

CAPITULO VII
MASCULINIDAD-FEMINIDAD COMO DIMENSIÓN
CULTURAL Y DEL AUTOCONCEPTO

Darío Páez
Itziar Fernández

Definición de la Masculinidad-Femineidad Cultural

La dimensión de Masculinidad-Feminidad se refiere al énfasis relacionado con el logro, el materialismo y la competición o bien con el compartir afectivo, la calidad de vida y armonía interpersonal. Las culturas masculinas están focalizadas en los logros individuales y en acciones referidas a las tareas. Las culturas femeninas, por su parte, enfatizan la armonía interpersonal y las relaciones comunales. Las culturas femeninas no enfatizan las conductas estereotípicas de género mientras que las masculinas refuerzan las diferencias entre sexos (Hofstede, 1991). Estas culturas valoran el rendimiento y la competitividad, así como una imagen viril clásica, y por ello la masculinidad cultural se podría asociar a una mayor cultura "machista", de honor viril, ya que los hombres deben mostrar su excelencia en la actuación (Gilmore, 1994).

Las culturas femeninas no enfatizan las diferencias de rol de género, no son competitivas y valoran la cooperación y el cuidado de los débiles. Las culturas femeninas son más permisivas, valoran más la calidad de vida y aceptan la complementariedad de los sexos. Los hombres sufren menos de la ansiedad por cumplir su rol, pudiendo manifestar más modestia y comunicarse más con las mujeres. El bienestar emocional es más alto en las culturas femeninas desarrolladas (Arrindell et al, 1997).

Países masculinos son Japón, Austria y México, y países femeninos son los Países Escandinavos, Países Bajos, Chile y Costa Rica. El Cuadro 1 sintetiza las características principales de la femineidad y masculinidad cultural.

Cuadro 1. Dimensión Masculinidad-Femineidad - Diferencias Culturales

	Alta Masculinidad	Baja Masculinidad o Alta Femineidad, Expresividad
Países Extremos	Japón, Austria, Venezuela, Italia, Suiza, México	Chile, Costa Rica, Holanda, Escandinavia
Puntuaciones	Italia 70, México 69, Argentina 56, Marruecos 53, Brasil 49, Francia 43, España 42, Portugal 31, Chile 28.	
Valores y Actitudes	Éxito material. Dinero y posesiones materiales son importantes.	Cuidar de otros. Las personas y buenas relaciones son importantes.
Conducta Social	Ambición y asertividad. Competición, equidad y rendimiento.	Modestia. Igualdad y solidaridad.
Emociones	Baja expresividad y vivencia emocional. Bajo apoyo afectivo.	Alta expresividad y vivencia emocional. Alto apoyo afectivo.

Si comparamos la forma de resolver un conflicto intra-grupo, según Leung et al. encontraron (citado en Smith y Bond, 1993), los sujetos de culturas más "femeninas", frente a los sujetos de culturas más "masculinas", confiaban más en que éste se resolvería mediante la mediación.

Estabilidad y Validez Convergente de la Dimensión de Masculinidad / Femenidad Cultural

Las puntuaciones de masculinidad cultural muestran una estabilidad relativa¹. La masculinidad cultural de Hofstede, con su énfasis en la competencia, el reconocimiento individual y la recompensa material, converge con los valores de Dominio de Schwartz, de independencia, ambición, éxito y riesgo.

Frente a la femeninas, las características de las culturas masculinas son:

➤ *Valores y actitudes:*

En las culturas masculinas se valora más el desafío y el reconocimiento, frente a la cooperación y las buenas relaciones que son más valoradas en las femeninas.

Las culturas masculinas presentan un alto estrés laboral frente al bajo estrés laboral de las culturas femeninas

En las culturas masculinas predominan las creencias en decisiones individuales frente a las decisiones grupales de las culturas femeninas.

En las culturas masculinas el trabajo es central para las personas, mientras que en las culturas femeninas no lo es tanto.

En las culturas masculinas predominan valores materialistas y de subsistencia frente a valores post-materialistas, de bienestar y calidad de vida de las culturas femeninas.

➤ *En la familia:*

En las culturas masculinas están menos satisfechos con la vida en el hogar que en las culturas femeninas.

En las culturas masculinas la familia es importante, mientras que en las culturas femeninas lo son los amigos y conocidos.

En las culturas masculinas es importante la castidad para las novias y ser trabajador para los novios, mientras que en las culturas femeninas los criterios son similares para novios y novias.

➤ *En la escuela:*

En las culturas masculinas los niños y niñas estudian temas diferentes y en las culturas femeninas temas similares.

¹Estabilidad temporal: $r(18) = .83$ con datos de 1984 (ejecutivos) y basados en un indicador incluyendo los objetivos de trabajo de ascensos y cooperación y con creencias, excluyendo los objetivos de seguridad y recompensas salariales. No hay relación con los datos de 1993 -1997, $r(21) = .17$ (pilotos de avión) porque cooperación y seguridad eran valores laborales homogéneamente altos entre ellos.

➤ *Roles de genero:*

En las culturas masculinas hay menor igualdad de sexos en el trabajo y educación, frente a una mayor igualdad en las culturas femeninas- aunque esto sólo en países desarrollados -.

En las culturas masculinas los hombres son más competitivos que las mujeres, mientras que en las culturas femeninas las mujeres se describen como más competitivas que los hombres.

En las culturas femeninas se encuentran estereotipos de genero específicos o idiosincrásicos para cada país, mientras que en las culturas masculinas se encuentran estereotipos compartidos.

En las culturas femeninas hay atributos típicos menos diferenciados (mujeres se describen en términos masculinos), mientras que en las culturas masculinas hay atributos típicos más diferenciados (mujeres se describen en términos diferentes de los hombres).

➤ *En política e ideología:*

En las culturas masculinas hay poca colaboración al desarrollo, mientras que ésta es alta en las culturas femeninas.

En las culturas masculinas el crecimiento económico tiene una alta prioridad, mientras que en las culturas femeninas la tiene la protección del medio ambiente.

En las culturas masculinas hay mas votantes de centro, mientras que en las culturas femeninas hay menos votantes de centro y más de izquierda.

En las culturas masculinas más personas perciben al mundo como injusto mientras que en las culturas femeninas más personas perciben el mundo como justo.

En las culturas masculinas la corrupción es mayor que en las culturas femeninas - en países pobres, concretamente -.

En las culturas masculinas es menor la confianza en sindicatos y la participación voluntaria en asociaciones, frente a una mayor confianza en sindicatos y mayor participación voluntaria en asociaciones en las culturas femeninas.

En las culturas masculinas los hombres discuten de política más frecuentemente que las mujeres, mientras que en las culturas femeninas los niveles de discusión son similares.

En las culturas masculinas hay menos mujeres en cargos electos políticos y de gobierno que en las culturas femeninas.

En las culturas masculinas la religión es más importante en la vida que en las culturas femeninas.

➤ *Norma Social:*

Les presentamos a continuación un breve resumen de las características que socialmente resultan normativas en culturas de baja o alta Masculinidad (véase Cuadro 2).

Cuadro 2. Características Socio - Normativas de Cultural de Baja / Alta Masculinidad

Baja Masculinidad (MAS) o Femeninas	Alta Masculinidad (MAS) o Masculinas
Orientación relacional	Orientación hacia el yo
Calidad de vida es importante	Dinero y cosas son importantes, enfatiza lo que haces, enfatiza lo que eres
Trabaja para vivir	Vive para trabajar
Diferenciación de roles de genero baja	Diferenciación roles de genero alta
Hombres y mujeres modestos	Hombres y mujeres asertivos y ambiciosos
Simpatía por lo pequeño, lento y débil	Simpatía por lo grande, rápido y fuerte

Fuente: Hofstede, (2001).

En el caso de las culturas latinoamericanas, un escenario cultural específico asociado en parte a esta dimensión es el de la *"simpatía"*. En la cultura latina se valora la capacidad de "ser simpático", de mostrar simpatía y empatía hacia los otros, así como el ser capaz de respetar y compartir los sentimientos de los demás (Triandis, Marin, Lisansky y Betancourt, 1984). La siguiente cita ejemplifica muy bien las características del "ser simpático":

"Ser cortés en América Latina quiere decir ser simpático, hacerse querer. En un contexto en el que la opinión de los demás es tan importante, la seducción se inscribe en las normas de convivencia, cuando uno dice "buenos días" lo acompaña de una frase valorizante ("¡qué bien te ves!"), se hacen comentarios agradables, aunque nadie se los cree realmente: se hacen porque así es la costumbre. De la misma manera, ciertas frases afirmativas no implican un compromiso sino que son sólo un rito ("te llamo uno de estos días", o "espero que nos volvamos a ver"), nadie las interpreta como mentiras; así como uno aprende a no decir claramente lo que quiere porque hay un código tangencial para expresarlo, sabe también que no debe decir un "no" tajante, basta con un "mira, quizá, pero..." o "veremos algún otro día..." (Vásquez y Araujo, 1990).

Desde el punto de vista de cómo se percibe la vida social, la simpatía implica que se quiere ser abierto, caluroso, agradable, que se percibe la conducta positiva de los otros/as y se ignora la negativa, se busca sintonizar los deseos y sentimientos de los demás y se manifiesta entusiasmo. Desde el punto de vista de la acción, se evitan las críticas y las conductas negativas, se evita el cuestionamiento directo y se busca mantener las buenas maneras. Finalmente, desde el punto de vista de la comunicación, la cultura latina enfatiza la "buena educación", y hace hincapié en las buenas relaciones entre personas. Los patrones de comunicación (el habla directa y el "ir al grano") de norteamericanos y españoles se perciben como excesivamente grosero, directo y brusco.

Causas de la Femenidad Cultural

Hofstede argumenta que las sociedades comerciales y de navegación son fundamentales el mantener una buena relación con los clientes y el cuidado de las mercancías, así como el mantenimiento de la confianza. De hecho, las sociedades de Europa del Norte - Escandinavia, Holanda - se caracterizan por una alta Femenidad y en el pasado se caracterizaron por una fuerte actividad comercial (Hofstede, 1991).

Para explicar porque una cultura es más masculina o femenina, Hofstede (1991) también apela a las *culturas que históricamente la precedieron y a su carácter más o*

menos cooperativo y guerrero. Así, las naciones de América Latina que son femeninas son herederas de culturas relativamente orientadas a lo interpersonal y a la sensibilidad: los Mayas y los países centroamericanos, Perú y Chile y la cultura Inca. Mientras, los países masculinos como México son de herencia cultura más combativa y guerrera, como los aztecas (Hofstede, 1991). Aunque esto puede ser parcialmente cierto, un país femenino como Chile también es heredero de la cultura mapuche, caracterizada por su espíritu guerrero. Recordemos que los vikingos en la Edad Media y el ejército sueco hasta el siglo XVIII eran sinónimos de crueldad guerrera.

Como Hofstede menciona, las culturas masculinas valoran el honor, la competición y la dureza, y se caracterizan por mayor violencia social. Las culturas masculinas y del honor se originan a partir de (véase el Capítulo 17 sobre Cultura y Agresión): 1) *Estructuras productivas de tipo pastoreo y ganadero*: Los pastores son muy vulnerables al robo y expolio de sus bienes, por lo que desarrollan una actitud de respuesta violenta y de valoración del trabajo autónomo (Ross y Nisbett, 1991). 2) *Debilidad del Estado y Zonas de Frontera*: La masculinidad cultural se asocia a zonas en las que hay dificultades para que las leyes se apliquen, situación que obliga a las personas a confiar en sus propias fuerzas para poner orden. 3) *El predominio de Instituciones Esclavistas o de Instituciones de Caballería y de Carrera de Armas*: Sociedades en las que el progreso económico vía el comercio y la industria están limitadas, en las que las carreras de ascensión social se pueden realizar a través del ejército - caballería, conquistadores, etc.- y en las que la reputación se basan en la destreza en las armas - el Sur profundo esclavista de EEUU, las colonias y el imperio de los Austrias -, van a reforzar una cultura del honor y de la violencia, es decir, una cultura masculina (Páez y González, 2000). Un estudio que comparó las respuestas de reclutas de la Marina de EE.UU. con los resultados de Hofstede confirmó que esa muestra tenía medias superiores a la mayoría de las culturas mundiales en ítems de Masculinidad. Evidentemente, esto también puede sugerir que las personas fuertemente masculinas eligen "carreras de armas" (Ottati, Triandis y Hui, 1999).

Consecuencias de la Masculinidad Cultural

Las culturas masculinas, que valoran el honor, la competición y la dureza, se caracterizan por mayor violencia social. La puntuación de Masculinidad de Hofstede se asociaba a la violencia política doméstica, y al maltrato familiar a las mujeres. También se asociaba positiva, aunque débilmente, a las tasas de homicidio².

La confianza en las personas representa un capital social y se asocia a mayor bienestar, por el mayor apoyo social y seguridad resultante. Las culturas femeninas se caracterizan por mayor confianza en la gente. La cooperación femenina refuerza el apoyo social general. Es más, la puntuación de Masculinidad de Hofstede se asociaba negativamente al porcentaje de gente que confiaba en los demás y a la satisfacción con la vida en el hogar³.

La masculinidad también se asocia a mayor competitividad por la obtención de reconocimiento individual y recompensas materiales - por lo que la competición para obtener puestos altos y privilegios es fuerte -. La puntuación de Masculinidad de Hofstede se asociaba negativamente al bienestar subjetivo, a la frecuencia de episodios

² Masculinidad / Violencia política doméstica: $r(63) = .38, (p < .01)$; masculinidad / Maltrato familiar a las mujeres: $r(17) = .41, (p < .05)$; Masculinidad / Tasas de homicidio, $r(24) = .25, (p < .12)$.

³ Masculinidad / Porcentaje de gente que confiaba en los demás: $r(30) = -.27, (p < .08)$; Masculinidad / Satisfacción con la vida en el hogar: $r(31) = -.22, (p < .12)$.

emocionales positivos, y positivamente a la frecuencia de emociones no placenteras como el enojo (Basabe et al., 2000).

Masculinidad Cultural y Auto-concepto

Parece razonable pensar que las personas de culturas más competitivas, materialistas y que enfatizan la dureza en las relaciones sociales induzcan un autoconcepto más instrumental o masculino y menos expresivo o femenino en las personas que viven y han sido socializadas en ellas. Lo inverso puede argumentarse para las culturas cooperativas, que enfatizan la calidad de vida y el apoyo social - reforzarán un autoconcepto más expresivo y menos instrumental (Hofstede, 1998).

La evidencia ha sido inconsistente. Se ha encontrado que los auto-conceptos de hombres y mujeres se diferencian más en culturas femeninas que masculinas - lo contrario de lo que podía esperarse, aunque Hofstede argumenta que esto muestra que las culturas femeninas son más tolerantes de la diversidad y no descalifican a los atributos femeninos, por lo que los auto-conceptos de hombres y mujeres son más variados (Hofstede, 1998).

El estudio antes citado que comparó 5000 estudiantes de 29 países en las respuestas dadas al Inventario de Roles Sexuales de Bem mostró, controlando el efecto del sexo, que las personas de cultura femenina se describían menos como instrumentales y que la diferencia en instrumentalidad era mayor entre sexos en las culturas de alta masculinidad, para Masculinidad cultural tricotomizada, evaluada la instrumentalidad con el BSRI corto⁴ (ver Tabla 1).

Tabla 1: Medias de Hombres y Mujeres en Dimensión Masculinidad-Feminidad Tricotomizada y Dimensiones de BSRI

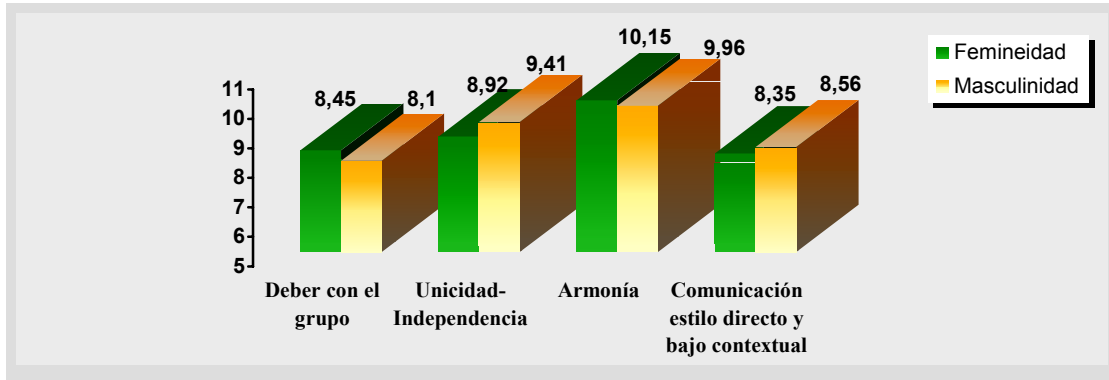
	MAS Baja	MAS Media	MAS Alta	F(2,4997) MAS * Sexo
BSRI MAS				
<i>Hombre</i>	3,92	4,23	4,21	5,23, p<.006
<i>Mujer</i>	3,61	3,97	3,75	
Total	3,75	4,09	3,95	
Diferencia de Géneros	0,31	0,26	0,46	
BSRI FEM				
<i>Hombre</i>	4,62	4,70	4,61	0,55, p<.574
<i>Mujer</i>	5,11	5,14	5,11	
Total	4,90	4,94	4,89	
Androginia (Fem-Mas)	1,15	0,85	0,94	

Los resultados confirman que el autoconcepto de las culturas masculinas es más instrumental y que las diferencias entre sexos son más fuertes en estas culturas. Como se aprecia en el Gráfico 1, las personas de cultura masculina informan además de una imagen de sí menos inter-dependientes que las personas de culturas femeninas (véase la práctica sobre la Escala de Singelis en el Capítulo 4 sobre Individualismo-Colectivismo, Creencias y Conducta Social). Esto confirma la argumentación de Hofstede que postula

⁴ F (2,4997)= 64,06, (p<.001).

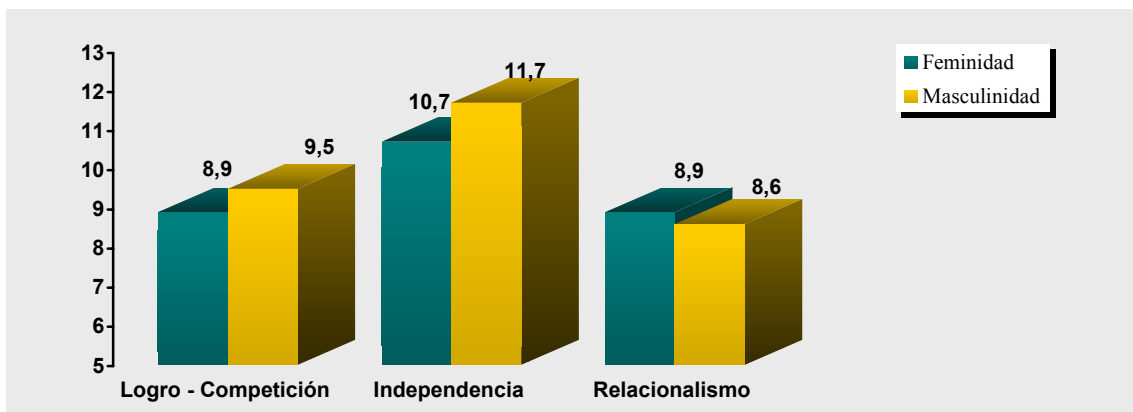
que las culturas cooperativas y de "buenos samaritanos" son las femeninas y no las colectivistas, ya que la influencia específica de la femineidad cultural sobre una imagen de sí interdependiente de los grupos es mayor que la del colectivismo.

Gráfico 1: Factores Singelis por Dimensión Masculinidad-Femineidad Dicotomizada⁵



Las personas de cultura masculinas son más competitivas que las personas de cultura femenina (véase el Gráfico 2), lo que confirma la argumentación de Hofstede sobre el carácter duro y competitivo de estas culturas y explica en parte su menor bienestar subjetivo (véase la práctica sobre la escala de Triandis en el Capítulo 4).

Gráfico 2: Factores Triandis por Dimensión Masculinidad-Femineidad Dicotomizada⁶



Las personas de cultura femenina informan de mayores vivencias subjetivas de emociones y mayor expresión verbal de emociones negativas, así como mayor expresión no verbal en general. Específicamente la femineidad cultural predice mayores vivencias subjetivas y mayores expresiones verbales y no-verbales de enojo y tristeza⁷. Esto es coherente con la idea que en las culturas cooperativas la expresión de emociones no es

⁵ N = 4395 sujetos.

⁶ N= 4395 sujetos

⁷ Cultura femenina / vivencias subjetivas de emociones (r media = -.07); Expresión verbal de emociones negativas (r media -.09), expresión no verbal en general (r = -.06).

una señal de vulnerabilidad y que las consecuencias de expresar emociones conflictivas como el enojo no son importantes.

Resumen

✓ Con respecto a los antecedentes:

- Las culturas que valoran el honor, la competición y la dureza, se asocian a estructuras de pastoreo y ganadera en el pasado, a zonas de frontera y a instituciones armadas - aunque buena parte de la evidencia es intra-nacional-.

✓ Con respecto a las consecuencias:

- La masculinidad cultural se asocia a mayor violencia social (maltrato doméstico) y política.
- Menor confianza en la gente.
- Clima social menos positivo y más negativo - menor bienestar subjetivo -.
- Las personas de cultura masculina se caracterizan por actitudes más competitivas, una mayor independencia e instrumentalidad en su autoconcepto, y por una mayor diferencia entre hombres y mujeres en instrumentalidad.
- Las personas de cultura masculina informan de mayor control primario u orientado a la modificación del medio en la emoción de enojo y de menor expresión emocional.

Sección Práctica: El Inventario de Roles Sexuales de Bem (BSRI)

En esta práctica le pedimos que conteste nuevamente el BSRI en su versión corta.

Encuesta sobre Masculinidad–Feminidad de Bem - (BSRI)

(versión adaptada por I. Fernández y D. Páez sobre la escala original de Bem, 1974)

Las siguientes expresiones sirven para describir al hombre y mujer típicos. Por ejemplo,

	<i>Hombre</i>							<i>Mujer</i>						
	Nunca			Siempre				Nunca			Siempre			
Impaciente	1	2	3	4	5	6	7	1	2	3	4	5	6	7

Una persona que considera a la mujer típica como muy impaciente, señalaría el número 7.

Una persona que considera al hombre típico como muy impaciente, señalaría el número 7.

Una persona que considera a la mujer típica como nada impaciente, señalaría el número 1.

Una persona que considera al hombre típico como nada impaciente, señalaría el número 1.

Los restantes números (2, 3, 4, 5, 6) se señalarán según se aproxime su opinión a un extremo o al otro

Además, le pedimos, por favor, que se describa a sí mismo.

	Imagen Prototípica		Imagen de sí mismo
	<i>Hombre</i>	<i>Mujer</i>	
1. Atlético/a, deportivo/a	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
2. Cariñoso/a	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
3. Personalidad fuerte	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
4. Sensible a las necesidades de los demás	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
5. Desea arriesgarse, amante del peligro	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
6. Comprensivo/a	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
7. Compasivo/a	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
8. Dominante	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
9. Cálido/a, afectuoso/a	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
10. Tierno/a, delicado/a, suave	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
11. Agresivo/a, combativo/a	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
12. Actúa como líder	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
13. Individualista	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
14. Amante de los niños	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
15. Lloro fácilmente	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
16. Duro/a	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
17. Sumiso/a	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7
18. Egoísta	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7	1 2 3 4 5 6 7

Se argumenta que en nuestra cultura el sexo es una de las categorías más importantes de la vida social. Las personas desarrollamos una disponibilidad, espontánea, de aceptar un sistema de clasificación de la realidad social basado en el género. Esta disponibilidad dirige la tipicidad sexual (Bem, 1974). Según postula esta autora, los sujetos tipificados sexualmente, a saber, los hombres masculinos y las mujeres femeninas, son esquematizados a la hora de procesar la información sobre el género. Esto quiere decir que las personas que se autodefinen fuertemente por criterios instrumentales “masculinos” o por criterios expresivos “femeninos”, tienden a percibir más los atributos vinculados a los problemas de instrumentalidad-expresividad, tienden a recordar más información vinculada a estos aspectos y procesan esta información de forma más elaborada y consistente, si bien no todos los resultados son coherentes.

Lo anteriormente expuesto trata de reflejar el hecho de que la mayoría de los miembros de un grupo comparten la opinión de que *los sexos* (Masculino–Femenino) y *la Identidad de Género* (Masculinidad / Instrumentalidad versus Femenidad / Expresividad) se diferencian en ciertos atributos. Por ejemplo, ser expresivo/a es un atributo que discrimina significativamente la Identidad de Género.

Recordemos que esta escala pretende categorizar a los sujetos en base al rol sexual (Bem, 1974). Es un cuestionario orientado a medir la instrumentalidad o masculinidad y la expresividad o feminidad como dimensiones independientes, por lo que *incluye 2 subescalas de 9 ítems cada una, con formato Likert, rango de variación de 1 (nunca) a 7 (siempre)*. Por tanto, *la puntuación obtenida por un sujeto puede estar comprendida entre 18 y 126 puntos*.

Claves de Corrección e Interpretación

Para obtener la puntuación en *la subescala de Masculinidad (MAS) sobre Imagen de Sí mismo*, sume los ítems 1, 3, 5, 8, 11, 12, 13, 16 y 18. Total BEM MAS: _____

Para obtener la puntuación en *la subescala de Femenidad (FEM) sobre Imagen de Sí mismo* realice la suma del resto de ítems: 2, 4, 6, 7, 9, 10, 14, 15 y 17. Total BEM FEM: _____

➤ *En la subescala MAS*

Si es mujer, puntuaciones de 32 ó más le sitúan en el rango de **personas instrumentales**, por encima de la media española.

Si es hombre, puntuaciones de 34 ó más le sitúan en **posiciones instrumentales** y por encima de la media.

➤ *En la subescala FEM*

Si es mujer, puntuaciones de 46 ó más le sitúan en el rango de **personas expresivas** y por encima de la media española.

Si es hombre, puntuaciones de 41 ó más le sitúan en **posiciones fuertemente expresivas**, es decir, por encima de la media española.

Tipología del Inventario de Roles Sexuales

Cruzando ambas dimensiones se obtiene la siguiente tipología (ver Cuadros 3 y 4):

Cuadro 3. Tipología Roles Sexuales para Hombres a partir de puntuaciones en Dimensiones de BSRI

HOMBRES	Bem Masculino (superior a 35)	Bem Masculino (inferior a 34)
Bem Femenino (superior a 42)	Andróginos	Femeninos
Bem Femenino (inferior a 41)	Masculinos	No esquematizados

Cuadro 4: Tipología Roles Sexuales para Mujeres a partir de puntuaciones en Dimensiones de BSRI

MUJERES	Bem Masculino (superior a 32)	Bem Masculino (inferior a 31)
Bem Femenino (superior a 46)	Andróginas	Femeninas
Bem Femenino (inferior a 45)	Masculinas	No esquematizadas

Examine su puntuación en las sub-escalas de instrumentalidad y expresividad para Sí mismo y constate si es andrógino, masculino, femenino o no esquematizado en función de su sexo y los Cuadros 3 y 4.

Imagen de Sí Mismo y Posicionamiento Cultural

➤ **Si es mujer** y tiene un total de **34 puntos o más en la sub-escala de instrumentalidad del BSRI**, posee un *Autoconcepto más instrumental*, típico de *culturas masculinas*. **Si su total es de 32 puntos o menos**, tiene una *imagen de Sí menos instrumental*, más típica de *culturas cooperativas o femeninas*.

➤ **Si es hombre** y su **puntuación total es de 39 ó más en la sub-escala de instrumentalidad del BSRI**, tiene una *imagen de sí instrumental o masculina*, que prevalece más en *culturas competitivas*. Si puntúa **35 ó menos**, tiene un *autoconcepto menos instrumental*, más típico de *culturas femeninas*.

Estereotipos y Creencias Sociales sobre sí mismo

Diferentes estudios han confirmado que las personas tienen visiones opuestas y polarizadas de los grupos sociales. Por ejemplo, cuando se piden los atributos típicos de las mujeres se presentan de forma polarizada atributos expresivos, de comunalidad, etc. Cuando se piden los atributos típicos del hombre la gente insiste en instrumentalidad,

asertividad, etc. Por otro lado, cuando la gente se describe sí misma tiende a hacerlo de forma más similar y común, esto es, cuando las personas se describen a sí mismas, por ejemplo una chica, se describe de forma muy parecida a como se describe un chico medio. Si a la misma chica se le pregunta sobre cómo es la mujer típica, va a dar una visión más estereotipada de las mujeres, en el sentido expresivo comunal, y mucho más de los hombres.

Las investigaciones han demostrado que las autodescripciones correlacionan con los atributos estereotípicos, es decir, es relativamente cierto que las mujeres son más expresivas y más comunales que los hombres. Sin embargo, lo que ocurre es que en ciertos atributos los estereotipos maximizan esas diferencias. Esto es una demostración más de cómo la cultura influye sobre el pensamiento individual, (véase el tema de *la ignorancia pluralística* en el capítulo 10). Todo ello sugiere que la gente funciona de acuerdo a las creencias que atribuye a los otros, al margen de que éstas sean ciertas o no -, así como también *del falso consenso*, - la gente funciona con sus creencias que cree que los otros también comparten -. En este caso, la gente dice que los hombres son muy diferentes de las mujeres aunque “yo sea relativamente similar”. Para confirmar esta investigación que Doise (1999), y otros autores han confirmado, vamos a hacer la siguiente práctica:

Comparación de las Diferencias entre las Imágenes Prototípicas de Hombres y Mujeres

➤ Sume los atributos o ítems que definen cada dimensión (Bem-Mas y Bem-Fem) para su propia imagen (imagen de sí mismo), así como para los grupos evaluados (imagen prototípica de hombres y mujeres).

Puntuación Sub-escala Bem-Mas:

Imagen de Sí mismo _____

Imagen prototípica Hombres _____ **Imagen prototípica Mujeres** _____

Puntuación Sub-escala Bem-Fem:

Imagen de Sí mismo _____

Imagen prototípica Hombres _____ **Imagen prototípica Mujeres** _____

➤ Compare las diferencias entre imágenes prototípicas de hombres y mujeres en las dos sub-escalas.

➤ Calcule las diferencias entre las puntuaciones personales o propias (imagen de sí mismo) con las del otro sexo. Por ejemplo, si es mujer compare la imagen de Si misma con la Imagen Prototípica del hombre. Como tendencia general, las diferencias serán mayores entre grupos (hombres y mujeres) que entre su auto-concepto (imagen de sí) y la imagen prototípica del sexo opuesto al suyo.

EL SEXISMO EN EL AULA

Miguel Moya

Susana Puertas

En este capítulo presentaremos algunos de los factores que, dentro de la Psicología Social, se han estudiados más como antecedentes del sexismo en el aula, así como algunas de las consecuencias de este sexismo. No obstante, antes de abordar esos aspectos, mostraremos la definición de sexismo y de otros conceptos relacionados.

Definición de Sexismo y Conceptos Relacionados

El sexismo se entiende habitualmente como una actitud de antipatía hacia las mujeres, en función de la cual éstas son relegadas a un estatus inferior. La principal aportación de la Psicología Social al análisis de esta situación de discriminación ha consistido en estudiar las creencias relacionadas con el sexismo, centrándose en tres tipos de creencias: estereotipos, ideología de género e identidad de género. Estas creencias funcionan como filtros a través de los cuales vemos a los demás y a nosotros mismos y, además, influyen en nuestras acciones hacia los hombres y mujeres, ya sean considerados como individuos o como grupos, contribuyendo de esta manera a la desigualdad entre varones y féminas.

Estereotipos de Género

Los estereotipos de género son un conjunto estructurado de creencias, compartidas dentro de una cultura, acerca de los atributos o características que poseen hombres y mujeres. Se ha encontrado que hay dos dimensiones básicas subyacentes a los estereotipos de género: *instrumentalidad* y *expresividad*: los varones tienden a ser percibidos como poseedores de instrumentalidad y con pocas características de expresividad, mientras que las mujeres son percibidas con alta expresividad y baja instrumentalidad (Glick y Fiske, 1999). Su contenido se expone en el capítulo 23.

Los estereotipos de género, en comparación con los de otros grupos, tienen un carácter prescriptivo más que descriptivo (Fiske y Stevens, 1993). Esto es, no sólo describen cómo la gente cree que son hombres y mujeres (de la misma manera que se cree que, por ejemplo, los suecos son altos y rubios), sino también como hombres y mujeres “deben” ser y comportarse (por ejemplo, las mujeres: emocionales, débiles, dependientes, pasivas, poco competitivas, etc.). Este carácter especialmente prescriptivo de los estereotipos de género se debe a varias razones: hombres y mujeres mantenemos elevados niveles de contacto entre nosotros; adquirimos tales estereotipos a edades muy tempranas; las categorías de género son más prominentes que otras categorías sociales; y, por último, se debe a que la dependencia del grupo de alto status (varones) del de bajo status (mujeres), para la satisfacción de sus necesidades emocionales y relacionales, favorece la génesis y el mantenimiento de una ideología defensora del *statu quo*, que subraya en las mujeres la dimensión de sociabilidad y simpatía interpersonal (las mujeres “deben” ser cariñosas, amables, preocuparse por los demás, etc.) (Fiske y Stevens, 1993; Glick y Fiske, 1999).

Ideología de Género

También denominada ideología del rol de género, actitudes del rol sexual o, más específicamente, sexismo. Consiste en las actitudes acerca de los roles y responsabilidades considerados apropiados para hombres y mujeres, así como las creencias sobre las relaciones que los miembros de ambas categorías deben mantener entre sí. En la actualidad podemos hablar de la existencia, al menos en los países occidentales, de dos formas diferentes de sexismo: el clásico y el englobado en la etiqueta de “nuevas formas”.

Por sexismo clásico, “viejo” u “hostil”, se entiende una “actitud de prejuicio o conducta discriminatoria basada en la supuesta inferioridad o diferencia de las mujeres como grupo” (Cameron, 1977). Estas viejas creencias sexistas son las que han producido hechos tales como el tardío reconocimiento del derecho al voto de las mujeres, la prohibición de que accedieran a las universidades o a ciertas profesiones, o la imposibilidad legal que había en España hace 30 años de que pudieran abrir una cuenta corriente sin la autorización del marido o del padre. Las investigaciones en las que se ha estudiado el sexismo clásico han mostrado que este tipo de ideología está en claro retroceso en el mundo occidental, y también en España (Expósito, Moya y Glick, 1998). Es más, otras investigaciones han encontrado que las actitudes, creencias y evaluaciones que se hacen de las mujeres no son siempre negativas y que, incluso, pueden ser más positivas que las mantenidas hacia los hombres.

Las formulaciones sobre las nuevas formas de sexismo intentan explicar la aparente contradicción de que, por una parte, existan claras actitudes igualitarias y progresistas respecto al género y, por otra, siga existiendo discriminación de género (como se constata, por ejemplo, en los salarios de hombres y de mujeres, en sus tasas de desempleo, en la escasa presencia de mujeres en los puestos directivos, etc.)

Así, la teoría del *sexismo ambivalente* de Glick y Fiske (1996) considera que el sexismo es ambivalente porque la antipatía sexista coexiste con sentimientos positivos hacia las mujeres. El sexismo ambivalente se analiza en el capítulo 23. Otra concepción novedosa del sexismo es el *Neosexismo* de Tougas, Brown, Beaton y Joly (1995). Si el sexismo ambivalente se centra en las relaciones interpersonales entre hombres y mujeres, el *neosexismo* está más enfocado hacia la esfera laboral. Tougas et al. (1995) consideran que las opiniones prejuiciosas hacia las mujeres son vistas, en los países occidentales al menos, como socialmente indeseables, e incluso pueden llegar a ser ilegales. Pero, por otra parte, las demandas políticas realizadas por las mujeres y el movimiento feminista, así como la introducción de políticas para reducir la discriminación (p.ej., la acción positiva), pueden percibirse como amenazadoras de ciertos valores tradicionales importantes, entre los que están la libertad de elección del individuo y la igualdad de oportunidades basada en los méritos personales. Esta ambivalencia (el sexismo no está bien, pero las demandas de las mujeres son excesivas) se refleja en las justificaciones que los varones pueden esgrimir para justificar el *statu quo*: la discriminación hacia la mujer ya no es un problema, las mujeres están presionando demasiado y muchos de sus logros recientes son inmerecidos.

Identidad de Género

Aunque la identidad de género se ha concebido de varias maneras (Moya, 2003), una de las más conocidas es considerarla como auto-percepción en términos masculinos (masculinidad) y femeninos (feminidad). Durante muchos años se consideró a la

masculinidad y a la feminidad como una única dimensión, con dos polos, que hacía que las personas se clasificaran a sí mismas en un determinado punto de ese continuo: se podía ser en mayor o menor grado masculino o femenino, pero nunca las dos cosas a la vez. Asimismo, los roles de género estaban rígidamente ligados al sexo, de manera que ser masculino o femenino dependía básicamente de ser hombre o mujer. Lo adecuado era que tanto hombres como mujeres desarrollasen las características que se consideraban apropiadas para su sexo. Según esta concepción funcionalista, a través de la historia y de la cultura, la masculinidad y la feminidad han representado dominios complementarios de rasgos y conductas positivas: instrumentalidad y expresividad, la primera dirigida hacia la realización de tareas y resolución de problemas y la segunda asociada con la consecución del bienestar de los demás y de la armonía del grupo. Esta concepción de la masculinidad y de la feminidad goza de una amplia aceptación popular.

Sin embargo, esta concepción fue cuestionada en Psicología durante los años setenta del siglo pasado, pasándose a defender que la masculinidad y la feminidad eran dos dimensiones independientes, de tal forma que las personas podíamos tener en dosis elevadas ambos tipos de características ("androginia"), poseer las dos en bajas dosis, o ser altos en una y bajos en la otra. En este nuevo enfoque, la masculinidad y la feminidad representaban dos conjuntos de habilidades comportamentales y de competencias interpersonales que las personas –con independencia de nuestro sexo– usamos para relacionarnos con los demás. Desde esta perspectiva, los hombres y las mujeres somos mucho más parecidos en nuestra psicología de lo que tradicionalmente se suponía.

Sexismo en el Aula

Las creencias sobre hombres y mujeres de las que acabamos de hablar (y también sobre nosotros mismos en cuanto que hombres y mujeres) se manifiestan de múltiples maneras en el ámbito escolar. Con propósito ilustrativo nos centraremos en algunos de los campos más estudiados en los que se reflejan tales estereotipos e ideologías de género.

El Trato de Profesores y Profesoras hacia Niños y Niñas

Uno de los principales efectos que tienen los estereotipos de género es convertirse en "*profecías que se cumplen a sí mismas*" (Morales y Moya, 1996), nombre con el que se designa a todas aquellas situaciones en las que una "definición falsa de la situación evoca una nueva conducta que hace que la concepción falsa original se convierta en verdadera" (Merton, 1948). El ejemplo clásico es el de los clientes de un banco cuando se extiende el rumor (falso) de que el banco está en quiebra; todos corren a retirar su dinero haciendo que el banco quiebre. Conviene señalar que cuando una profecía se cumple a sí misma, el perceptor no necesita distorsionar su percepción de la realidad (ya que el banco llega realmente a quebrar). Hay dos mecanismos básicos a través de los cuales la conducta derivada de nuestras creencias puede hacer que las creencias se cumplan: provocando que la conducta de las otras personas se corresponda o se ajuste a la nuestra y limitando el rango de conductas que la otra persona puede desempeñar (Gilbert, 1995).

En cuanto al primer mecanismo, hay que señalar que, en gran medida, la interacción entre la gente es una sucesión de conductas o de reacciones que se

corresponden. Esto es, si nosotros tratamos agresivamente a una persona, lo más probable es que nos responda con agresividad y, si la tratamos amablemente, que nos responda con amabilidad. Si nuestra agresividad o amabilidad son consecuencia de las creencias o expectativas previas que tenemos sobre esas personas, entonces tenemos dos ejemplos de profecías que se han cumplido a sí mismas. Skrypnek y Snyder (1982) hicieron que sujetos varones interactuaran con mujeres (siempre lo hacían con chicas aunque, como señalaremos a continuación, esto ellos no lo sabían); la interacción no tenía lugar de forma directa, sino a través de un mecanismo que hacía que a esas personas nunca se las viera ni se pudiera hablar con ellas directamente; el fin de la interacción era repartirse una serie de tareas tradicionalmente masculinas o femeninas. A la mitad de los chicos se les hizo creer que con quien se estaban relacionando era con una mujer, pero a la otra mitad se les hizo creer que lo hacían con hombres. Como hemos dicho, en realidad siempre se relacionaban con mujeres. Cuando se analizaron las tareas elegidas por las mujeres tras esta labor de negociación, se observó que las mujeres interactuando con hombres que creían que estaban interactuando con mujeres, elegían más tareas típicamente femeninas que las mujeres interactuando con hombres que creían que interactuaban con hombres (no con mujeres). Esto es, independientemente del sexo que tenga una persona, si los demás la tratan como mujer ella tenderá a reaccionar más como mujer que como hombre (y al contrario si la tratan como hombre).

El segundo mecanismo por el que se puede producir una profecía que se cumple a sí misma es que nuestras creencias sobre los demás, sean o no correctas, determinan el tipo de oportunidades que les proporcionamos para corroborar o rectificar nuestras expectativas, como hemos visto en el capítulo sobre identidad en el apartado sobre profecía de auto-cumplimiento en el caso de los maestros. . Por ejemplo, si pensamos que un hombre será torpe cogiendo en brazos a un bebé o cocinando, posiblemente nunca le dejemos que coja a bebés o cocine, con lo que no le damos oportunidad de que nos muestre si tiene esa capacidad o no y la aprenda y terminará siendo inútil para estas tareas. Pero para perpetuar su creencia en la veracidad de sus expectativas, los perceptores, no necesitan necesariamente comportarse de una manera que haga que la persona percibida se comporte de acuerdo con sus expectativas. A veces es suficiente con que interpreten la conducta de esa persona como ajustada a sus expectativas (sea eso cierto o no). Por ejemplo, Andersen y Bem (1981) hicieron creer a unos sujetos que los hombres y mujeres con quienes hablaban por teléfono eran muy atractivos o poco atractivos; si bien el comportamiento de estos interlocutores no varió en su grado de atractivo, sí lo hicieron las percepciones de los sujetos: quienes hablaban con una persona que creían era atractiva la evaluaron como más atractiva que quienes hablaban con una persona supuestamente poco atractiva. Jacobs y Eccles (1992) encontraron que las creencias género-estereotípicas de las madres predecían las evaluaciones de las capacidades de sus propios hijos e hijas. Así, en la medida en que las madres creían que los niños en general tenían mejores aptitudes matemáticas que las niñas, consideraban que sus hijos eran mejores en matemáticas que sus hijas, aunque la realidad mostrara lo contrario.

Otro ejemplo pernicioso de la influencia negativa que pueden tener los estereotipos de género lo podemos ver en lo que ocurre cuando las mujeres intentan mostrar su competencia utilizando tácticas como la “auto-promoción” (Rudman, 1998). Esta táctica, que persigue incrementar el propio status y atractivo, consiste en señalar con orgullo los propios logros, hablar directamente de los méritos y capacidades personales y hacer atribuciones internas (más que externas) de los logros, y suele ser

especialmente útil en situaciones en las que no se conocen esos méritos o en las que se está compitiendo con otros por ciertos recursos (ej., en una entrevista de selección laboral). De hecho, se ha visto que esta táctica está positivamente relacionada con el hecho de que lo contraten a uno, por ejemplo. Sin embargo, la utilización de la auto-promoción plantea un problema para las mujeres. Históricamente las mujeres han sido percibidas como menos competentes y competitivas que los hombres. Por eso, si la mujer quiere optar a un puesto de trabajo en competición con hombres debería utilizar la auto-promoción para dejar clara su valía. Sin embargo, las investigaciones han mostrado que las mujeres que se comportan con confianza en sí mismas y asertividad no son tan bien percibidas como los hombres que se comportan de la misma manera. Por ejemplo, Powers y Zuroff (1988) encontraron que las mujeres con confianza en sí mismas recibieron las mayores evaluaciones en desempeño, pero fueron las menos preferidas por sus compañeros. Más recientemente, Rudman (1998) ha mostrado en una serie de experimentos que cuando las mujeres utilizaban la auto-promoción fueron percibidas por los varones con alta competencia pero con poco atractivo social y, de hecho, no las elegían para trabajar con ellas (excepto cuando los estos chicos dependían de las mujeres para realizar una tarea). Cuando los hombres utilizaban lo contrario de la autopromoción, esto es, la modestia, entonces decrecía la competencia con que eran percibidos y el deseo de trabajar con ellos, pero no aparecieron efectos claros sobre la atracción social. En dos de los estudios, curiosamente, fueron las mujeres (pero no los hombres) quienes encontraron a la mujer que se autopromocionaba como menos competente, atractiva socialmente y la elegían menos que al hombre que se autopromocionaba. Esto es, cuando se tuvo que elegir entre una mujer y un hombre que se autopromocionaban casi siempre perdían las mujeres, particularmente cuando la selección la hacían las propias mujeres.

Muchos trabajos sobre interacción en el aula se han centrado, fundamentalmente, en la búsqueda de un posible tratamiento desigual a niños y a niñas por parte de los docentes. Los resultados de las investigaciones en este sentido han sido contradictorios, pues algunos estudios ponían de manifiesto que los niños recibían mayor número de críticas y de desaprobaciones que las niñas, y que las críticas a los niños adoptaban un tono de voz más duro (Mayer y Thompson, 1967), mientras que otras investigaciones mostraban que tantos profesores como profesoras establecían mayor relación con los niños, les prestaban más atención, y les daban mayor número de instrucciones que a las niñas (Brophy, 1985).

Algunos autores han analizado algunos factores que pueden influir en el trato hacia niños y niñas. Por ejemplo, Blumenfeld (1979, citado en Páez, 1995) encontró que los niños recibían más atención en todos los ámbitos y que mientras el 80% de la información que los docentes ofrecían a los niños se refería al contenido (el propio tema del trabajo, su calidad, precisión, variedad, etc.) y no a la forma (presentación del trabajo, portada, limpieza, etc.), el 96% de la información dada a las niñas tenía relación con la forma de sus trabajos.

Otras investigaciones, en coincidencia con la profecía que se cumple a sí misma, han mostrado que el comportamiento de los docentes variará en función de la materia que impartan. Esto es, si se trata de una materia (ej., matemáticas) que tiende a ser considerada como masculina, es probable que sea en esta clase en la que los docentes presten más atención y refuercen más a los niños. Lo contrario ocurriría en materias consideradas más femeninas. No hay que olvidar que los niños y niñas también pueden comportarse de acuerdo con lo que se espera de ellos. Así, por ejemplo, aunque una niña sepa una respuesta a un problema de matemáticas, es probable que no quiera dar la

respuesta si piensa que ella no está capacitada para las matemáticas o si tiene miedo de la reacción de los demás ante su éxito en matemáticas (Bossert, 1982).

También se ha encontrado que los docentes menores de 30 años discriminan menos a las niñas que los docentes de mayor edad, medida esta discriminación con índices como el número de palabras que dirigían a niños y a niñas o la atención al trabajo escolar del alumnado (Subirats y Brullet, 2002). En esta investigación, realizada con 354 niñas y 357 niños, y con 9 profesores (5 de entre 25 y 30 años y 4 de entre 32 y 51) y 19 profesoras (10 entre 25 y 30 años y 9 de entre 32 y 51) de 11 escuelas mixtas de Cataluña (públicas y privadas), se observó que las maestras discriminaban más a las niñas que los maestros, sobre todo en los índices mencionados al inicio de este párrafo. También apareció, en un análisis de contenido de las entrevistas realizadas a los docentes, cierta tendencia a calificar a los niños como más violentos, agresivos, creativos, e inquietos y a las niñas como más maduras, detallistas, trabajadoras, tranquilas y sumisas.

Se han realizado intentos para subsanar este trato diferencial. Por ejemplo, Randall (1987) sensibilizó a maestros y maestras a este respecto (subrayando la necesidad de dar igualdad de oportunidades a chicos y chicas, señalando sus intereses comunes, etc...) y como resultado encontró que se incrementaba el contacto de las niñas con los docentes y que la interacción establecida era de mayor duración temporal. Sin embargo, no parece que la sensibilización hacia la igualdad de oportunidades sea suficiente para hacer desaparecer toda forma de discriminación en el aula. Stanworth (1987), por ejemplo, realizó una investigación con entrevistas a alumnos y alumnas en contextos en los que, aparentemente, las diferencias de género habían desaparecido, y encontró que los profesores seguían siendo considerados como más competentes, académicamente hablando, que las profesoras; también observó que los chicos establecían mayor interacción en el aula y que sus nombres eran pronunciados más a menudo.

La Segregación por Sexos

Con solo echar un vistazo a nuestra historia reciente podemos observar el cambio vertiginoso que se ha producido en pocos años en la incorporación de las mujeres a todos los ámbitos, especialmente al educativo. Actualmente, por ejemplo, el porcentaje de alumnas supera al de alumnos en la enseñanza universitaria y si tomamos los datos del estudio realizado por el CIDEM en 1996 respecto a la enseñanza secundaria, podemos decir que las chicas obtienen mejores resultados académicos que los chicos y son mejor valoradas por sus tutores y tutoras. Otro dato en esta dirección es que mientras que el 45,3% de los chicos esperan ir a la universidad, son el 66,1% de las chicas quienes tienen el mismo objetivo (Tomé, 2002). Sin embargo, según esta última autora, la igualdad y la coeducación en el sistema educativo no están totalmente conseguidas ya que la escuela mixta consistió únicamente en la inclusión de las niñas en el ámbito educativo, que tradicionalmente estaba destinado a los niños, pero sin fusionar realmente ambos modelos culturales, el femenino y el masculino. La desigualdad puede, por ejemplo, constatarse observando la organización escolar, donde los porcentajes de mujeres y de hombres - tanto en las etapas educativas como en los cargos de responsabilidad y poder - están representados de forma desigual. Es decir, en los niveles básicos (infantil y primaria) las mujeres están mayoritariamente representadas, mientras que en niveles universitarios y en cargos políticos educativos son los hombres los que predominan en estos puestos laborales (Moya y Rodríguez-Bailón, 2001; Tomé, 2002).

No obstante, el simple hecho de que exista igualdad numérica de género en la composición de los grupos y de las organizaciones puede considerarse como un avance de cara a la igualdad real entre hombres y mujeres. Diversas líneas de investigación en Psicología Social han mostrado que la composición de género de los grupos tiene importantes consecuencias psicológicas. Por ejemplo, es probable que cuando percibimos a alguien, esta persona sea percibida como miembro de un grupo de género (hombre o mujer) cuando esa persona es la única o constituye una minoría clara en un medio homogéneo. Esto es, una mujer sola, o un grupo de mujeres que representan una minoría en un grupo de hombres, produce una impresión relativamente más intensa que si hubiera más mujeres, dándose una polarización de sus evaluaciones -bien positivas, bien negativas- y una mayor tendencia a percibir a esa mujer o mujeres de acuerdo con el estereotipo femenino.

Y esto no sólo ocurre en la percepción de los demás, sino también en la percepción de nosotros mismos. Por ejemplo, niños y niñas de una clase escolar se inclinan a señalar el sexo como un elemento de su autoconcepto cuando están en la clase en minoría más que cuando están en mayoría. De la misma manera, en el ámbito familiar se ha encontrado que, tanto en niños como en niñas, el sexo era considerablemente más saliente en el autoconcepto espontáneo cuando, numéricamente hablando, era minoritario (Moya y Rodríguez-Bailón, 2001).

Así, pues, estar en contextos mayoritarios o minoritarios tiene consecuencias para quienes se encuentran en esa situación. En general, las investigaciones han mostrado que estar en minoría física (o tener status de “solo”) tiene consecuencias negativas, especialmente cuando se trata de mujeres (Fuegen y Biernat, 2002). Por ejemplo, no se ha encontrado que los enfermeros tengan especiales dificultades en su desarrollo profesional (en comparación con las enfermeras), mientras que sí se han encontrado efectos más graves de este carácter minoritario en mujeres médicos o en oficiales de policía (efectos que van desde ser menos aceptados por sus colegas hasta disponer de menores posibilidades de promoción) (Cohen y Swim, 1995).

Otras investigaciones también han mostrado cómo la situación minoritaria puede favorecer a los varones. Por ejemplo, en estudios de laboratorio se ha encontrado que cuando hombres y mujeres participaban en grupos que variaban según la proporción de personas de cada sexo, los hombres en situación de “solo” surgían con mayor probabilidad como líderes, mientras que las mujeres “solo” prácticamente nunca lo hacían. También resultó que en la situación “solo” las mujeres, pero no los hombres, atribuían su conducta en mayor medida a su género (Crocker y McGraw, 1984). Asimismo, Craig y Sherif (1986) encontraron que los hombres fueron percibidos como más influyentes que las mujeres cuando estaban “solos”, pero no cuando estaban en mayoría o en grupos igualados en el número de hombres y mujeres. Las mujeres, en cambio, nunca fueron vistas como más influyentes que los hombres, estuvieran en la condición que estuvieran.

La mayor o menor presencia de hombres y de mujeres en un grupo puede tener impacto en la utilización de las creencias de género, como acabamos de exponer, haciendo que el género de alguien llame la atención. Sin embargo, estas proporciones también pueden influir de otra manera: transmitiendo información acerca de si el grupo realiza una tarea tradicionalmente asociada al género o no. Así, cuando se trata de ocupaciones laborales, si la presencia de mujeres es escasa, se puede deducir que se trata de una ocupación poco típica de mujeres. Las investigaciones han mostrado que la estereotipia se da con mayor probabilidad cuando los miembros de un grupo se

introducen en una esfera, laboral por ejemplo, en la que tradicionalmente no han estado (Fiske et al., 1991). Heilman (1979), por otra parte, encontró que el interés de hombres y de mujeres por diversas ocupaciones se veía influido por la supuesta composición genérica de la ocupación. Conforme el porcentaje de mujeres aumentaba, las chicas se mostraban más interesadas, mientras que los chicos perdían interés. Cohen y Swim (1995) encontraron que este tipo de efecto se veía modulado por el grado de confianza que tenía la persona en sí misma. Así, las chicas que anticipaban estar en una situación minoritaria en un grupo artificial (la única mujer en un grupo de 4), en comparación con las mujeres que esperaban estar en situación mayoritaria (3 mujeres y un hombre), expresaban preferencia por otro grupo diferente al que le había tocado y deseos de cambiar la composición de género del grupo; estos efectos fueron más intensos en las mujeres en minoría que tenían poca confianza en su capacidad para la tarea. En contraste, el hecho de que los hombres anticiparan estar solos o en mayoría no influía en las medidas señaladas. No obstante, tanto los hombres como las mujeres que esperaban estar en minoría anticipaban que serían evaluados de forma estereotípica por el resto del grupo.

Centrándonos más en el ámbito educativo, Simón (2001) considera que una auténtica escuela coeducadora sería “la institución educativa que practique con chicos y chicas un proceso intencionado de intervención a través del cual se potencie el desarrollo de niños y niñas partiendo de la realidad de dos sexos diferentes, hacia un desarrollo personal y una construcción social comunes y no enfrentados”. Para ella, el modelo de escuela coeducadora debe ser, por tanto, un modelo de igualdad de oportunidades, según las cualidades, intereses, elecciones y diferencias personales y no de género.

Rovira (2000) hace una propuesta tutorial para conseguir unas relaciones entre los géneros igualitarias. La propuesta está dividida en tres fases y se apoya en el conocimiento que, de la realidad escolar en cada centro, debe tener el equipo docente: 1) Primera fase: diagnóstico de la situación, teniendo en cuenta la influencia de las relaciones sociales que entran en juego. 2) Segunda fase: revisión de las estrategias didácticas de acuerdo con los resultados de las investigaciones empíricas sobre las materias curriculares. 3) Tercera fase: desarrollo de dispositivos pedagógicos escolares a partir del análisis de la información recogida de las chicas y los chicos en las tutorías.

No obstante, también hay que señalar que se han formulado algunos argumentos en contra de la coeducación. Por ejemplo, a veces se dice que las escuelas coeducativas hacen que las niñas se vuelvan rudas y pierdan parte de su encanto femenino y personal, mientras que los niños pueden resultar afeminados (Comas, 2001). La experiencia ha demostrado que esto no sucede así, sino todo lo contrario: más bien son las escuelas de chicas que quieren imitar el modelo masculino (asociado con éxito y poder) las que tienden a reproducir el tipo de chica “masculinizada”.

Otra de las objeciones al modelo coeducativo es la de F. W. Forster, quien considera que chicos y chicas tienen necesidades radicalmente distintas y por ello propone una educación por separado según principios distintos (citado en Comas, 2001). Recomienda un tratamiento y un medio diferentes para preparar las naturalezas psicológicas distintas de ambos sexos. Este argumento está basado en la concepción tradicional de asignación diferencial de roles y tareas sexuales a ambos géneros (virilidad, feminidad, sumisión, obediencia, fuerza, responsabilidad, etc.).

Otro argumento es el de que chicos y chicas se desarrollan a velocidades diferentes durante la adolescencia y por tanto no sería conveniente someterles a un

mismo plan educativo. Sin embargo, desde quienes apoyan el modelo coeducativo se afirma que éste potencia la cooperación y colaboración de los sexos más que la competitividad entre ellos, y eso puede relajar la tensión que pudiera aparecer debida a las diferencias en el desarrollo de ambos sexos.

También se ha argumentado que en los grados superiores las amistades entre ambos sexos tienden a formarse en función de la atracción sexual y que esto hace madurar prematuramente a chicos y chicas y los distraen de los estudios. Probablemente, llegada cierta edad, chicos y chicas se acerquen entre sí con distintos objetivos pero... ¿no ocurriría lo mismo aunque las escuelas fueran separadas? ¿no sentirían la misma curiosidad, o mayor, por conocer personas del sexo opuesto?; hay que tener en cuenta que esa tendencia es algo natural y que se desarrolla evolutivamente, estén separados o juntos en la escuela chicos y chicas.

Elección de Actividades y Materias

El *Modelo de Elección de Logro de Eccles* (1983, 1985) plantea que la elección de actividades se hace en el contexto de una variedad de elecciones. Esas elecciones, tanto si se hacen de manera consciente como inconsciente, están guiadas por las expectativas que la persona tiene sobre la probabilidad de éxito en las distintas opciones, por sus valores personales centrales (necesidad de logro, necesidad de competencia, metas personales, orientación motivacional y esquema de rol de género), por valores de índole utilitaria (importancia de la participación en una actividad para las futuras metas personales) y por el coste potencial de invertir tiempo en una actividad en lugar de en otras (López Sáez, 1995). Veamos más detenidamente los diferentes componentes del modelo.

Las Expectativas de Éxito

Eccles considera las expectativas de éxito como importantes mediadores de la elección conductual. Así, es probable que las diferencias de género encontradas en la implicación en diversas carreras se deban, en parte, a que hombres y mujeres tienen expectativas diferentes en relación con la obtención de éxito en esas carreras. La autora sugiere las siguientes actitudes y creencias como mediadores críticos de las expectativas de ejecución:

a) *Auto-concepto de habilidad*. Se trata de si la persona se considera con capacidad para la tarea en cuestión o no. Este auto-concepto parece ser un predictor crítico de la elección de tarea, especialmente cuando se trata de conductas relacionadas con el logro.

b) *Dificultad percibida de la tarea*. Eccles propone una relación curvilínea entre dificultad de la tarea y preferencia por ella: la gente prefiere tareas que sean moderadamente difíciles a tareas que sean demasiado fáciles o muy difíciles.

c) *Atribuciones causales y otras influencias sobre la interpretación de la propia ejecución*. Lo que influye en las expectativas de ejecución futuras no es tanto el éxito o fracaso en sí, sino la interpretación que se hace sobre las causas y consecuencias de estos éxitos y fracasos, lo que a su vez influye considerablemente en la visión que hombres y mujeres tienen de cómo pueden incrementar su habilidad en el campo de que se trate. De esta manera sí, por ejemplo, piensan que las diferencias individuales en la habilidad para ciertas ocupaciones son principalmente resultado del talento natural, sería

más probable que abandonasen en el caso de no hacerlo bien durante el periodo inicial de aprendizaje. Pero si pensarán, en cambio, que las diferencias individuales se deben más bien a diferencias en la práctica y en la formación, lo lógico sería que persistieran a lo largo del periodo de aprendizaje inicial.

d) *Estereotipos del rol de género*. Como hemos indicado al inicio de este capítulo, las creencias relacionadas con el género influyen en el desarrollo del auto-concepto de niños y niñas, en sus percepciones del valor de las diferentes actividades y en sus expectativas de ejecución de éxito en varias tareas. La evidencia indica que las mujeres son estereotipadas como menos competentes que los hombres, especialmente en los dominios intelectuales y atléticos, aunque realicen una tarea igual de bien (Eitzen y Sage, 1978). Eccles argumenta que dado que los estereotipos influyen en el desarrollo del auto-concepto, la incorporación de ese sesgo cultural de los estereotipos del rol de género provocaría un auto-concepto menos positivo de las chicas en lo que concierne a sus habilidades intelectuales y atléticas.

e) *Creencias y conductas de "otros significativos"*. Padres, amigos, hermanos, profesores, vecinos, héroes televisivos, etc. contribuyen a la formación de creencias y auto-percepciones.

Valor Subjetivo de la Tarea

Es el segundo factor importante en la elección de una tarea. En el modelo de Eccles (1985) se supone que el valor es una cualidad de la tarea que contribuye a incrementar o disminuir la probabilidad de que un individuo la seleccione. La autora ha dividido el constructo en cuatro componentes:

a) *Valor de utilidad*. Será más probable que los individuos participen en ciertas actividades si sienten que su participación será de alguna utilidad para ellos. La utilidad puede ser concebida de varias maneras: si esa actividad está dentro de las metas del individuo, si le permite conocer gente de su misma edad, etc.

b) *Coste percibido*. La participación en una actividad también tiene un coste que se puede manifestar en tiempo, energía, renuncia a otras actividades, respuestas negativas de padres, pares y otras personas relevantes, memoria afectiva negativa asociada con una participación pasada, etc. Por ejemplo, la gente evaluará mejor aquellas actividades que le traen recuerdos positivos que aquellas otras que se asocian con recuerdos negativos.

c) *Valor de incentivo*. Se refiere a las recompensas inmediatas, intrínsecas o extrínsecas.

d) *Valor de logro*. Se refiere a las necesidades y valores personales que una actividad cumple para el individuo.

La gente desarrolla imágenes de quiénes son y/o quiénes les gustaría ser. Esas imágenes incluyen concepciones de su personalidad y capacidades, metas y planes a largo plazo, esquemas respecto a los roles adecuados para hombres y para mujeres, esquemas de sí mismos, valores personales, etc. Según Eccles (1985), las personas seleccionamos actividades que creemos son consistentes con nuestra autoimagen y rechazamos actividades que creemos son inconsistentes con esas imágenes. La socialización de los roles de género influye en el desarrollo de estos auto-esquemas, en los valores personales y en los estereotipos de las características asociadas con varias actividades de logro. Una forma en que la socialización del rol de género puede afectar

a los valores otorgados a una tarea es a través de su impacto sobre la importancia que hombres y mujeres asignan a diversas características personales. Por ejemplo, en el rol de género masculino se le da más valor a la competitividad, fuerza y destreza física que en el rol de género femenino. Los hombres, por tanto, participarán con más probabilidad en actividades atléticas precisamente porque ellos dan más importancia a la demostración de su competencia atlética. Por otra parte, si participar en deportes es visto como una actividad altamente masculina, las mujeres que quieran ser femeninas participarán con menos probabilidad en deportes que en otras actividades consideradas “femeninas”. La participación diferencial en determinados deportes por parte de chicos y chicas reflejaría el mismo fenómeno (Macías y Moya, 2002).

Los estereotipos de género, en definitiva, influyen en el auto-concepto, en los valores personales y en las características estereotipadas asociadas a cada tarea. Y a través de estas influencias, los estereotipos afectan a las valoraciones que los estudiantes realizan de cada una de las alternativas curriculares que tienen.

El modelo de Eccles se ha aplicado con notable éxito a la explicación de la elección por parte de chicos y chicas de tareas relacionadas con las matemáticas y con el deporte. En el caso de las matemáticas (Eccles, 1985) se realizó un estudio longitudinal con alumnos de primaria y de secundaria, comparando la elección de Matemáticas con la de Lengua, esto es, se les preguntaba hasta qué punto pensaban elegir estas asignaturas y seguir estudios universitarios en cada una de estas materias. Se midieron todas las variables especificadas por el modelo: autoconcepto de género, estereotipia de las matemáticas como una tarea típicamente masculina, interés de padres, compañeros y profesores en que sigan estudiando matemáticas, creencias específicas sobre las asignaturas (expectativa de éxito, habilidad percibida, dificultad percibida, esfuerzo necesario para el éxito y utilidad de la asignatura). A pesar de que chicos y chicas no diferían en sus calificaciones en matemáticas, las chicas tenían una actitud más negativa hacia las matemáticas y se veían a sí mismas como peores alumnas que los chicos en esta materia. Además, chicos y chicas coincidían en considerar a las matemáticas como más útiles para los chicos. Los resultados mostraron que: 1) chicos y chicas valoran subjetivamente de forma diferente las diferentes opciones académicas (Matemáticas y Lengua en este caso); 2) en las chicas, el peso del valor subjetivo de la tarea pesa más en su elección que en los chicos; 3) los factores que influyen en la valoración de diversas actividades de logro en el caso de las chicas son diferentes a los factores que influyen en los chicos: en éstos, el principal determinante de su elección es su rendimiento anterior mientras que en las chicas, aunque este rendimiento es importante, no lo es tanto.

Macías y Moya (2002) aplicaron el modelo de Eccles al caso del deporte, estudiando a una muestra de 627 jóvenes andaluces de ambos sexos. Los resultados corroboraron las diferencias entre chicos y chicas tanto en las prácticas deportivas como en el resto de las variables estudiadas, aunque las diferencias no fueron muy grandes, en términos absolutos. El modelo de Eccles de elección de logro recibió un apoyo considerable, especialmente en lo que concierne a las relaciones directas entre variables. No obstante, las variables relacionadas con la identidad (especialmente la identidad atlética y el auto-concepto de habilidad física) mostraron una relación más clara con los intereses y prácticas deportivas que las variables relacionadas con el valor otorgado al deporte.

Desde el campo pedagógico también se han realizado algunas aportaciones interesantes en relación con las aspiraciones curriculares de chicos y chicas. Tomé

(2002), por ejemplo, analizando la importancia de las asignaturas en las escuelas, considera que las Matemáticas y la Física suelen servir como indicadores de la inteligencia y capacidad del alumnado (ya lo indicaba el dicho “el que vale, vale, y el que no a Letras”). Además, éstas han sido tareas tradicionalmente asociadas al hombre.

También es importante la distinción entre currículum explícito y currículum oculto, entendiendo por el primero “los conocimientos transmitidos por la escuela y el carácter “femenino” y “masculino” que a menudo es atribuido a estos conocimientos”; y haciendo referencia con el segundo a aquellos roles sexuales que se transmiten, por ejemplo, en las interacciones entre los docentes y el alumnado (Subirats y Brullet, 2002). Por ejemplo, si el currículum explícito se olvida de tratar temas importantes como la sexualidad, las expectativas vitales, la paternidad, las relaciones humanas, etc., implícitamente se puede estar favoreciendo a un sexo sobre otro. En el ámbito del currículum oculto, se refleja igualmente ese patrón cuando en la escuela se transmite el valor del trabajo retribuido (mayoritariamente realizado por hombres) sobre el trabajo voluntario (mayoritariamente desempeñado por mujeres), la racionalidad sobre la emotividad, la competitividad sobre la cooperación, la rapidez sobre la flexibilidad, etc. (Tomé, 2002).

Con respecto a las soluciones que se pueden llevar a cabo relacionadas con el currículum (explícito u oculto) Askew y Ross (1991) llevaron a cabo una serie de “cursos antisexistas” específicos dentro del currículum, donde los docentes trabajaban con el alumnado sobre la desigualdad en los roles domésticos, los estereotipos difundidos por los medios de comunicación, la generación de alternativas positivas a la conducta de rol de género estereotipada y la inclusión en el currículum de materias como puericultura o labores domésticas, para que los chicos asumieran también su responsabilidad en este aspecto. Otras medidas fueron las de facilitar a chicas y chicos la experiencia de trabajar en grupos mixtos, dar a los chicos la oportunidad de reflexionar sobre sus sentimientos y compartirlos con otros compañeros, modificar los lugares de ocupación en el aula y en las zonas de ocio, obligándoles a compartir dichos espacios, etc.. Por otra parte, el programa “*Born Free*”, llevado a cabo por un equipo de la Universidad de Minnesota (Estados Unidos), propone otras acciones que se deben incluir en el currículum, como por ejemplo, que el alumnado conozca la igualdad de derechos de ambos sexos y las formas en que se manifiestan los estereotipos sexistas en las escuelas y libros de texto, así como sus efectos negativos, concienciarles de que es importante que tanto las chicas como los chicos estén en buena forma física y que no existen temas de estudio que sean específicos de un sexo u otro (Michel, 1987).

Los Libros de Texto

Los libros infantiles y juveniles figuran entre los más eficaces agentes de transmisión de las normas, valores e ideologías sexistas (Michel, 1987). En general, el análisis que del sexismo se ha llevado a cabo en los libros de texto en España arroja datos concluyentes con respecto al trato desigual de hombres y de mujeres y a la transmisión de roles sexistas. Por ejemplo, parece que la proporción de aparición de varones y de mujeres es de 70% versus 30%; los modelos de identificación social de los niños son más variados que los de las niñas; existe una amplia gama de profesiones para los chicos y una reducida lista para las chicas (florista, maestra, secretaria, enfermera, azafata, ama de casa...) que fundamentalmente se centran en el sector servicios y comercio, y casi siempre con un estatus inferior al de los hombres; en ciencias naturales, generalmente aparecen los hombres como conquistadores, fuertes y musculosos

mientras que las mujeres suelen aparecer como madres (Blanco, 2000; Lomas, 2002). No se trata de que los autores de los libros de texto o el profesorado que los utilizan mantengan actitudes sexistas de manera deliberada o por convicción ideológica, sino más bien que se limitan a reproducir el sistema social sexista existente.

Un análisis más minucioso de los perfiles de los personajes masculinos y femeninos ilustra estas profundas diferencias de género (IMOP, 2000). Los personajes masculinos, en general, están más presentes y protagonizan más situaciones; reciben menos atribuciones por sus cualidades estéticas; reciben aprobación por su conducta en mayor medida; encarnan personajes más ingeniosos y con más iniciativa e infringen más frecuentemente las normas. Los personajes femeninos, en cambio, están menos presentes; se tiende a aludir a ellos por sus cualidades estéticas y edad; la sociabilidad, la afectividad y la melancolía son características fundamentales; también se hace mayor referencia a estos personajes para destacar la condición familiar o el estado civil.

Según Andrée Michel (1987) existen varias claves para analizar el sexismo en los libros de texto:

1) *Análisis cuantitativo del contenido*: se trata de valorar estadísticamente y de forma comparada el número de personajes masculinos y femeninos que figuran en los títulos, textos e ilustraciones de los libros de texto.

2) *Análisis cualitativo del contenido*: se trata de comparar estadísticamente las características propias de los personajes masculinos y femeninos que aparecen en los títulos, textos e ilustraciones de los libros de textos.

3) *Análisis del sexismo gramatical*: a través de la forma en que se utilicen el vocabulario y las reglas gramaticales.

Numerosos estudios se han encargado de analizar esta cuestión. Nosotros vamos a recoger uno de los más recientes que realizó el equipo de Nieves Blanco (2000) en Andalucía. El objetivo principal de esta investigación fue evaluar cómo se representa a los niños y a las niñas, a las mujeres y a los hombres, en los libros de texto de primer ciclo de la educación secundaria obligatoria (LOGSE) que supuestamente manifiesta de forma explícita la necesidad de una escuela coeducativa ajena a las desigualdades de género y comprometida con la igualdad entre ambos.

La muestra estuvo compuesta por 56 libros correspondientes a seis editoriales (Anaya, Santillana, Edebé, Edelvives, McGraw-Hill y SM) y a seis áreas de conocimiento: ciencias de la naturaleza, ciencias sociales, geografía e historia, matemáticas, lengua castellana y literatura y educación física. Los elementos que se analizaron fueron: 1) el texto escrito (información sobre la materia y sobre las actividades, ejemplos gramaticales, enunciación de los problemas en matemáticas...); 2) las ilustraciones (imágenes gráficas y fotográficas, dibujos, siluetas...).

La unidad de análisis fue el personaje (alguien de quien se habla o a quien se habla, alguien que es objeto del discurso) y como categorías de análisis de los personajes se consideraron factores como la edad, el protagonismo y el modelo de identificación social que ofrecen, así como el ámbito de acción, las acciones realizadas y las características que se atribuyen a los personajes femeninos y masculinos en los manuales escolares.

El número total de personajes que se analizaron fueron 16.165, de los que cuales aparecían en el texto 10.268 y 5.167 en las actividades. Algunos resultados pueden observarse en los Cuadros 5 y 6.

Cuadro 5. Distribución de varones y mujeres en los libros de texto

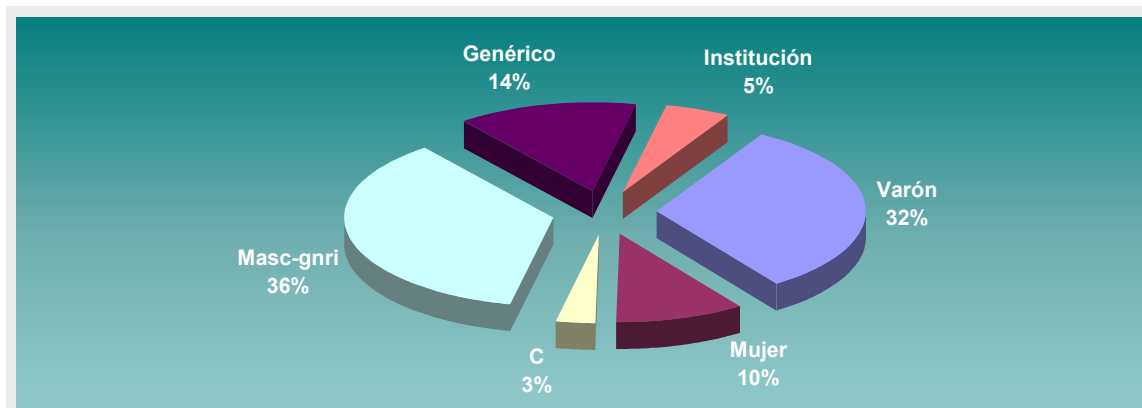
DISTRIBUCIÓN	FRECUENCIAS	PORCENTAJES
Varones individuales anónimos	1698	32.7
Colectivo de varones anónimos	1017	19.6
Varones con nombre propio	2468	47.5
Colectivo de varones con nombre propio	9	0.1
<i>TOTAL VARONES</i>	5192	100
Mujeres individuales anónimas	916	57
Colectivo de mujeres anónimas	427	26
Mujeres con nombre propio	255	16
<i>TOTAL MUJERES</i>	1598	100

Cuadro 6. Ocupaciones de varones y mujeres en los libros de texto

OCUPACIONES	VARÓN (%)	MUJER (%)
Vinculadas al ámbito religioso	9	12
Vinculadas al ámbito doméstico	4	34
Vinculadas al ámbito político	23	8.5
Vinculadas al ámbito militar	5	0.4
Vinculadas al ámbito científico-técnico	11	3.3
Vinculadas al ámbito cultural y artístico	30	15
Vinculadas al ámbito del aprendizaje	2	6.2
Vinculadas al ámbito económico y liberal	10	9
Vinculadas al ámbito lúdico y deportivo	4	10
Vinculadas al ámbito social	0.2	0.7

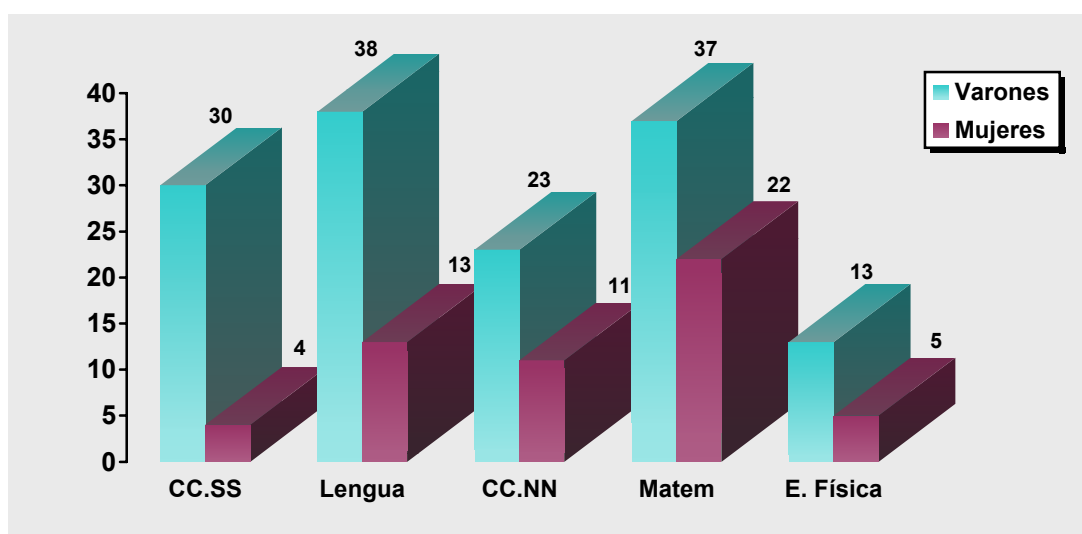
Otro dato interesante es la distribución de los personajes en el discurso escrito. El masculino genérico es el modo más frecuente para referirse a los personajes, seguido de las referencias a varones; las referencias a mujeres representan tan sólo el 10% del total.

Gráfico 3: Distribución de Personajes en el Discurso Escrito⁸



⁸ C = Colectivo varones y mujeres.

Gráfico 4 Distribución de Personajes por Materias (%)



En resumen, podemos decir que los varones representan el 32% de los personajes totales analizados. El mayor número de ellos son varones con nombre propio y más de la mitad de los varones aparecen como sujetos activos y se les asocia con actividades del ámbito cultural, político y científico. Con respecto a las mujeres, éstas representan el 10% del total de los personajes, siendo el grupo de las mujeres individuales anónimas el más numeroso y el de las mujeres con nombre propio el que presenta el menor número de registros. Además los personajes femeninos se presentan principalmente realizando ocupaciones vinculadas al ámbito doméstico (madres, hijas, hermanas, esposas...).

En virtud de estos resultados, se han realizado propuestas para modificar los textos, de manera que chicos y chicas estén igualmente representados tanto en las ilustraciones como en los ejemplos y eliminar aquellos textos que puedan insinuar o sugerir que hay profesiones o materias específicas para cada género (sobre todo en asignaturas “tradicionalmente masculinas”). Los manuales escolares, además de reflejar la sociedad, pueden ser un factor de cambio y contribuir a la igualdad entre hombres y mujeres. Por ejemplo, aunque sea cierto que no muchas mujeres se dedican a la albañilería o a la minería, sería poco realista presentar situaciones en las que nunca se viera una mujer realizando este tipo de profesiones; esto estaría manteniendo implícitamente los estereotipos tradicionales sobre los roles de cada sexo. Incluso algunas autoras insisten en la necesidad de presentar en los libros de texto ejemplos de mujeres y hombres con roles no tradicionales y todavía poco extendidos en la sociedad. Por ejemplo, podrían aparecer un padre y su hija poniendo la mesa, un padre planchando la ropa o una mujer jugando al fútbol (MEC, 1991).

Resumen

- ✓ Sexismo es la actitud de antipatía ante las mujeres que las discrimina a un estatus inferior.
- ✓ Los estereotipos sexistas pueden construir la realidad como profecías que se cumplen a sí mismas, aunque este efecto no es fuerte y la evidencia sobre trato diferencial de los profesores a las alumnas es limitada.
- ✓ Mujeres asertivas que defienden sus logros académicos son percibidas negativamente.
- ✓ La segregación educacional por sexos ha evolucionado hacia una igualdad en los países individualistas desarrollados.
- ✓ El sexo como característica del autoconcepto femenino es más saliente cuando las mujeres son minoría en un contexto educacional.
- ✓ Cuando el porcentaje de mujeres en una ocupación aumenta, se refuerza el interés femenino en ella y decae el masculino, probablemente por pérdida de estatus.
- ✓ Las escuelas donde coexisten ambos sexos no refuerzan la instrumentalidad femenina, la cual se asocia a escuelas de chicas orientadas al éxito y poder.
- ✓ La elección de carrera se basa en las expectativas de éxito y la valoración subjetiva de esta: aunque chicos y chicas no se diferencian en notas de matemáticas, las mujeres tenían una actitud más negativa hacia estas, se veían como peores alumnas y creían que las matemáticas eran más útiles para los hombres.
- ✓ El currículo implícito escolar valora patrones “masculinos” como el trabajo asalariado, la racionalidad frente a la emotividad, la competitividad sobre la cooperación.
- ✓ Los libros de textos presentan más personajes masculinos que femeninos, los que son más variados y de estatus superior.
- ✓ La escuela debe transmitir un modelo de igualdad de oportunidades, basado en la cualidades personales y no de género, cuestionar el currículo implícito, reforzar la igualdad de sexos y mostrar críticamente como se manifiestan los estereotipos sexistas en la escuela y textos (elaborando textos con igualdad cuantitativa y de estatus de personajes de ambos géneros).