada por el sistema educativo. Globalmente, ellas son “mejores estudiantes” que ellos: en sus calificaciones medias, en constancia y disciplinamiento. Sin embargo, las estudiantes desarrollan estrategias anticipatorias con que se autoexcluyen de áreas “masculinas” donde encuentran dificultades de acceso independientes de sus performances curriculares. Esta desigualdad real se ha internalizado como “normal” y aceptable, invisibilizando los sesgos de género en la enseñanza de las ciencias, en el trato diferencial dispensado por los docentes, en las expectativas familiares, escolares y sociales. La escuela reafirma estereotipos arraigados de “masculinidad” y “femineidad” y borra las huellas del trabajo de producción social de los mismos: el buen estudiante es “brillante”, la buena estudiante es “muy esforzada”. La reducción incesante de la brecha histórica entre hombres y mujeres coexiste con “bastiones de sexismo” en ciertas áreas del saber y la formación profesional. Las conquistas igualitarias de estas últimas décadas son considerables aunque no irreversibles, y parecen hoy jaqueadas por cierto reverdecimiento del androcentrismo ancestral.

Descriptor: Escuela / Género / Socialización / Sexismo.

Abstract

The important achievement of an egalitarian school camouflages, however, the existing sexism which the educational system formally condemns. On the whole, female students are better scholars than their male counterparts, be it in their grades, discipline or determination. However, female students develop anticipatory strategies through which they exclude themselves from “male” areas where they encounter difficulties of access regardless of their curricular performance. This actual inequity has been internalized as “normal” and even acceptable, disguising issues of genre which can be detected in the teaching of sciences, in the differential treatment given by teachers, in educational, social and even family expectations. The school thus reinforces rooted stereotypes of “femininity” and “masculinity”- while the male student is “bright” the female student is “tenacious”. The incessant reduction of the historical gap between men and women co-exists with “pockets of sexism” in certain fields of knowledge and academic work. The progress made in the last decades is significant but not irreversible and today it seems to be threatened by a certain revival of ancestral male-chauvinism.

Key words: School / Genre / Socialization / Sexismo.