

## "Género y educación. Las aportaciones del feminismo liberal"

Marta Jiménez Jaén (Témpora, 2ª época, Vol.3, 2000)

Debido a que gran parte de los análisis y debates sociológicos sobre los estereotipos sexistas en la escuela se apoyan en la perspectiva del "feminismo liberal", y que el grueso de la teoría feminista contemporánea se define como una reacción a esta vertiente del feminismo, esta perspectiva nos parece el lugar adecuado para comenzar una revisión de los análisis feministas en sociología de la educación.

En este artículo empezaremos con una aproximación a las **primeras referencias a la cuestión educativa en los orígenes del propio feminismo liberal**, de modo que nos podamos situar ante las bases históricas de sus concepciones; después, nos centraremos en **sus conflictivas relaciones con la teoría estructural-funcionalista de T. Parsons**, dando cuenta de los aspectos de dicha teoría que cuestiona el feminismo liberal y los aspectos que, sin embargo, se heredan de la misma, de modo que esbozaremos, con ello, los conceptos nucleares del análisis liberal de las desigualdades de género en la educación y sus propuestas de intervención. A continuación, daremos cuenta de algunos de **los efectos atribuidos a la efectiva generalización de la igualdad de oportunidades educativas**, tal como se suelen mostrar en los informes y estudios orientados desde esta óptica. Finalmente, comentaremos algunas de **las principales aportaciones críticas que se han vertido sobre los supuestos del feminismo liberal desde otras perspectivas de análisis**<sup>1</sup>, así como algunos de los dilemas a los que se enfrenta esta perspectiva ante las transformaciones sociales, políticas y económicas de la década de los noventa.

### 1.- La educación y la igualdad en los orígenes del feminismo liberal.-

La investigación y el trabajo teórico inspirado por el feminismo en los años 60, a la luz de la revisión histórica, no han sido tan nuevos como muchos piensan.

La cuestión educativa ha jugado un interesante papel en las polémicas sociales en torno al sexismo: como veremos, desde el momento en que se defiende que las específicas condiciones de vida de las mujeres no se deben estrictamente a sus características biológicas, el problema educativo pasa a un primer plano en tanto que proceso social que directa o indirectamente interviene en la construcción de las diferencias y desigualdades entre los géneros.

En sus principales artífices, el pensamiento ilustrado y liberal establecía una oposición nítida entre los ámbitos de la vida familiar (esfera privada) y pública, en la que se pretendía fundar la exclusión de la mujer del derecho a recibir instrucción.

---

<sup>1</sup> Básicamente, las que se han denominado el feminismo socialista y el feminismo radical, tal como han sido clasificadas por diversas autoras: ACKER, 1995; ARNOT, 1994; BARRETT y PHILLIPS, 1992; DEEM, 1996; WEILER, 1994.

Según C. PATEMAN (1996), fue LOCKE, en su "Segundo Tratado", quien sentó el fundamento teórico de la separación liberal entre lo público y lo privado: la familia se basaba en vínculos naturales de sentimientos, de consanguinidad y en un status sexualmente adscrito de la esposa y el marido, por lo que le resultaba admisible el dominio de los maridos sobre las mujeres bajo formas de poder que no eran consideradas en sí estrictamente políticas; al contrario, la participación en la esfera pública era la que se debía regir por criterios de éxito, intereses, derechos, igualdad y propiedad universales, impersonales y convencionales, por lo que los principios liberales se reducían a esta esfera, precisamente donde se situaban en exclusiva los hombres, quedándose a las puertas del dominio familiar y, por tanto, de la vida de las mujeres. ROUSSEAU (1712-1778), por su parte, destacó por extrapolar estos supuestos a los principios ilustrados de la educación de los niños y las niñas, excluyendo a éstas de la formación intelectual. KANT (1724-1804), como bien recoge S. SAN ROMAN (1998), llega a proponer una lista de "lo que las mujeres no debían saber".

Sin embargo, las primeras críticas al liberalismo desde la óptica de la igualdad entre los géneros arrancan ya desde el siglo XVIII, y empiezan a plantear la necesidad de una mayor coherencia en la teoría y las prácticas del liberalismo, centrándose en un objetivo: la defensa de una misma educación racional para hombres y mujeres.

En 1706, M. ASTELL plantea una cuestión crucial en los términos del pensamiento liberal: "Si todos los hombres han nacido libres, ¿cómo es que todas las mujeres han nacido esclavas?" (SPENDER, 1982). Rechazando la visión convencional sobre la desigualdad como orden divino, natural e inevitable, considera la educación como la base de la misma: a las mujeres se les niega la educación y luego se las culpa por su falta de formación (RUBIO y MAÑERU, 1989).

De los clásicos ilustrados, CONDORCET (1743-1794) es el primero que pone en cuestión el equivocado concepto de la desigualdad natural defendido por sus contemporáneos para excluir a la mujer de la instrucción: la desigualdad entre hombres y mujeres tiene un origen social, arranca del diferente proceso de socialización de ambos y no de la naturaleza. Es consciente del peligro que supone relegar a la mujer a la esfera familiar, y defiende que el Estado debe hacer posible la igualdad entre los sexos, mediante una igual instrucción pública.

A finales del siglo XVIII (1792), M. WOLLSTONECRAFT describió en "Vindicación de los derechos de la mujer" cómo el proceso de transformación de las estructuras productivas desde el modelo agrario al comercial e industrial operó contra la mujer burguesa casada, al dejar de ser el espacio doméstico un espacio productivo y verse relegadas las mujeres burguesas a funciones estrictamente privadas y familiares. En su obra se enfrentó abiertamente al "Emilio" de ROUSSEAU, cuestionando su dimorfismo sexual -es decir, pensar que el "hombre racional" es el complemento perfecto de la "mujer emocional", y viceversa- y, si bien estaba de acuerdo con los proyectos de ROUSSEAU para "Emilio", defendía que a "Sofía" también se le debía dotar de una educación racional, que conformara su mente y le diera una oportunidad de desarrollar sus capacidades morales y racionales, su pleno potencial humano. Quería que las mujeres fueran tratadas, y actuaran, como sujetos autónomos, y que la educación que debían recibir respondiera a capacitarlas para ello. Incluso aunque la sociedad no concediera a las

mujeres las mismas libertades civiles y oportunidades económicas, ellas serían capaces de ejercer su autonomía en la esfera privada o doméstica si eran formadas adecuadamente para ello.

En la segunda mitad del XIX (1869), J. S. MILL y H. TAYLOR MILL plantean abiertamente, superando las propuestas de WOLLSTONECRAFT, que la "racionalidad" constituye el fundamento de la autonomía, pero también de la "autorrealización": por ello, la sociedad no sólo tenía que dar a las mujeres y hombres una educación igual, sino también, y sobre todo, las mismas libertades civiles y oportunidades económicas (CASTELLS, 1996; TONG, 1997). Considerando la situación de la mujer en la legislación, la educación, el matrimonio y la vida económica como similar a la de los esclavos antes de la instauración de los regímenes liberales, MILL aboga claramente por la necesidad de articular una educación que permitiera a las mujeres demostrar y hacer uso de sus capacidades: "el primer paso, e indispensable, hacia la emancipación de la mujer, es que reciba una educación tal que no deba depender ni de su padre ni de su marido para su subsistencia" (MILL, 1973, p. 97).

El marco del debate ya se había establecido: naturaleza de la feminidad, relaciones de poder entre hombres y mujeres, socialización de los niños y niñas, dinámicas del deseo. El feminismo liberal clásico apunta ya hacia algo que retomarían, en nuestro siglo, las activistas y teóricas del movimiento de mujeres: liberalismo y patriarcado deben percibirse como doctrinas antagónicas, puesto que el individualismo, igualitarismo y convencionalismo liberales resultan incompatibles con la justificación naturalista de la existencia de diferencias entre hombres y mujeres en la que se sustenta el patriarcado. El cuestionamiento de que la desigualdad entre hombres y mujeres tenga un origen natural supone situar a la cultura y la tradición (y, con ellas, a la educación) en el punto de mira de quienes defienden la necesidad de mayor coherencia en términos del propio liberalismo.

## **2.- El feminismo liberal contemporáneo: la influencia del funcionalismo.-**

B. FRIEDAN en "La mística de la feminidad" (1963) retoma estos planteamientos defendiendo que lo que hacía falta era reformar, cambiar la identidad y las expectativas de las mujeres. Según esta autora, la "mística femenina" -esto es, la idea de que las mujeres pueden encontrar satisfacción exclusivamente en el rol tradicional de esposas y madres- ha llevado a que las mujeres se sientan vacías y miserables, por lo que abogaba abiertamente por la necesidad de que se salieran del ámbito exclusivo del trabajo doméstico y se incorporaran a la esfera pública.

Con esta obra tiene lugar la conformación contemporánea de la perspectiva feminista liberal, suscrita por numerosas activistas y teóricas que, a pesar de divisiones y debates entre ellas, coinciden en considerar que el objetivo más importante de la liberación de las mujeres es la igualdad sexual o, como también se le suele denominar, la justicia de género<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Siguiendo a LENGERMANN y NIEBRUGG (1993), el feminismo liberal parte de la identificación de

Se aglutinan bajo esta denominación aquellas posiciones que consideran la relegación de las mujeres a la esfera doméstica como un proceso discriminatorio que se sustenta en una tradición cultural heredada de carácter sexista, que contiene prejuicios sobre las posibilidades reales de las mujeres y que es persistente en mostrar que éstas son "naturalmente" distintas de los hombres.

Para las feministas liberales contemporáneas, el principal problema de esta tradición cultural viene dado por la exclusión de las mujeres de la esfera pública, una exclusión que desestima sus potencialidades en tanto que seres humanos y que sitúa a las mujeres en posiciones socialmente dependientes de los hombres sin que se les haya dado previamente la oportunidad de hacer uso de sus capacidades.

Se requiere la igualdad de derechos para las mujeres en la sociedad, de acuerdo con los fundamentos básicos de la democracia liberal, para asegurar que éstas cuenten con las mismas oportunidades que los hombres para acceder a aquellos lugares de donde se las ha excluido históricamente.

A este tipo de planteamientos se accede, básicamente, desde un difícil diálogo con el pensamiento estructural-funcionalista, y en particular con las elaboraciones de TALCOTT PARSONS referidas específicamente a las mujeres y sus patrones de actuación en la familia.

## **2.1.- El desencuentro con PARSONS: la diferenciación sexual de roles en la familia conyugal.-**

Los trabajos iniciales de PARSONS<sup>2</sup> consideraban la evolución de las familias en las sociedades modernas como un proceso de especialización entre las funciones "instrumentales" (dotes de mando, ambición y capacidad de autocontrol), adjudicadas a los hombres, y las funciones "expresivas" (gentileza, amabilidad y afectuosidad), adjudicadas a las mujeres, sobre las que descansan los valores de integración que cumple la familia. Los roles "instrumental" de los hombres y "expresivo" de las mujeres condicionan respectivamente su educación y su carácter, así como las cualidades que más se valoran en ambos (ALBERDI, 1996, p. 242).

La socialización familiar diferencia los papeles sociales de los hombres y las mujeres y toda la vida adulta de los individuos está condicionada por el sexo desde su nacimiento. De acuerdo con sus planteamientos teóricos generales, este autor resaltaba el papel de la socialización y de la interacción social en la vida familiar en los procesos de adquisición de roles sexuales, y en última instancia de los mecanismos de control social, que actúan cuando aparecen formas de desviación y

---

la división sexual del trabajo, de la existencia de dos esferas separadas de actividad social, la pública y la privada, de la localización primaria de los hombres en la primera esfera y de las mujeres en la segunda y de la socialización sistemática de los niños para que desempeñen y vivan en esferas apropiadas a su género.

<sup>2</sup> Para apoyar este tipo de críticas, se remite a los textos donde el propio autor recogía explícitas descripciones de las dinámicas de las familias para él modélicas (por ejemplo, los artículos "Edad y Sexo en la estructura social de los Estados Unidos" (1942) o "La estructura social de la familia" (1951))

conflicto.

PARSONS, al aplicar su modelo de análisis general a la división sexual del trabajo en la familia, admitía, sin ponerla en cuestión, la funcionalidad de una distribución de los individuos según sus rasgos adscriptivos y no de los méritos demostrados. El mismo autor reconocía esto explícitamente en "La estructura social de la familia", donde consideraba la necesidad de evitar cualquier situación que pusiera en peligro la necesaria solidaridad en la que se apoyaba la "familia conyugal", a la que se debía proteger "...contra las tensiones que provoca la competencia por el prestigio entre sus miembros". La única fórmula que el autor propone para ello es el mantenimiento de la separación de funciones entre los sexos: la función de la mujer como ama de casa, esposa y madre, "...impide que los cónyuges compitan entre sí en la esfera ocupacional, es decir, en una esfera que para el hombre norteamericano es, junto con la atracción que pueda ejercer sobre las mujeres, el foco más importante de sus sentimientos de valor personal y de confianza en sí mismo" (1998, p. 55)<sup>3</sup>.

Las críticas del feminismo a estos supuestos han girado en torno a aspectos sustanciales:

1) La teoría de PARSONS se muestra, para el feminismo liberal, como una defensa de la diferenciación sexual del trabajo, en la que las tareas del hombre y de la mujer se consideran complementarias y armoniosas, contribuyendo ambas al buen funcionamiento del sistema social en su conjunto. Se cuestiona que la diferenciación y división sexual del trabajo sea considerada como uno de los requisitos de la estabilidad necesaria para el buen funcionamiento del sistema social en su conjunto (ALBERDI, 1996): en aras de dicha estabilidad, podrían impedirse los cambios necesarios para acceder a la igualdad<sup>4</sup>. En última instancia, la visión del progreso en PARSONS, entendida en términos de "un movimiento general desde las interdependencias basadas en conexiones adscritas o particularistas hacia interdependencias basadas en standards universales y status adquiridos", que presupone la autonomía creciente del individuo, se quedaría, en los trabajos del autor, a las puertas del hogar familiar.

2) El partir de una descripción insuficientemente genérica de la propia familia en las sociedades modernas, ceñida exclusivamente a un modelo concreto de

---

<sup>3</sup> Este tipo de sesgo (es decir, atribuirle roles determinados a las personas según su sexo), también se puso de manifiesto en el texto más recurrido de PARSONS en la Sociología de la Educación, su artículo "El aula como sistema social", en el que aludía específicamente al rol "expresivo" de las profesoras mujeres en los cursos iniciales de la escolarización, el cual podría servir de enganche para facilitar la adaptación de los niños pequeños a la escuela (a través de una adhesión afectiva específicamente entablada con la maestra), si bien determinaba, al mismo tiempo, que la profesora debería a su vez aferrarse a la "neutralidad afectiva" típica de la profesionalidad para desempeñar eficazmente su papel educativo en el aula.

<sup>4</sup> BETTY FRIEDAN (1963, p. 122) usó esto como un caso principal del intento de PARSONS de argumentar contra las carreras de las mujeres y contra la posibilidad de la equidad marido-mujer. PARSONS, aunque admitía la posibilidad de que se produjera un "lento y progresivo proceso de cambio social en el que los códigos de conducta de ambos sexos se vieran sometidos a reacomodaciones" (JOHNSON, 1989), al mismo tiempo siempre mantuvo que el sentido de dichos cambios nunca debería poner en peligro la estabilidad social: de hecho, nunca defendería la realización de los cambios necesarios para acceder a la igualdad.

familia, convirtiéndolo en "requisito funcional" del sistema social, sin admitir su carácter relativo ni las implicaciones androcéntricas que sus tesis llevaban implícitas<sup>5</sup>. Este tipo de procesos son interpretados, sin embargo, por autoras neofuncionalistas (en particular, JOHNSON, 1989) como indicios de que las "descripciones" de PARSONS no estaban equivocadas: de un lado, la incorporación de las mujeres al mercado de trabajo no se ha visto acompañada de una reformulación de la división del trabajo doméstico, al tiempo que, en general, las mujeres están peor posicionadas que los hombres en el sistema ocupacional. Igualmente, esta autora considera que los datos sobre divorcios (en los que se evidencia que las probabilidades de divorcio aumentan a medida que lo hacen los ingresos de las mujeres respecto de los de los hombres) constituyen una constatación empírica de la tesis parsonsiana por la que se afirmaba que la igualdad ocupacional sería una fuente de inestabilidad matrimonial. Sin embargo, esta autora obvia un aspecto crucial: que en PARSONS esa estabilidad matrimonial era un requisito indispensable de la estabilidad del orden social, con lo que convertía el modelo de la "familia conyugal" con diferenciación tradicional de roles en un requisito normativo, por su funcionalidad social.

3) Se cuestiona que, en sus descripciones, PARSONS en realidad no considerara que la familia es uno de los productos más complejos de la sociedad, cuyo interior es un escenario de relaciones múltiples, superpuestas entre sí y a menudo conflictivas (CONNELL, 1987).

4) Finalmente, se alude a que las normas y valores patriarcales, discriminatorios y sustentados en prejuicios infundados, fueran concebidos como unitariamente asumidos por la sociedad y que PARSONS les atribuyera un papel cohesionador, dando por establecido que las propias mujeres, por la socialización familiar, compartirían de forma no conflictiva, a lo largo de la historia, las actitudes, visiones del mundo y de su propio quehacer que este modelo les atribuye. Se insiste, de esta manera, en cuestionar su concepción de las mujeres como un colectivo cuya conducta social se orienta básicamente desde los procesos de socialización familiar, pretendiendo que es su rol en tanto que madres y esposas el fundamento exclusivo de su identidad como agentes sociales, una identidad que, a

---

<sup>5</sup> De hecho, una buena parte de los trabajos orientados en este sentido crítico frente a PARSONS se han dirigido a evidenciar las transformaciones y el carácter relativo del modelo de "familia conyugal" del que partió el autor, señalándose como rasgos cruciales tendencias como el incremento de los divorcios y la monoparentalidad creciente (sobre todo monomarentalidad: en 1990, en USA, alrededor de un 20% de todas las madres criaban a sus hijos e hijas en hogares sin padres, según datos de GONZALEZ DURO, 1999), así como la mayor incorporación de la mujer al mercado de trabajo. Autores como CONNELL (1987) y DAVID (1993), entre otros, llaman la atención sobre el hecho de que las estadísticas de la composición hogareña muestran que la familia nuclear madre-padre-dos-hijos-gato-y-perro rutinariamente invocada por PARSONS, no es tan mayoritaria en la actualidad y quizás nunca lo fue. El denominado proceso de "postmodernización" de la familia contemporánea, analizado en nuestro entorno por MEIG (1998), a partir de estudios realizados también por ALBERDI (1995), DURAN (1988) e IGLESIAS de USSEL (1988), inciden en la debilidad actual de este modelo, debido al marcado proceso de "privatización de la vida familiar" que lleva implícita la desaparición creciente de la estigmatización de los comportamientos "desviados" respecto al modelo de familia normal parsonsiana. Esta "postmodernización de la familia contemporánea", en palabras de MEIG, ha creado un campo social de tolerancia que "ha generado una pluralización de los modos de entrada, permanencia y salida de la vida familiar desconocida hasta el presente"; ello redundará, en la práctica, en la neutralización de algunos de los mecanismos de control identificados por PARSONS como fundamentos de la estabilidad del modelo normativo (MEIG, 1998).

su vez, se espera sea unívoca y congruente con las funciones que la sociedad les asigna.

El feminismo liberal aplica, en definitiva, al trabajo de PARSONS, una crítica genérica que ha sido planteada también a su obra en otros aspectos: el distanciamiento entre sus análisis teóricos y la dinámica real, actual e histórica en este caso de la estructura y la vida familiar de las propias mujeres, que ha permitido caracterizar su teoría más como del "deber ser" (normativa) que del "ser" histórico y social. Así, se cuestiona que, bajo la pretensión de simplemente ofrecer una "descripción" de los modelos "normales" existentes, se proceda a una legitimación pretendidamente científica de "una teoría acerca de las relaciones de género más vieja que la misma tradición sociológica" (ALBERDI, 1996; DURÁN, 1988). El patrón no es normativo, entonces, por definir la "normalidad" real, sino por definir lo que los que detentan el poder social desearían ver consumado, y por delimitar un supuesto modelo de desviación que permita concebir como marginales a quienes no responden al mismo.

## **2.2.- El encuentro con el estructural-funcionalismo parsoniano: el cambio social a través de la educación.-**

Mucho más allá de estas críticas no se llega. El feminismo liberal, básicamente, pugna por la erradicación de la división entre las esferas privada y pública y la relegación de las mujeres a la esfera privada familiar, por considerarla, precisamente, una asignación no meritocrática de funciones y, por lo tanto, injusta e incoherente con los principios organizativos de las democracias liberales. No se cuestiona en sí el modelo social en el que se produce esta situación de discriminación, limitándose las críticas estrictamente al trato desigual de que son objeto las mujeres<sup>6</sup>.

Desde nuestro punto de vista, el feminismo liberal coincide con las líneas básicas de la teoría estructural-funcionalista en sus planteamientos referidos a la educación, particularmente en lo relativo a lo que S. ACKER (1995) ha definido como sus dos grandes preocupaciones: la igualdad ante la ley y de oportunidades, y el papel asignado a la socialización y adquisición de estereotipos sexuales.

Al igual que en el estructural-funcionalismo, es a través de la teoría de la socialización como se intenta vincular la estructura social a la formación de la personalidad: la inserción de los individuos en las relaciones sociales se produce a través del "aprendizaje del rol", la "socialización" o "internalización"<sup>7</sup>. Las desventajas

---

<sup>6</sup> Es más, en el caso de autoras como M. JOHNSON (1989) se llega a defender activamente la utilidad de las tesis generales de PARSONS para comprender la propia problemática de las mujeres y para señalar líneas de intervención paralelas a las desplegadas por este autor en lo relativo a los procesos meritocráticos de diferenciación y especialización funcional. En palabras de esta autora, precisamente porque la obra de PARSONS es tan general y abierta, se pueden hacer modificaciones creativas y ponerla al servicio de fines feministas.

<sup>7</sup> Según PARSONS, "La adquisición de las orientaciones precisas para funcionar satisfactoriamente en un rol es un proceso de aprendizaje, pero no se trata de un proceso de aprendizaje en general, sino de una forma particular de aprendizaje. A este proceso lo llamaremos "socialización" y al proceso motivacional por virtud del cual se produce, visto con arreglo a su significación funcional con respecto

de las mujeres se atribuyen, por tanto, a las expectativas estereotipadas, construidas por los hombres e internalizadas por las mujeres. Estos estereotipos se promueven en las "agencias de socialización", en las que los agentes ocupados de ellas, cuando conceden un "trato" desigual a niñas y niños, fomentan modelos tradicionales de feminidad y masculinidad, pero no así en el caso en el que se conceda un trato "mixto" o neutral en términos de género a los mismos.

Muchas de las publicaciones académicas y políticas desde la segunda postguerra en los países occidentales responden a este modelo, auspiciado particularmente por los gobiernos socialdemócratas y organismos internacionales en respuesta a las demandas que en aquel contexto empezaron a formular las mujeres. La teoría del rol sexual se convirtió en el lenguaje teórico de las reformas feministas en el seno del Estado, reflejado en los informes oficiales.

Un ejemplo de ello viene dado por los trabajos contenidos en el libro La educación de lo femenino, editado por la O.C.D.E. (1987), en el que, además de una descripción cuantitativa sobre la evolución del proceso de incorporación de las mujeres al sistema educativo en los países de la O.C.D.E. entre 1970 y 1985, se incluyen, como estudios que intentan explicar los procesos que subyacen a las desigualdades aún persistentes, dos artículos que giran precisamente en torno a la problemática de la socialización<sup>8</sup>. En particular, en el segundo de estos trabajos, la autora establece una distinción básica entre las teorías biologicistas y las de la socialización. La "teoría del déficit genético" es aquella que se apoya fundamentalmente en una explicación centrada en la existencia de personalidades de carácter innato diferentes entre ambos sexos, que a su entender no da cuenta real de las verdaderas fuentes de las diferencias entre los géneros. Frente a esta teoría, aboga por aquellas que ponen el acento en el proceso de aprendizaje de la vida en sociedad, entre las cuales sitúa a las denominadas teorías de las "diferencias culturales" y de la "doble cultura".

Básicamente, la tesis de las "diferencias culturales" insiste en la existencia de dos culturas diferentes -femenina y masculina-, asumiendo implícitamente la superioridad de la cultura masculina dominante surgida de las normas de socialización dadas a los muchachos y a los hombres, que fundamentarían estrategias educativas dirigidas a transformar la socialización de las chicas de modo que tiendan a generar expectativas y actitudes que se parezcan más a las de los chicos, de modo que se facilite su incorporación a la esfera tradicionalmente masculina.

Por otro lado, la teoría de la "doble cultura" tiene en cuenta la compatibilidad que puede existir entre ciertos aspectos importantes de las culturas masculina y femenina: los hombres y las mujeres son totalmente capaces de compartir toda una serie de informaciones, intereses y expectativas, porque las culturas basadas en el rol impartido a un sexo y a otro no deben considerarse obligatoriamente como si se

---

al sistema de interacción, mecanismos de socialización" (1976, p. 197).

<sup>8</sup> "Las diferencias según el sexo en la socialización y la educación infantil y sus consecuencias en la elección de los estudios y sus resultados", de Constantina Safilios-Rotschild, y "El establecimiento de los clichés sexistas entre los muchachos y entre las muchachas. Distintas explicaciones de sus orígenes y de sus consecuencias educativas", de Judith Whyte (O.C.D.E., 1987).



excluyeran mutuamente. Hombres y mujeres tienen conocimientos y aptitudes compatibles con las dos culturas, pero las coerciones sociales, entre otros obstáculos implícitos o explícitos, les impiden hacer uso de ellos en la práctica. Cuestionando a las teorías de las diferencias culturales el que promuevan el rechazo de la cultura "femenina", impulsarían estrategias de una nueva socialización en ambos sexos, que pusieran de relieve las semejanzas más que las diferencias y considerando favorablemente la conjugación de intereses típicamente femeninos y masculinos tanto en los chicos como en las chicas (O.C.D.E., 1987)

Un ejemplo de este planteamiento en nuestro entorno (por cierto, con bastantes reminiscencias respecto a los conceptos de educación única y múltiple de Durkheim) viene dado por las elaboraciones de F. ORTEGA en su obra La flotante identidad sexual. La construcción del género en la vida cotidiana de la juventud (1993), en cuya presentación ("Una identidad en crisis"), el autor afirma que "la organización de la estructura personal requiere, por tanto, que tanto los jóvenes como las jóvenes tengan a su disposición esquemas culturales que puedan compartir como otros contra los que afirmarse. Es necesario, en definitiva, buscar fórmulas de socialización que faciliten, a partir de un núcleo de identidad común, trayectorias de género distintas, si bien compatibles" (p. 14).

Así, en la medida en que se concibe que el sistema educativo formal es el espacio central para la socialización ocupacional de los individuos en el sistema social, este conjunto de instituciones pueden ser el principal espacio para que las pautas de conducta del modelo tradicional se vean sustituidas por otras que aseguren una nueva distribución de las funciones sociales.

Esta percepción lleva implícita la idea de que el cambio (es decir, la igual participación de ambos sexos en la esfera pública) es eminentemente cultural y, por tanto, educativo, pero sin que se conciba que el sistema educativo deba ver transformados sus contenidos y formas de organización (ARNOT, M. - WEINER, G., 1987). Para ello se requerirá, obviamente, la igualdad de trato y de oportunidades<sup>9</sup>.

Por otro lado, se atribuye un papel central al objetivo de la igualdad formal (igualdad ante la ley e igualdad de oportunidades) frente a la conquista de la igualdad "real" entre los individuos.

El acceso a la educación, en condiciones de igualdad de oportunidades, va a ser concebido como el requisito fundamental para cambiar los roles tradicionales de la mujer porque sólo si se reconoce este derecho tendrán posibilidades de acceder a la nueva socialización y a la acumulación de los méritos requeridos para acceder a los puestos "públicos" en la sociedad.

En el campo educativo, y sobre todo en el contexto de la segunda postguerra mundial en los países occidentales, coincidiendo también con la gestación de lo que

---

<sup>9</sup> El problema de las mujeres históricamente ha sido el haberse visto impedidas para acceder al conocimiento científico y técnico facilitador de su incorporación al mundo de lo público. Como mucho, habría que intervenir en las actitudes del profesorado y el alumnado, así como en los materiales pedagógicos y el lenguaje y las prácticas pedagógicas para que no se transmitan visiones de ambos sexos que refuerzan las bases de la tradición cultural, y para que motiven a las mujeres al cambio de expectativas.

se ha dado en llamar la "segunda generación" del movimiento feminista, las primeras líneas de actuación, y las más generalizadas, han consistido en:

1) Igualdad de oportunidades para acceder a la totalidad de niveles educativos, y no solo a la enseñanza obligatoria.

2) Posibilidades de acceso a la totalidad de titulaciones ofertadas por el sistema escolar.

3) Implantación generalizada de la escuela mixta y la coeducación (entendida por M. SUBIRATS (1985) en términos de neutralidad sexual de la educación), que conlleva progresivamente el cuestionamiento y, en la mayoría de los países, la erradicación de los programas, materias, asignaturas y/o especialidades excluyentes en función del sexo<sup>10</sup>.

Como en la obra de PARSONS, la educación es el principal instrumento de "movilidad social", en este caso una "movilidad" peculiar: que los individuos pasen desde la esfera familiar hacia el sistema ocupacional, en primera instancia, y dentro de éste, se muevan entre los diferentes puestos de la jerarquía funcional y social. El cambio consiste en disponer a las mujeres para integrarse en la competencia individualizada por los puestos existentes en la división jerárquica del trabajo; afecta, por tanto, a la división adscrita del trabajo según el sexo, pero no al modelo vigente en el sistema social de división meritocrática ni a la propia configuración del poder (económico, social y cultural) en la sociedad. De hecho, las campañas educativas se llevan a cabo en el marco de las libertades y espacios que proporciona la democracia liberal, siendo su sentido fundamental la eliminación de los obstáculos que se oponían a las auténticas libertades de elección, movimiento, maniobra y acción en el sistema educativo.

En realidad, la igualdad de oportunidades en educación ha sido la principal línea de actuación explícita de la mayoría de los gobiernos, sindicatos y partidos políticos que han incorporado la problemática de los géneros en sus agendas educativas en respuesta a las presiones del movimiento de mujeres, llegándose a mostrar, según S. ACKER (1995), como el único modelo de intervención oficial aceptable de forma generalizada por la mayoría de la sociedad. Curiosamente, se adopta este discurso en relación al género cuando se había reconocido ampliamente el fracaso de la escuela en la articulación de la "igualdad de oportunidades educativas" y de la "educación compensatoria" en términos de clase social. YATES (1986) ha planteado que esto ha sido posible porque, aparte de las diferencias de clase, en las sociedades de capitalismo avanzado todavía se podía conseguir un aprovisionamiento de recursos educativos por parte de las mujeres basados en la neutralidad de género. Y ello es lo que se constata, precisamente, cuando nos fijamos en el análisis de los resultados del proceso de integración de las mujeres en

---

<sup>10</sup>Su objetivo, por tanto, es establecer en términos de género, como ya lo hizo la propia Sociología desde Durkheim con respecto a las desigualdades sociales, "que la desigualdad no tiene y no debe obedecer a patrones reproductivos fijos", y "que el acceso a las diferentes posiciones desiguales ha de realizarse individualmente, mediante, principalmente, los logros personales en condiciones de competencia meritocrática, desarrolladas en el interior de las instituciones educativas" (CABRERA, 1996). Finalmente, se supone que la sociedad, situará a cada hombre y cada mujer en su lugar, en función de los títulos que presenten. Se pretende, con ello, que la ubicación de las mujeres en el espacio público derive de la selección académica.

el sistema escolar formal.

### **3.- Algunos resultados de las políticas de igualdad de oportunidades en educación.**

La principal aportación del feminismo liberal ha sido, desde nuestro punto de vista, hacerse eco de la denuncia del desigual desarrollo de las libertades básicas y las oportunidades entre la ciudadanía que, en el terreno educativo, equivale a cuestionar las limitaciones peculiares a las mujeres en el acceso a la escolarización o a determinados estudios (BYRNE, 1978; O.C.D.E., 1987; ALBERDI y ALBERDI, 1985; C.N.I.D.E./ INSTITUTO DE LA MUJER, 1988).

Sin duda alguna, al amparo de las demandas feministas se han dado significativos avances en el terreno de los derechos civiles y las oportunidades concedidas a las mujeres en los sistemas educativos y las sociedades occidentales, al tiempo que se ha llegado a una situación novedosa históricamente: algunas de estas demandas se integran en los propósitos y acciones del Estado en las sociedades contemporáneas, con lo que al Estado, al menos a través del sistema educativo, se le atribuye un protagonismo central en la transformación de los roles de género, implicándose activamente en un terreno que, por su carácter "privado", la tradición consideraba impermeable a la influencia e intervención institucional. Así, el feminismo liberal y el conjunto de las luchas de las mujeres contribuyen significativamente a convertir la cuestión de la igualdad entre los géneros como uno de los fundamentos de la legitimación de los sistemas educativos institucionalizados y del propio orden social establecido.

Con estas medidas, en nuestra sociedad, de hecho, la educación formal ha dejado de ser prescriptivamente sexista, dando lugar a unos resultados espectaculares en el proceso de la escolarización de las mujeres, donde se suele hablar de un significativo éxito de su integración. Los diversos informes sobre la escolarización de las mujeres desde la segunda mitad de este siglo, inspirados en el feminismo liberal, inciden primeramente en la denuncia de las situaciones discriminatorias en la legalidad; una vez establecido esto, el objetivo fue la demostración de las desigualdades sexuales en la sociedad, particularmente a través de la elaboración de estadísticas que recogían datos de diverso orden (educación, trabajo, sanidad, participación,...) desagregados por sexo. El producir datos estadísticos que evidenciaban situaciones socialmente distanciadas, permitió señalar las grietas de las sociedades democráticas, además de revelar de qué forma los hombres habían hecho suyo un Estado que, según la filosofía liberal, debería ser un "árbitro neutral" (ARNOT, 1995). Todo ello era y es necesario para identificar y dar a conocer el punto de partida, así como para hacer un seguimiento de los avances en los aspectos que reflejan en sí las propias estadísticas. Posteriormente, los informes han incidido en los logros alcanzados (por ejemplo: MOSSUZ-LAVAU, 1992; O.C.D.E., 1987; UNITED NATIONS, 1996).

#### **3.1.- Los efectos positivos.-**

Aunque las estadísticas no lo reflejen estrictamente hablando, hemos de admitir, tal como señalan entre otros A. VIÑAO (1997), FERNANDEZ ENGUITA

(1989 Y 1999), o RUBIO Y MAÑERU (1989), que la presencia femenina en los centros escolares constituye uno de los cambios fundamentales de los sistemas educativos occidentales que arrancaron del último cuarto del siglo XIX, constituyendo un proceso histórico con características y tiempos diferentes, según nos refiramos a uno u otro nivel educativo.

Tras los conflictos en torno a la exigencia de una educación racional para las mujeres (reflejado en los debates del siglo XVIII y la primera mitad del XIX), el último cuarto de este siglo arranca la lucha por su escolarización en la enseñanza primaria, con el derecho a la introducción en su curriculum de la lectura y la escritura. En España, el acceso a los institutos de secundaria y facultades universitarias sólo fue admitido legalmente en 1910, pero su participación en el sistema educativo permaneció sometida a normas de segregación en centros y aulas separadas. Este modelo de segregación permaneció en vigor, a excepción del paréntesis de la II República, en la enseñanza secundaria hasta la aprobación de la Constitución de 1978, si bien había sido a lo largo de esa década cuando se había conseguido una presencia paritaria en la enseñanza media (no así en la universitaria, a la que se accedería en la década de los ochenta) (VIÑAO, 1997).

La generalización de las políticas de integración, por tanto, en nuestro entorno, arranca con la aprobación de la L.G.E. (que supone la asunción, por parte del Estado, del principio de igualdad de oportunidades), siendo la década de los setenta la del incremento de las tasas de escolaridad femenina en el conjunto de la población. La situación heredada, y el despliegue de los proyectos de democratización y reforma educativa a lo largo de la década de los ochenta, nos permiten constatar los siguientes rasgos de la situación de la igualdad de géneros en educación.

1) **La mejora sustantiva del nivel educativo de la población femenina adulta**, aunque su nivel educativo, globalmente considerado, sigue siendo inferior al masculino.

En el **gráfico 1** se puede observar cómo el colectivo de mujeres con enseñanza secundaria ha pasado a ser el más numeroso, concentrándose los incrementos en la enseñanza postobligatoria (en el marco anterior a la LOGSE), y reduciéndose el peso de las analfabetas, sin estudios y con enseñanza primaria. Entre las propias mujeres, en definitiva, se ha pasado de una proporción de un 26,16% entre secundaria y superior, a un 47,35%, con un incremento de 21,19 puntos.

Pero este incremento del nivel educativo de la población femenina ha sido muy similar al operado por el colectivo masculino, en el que el aumento de estos niveles ha sido de 21,02 puntos. Se mantiene, aún, una distancia de 6,67 puntos porcentuales en el peso de la enseñanza postobligatoria entre los hombres respecto de las mujeres (distancia que se concentra, sobre todo, en las diferencias en la enseñanza secundaria).

El sentido de los cambios en ambos sexos apunta a que el nivel secundario ha absorbido la reducción del porcentaje que, a mediados de los ochenta, había terminado la enseñanza primaria; al tiempo que es mucho más marcado el incremento de estudios universitarios que la reducción del analfabetismo, y más en

el caso de las mujeres que en el de los hombres.

Por tanto, tenemos que, en la década entre 1986-96 las mejoras se han centrado especialmente en el nivel universitario (ver **gráfico 2**), pasando las mujeres a ser la mitad de la población adulta con dicho nivel educativo (lo cual supone un éxito particular: el desafío a una de las instituciones más elitistas y jerárquicas de nuestra sociedad)(ARNOT, 1995).

**2) Presencia equilibrada, incluso mayoritaria, de mujeres en el sistema educativo.**- La tendencia internacional es al equilibrio; en la enseñanza obligatoria, opera de forma determinante la demografía, pero también ha tendido a equilibrarse la presencia de ambos sexos en la enseñanza no obligatoria, según datos aportados por la O.C.D.E. (1987), con una mayor presencia femenina en la enseñanza secundaria general no obligatoria, no así en la profesional, y el equilibrio, e incluso una mayor presencia femenina desde los años 80, en las universidades.

En el caso español, los incrementos han sido espectaculares en ambos niveles educativos.

Así, como se puede constatar en el **gráfico 3**, la década de los setenta conoció el avance en la incorporación de las mujeres en la enseñanza secundaria y universitaria, un proceso que se ha visto continuado en los ochenta y noventa, particularmente en la secundaria profesional y las universidades. Como un dato a reseñar, es preciso señalar que, en el primer estudio realizado en Canarias sobre la implantación de la nueva FP, la muestra femenina arrojaba un porcentaje de un 55% de mujeres, que representaban el 58% del alumnado en el tercer ciclo y el 52% en el segundo ciclo (ICEC, 1997b).

**3) Mayores tasas femeninas de escolaridad.**- La tasa neta de escolarización alcanza al 100% de la población española comprendida entre los 4 y los 13 años, según los datos de la EPA de 1996. Se reduce esta tasa, sin grandes distancias, entre los 0 y los 2 años sensiblemente (0,8% y 0,9% para niñas y niños, respectivamente, de menos de 1 año; 4,2% y 4,4% en los de 1 año; 11% y 11,4% en los de 2 años), y tiende a incrementarse en los 3 años (58,3% de las niñas, 56,3% de los niños) (INSTITUTO DE LA MUJER, 1997).

El análisis de la escolarización entre los 14 y los 19 años reviste mayor interés, en la medida en que muestra las tendencias más allá de la escolarización obligatoria (ver **gráfico 4**). Si bien se constata la tendencia a la plena escolarización en los 14 y 15 años (en coherencia con la implantación de la LOGSE), no cabe duda de que la edad de los 16 años es un punto crítico para ambos sexos, pero en mayor medida lo está siendo para los chicos que para las chicas, que han pasado a una superior tasa de escolaridad a partir de los 16 años, incluidas las edades entre 20 y 24 años (que muestra una tasa femenina del 44,93%, frente al 35,42% masculino) (I.N.E., 1995).

**4) Mejores resultados escolares de las mujeres.**- Los estudios que se han realizado sobre el rendimiento académico del alumnado contemplando la variable del género, dan cuenta de una tendencia a que las chicas tengan mejores resultados académicos que los chicos en los diversos niveles educativos (YATES, 1997; YOUNGER, y WARRINGTON, 1996; BALLANTINE, 1997). Por ejemplo, en el caso

español, los recientes informes señalan que el porcentaje de mujeres que, al término de la EGB, obtenían el graduado escolar era superior que el de chicos (83,94% frente a 74,9% en el curso 93-94) (INSTITUTO DE LA MUJER, 1997); en los estudios sobre el rendimiento académico realizados por el INCE, las chicas muestran un mejor rendimiento que los chicos en Lengua y Matemáticas en la enseñanza primaria (I.N.C.E., 1995), mientras que entre los 14 y 16 años, las alumnas muestran sistemáticamente un mayor nivel de conocimientos en Comprensión Lectora y Gramática y Literatura en ambas edades, si bien los alumnos obtienen mejores resultados, también en ambas edades, en Matemáticas y Geografía e Historia (I.N.C.E., 1997). Según recoge el Ministerio de Educación en las "Estadísticas de la Enseñanza en España, 1993/4 y 1994/5" (INSTITUTO DE LA MUJER, 1997), el 56% del alumnado que aprobó el COU eran mujeres, siendo su tasa de aprobadas del 66,13%, frente al 62,5% de los chicos aprobados; de hecho, en el estudio que realizamos en la Universidad de La Laguna sobre el acceso a las titulaciones con límite de plazas en esta Universidad, pudimos constatar la menor dificultad de las alumnas para acceder a las titulaciones elegidas en primera opción, precisamente por sus mejores resultados académicos en el bachillerato (JIMÉNEZ y OTROS, 1999). En la FP, donde el fracaso escolar medio se eleva al 76,22%, es inferior entre las alumnas (73,95%) que entre los alumnos (78,25%) (INSTITUTO DE LA MUJER, 1988), y esta tendencia se mantiene, además, en la nueva formación profesional (al menos en Canarias), donde es mayor la tasa de repetición masculina que la femenina (47% frente a 35%), y donde las notas escolares de ellas son mejores (23% de notables frente a 14% y 18% de insuficientes frente a 23%) (ICEC, 1997b). Finalmente, el peso de las mujeres es mayor que el de los hombres entre el alumnado que termina los estudios universitarios (el 55,9% eran chicas en el curso 93/94, frente al 44,10% de chicos) (INSTITUTO DE LA MUJER, 1988).

**5) Mayor incorporación de las mujeres a la población activa.**- Aunque, como veremos, el mercado de trabajo sigue permaneciendo como una estructura de amplias desigualdades según el género, sin embargo hay un aspecto que debe reseñarse entre los cambios sociales y las políticas de igualdad de oportunidades en educación: así, y partiendo como referencia de los datos de los años 1986, 1991 y 1996, reflejados por el ICEC (1997a), cabe reseñar como avance notorio de las mujeres el que el mayor incremento de la participación femenina en la población activa que la masculina, sobre todo a partir de 1985 (es decir, a los 15 años de la declaración de la obligatoriedad de la educación hasta los 14 años, con la L.G.E.), una incorporación que se incrementa según el nivel educativo alcanzado por las mujeres, tal como se observa en el **gráfico 5**.

Si comparamos este modelo de incorporación a la población activa con el de los hombres, observamos una mayor correlación entre la educación (en particular, la postobligatoria) y la incorporación a la actividad económica en el colectivo de las mujeres, con un escalonamiento claro entre tasa de actividad y nivel educativo alcanzado, amén de la reducción de las distancias hombres/mujeres en los niveles de enseñanza postobligatoria, y más entre la enseñanza superior que la secundaria.

Desde la óptica liberal, estos datos muestran la cara positiva de las respuestas desde la igualdad de oportunidades a las exigencias y demandas de las mujeres: los sistemas educativos se han abierto a las mujeres en todos sus niveles, y éstas han evidenciado una efectiva adaptación a los requerimientos de la educación institucional y del propio sistema ocupacional. Globalmente considerados,

indican, tal como sugiere M. FERNANDEZ ENGUITA (1999), que es el ámbito escolar donde la participación de ambos géneros, estando muy equilibrada, tiende a conferir a las jóvenes una posición ligeramente destacada. Con todo, es preciso tener en cuenta que todos estos procesos han tenido lugar en un contexto marcado, en nuestro entorno, por el proceso de incorporación a la Unión Europea y por una mejora sustantiva de las condiciones económicas que, como bien se ha evidenciado en diversos estudios, constituye un escenario que históricamente facilita el desarrollo de los procesos de escolarización.

### **3.2.- Las limitaciones de la igualdad de oportunidades.-**

Pero, en realidad, el logro de la integración en la escuela mixta se considera insuficiente desde la perspectiva de género: estos datos indiscutibles a veces inducen al error de pensar que la igualdad educativa es una realidad, pero el objetivo de la igualdad, tal como fue concebido desde el feminismo liberal, no se limitaba a esta mera incorporación al sistema escolar. Al contrario, ésta suponía un primer paso, o una faceta, en el objetivo fundamental: cuando menos, la incorporación de la mujer a la esfera pública en condiciones de igualdad a los hombres. Si se formulan cuestiones como ¿dónde se concentran las mujeres en el sistema educativo y en el propio mercado de trabajo? o ¿existen desequilibrios cualitativos que generan opciones profesionales diferenciadas y diferencias en el empleo?, entre otras, se constata la persistencia de serias limitaciones de la igualdad no ya sólo en el interior del sistema educativo, sino en la efectividad real de la escolarización de las mujeres.

Es por ello que los análisis realizados, sobre todo a partir de la década de los ochenta, suelen remitir al reconocimiento de nuevas dificultades:

1) En la enseñanza secundaria, se dan tres situaciones sustancialmente problemáticas:

- Una tasa de escolaridad diferenciada por edad y sexo entre la secundaria general y la formación profesional (ver **gráfico 6**): las mujeres estudian más secundaria general que FP, en mucha mayor proporción que los hombres, y se incorporan más tardíamente a la FP que ellos. En el estudio del ICEC sobre la nueva FP en Canarias esta tendencia se mantiene: la mujer es ligeramente mayor que el hombre, vive en más ocasiones fuera del hogar familiar, tiene mayor peso en el tercer que en el segundo ciclo de la FP, solicita en más ocasiones becas que ellos y acceden en más ocasiones desde el BUP y COU que ellos, mostrando menos proporción en el colectivo que simultanea estudio y trabajo (también, GONZÁLEZ DE LA FE Y OTROS, 1996). Todo parece indicar que recurren más a menudo que los chicos a la FP una vez comprueban sus dificultades para seguir estudios universitarios o incorporarse al mercado de trabajo tras terminar la secundaria general.

- Una orientación del alumnado por opciones diferenciada por géneros en el bachillerato y el COU (ver **gráfico 7**).

- Una distribución de los alumnos y alumnas en las distintas ramas de la formación profesional tradicional y nueva con una enorme diferenciación, (entre las

antiguas ramas, ver el **gráfico 8**), al tiempo que en la nueva FP en Canarias se mantiene que, mientras que en las opciones industriales hay 8 hombres por cada 2 mujeres, en las opciones de servicios hay 7 mujeres por cada 3 hombres.

Como se puede observar, la diferenciación por géneros de las ramas es casi absoluta: sólo en tres o cuatro ramas la presencia de hombres y mujeres tiende al equilibrio, mientras que en las demás los porcentajes se escoran en un sentido o en otro. Pero, sobre todo, es necesario llamar la atención sobre un aspecto relevante: el número de ramas masivamente ocupadas por hombres es más del doble que el de las ramas ocupadas masivamente por mujeres. Ello, obviamente, supone que el margen de ocupaciones e identidades profesionales asequibles a las mujeres ha sido sustantivamente inferior al que disponen los hombres.

Por otro lado, las ramas que hemos denominado "típicamente femeninas" tienden a abarcar funciones sociales derivadas, precisamente, de la vinculación de las mujeres a lo "privado": hogar, moda y confección, peluquería y estética y sanitaria tienden a responder al rol tradicional de la mujer que se ocupa del hogar, de lo estético, del cuidado de los demás... mientras que los chicos siguen formándose para las que se consideran ocupaciones clásicas: electricidad, madera, automoción, etc.

- En la enseñanza universitaria tiende a repetirse el modelo de diferenciación (Ver el **gráfico 9**).

Irónicamente estos datos reflejan la persistencia de diferencias en el interior del sistema educativo, precisamente en los espacios o áreas "discrecionales" creadas por la democracia liberal: como ha señalado M. ARNOT (1991), donde operan los conceptos de libertad de elección y de expresión en el propio sistema educativo se vuelven a manifestar las diferencias entre los géneros.

La noción de una situación contradictoria se refuerza si se añaden a ello los datos relativos a las limitaciones de la incorporación de las mujeres en otros ámbitos de la esfera pública frente a los hombres, considerados globalmente.

En particular, queremos destacar:

1) Las dificultades en cuanto a obtener empleo (**ver gráfico 10**), siguen siendo mayores para las mujeres que para los hombres en la totalidad de grupos según su nivel de estudios; a pesar de que el paro femenino a lo largo de la década ha tendido a aumentar en los grupos de analfabetas, sin estudios y con estudios primarios, mientras que disminuye entre las mujeres con estudios medios y se mantiene estable entre las universitarias, estas tendencias, que también se dan entre los hombres, son mucho más intensas entre las mujeres (con la sola excepción de los estudios secundarios, donde la disminución del paro ha sido mayor entre los chicos) . Así, la jerarquización de las tasas de paro masculino por niveles educativos tiende a ser más clara que entre las mujeres, entre las que tener estudios primarios parece ser igual que no tenerlos, y donde las dificultades de las que tienen estudios secundarios tienden a asemejarse a las de las analfabetas, siendo mayores que las de los grupos de sin estudios y primaria. Lo más significativo sigue siendo, finalmente, que es el nivel universitario el que más facilita el empleo (pero ello en ambos sexos, y con una distancia estable de 10 puntos entre ambos, a favor de los



chicos).

Tener estudios postsecundarios tiende a convertirse, en definitiva, como un requisito cada vez más importante para que las mujeres accedan a un empleo, lo cual hace comprensible, probablemente, su mayor presencia en estos niveles del sistema educativo (particularmente en la universidad).

- Estas dificultades se agrandan si consideramos, finalmente, las diferencias salariales en el mundo laboral por niveles de estudio (ver **gráfico 11**), por no mencionar las posiciones de subordinación en el mundo productivo y de la participación en la vida social y política.

- Por otro lado, también se ha llamado la atención en la última década sobre la persistencia de condiciones y un trato discriminatorio dentro del ámbito familiar, tal como ha evidenciado claramente el estudio de F. ORTEGA (1993) sobre las pautas de socialización familiar entre la juventud española, o los trabajos de M.A. DURÁN y OTROS sobre la distribución de los tiempos de trabajo doméstico entre hombres y mujeres, a pesar de su participación en el trabajo asalariado. No hace mucho, en una conferencia impartida en esta universidad por el profesor Vicente Navarro, el autor afirmaba que, por cada mujer con hijos que dejara de realizar el trabajo doméstico familiar en la España actual, se generarían tres puestos de trabajo para cubrir todas las tareas que ellas desempeñan en la actualidad de forma gratuita.

### **3.3.- La reorientación de las políticas de igualdad de oportunidades: coeducación y medidas de "acción positiva".**

Ante todo ello, resulta inevitable pensar que la educación no está teniendo el efecto facilitador que el propio feminismo liberal le atribuía: las chicas y chicos no cambian sustancialmente su conducta cuando adoptan opciones educativas y ocupacionales, y tampoco sus credenciales educativas y sus capacidades son igualmente valoradas en el mercado ni en la vida social y política. La consciencia de estas limitaciones dio lugar a una doble respuesta, fruto de la desilusión con las promesas de la igualdad de oportunidades: una buena parte del movimiento feminista desplegó, a finales de los años 70, importantes críticas a estas políticas, que redimensionaron a los sectores más radicales del mismo (socialistas y feministas de la diferencia). El feminismo liberal, por su parte, en sus primeras versiones, vinculaba estas dificultades a dos condicionantes externos al propio sistema educativo: la pervivencia de modelos diferenciados de socialización anterior y las prácticas diferenciadas de contratación que se siguen desplegando en la propia esfera pública<sup>11</sup>.

Sin embargo, el desarrollo de numerosos estudios de los procesos e interacciones cotidianas que tienen lugar en los centros educativos, donde se ponía en cuestión la supuesta "neutralidad de género" atribuida a los centros educativos,

---

<sup>11</sup> Tiene interés, en este sentido, la afirmación de F. ORTEGA sobre este tipo de situaciones en las que, a pesar del aumento de la igualdad, no se terminan modificando plenamente las actitudes y las creencias. Según el autor, en realidad lo que ocurre es que "los estereotipos preexistentes no son fácilmente erradicables por la experiencia, ya que no es ésta su fundamento sino las atribuciones discriminatorias interiorizadas en los procesos de socialización", y en nuestras sociedades "continúan activas formas de representación cultural abiertamente prejuiciadas" (1993, p. 26).

ha movido a admitir la consideración de que en el propio sistema educativo tienen lugar procesos que de forma no explícita, limitan las posibilidades del cambio de expectativas e inciden de modo significativo en dar continuidad a las pautas tradicionales de socialización diferenciada.

Factores como el lenguaje masculino, el contenido sistemáticamente dual de los mensajes, los sesgos en las imágenes y contenidos de los libros y materiales educativos, las valoraciones y expectativas del profesorado respecto a sus alumnas y alumnos, la desigual dedicación en tiempo, esfuerzo y atención para ambos grupos, los desequilibrios en el reparto de espacios escolares y extraescolares, o la estructura de la toma de decisiones en la política educativa, entre otros, han sido identificados como parte de un proceso de discriminación no explícita que incide de manera decisiva en el mantenimiento de actitudes, valores y expectativas tradicionales (FERNANDEZ ENGUITA, M., 1990; GARRETA, 1984; SUBIRATS, 1988; RUBIO y MAÑERU, 1989; BALL, 1989; MORENO SARDA y OTROS, 1987; M.E.C., 1990; ACKER, 1995; KELLY y NIHLEN, 1999).

La respuesta a esta nueva orientación, desde el propio feminismo liberal, en el marco de las políticas oficiales que se inspiran en dicha perspectiva, ha sido la incorporación, en los denominados "Planes de Igualdad de Oportunidades de las Mujeres" (o, en nuevas versiones: Planes de Igualdad de Oportunidades entre los sexos), de lo que se han dado en llamar medidas de "acción positiva", entendidas como "medidas especialmente beneficiosas a quienes están en peores condiciones" y que se dirigen a intentar limitar los efectos perniciosos de la socialización familiar y escolar, así como la discriminación en el mercado laboral y en la vida social y política.

Lo que se considera dentro de estas medidas de "acción positiva" en educación tiende a centrarse en las dimensiones más cualitativas del proceso educativo, reforzando, junto a los objetivos de la "igualdad de oportunidades", los que se vinculan más estrictamente con la "coeducación". En Canarias, los objetivos se han dirigido a medidas como: reformar el currículum explícito e implícito, impulsar materiales coeducativos, sensibilizar a las comunidades educativas, formar al profesorado y de los miembros de las asociaciones de madres y padres, fomentar la investigación educativa sobre el análisis de género y modelos pedagógicos y de orientación educativa y profesional no sexistas, diversificar las opciones académico-profesionales, preparar al alumnado para la participación en las responsabilidades de la vida pública y privada, desarrollar programas educativos específicos, o promover el equilibrio en la participación de hombres y mujeres en los distintos ámbitos de la educación. Se intenta, de este modo, que la intervención sobre factores de carácter más cualitativo pueda efectivamente consumir la constitución de la escuela como una institución igualitaria en términos de género.

Aunque difícilmente se podría llegar a consensuar una valoración global de estos datos entre las distintas perspectivas sociológicas y proyectos antidiscriminatorios, nos parece que el análisis de la situación educativa de las mujeres, desde una óptica igualitaria, no puede ser rotundamente negativo, máxime si comparamos ésta con los efectos del sistema educativo ante otras situaciones de desigualdad social (básicamente, entre clases sociales y etnias), tal como ha planteado M. FERNANDEZ ENGUITA (1989 y 1999), entre otros.

De hecho, los esfuerzos en el nivel de las interacciones y los mensajes explícitos, y sobre todo implícitos, en los centros educativos, así como los modelos de igualdad formal instaurados en el sistema educativo parecen estar siendo percibidos positivamente por parte de las propias alumnas (más positivamente por ellas que por ellos). En este sentido empiezan a apuntar algunos estudios que intentan captar las valoraciones del alumnado de sus experiencias escolares (CABRERA y OTROS, 1998; FERNANDEZ ENGUITA, 1989)<sup>12</sup>.

Ello no quiere decir que no persistan situaciones de discriminación en el propio sistema educativo. Desde esta consciencia, nos parece que los datos disponibles permiten apuntar hacia cuatro rasgos de la situación educativa que señalan limitaciones difícilmente resolubles:

- La persistencia de las distancias entre los niveles educativos de hombres y mujeres, también en educación, donde la barrera de la obligatoriedad persiste como un filtro selectivo de mayor peso entre las mujeres (sobre todo, en el acceso a la formación profesional), indica que **aún sigue siendo necesario un mayor acopio de credenciales educativas por las mujeres**; si a ello unimos la centralidad, en la última década, de los avances en la enseñanza superior, con lo que ello supone de selección social entre las propias mujeres, podemos considerar que es posible empezar a hablar, en nuestro contexto, de resultados desiguales entre las mujeres con orígenes sociales diferentes, mostrando que las políticas liberales en este terreno están suponiendo un mayor acopio educativo entre las mujeres pertenecientes a los sectores sociales para los que la enseñanza universitaria es más relevante en su trayectoria de movilidad y/o estabilidad social. **Un nuevo problema se apunta aquí: la profundización de las diferencias sociales entre las propias mujeres, como un producto genuino del sistema educativo.**

- Pero hemos de tener presente también, por los datos de presencia de ambos sexos en el sistema educativo y de tasas de escolarización, que en cierto modo hay una especie de "retirada" por parte de los chicos de espacios que antes habían monopolizado (la secundaria general y ciertas titulaciones universitarias), lo cual puede estar reflejando las dificultades específicas de las mujeres para incorporarse al empleo (necesitan acumular más méritos educativos, al tiempo que se refugian en el propio sistema educativo ante las mayores restricciones para conseguir empleo que los chicos jóvenes), pero también la propia devaluación de

---

<sup>12</sup> Así, en la encuesta que realizamos en la Universidad de La Laguna al alumnado, en las preguntas en las que les pedíamos que emitiesen valoraciones sobre distintos aspectos de la vida universitaria, en general cuando remitíamos a funciones y servicios las alumnas, o compartían la misma valoración que los chicos, o se sentían más satisfechas que ellos (en ningún caso hacían gala de una actitud más crítica que ellos); en el caso de las cuestiones relativas a la participación y la política universitaria, destacaba sobre todo su menor información y, por el alto índice de respuestas en blanco entre las chicas, su desinterés o ausencia de opinión (CABRERA, 1998).

Igualmente, en un estudio cualitativo realizado por FERNANDEZ ENGUITA (1989), el autor llamaba la atención sobre las valoraciones positivas que tenían las chicas sobre la situación de igualdad de que disfrutaban en los centros educativos, una situación que consideraban más favorable a la de los entornos familiar, laboral e incluso de las relaciones de amistad. Esta valoración la emitían, particularmente, de las situaciones educativas formales (cuando estaba presente el profesorado, en la evaluación,...), y no así en el marco de las relaciones informales dentro de los centros escolares (p. 33).

estos espacios del sistema escolar o, como ha puesto de manifiesto F. ORTEGA, puede constituir un síntoma del desconcierto que los chicos jóvenes viven en los espacios donde se les induce más explícitamente al igualitarismo<sup>13</sup>.

- Finalmente, la persistencia en la diferenciación de orientaciones y expectativas profesionales apunta a las dificultades de la centralidad asignada por el feminismo liberal tanto a la socialización como a la igualdad de oportunidades como medios de transformación efectiva de las posiciones de las mujeres en la escuela y en la sociedad. Desde el punto de vista de los feminismos socialista y radical, ello es así porque las políticas de igualdad de oportunidades fundamentalmente respondían a introducir, en el proceso de inserción de las mujeres en el mercado de trabajo y en la vida pública, un argumento de legitimación meritocrática que sustituyera a los argumentos naturalistas: en la medida en que el sistema educativo se organiza en torno a especialidades que reproducen tanto la división capitalista del trabajo como la división sexual del mismo, la selección académica solo sirve para dar legitimidad a la desigualdad social y de género (DEEM, 1978; SALTZMAN y ELQUIST, 1992). También, recientemente se ha señalado a estos datos como un indicio de las contradicciones que conlleva el propio modelo liberal: **los cambios sólo llegan hasta donde las medidas políticas intervienen activamente; allí donde se deja márgenes abiertos a las decisiones autónomas e individuales (opcionalidad), y donde no se insertan las medidas democratizadoras (relaciones informales), reaparecen las desigualdades** (ARNOT, 1997).

#### 5.- Las críticas al feminismo liberal.

El fracaso relativo de las reformas formales se ha prestado, como podemos suponer, a interpretaciones alternativas desde la política y la sociología de la educación, que atribuyen al propio enfoque liberal la incapacidad para afrontar, en su modelo de análisis y de intervención educativa, un proceso que efectivamente derive en la erradicación de la discriminación sexista. Se han puesto en cuestión, partiendo de este supuesto, aspectos diferentes de la teoría liberal, de los que nos parecen fundamentales los siguientes:

1) La estrategia centrada en el proceso de escolarización ubica aisladamente el cambio en una sola institución, lo cual ha supuesto eludir la complejidad de lo que constituye el proceso de construcción social del género en la intersección entre familia, escuela y trabajo (CONNELL, 1987; KELLY y NIHLEN, 1999; ORTEGA,

---

<sup>13</sup> Según este autor, los efectos de los cambios que están teniendo lugar en los procesos de construcción de las identidades de género entre los chicos y las chicas son divergentes. La identidad masculina está sometida a fuertes tensiones entre los mensajes de los medios de comunicación, que siguen reforzando el estereotipo tradicional, y los que les inducen al igualitarismo en espacios como el sistema educativo o algunos espacios de relaciones informales. Para los chicos, aduce el autor, "Resulta, bajo estas condiciones, particularmente difícil lograr una estructura de personalidad mínimamente coherente y estable. De ahí que la actitud más sobresaliente de estos jóvenes varones sea la retirada de mundos que antes habían monopolizado (por ejemplo, el escolar), la falta de identificación con algún modelo, un cierto amorfismo, y, de no ser así, la asunción convencional de un modelo masculino tradicional que tan sólo funciona en el plano representacional, y por lo mismo es un prejuicio que en nada ayuda a adoptar actitudes realistas" (1993, p. 12). En el caso de las chicas, la situación difiere: a ellas "se les reconoce una identidad más polifacética y trabada que al varón", pero su problema principal es que ello no se ve acompañado de "los efectos sociales correspondientes", de modo que "las frustraciones ante la falta de realizaciones sociales en el caso de la mujer puede socavar su coherencia personal".

1993; WEILER, 1994).

2) La estrategia del cambio centrada en las expectativas individuales oculta la importancia del poder en las relaciones de género, eludiendo el peso de los límites impuestos por las estructuras y dinámicas que crean su opresión, porque supone pensar que el sexismo existe exclusivamente dentro del conjunto de ideas, y que si las ideas se cambian también lo harán las relaciones sociales. Así, desde diversas posiciones se ha planteado que un serio compromiso con la erradicación del sexismo requiere un tipo de teoría que contemple el cruce entre la vida personal y la estructura social sin caer ni en el voluntarismo ni en el determinismo. (ACKER, 1995; ARNOT, 1987; DEEM, 1978 y 1980; KELLY Y NIHLEN, 1999; MC ROBBIE, 1981; WALKER Y BARTON, 1983; WEILER, 1994).

3) El concepto de rol sexual se apoya en una concepción estática y ahistórica de las propias culturas, identidades y categorías de género, así como ignora la complejidad de la consciencia y la existencia de la ideología. La consideración de las dinámicas educativas y culturales en la sociedad en términos de procesos históricos, contradictorios y conflictivos, donde los agentes sociales juegan un papel activo, puede ofrecer nueva luz sobre la problemática del género. Los propios procesos de diversificación de las mujeres, pero también de los hombres, a consecuencia de su particular ubicación en tanto que tales en relaciones de clase y de raza diferentes, mueven a impulsar nuevas orientaciones que den cuenta de sus respuestas diferentes a las condiciones y discursos educativos y sociales (ANYON, 1984; ARNOT, 1987; FULLER, 1980; GASKELL, 1985; KELLY y NIHLEN, 1999; McLAREN, 1996; McROBBIE, 1981; ORTEGA, 1993; THOMAS, 1980; VOLMAN y GEERT, 1998; WALKERDINE, 1990).

4) Un marco de análisis necesario de la propia sociología, inabordado hasta ahora por el feminismo liberal, es aquel que se dirige a comprender el cambio social y político que las mujeres han sido capaces de provocar en las propias estructuras e instituciones educativas, así como la medida en que las demandas feministas han podido verse redefinidas a través del compromiso de las instituciones y los discursos del Estado con ellas. De igual manera, se requiere incorporar en los análisis las transformaciones fundamentales que se están operando en la conformación de las propias democracias liberales como "democracias de consumidores", con la contraposición entre el nuevo discurso "liberal conservador" y las alternativas que se están intentando articular en torno a la reconceptualización de la igualdad en términos de "justicia social" y "ciudadanía democrática" (ARNOT, 1991 y 1994; ARNOT y WEILER, 1993; KENWAY, 1993; RODRÍGUEZ, 1997; STACEY, 1983).

Todas estas cuestiones, sin duda alguna, prefiguran un horizonte para los análisis y conceptualización sociológica del género en la educación cargado de retos que, desde nuestro punto de vista, permiten pensar en ésta como una de las grandes cuestiones que seguirá dando vida al propio pensamiento socio educativo.

### **A modo de conclusión: sobre las relaciones entre las teorías sociológicas y las teorías feministas en educación.-**

No queremos terminar sin referirnos a una de las cuestiones que atraviesan el

análisis de esta temática: cómo la relación de los modelos del análisis feminista con el conjunto de la teoría sociológica y, en particular, con la socio educativa, es crucial.

Desde nuestro punto de vista, las teorías feministas consiguieron, en primer término, que se asumiera que la estructura y dinámicas sociales generales tienen una traducción particular en la vida de las mujeres, y que la problemática de éstas en tanto que colectivo social debía ser incorporada en los análisis sociológicos generales; a la vez, este reconocimiento ha tenido un significativo efecto en las propias teorizaciones sobre la sociedad, muchas de las cuales se han visto sometidas a sustanciales críticas y transformaciones cuando han intentado precisamente proceder a contemplar las experiencias y dinámicas de las relaciones específicas entre los géneros.

Sin embargo, no se puede afirmar taxativamente que las teorías feministas surgen y se desarrollan aisladamente de los enfoques y perspectivas sociológicas de carácter general, ni creemos que sea posible hablar de la conformación de un "paradigma" feminista en el sentido khuniano del término. Como hemos visto para el caso de la educación, aspectos centrales de los modelos feministas son heredados de las principales corrientes sociológicas y comparten con ellos muchas de sus limitaciones, de modo que es posible relacionar los planteamientos feministas en torno a la sociedad y, más concretamente a la educación, tomando como referencia los marcos sociológicos generales en los que se apoyan.

Las teorías feministas, partiendo del supuesto de la existencia de estructuras y dinámicas en torno al género en el conjunto de la vida social y, en particular, en el mundo educativo, contribuyen a la selección de nuevos problemas, a la formulación de nuevas preguntas y a la búsqueda de explicaciones en las diversas teorías sociológicas. En esta tarea, aportan visiones críticas y reevaluaciones de las teorías y los instrumentos de análisis de la realidad social existentes, pudiendo ofrecer nuevos conceptos, o matizaciones e, incluso, llevar al abandono de algunos conceptos; en ello estriba fundamentalmente su aportación a la propia disciplina.

Pero las teorías que han mostrado que pueden ayudar al esfuerzo de la comprensión de las estructuras y dinámicas del género no necesariamente han de estar basadas, desde sus orígenes, en supuestos y concepciones feministas en sí mismas; el compromiso de género no ha sido el objetivo central de las teorías sociológicas principales, pero rechazar un marco teórico bajo el pretexto de que forma parte de la "ciencia masculina", sería, a nuestro juicio, pueril e irreal. Creo que hemos podido constatar, en definitiva, que la perspectiva feminista consiste, básicamente, en "el uso **crítico** de la teoría por las feministas".

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACKER, S. (1995): Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo, Madrid, Narcea.

ALBERDI, I. - ALBERDI, I. (1985): "Mujer y educación: un largo camino hacia la igualdad de oportunidades", Revista de Educación, nº 275.

ALBERDI, I. (dir.) (1994): Informe sobre la situación de la familia en España, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.

ALBERDI, I. (1996): "Parsons. El funcionalismo y la idealización de la división sexual del trabajo", en DURAN, M. A. (edit.): Mujeres y hombres en la formación de la teoría sociológica, Madrid, CIS.

ANYON, J. (1984): "Intersections of gender and class: accommodation and resistance by working class and affluent females to contradictory sex-role ideologies", Journal of Education, nº 166.

ARNOT, M. - WEINER, G. (1986): Gender and the politics of schooling, Londres, Hutchinson.

ARNOT, M. (1987): "La hegemonía masculina, las clases sociales y la educación de la mujer", Témpora, nº 9, Enero-Junio.

ARNOT, M. (1991): "Equality and democracy: a decade of struggle over Education", British Journal of Sociology of Education, Vol. 12, nº 4.

ARNOT, M. (1993): "A crisis in Patriarchy? British feminist educational politics and State regulation of gender", en ARNOT, M. - WEILER, K. (eds.): Feminism and social justice in Education, Londres, Falmer Press.

ARNOT, M. (1994): "Feminismo y educación democrática", en Varios Autores: Volver a pensar la educación (Vol. I), Madrid, Morata/Paideia.

BALL, S. J. (1989): La micropolítica de la escuela, Barcelona, Paidós/MEC.

BALLANTINE, J.H. (1997): The Sociology of Education: a systematic analysis, New Jersey, Prentice Hall.

BARRETT, M.- PHILLIPS, A. (eds.) (1992): Destabilizing Theory. Contemporary Feminist Debats, Cambridge, Polity Press.

BYRNE, E. (1978): Women and Education, Londres, Tavistock.

C.N.I.D.E. - INSTITUTO DE LA MUJER (1988): La presencia de las mujeres en el sistema educativo, Madrid, Instituto de la Mujer.

CABRERA, B. (1997): "El orden social como horizonte: desigualdad social y educación" en FERNANDEZ ENGUITA, M. (edit.): Sociología de las instituciones de Educación Secundaria, Barcelona, ICE/Horsori,

CABRERA, B. y OTROS (1998): Estudio sociológico de la Universidad de La Laguna, Canarias, D.G. de Universidades e Investigación del Gobierno de Canarias.

CABRERA, L.- DÁVILA, C.D.- GONZÁLEZ, S. (1998): "La demanda de enseñanza universitaria en España", comunicación presentada al VI Congreso Español de Sociología, La Coruña (inédita).

CASTELLS, C. (1996): "Introducción", en CASTELLS, C. (comp.): Perspectivas feministas en teoría política, Barcelona, Paidós.

CHAFETZ, J.S. (1989): "Gender Equality: toward a theory of change", en WALLACE, R. (edit.): Feminism and Sociological Theory, California, Sage.

CONNELL, R. W. (1987): Gender and Power, California, Stanford University Press.

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTES DEL GOBIERNO DE CANARIAS (1994): Plan Educativo Canario para la igualdad de oportunidades de las mujeres, La Laguna, Gobierno de Canarias.

CONDORCET, M. (1993): "Sobre la admisión de las mujeres al derecho de ciudadanía", en PULEO, A. (edit.): Condorcet, De Gourges. De Lambert y otros. La ilustración olvidada. La polémica de los sexos en el siglo XVIII, Madrid, Anthropos.

COSER, R. L. (1989): "Reflections on Feminist Theory", en WALLACE, R. (edit.): Feminism and Sociological Theory, California, Sage.

DALACOURT, M. L. (1994): Las mujeres en la Comunidad Económica Europea, Madrid, Instituto de la Mujer.

DAVID, M. (1993): Parents, gender and Education reform, Cambridge, Polity Press.

DEEM, R. (1978): Women and Schooling, Londres, Routledge and Kegan Paul.

DEEM, R. (edit.) (1980): Schooling for women's work, Londres, Routledge and Kegan Paul.

DEEM, R. (1996): "Border territories: a journey through Sociology, Education and women's studies", British Journal of Sociology of Education, Vol. 17, nº 1.

DURÁN, M. A. (1988): Las familias monoparentales, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1989): "La tierra prometida: la contribución de la escuela a la igualdad de la mujer", Revista de Educación, nº 290.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1990): "La otra reforma comprensiva: la mujer y la escuela", en Juntos pero no revueltos, Madrid, Visor.

FERNANDEZ ENGUITA, M. (1999): "Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación", en FERNANDEZ ENGUITA, M. (edit.): Sociología de la Educación, Barcelona, Ariel.



- FRIEDAN, B. (1974): La mística de la feminidad, Madrid, Júcar.
- FULLER, M. (1980): "Black girls in a London comprehensive school", en DEEM, R. (edit.): Schooling for women's work, Londres, Routledge and Kegan Paul.
- GARRETA, N. (1984): Modelos masculino y femenino en los textos de EGB, Madrid, CIDE.
- GASKELL, J. (1985): "Course enrollment in the high school: the perspective of working class females", Sociology of Education, Vol. 58, nº 1.
- GONZÁLEZ DURO, E. (1999): Mujeres separadas, Madrid, Talasa.
- GONZÁLEZ DE LA FE, T. y OTROS (1995): "Género y educación. Estudio sociológico sobre la situación de las mujeres en el sistema educativo de Canarias", Canarias, D.G. de Innovación Educativa del Gobierno de Canarias/Instituto de C. Políticas de la Universidad de La Laguna (inédito).
- GONZÁLEZ DE LA FE, T. y OTROS (1996): "Género y educación. Diferencias y desigualdades en las elecciones de especialidades de la FP en las alumnas y alumnos de Canarias", Canarias, D.G. de Innovación Educativa del Gobierno de Canarias/Instituto de C. Políticas de la Universidad de La Laguna (inédito).
- I.C.E.C. (1997a): La educación en Canarias. Indicadores de la educación, 1986-96, Canarias, I.C.E.C.
- I.C.E.C. (1997b): Evaluación de la implantación de la nueva FP. Informe preliminar. Julio 1997, Canarias, Consejería de Educación, Cultura y Deportes.
- I.N.C.E. (1995): Evaluación de la educación primaria, Madrid, INCE.
- I.N.C.E. (1997): Diagnóstico general del sistema educativo. Avance de resultados, Madrid, INCE.
- I.N.E. (varios años): Estadística de la enseñanza en España, Madrid, I.N.E.
- I.N.E. (1996): Encuesta de Población Activa (4º trimestre de 1995), Madrid, I.N.E.
- IGLESIAS DE USSEL, J. (1988): Las familias monoparentales, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales.
- IGLESIAS DE USSEL, J. (1998): La familia y el cambio político en España, Madrid, Tecnos.
- INSTITUTO CANARIO DE LA MUJER (1995 y 1997): I y II Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres Canarias, Las Palmas de G.C., Consejería de Empleo y Asuntos Sociales del Gobierno de Canarias.
- INSTITUTO DE LA MUJER (1997): Las mujeres en cifras, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- JIMÉNEZ, M. y OTROS (1999): "El límite de plazas en el acceso a las titulaciones

que oferta la Universidad de La Laguna", proyecto de investigación financiado por el Vicerrectorado de Investigación y Estudios de Posgrado de la Universidad de La Laguna (inédito).

JOHNSON, M. (1989): "Feminism and the theories of Talcott Parsons", en WALLACE, R. (edit.): Feminism and Sociological Theory, California, Sage.

KANT, I. (1983): Pedagogía, Madrid, Akal.

KELLY, G. - NIHLEN, A. (1999): "La escolarización y la reproducción del patriarcado: cargas de trabajo desiguales, recompensas desiguales", en FERNANDEZ ENGUIITA, M. (edit.): Sociología de la educación, Barcelona, Ariel.

KENWAY, J. (1993): "La educación y el discurso político de la Nueva Derecha", en BALL, S. (edit.): Foucault y la educación. Disciplinas y saber, Madrid, Morata.

LENGERMANN, P. M. - NIEBRUGGE-BRANTLEY, J. (1993): "Teoría feminista contemporánea", en RITZER, G.: Teoría sociológica contemporánea, Madrid, McGraw-Hill.

M.E.C. (1990): La situación de la mujer en el sistema educativo, Madrid, M.E.C.

McLAREN, A. T. (1996): "Coercive invitations: how young women in school make sense of mothering and waged labour", British Journal of Sociology of Education, Vol. 17, nº 3.

McROBBIE, A. - McCABE (1981): Feminism for girls, Londres, Routledge and Kegan Paul.

MEIG, G. (1998): La postmodernización de la familia española, Madrid, Acento.

MILL, J. S.- MILL, H.T. (1973): La sujeción de la mujer, Barcelona, Península.

MILLET, K. (1975): Política sexual, México, Aguilar.

MORENO SARDÁ, A. y OTROS (1987): La investigación en España sobre mujer y educación, Madrid, Instituto de la Mujer.

MOSSUZ - LAVAU (1992): "European women in 1992: in transformation", Women of Europe, nº 70.

O.C.D.E. (1987): La educación de lo femenino, Barcelona, Aliorna.

ORTEGA, F. (1993): "Una identidad en crisis" y "Masculino y femenino en la identidad personal de la juventud española", en ORTEGA, F. (edit.): La flotante identidad sexual. La construcción del género en la vida cotidiana de la juventud, Madrid, Instituto de Investigaciones Feministas de la UCM/D.G. de la Mujer del Gobierno de la Comunidad de Madrid.

PARSONS, T. (1954): Essays on sociological Theory, Glencoe, Free Press.

PARSONS, T. (1976): El sistema social, Madrid, Revista de Occidente.

- PARSONS, T. (1990): "El aula como sistema social", Educación y Sociedad, nº 6.
- PARSONS, T. (1998): "La estructura social de la familia", en FROMM, E., HORKHEIMER, M. y otros: La familia, Barcelona, Península.
- PATEMAN, C. (1996): "Críticas feministas a la dicotomía público/privado", en CASTELLS, C. (comp.): Perspectivas feministas en teoría política, Barcelona, Paidós.
- RODRÍGUEZ, R. (1997): El liberalismo conservador contemporáneo, Tenerife, Secretariado de Publicaciones de la Universidad de La Laguna.
- ROUSSEAU, J-J. (1983): Emilio, o de la Educación, Barcelona, Bruguera.
- RUBIO, E. - MAÑERU, A. (1989): "El género como categoría de análisis de la educación", Revista de Educación, nº 290, monográfico sobre "Mujer y educación".
- SALTZMAN - ELQUIST (1992): "Straight roads and winding tracks: Swedish educational policy from a gender Equality perspective", Gender and Education, Vol. 4, nº 1-2.
- SAN ROMAN, S. (1998): Las primeras maestras. Los orígenes del proceso de feminización docente en España, Barcelona, Ariel.
- SPENDER, D. (1982): Women of Ideas, New York, Pandora Press.
- STACEY, J. (1983): "The new conservative feminism", en Feminist Studies, , nº 9.
- SUBIRATS, M. (1985): "Mujer y educación: de la enseñanza segregada a la coeducación", en INSTITUTO DE LA MUJER: Mujer y educación, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- SUBIRATS, M. - BRULLET, C. (1988): Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta, Madrid, Instituto de la Mujer.
- TONG, R. (1997): Feminist Thought, Londres, Routledge.
- UNITED NATIONS (1996): The World's Women 1995, New York, United Nations.
- VIÑAO, A. (1997): "Las instituciones y las culturas escolares en su perspectiva socio-histórica: tradiciones y cambios", en FERNANDEZ ENGUITA, M. (edit.): Sociología de las instituciones de Educación Secundaria, Barcelona, ICE/Horsori.
- VOLMAN, M. - GEERT, T. D. (1998): "Equal but different: contradictions in the development of gender identity in the 1990s", British Journal of Sociology of Education, Vol. 19, nº 4.
- WALKER, S.- BARTON, L. (1983): Gender, class and Education, Lewes, Falmer Press.
- WALKERDINE, V. (1990): School girl fictions, Londres, Verso.
- WEILER, K. (1994): Women teaching for change. Gender, Class and Power,

Massachusetts, Bergin and Garvey Publishers.

WEINER, G. (edit.) (1985): Just a bunch of girls: feminist approaches to schooling, Milton Keynes, Open University Press.

WOLLSTONECRAFT, M. (1994): Vindicación de los derechos de la mujer, Madrid, Cátedra.

YATES, L. (1986): "Theorising inequality today", British Journal of Sociology of Education, Vol. 7, nº 2.

YATES, L. (1997): "Gender equity and the boys debate: what sort of challenge is it?", British Journal of Sociology of Education, Vol. 18, nº 3.

YOUNGER, M. y WARRINGTON, M. (1996): "Differential achievement of girls and boys at CGSE: some observations from the perspective of one school", British Journal of Sociology of Education, Vol. 17, nº 3.