

MODESTO INTENTO DE INTERPRETACION DE LAS TASAS FEMENINAS DE ESCOLARIDAD

JULIO CARABAÑA MORALES (*)

INTRODUCCION

A mi entender, todo planteamiento del tema «Mujer y educación» debe partir de algunos hechos incuestionables. El primero de ellos es que la participación de las mujeres en los diversos niveles de la enseñanza es, desde hace ya algún tiempo, en todos los países industrializados y en algunos bastante atrasados, igual o superior numéricamente a la de los hombres. El segundo es que los resultados académicos de las mujeres son, en todos los niveles de enseñanza y de cualquier modo que se los considere, superiores casi siempre a los de los hombres.

A nadie que se tome la molestia de consultar algunos datos estadísticos elementales y muchas investigaciones más bien engorrosas pueden quedarle muchas dudas al respecto; sin embargo, no son pocos los que se sienten tentados, en cuanto la cuestión se plantea, a buscar las causas de por qué, como dice un no muy antiguo informe del Consejo de Europa, las mujeres «hacen poco o ningún uso de las posibilidades de educación formal de que disponen (1).

Una vez planteada así la cuestión, lo que sigue puede adivinarlo fácilmente el lector menos sagaz: se desechan las explicaciones biológicas de la inferioridad natural de la mujer y se establece que es la sociedad, al seguir asignando a la mujer determinados roles, la generadora de una situación contra la que los poderes públicos deben adoptar medidas de discriminación positiva; cabe describir sumariamente así esta presunta situación:

- Tasas de participación femenina menores en todos los niveles.
- Cuanto más elevado el nivel, más bajo el porcentaje de mujeres.

(*) Director del CIDE y profesor de Sociología.

(1) C. I. Desseur y C. E. von Vleuten, «Education and equality of opportunity for girls and women», CEM/XI(79)4, 1979, pág. 1.

— En la enseñanza secundaria, las mujeres están infrarrepresentadas en las opciones que conducen a la Universidad.

— Las materias y carreras que las mujeres eligen son las que llevan a trabajos menos cualificados, peor pagados y de menor prestigio (2).

El cuadro 1 refleja las proporciones de mujeres en los diversos niveles de enseñanza en España y su evolución entre 1975 y 1981. El cuadro está en contradicción evidente con la descripción de la situación que acabamos de citar.

CUADRO NÚM. 1

Distribución de los sexos en los diferentes niveles de la enseñanza, España 1975-1981

Nivel y año	Total	Mujeres	% de mujeres
8.º de EGB:			
— 1975-76	479,5	239,7	50,0
— 1981-82	586,0	296,0	50,5
1.º de BUP:			
— 1975-76	255,1	128,1	50,1
— 1981-82	332,0	177,0	53,3
1.º de FP:			
— 1975-76	151,9	52,9	34,8
— 1982-83	249,0	98,4	39,3
COU:			
— 1975-76	185,7	84,2	45,4
— 1981-83	243,0	131,0	54,0
1.º Escuelas Universitarias:			
— 1975-76	53,0	19,0	36,0
— 1981-82	73,8	32,1	44,0
1.º de Facultades:			
— 1975-76	99,2	41,9	42,0
— 1981-82	97,2	47,5	50,0
1.º de ETS:			
— 1975-76	17,2	1,3	7,5
— 1981-82	12,5	1,6	13,0

A primera vista, parece cierto que, a medida que aumenta el nivel de estudios, la participación femenina desciende. Esta impresión es, sin embargo, completamente falsa. Está basada en lo que debería llamarse la «falacia cró-

(2) *Ibidem*, págs. 14 y ss.

nica» en la interpretación de datos agregados. Merece este nombre por dos razones. Una, que las más brillantes librerías de las ciencias sociales caen en ella de modo crónico e irremediable. La otra es que tiene que ver con el tiempo: consiste en una confusión de lo sincrónico con lo diacrónico, de lo transversal con lo longitudinal. En efecto, la participación de la mujer es menor *en este momento* en los niveles superiores de enseñanza, pero ello no significa que «descienda», sino exactamente lo contrario, que *está subiendo*. Como el aumento se produce *primero* en los niveles más bajos, hay que esperar tanto tiempo como suelen durar los estudios para que se produzca *también* en los niveles más altos. Y eso es, precisamente, lo que está sucediendo. En 1975, las mujeres eran tantas como hombres en 8.º de EGB. En primero de BUP eran incluso algunas más. Para saber si su participación descendía a través de los niveles de enseñanza, había que esperar hasta 1980, cuando la promoción hubiera llegado a la Universidad. Ha pasado 1980, y los datos de ingreso en la Universidad para 1981-82 están en el cuadro 1. Puede decirse que la participación de la mujer *se ha mantenido*.

Actualmente son mujeres el 53 por 100 de los alumnos de primero de BUP que a todos los efectos puede considerarse la rama de la Enseñanza Media con más prestigio. En FP, por el contrario, las mujeres representan sólo el 40 por 100, pese a ser la rama de enseñanza media con menor prestigio, y la que, desde luego, no conduce directamente a la Universidad. Como cabía prever a partir de esas cifras, parece que ya ingresan en la Universidad más mujeres que hombres.

Así, pues, en España las tasas de participación femenina se igualan globalmente a las de participación masculina a todos los niveles, y son mayores en las opciones de enseñanza secundaria que conducen a la Universidad, lo que permite esperar que, en unos cuantos años, lo sean también en ésta. En cuanto a la elección de materias, es forzosamente, dados los planes de estudios españoles, la misma que la de los hombres hasta bien avanzada la enseñanza media; luego se diversifica del modo que estudiaremos con cierto detalle.

Falta por ver si es cierto que las mujeres eligen en cada nivel de estudios las opciones que llevan a trabajos con menor cualificación, prestigio e ingresos, o simplemente a estudios «femeninos». Desde luego, si esto ocurriera, muchos partidarios del principio de tenacidad en la defensa de las teorías (y de las observaciones empíricas) considerarían salvado el núcleo del planteamiento: si existen diferencias entre mujeres y hombres, tienen que deberse a una discriminación que sólo puede tener su origen en una sociedad y una cultura machistas.

Pero no basta con tomar como punto de partida estos datos elementales. Lamentablemente, el enfoque más tópico de la cuestión de los sexos (como, en buena parte, de las razas) parece anclado todavía en la dieciochesca oposición entre Ilustración y Ultramontanismo: lo natural y lo social se contraponen en abstracto, y entre ellos se media con continuas «falacias naturalistas». A un

lado está lo natural, necesario y por ello, implícitamente legítimo. Al otro lado está lo social, convención arbitraria y, por ello, implícitamente, ilegítimo. Si el discurso machista y reaccionario pretende que la actual relación entre los sexos es legítima por basarse en la necesidad de la naturaleza, el discurso feminista progresista se limitará a afirmar que esa relación se basa en la imposición social y que es, por tanto, ilegítima. No acomete contra el machismo negando la implicación entre naturaleza y legitimidad, sino aceptándola tácitamente al trasladar las desigualdades entre los sexos al polo opuesto, el de la cultura y la arbitrariedad. Del mismo modo, los psicólogos progresistas de la segunda guerra mundial refutaban el racismo negando las diferencias entre las razas, olvidando la cuestión *de iure* fundamental de que ninguna diferencia estadística entre dos razas justifica un trato de privilegio para los miembros de una de ellas.

El problema fundamental con este modo de pensar es que parece suponer que todo lo que tiene un origen social o cultural carece de fundamento y justificación. Una vez supuesto esto, no se necesita llegar más allá en el análisis de las causas ni de las funciones. Se trata ya de transformar el mundo social, sin necesidad de interpretarlo previamente; depende de los gustos de cada uno la radicalidad de esa transformación.

Las páginas que siguen, escritas con menos calma de lo que el asunto merece, pretenden exponer los enigmas que plantean, sobre este tema de las relaciones entre mujer y educación, una serie de datos estadísticos completamente simples. Muestro en ellas con cierta seguridad lo que me parece negativo; soy capaz, apenas, de balbucear un asomo de respuesta positiva.

1. LA IGUALDAD DE LOS SEXOS EN LA ENSEÑANZA BÁSICA

1.1. *Tasas de escolarización y planes de estudio*

En España, como en todos los países industrializados, niñas y niños asisten a la escuela en proporciones parecidas y con regularidad semejante durante los años de la Educación Preescolar y de la Educación General Básica.

Por lo que se refiere al tratamiento que se da a los sexos, la escuela de hoy es muy distinta de la escuela de hace sólo veinte o treinta años. La separación de los sexos en escuelas y aulas distintas ha desaparecido prácticamente; el plan de estudios es el mismo para ambos sexos, desde el principio hasta el fin. Hace todavía treinta años, la escuela primaria se entendía como terminal, sobre todo si era rural. Chicas y chicos tenían que salir de ella lo mejor preparados posible para sus vidas futuras. Y los contenidos de la enseñanza eran convenientemente distintos: las muchachas iban a la escuela, sobre todo, a aprender labores del hogar; los muchachos, la alfabetización necesaria para

poder dejar el trabajo agrícola. En el curso de tan breve tiempo, las cosas han cambiado enormemente.

Puede discutirse la profundidad de estos cambios; pero una cosa parece completamente evidente: nadie ha podido decir que *la sociedad les haya opuesto* obstáculos sistemáticos. La literatura sobre resistencias a esta modernización de la escuela es inexistente. Los padres han aceptado para sus hijos, casi siempre de buen grado, *un proceso de socialización y escolarización totalmente distinto al suyo*; en su mayor parte lo han aceptado sabiendo, por propia experiencia, que el viejo ya no era adecuado a los nuevos tiempos.

¿Quiere esto decir que han perdido *toda* vigencia los modelos «tradicionales» de socialización diferencial de los sexos? Evidentemente, no han perdido toda vigencia; pero, evidentemente también, han dejado de estar vigentes. Este simple hecho, que ha tenido lugar con tanta claridad ante nuestros ojos, debería servirnos para no exagerar ni la importancia de las tradiciones ni la de su transmisión en la escuela.

Pues resulta que en el curso de la experiencia vital de los individuos se producen procesos de aprendizaje que anulan los que tuvieron lugar en su infancia o, dicho de otro modo, que la experiencia puede ser una maestra mucho más convincente que la escuela. De manera que —simple extensión de lo anterior— la transición cultural de valores— a través de la familia o la escuela— tiene que adaptarse de continuo a la realidad social a partir de la cual estos valores se producen. El cambio de la sociedad cambia también a los individuos, y arranca, quizá no de cuajo, pero sí en poco tiempo, las raíces de prejuicios ancestrales.

1.2. Rendimiento escolar

La evidencia empírica obtenida por innumerables estudios sobre las calificaciones obtenidas por chicas y chicos en la Educación Básica revelan, si acaso, una desigualdad favorable al sexo femenino, tanto en las calificaciones escolares como en pruebas objetivas (3).

No puede despacharse este hecho con una mera expresión de impaciencia, diciendo que *existen todavía* desigualdades. Cuando tanto se habla sobre los estereotipos sexuales dominantes, y sobre la escuela como reproductora de estos estereotipos, habría que esperar que los resultados escolares de las chicas fueran peores que los de los chicos; no sólo en las materias científicas o que requieran capacidad de representación espacial, sino también en las que se basan sobre aptitudes verbales, o de otro tipo. Ello por muchas razones.

(3) Por citar sólo algunas revisiones de la bibliografía existente: A. Anastasi, *Differential Psychology: Individual and group differences in Behavior*, Macmillan, New York, 1958. E. Maccoby y C. Jacklin, *The Psychology of sex differences*, Stanford University Press, 1974. J. D. Finn, L. Dulberg y J. Reis, «Sex differences in Educational Attainment: A crossnational Perspective», *Harvard Education Review*, vol. 49, núm. 4, nov. 1979. J. Stockard y otros, *Sex equity in education*, Academic Press, New York, 1980.

El plan de estudios de la EGB no hace en España diferencias entre los sexos. Pero si la socialización anticipatoria es distinta para ambos, si la sociedad *espera* de las chicas que su papel social se limite al hogar y de los hombres que ejerzan una profesión, hay que explicar cómo la *imposición* del mismo plan de estudios no se ve abocada al fracaso por ir contra los usos y costumbres, ni cómo las chicas tienen la misma motivación que los chicos para seguir un plan de estudios presumiblemente masculino.

Pues estas expectativas sociales tienen que penetrar la escuela; históricamente, la escuela ahora generalizada ha sido una escuela de varones. Los valores de la propia institución escolar están basados sobre una competitividad y una agresividad a la que las mujeres tendrían que someterse *peor* que los varones. De hecho, los estereotipos y los prejuicios de los profesores parecen, en investigaciones varias, favorables a los varones.

Todo esto, y mucho más que es ocioso reproducir aquí, vendría tan bien para explicar una inferioridad femenina en los resultados escolares como todas las presunciones sobre la inferioridad «natural» de las aptitudes femeninas. Por desgracia, tal inferioridad no existe. Seguramente sin intención de fastidiar, las alumnas muestran brillantemente en cuanto se les da ocasión *que son iguales o superiores a sus compañeros*, con lo cual han dejado en la misma posición poco airosa a sus enemigos que a sus amigos.

¿Acaso las aptitudes femeninas no son inferiores sino superiores a las de los varones, de modo que con su mejor dotación natural compensan los hándicaps de tipo social y cultural? ¿Quizá la escuela es una institución de valores femeninos más bien que masculinos, y por eso las mujeres se adaptan a ella mejor que los hombres? Ninguna de estas dos salidas al *impasse* pueden defenderse seriamente. Se basan en una estrategia de interpretaciones *ad hoc* que, además, no sale del falso dilema entre naturaleza y valores tradicionales.

Se ha escrito, por ejemplo, que el sistema educativo premia cualidades como la adaptabilidad, abnegación, pasividad, disciplina y esfuerzo; todas propias de las mujeres, que han sido formadas en una mentalidad de adaptación, de pasividad y de sometimiento; así da lugar a que éstas, las mujeres, obtengan mejores rendimientos. Los valores de la *institución escolar resultarían así congruentes* con los valores caracteriológicos exigidos tradicionalmente de la mujer. El problema es que todo esto hiede a la legua al oportunismo de las interpretaciones *ad hoc*. Lo que uno se pregunta ante la aparición de esta ristra de calificativos es, finalmente, lo siguiente: ¿De dónde saben todo eso los autores? ¿Han contrastado con la realidad sus ejercicios de empatía en algún momento posterior a su personal experiencia de la escuela primaria? ¿Por qué ni siquiera se toman el trabajo de criticar a los que utilizan la gama de calificativos antónimos, como competitividad, agresividad, individualismo, etcétera? (4).

(4) La interpretación «femenina» de la escuela aparece, por ejemplo, en la introduc-

1.3. Algunas diferencias sintomáticas

¿Quiere esto decir que alumnos y alumnas se comportan en la escuela como si las diferencias sexuales no existieran? ¿O que, en el interior del aula, desaparece toda dinámica relacionada con el sexo? Evidentemente, no es éste el caso. Tres fenómenos que han sido suficientemente bien estudiados dan fe de ello:

a) En primer lugar, ocurre que allí donde en los últimos años de nuestra EGB (que en la mayor parte de los países corresponden al primer ciclo de la enseñanza obligatoria) se permiten diversas opciones, *las de las chicas no son exactamente las mismas* que las de los chicos.

Hay países que todavía no tienen una enseñanza única a esta edad. En Alemania Occidental, por ejemplo, los escolares eligen a los diez años entre el Gimnasio o Bachillerato clásico y la Realschule o Bachillerato Técnico, tras un proceso de selección académica. También en Inglaterra se mantiene un cierto número de «grammar schools» notablemente selectivas e incluso elitistas. En otros países, como Austria, Irlanda, los Países Bajos o Bélgica, una rama es de enseñanza general y la otra de enseñanza profesional. Pues bien, según un informe de la OCDE, las mujeres están sobrerrepresentadas en las ramas selectivas y generales, y suelen estar infrarrepresentadas en las ramas profesionales (33 por 100 en Austria, 44 por 100 en Bélgica, 30 por 100 en Irlanda).

Hay otros países donde lo electivo son ciertas materias dentro de un tronco común. Aun cuando en algunos ocurra como en Irlanda, donde ciertas opciones se ofrecen con preferencia a uno y otro sexo, en la mayor parte chicos y chicas se encuentran frente a la misma oferta, y cada cual elige según sus intereses y capacidades; en estos casos, las mujeres eligen con menor frecuencia que los varones asignaturas de tipo científico natural y técnicas, y con mayor frecuencia asignaturas de letras. Así, en Nueva Zelanda, en una larga lista de materias optativas, ninguna chica elige Electricidad, y son menos del 5 por 100 de los alumnos de Técnicas de Taller, Agricultura, Madera y Mecánica; hay menos del 5 por 100 de chicos, en cambio, en materias como Taquimecanografía y Confección. En Irlanda, las mujeres son menos del 5 por 100 en materias como Metal, Madera, Dibujo Técnico, así como en Griego, y los hombres en Economía Doméstica (5). En Inglaterra, se han encontrado las diferencias del cuadro 2 en las materias de Física, Biología y Lenguas Vivas; son análogas a los que se dan en Nueva Zelanda, donde el porcentaje de alumnas en Física es el 9 por 100, y en Químicas, el 24 por 100, mientras que es el 70 por 100 en Biología y el 75 por 100 en Francés.

ción de M. Cancio al libro de M. L. Barrera Peña y A. López Peña, *Sociología de la mujer en la Universidad*, Universidad de Santiago, 1983, pp. 35 y ss. La «masculina» es la más frecuente; se defiende, por ejemplo, en varios artículos impresos en el número 31-32 de *Cuadernos de Pedagogía*, 1977.

(5) OCDE, *Possibilités d'éducation pour les femmes et les jeunes filles*, multicopiado, 1983. Del anexo estadístico de esta publicación están sacados los datos que se citan en este trabajo, cuando no se cita otra fuente distinta.

CUADRO NÚM. 2
Porcentajes de alumnos

	A los que se ofrecen las opciones		Que eligen las opciones		Que siguen de verdad los cursos de estas opciones	
	M	F	M	F	M	F
Física	90	71	52	17	47	12
Biología	88	95	31	52	28	49
Francés	84	89	29	45	24	40

Fuente: Comisión de las Comunidades Europeas, *Egalité de l'Enseignement General et Professionnel pour les filles (10-18 ans)*, Bruselas, 1979, pág. 63.

Comentaremos más adelante estas diferencias en las opciones. Aquí basta con apuntar que, desde luego, no están relacionadas con el *prestigio* de la rama de estudios. En todos los países, las ramas profesionales tienen menos prestigio que las generales, y en aquellos donde las hay, las escuelas selectivas, como Gimnasios y Grammar Schools, tienen más prestigio que las demás. Como se acaba de decir, las mujeres están en ellas sobrerrepresentadas en relación a los varones. Si acaso, las mujeres eligen las ramas más prestigiosas y los varones las menos. Aunque la cosa, como veremos, es más complicada.

b) Esta diferencia en las *opciones* se relaciona con ciertas diferencias de aptitudes. En lo que respecta a las diferencias de aptitudes entre los sexos, la cuestión ha dado lugar a debates sin cuento. Probablemente, el aspecto más intrigante haya sido la explicación de la inferioridad femenina en Matemáticas, que se manifiesta y agudiza en el curso de la adolescencia, tanto en Inglaterra como en Estados Unidos y en la mayor parte de los países estudiados por la IEA.

Como el desarrollo de la capacidad de representación espacial parece seguir una pauta evolutiva paralela, se ha atribuido a esta diferencia en una dimensión de las aptitudes intelectuales la diferencia de rendimiento en Matemáticas (6). Sin embargo, la diferencia de rendimiento en Matemáticas no es universal (hay grupos de chicas que las aprenden mejor que sus homólogos masculinos), y hay factores que podrían explicar las diferencias sin recurrir a las capacidades intelectuales. El principal factor es la diferencia no de aptitud, sino de actitud, ante las diversas materias, que a su vez está relacionada con la frecuencia con que chicos y chicas eligen estudios matemáticos cuando ello es optativo.

(6) C. Maccoby y Jacklin, *op. cit.* La diferencia de actitud ha sido investigada sobre todo por E. Rennema, «Women and girls in Mathematics», *Educational Research Journal*,

Una inteligente revisión de las investigaciones recientemente publicadas llega a la conclusión de que, tras los trabajos realizados, se pueden sacar pocas conclusiones definitivas sobre la cuestión (7).

c) Entre los argumentos que pueden imaginarse a favor de la coeducación en las escuelas mixtas, no es el menos importante el de que sólo en ellas las mujeres pueden adquirir verdaderamente la misma formación, sin sesgos, que los hombres, y viceversa. Sin embargo, numerosos estudios pueden indicar que la motivación y los resultados escolares son mejores en los colegios no mixtos que en los mixtos. Puede ello deberse a que la clientela de ambos tipos de escuela sea distinta; pero también podrían depender de la interacción en el aula entre los alumnos de los dos sexos (8).

Al mencionar aquí estos fenómenos, pretendo sólo recordar que la interacción entre los sexos existe, y que la diferenciación sexual se sigue manifestando aún dentro de la igualdad. Pero que se trata de fenómenos complejos, que no pueden ni anticiparse ni interpretarse mediante un *ejercicio de comprensión* que se limite a buscar coherencias elementales entre lo que sucede en la escuela y la idea general de que la mujer está discriminada y esta discriminación es cultural y no natural.

Pienso que es preciso hacer un replanteamiento serio de la cuestión, abandonar la oposición abstracta aptitudes naturales-coerciones culturales, y tener en cuenta que todas estas realidades estadísticas provienen del comportamiento de los sujetos. Si las mujeres son capaces, con alguna excepción, de aprovechar tanto o más que los hombres las oportunidades de educación formal que se les ofrecen, es porque quizá estén motivadas por la idea de que no se trata de una pérdida de tiempo para su proyecto biográfico; o dicho de otro modo, de que el logro académico les puede abrir posibilidades de independencia y autonomía que les resulten atractivas en el interior de una sociedad donde los modelos *sexuales* tradicionales están en decadencia.

Es, en definitiva, interpretando su experiencia, y no aceptando ciegamente ninguna tradición, cómo los sujetos generan sus pautas de comportamiento y, por consiguiente, sus valores. De la transformación del entorno y la experiencia, por consiguiente, es desde donde hay que partir para explicar el interés por la química de las hijas de quienes lo tuvieron, sobre todo, por la costura; la explicación del fenómeno —rápido y reciente— de la integración de la mujer en el sistema escolar ha de buscarse en el cambio de las condiciones de

(7) M. E. Badger, «¿Por qué no son mejores las chicas en Matemáticas? Una revisión de las investigaciones», en *Educación y Sociedad*, núm. 2, págs. 187-204. En el mismo sentido (aunque más proclive a aceptar explicaciones de tipo social que psicológico), J. Stockard, *op. cit.*

(8) Sobre esta cuestión hay también una amplia literatura. Pueden verse las obras de Maccoby y Stockard ya citadas, así como R. R. Dale, *Mixed or single sex school: an Overview*, Routledge and Kegan Paul, Londres, 1974, y M. Stanworth, *Gender and Schooling*, Hutchinson, Londres, 1983.

vida; esos cambios en las condiciones de vida cambian también las formas de conciencia. Si *aparentemente* algunas permanecen, su sentido ha de cambiar al integrarse en una estructura distinta; no se puede tratar de meras pervivencias sin sentido. Si se las quiere cambiar, es más *conveniente analizarlas y entenderlas que limitarse a desprestigiarlas*.

2. IGUALDAD Y DESIGUALDAD EN LA ENSEÑANZA MEDIA

2.1. Tasa de escolarización

En la mayor parte de los países de la OCDE, según puede verse en el cuadro 3, las mujeres son tan numerosas o más que los hombres en las *ramas generales* de la enseñanza media de segundo ciclo (que es, aproximadamente, la correspondiente a la nuestra). Además, las diferencias existentes no parecen asociarse a ninguna variable en particular. No dependen, desde luego, del nivel de desarrollo económico ni de la tradición cultural o religiosa.

También en la mayor parte de los países, la proporción de mujeres es menor que la de hombres en las enseñanzas profesionales y en los estudios de menor duración.

CUADRO NÚM. 3

Proporción de mujeres en las Opciones General y Profesionales del Segundo Ciclo de Secundaria (14-16 años) en una serie de países

	General		Profesionales	
	1970-71	1981-82	1970-71	1981-82
Alemania	41,4	49,7	41,9	40,1
Austria	45,9	50,2	47,6	51,8
Bélgica	44,1	48,6	56,6	63,9
Dinamarca	49,5	54,3	24,3	36,2
Francia	52,8 (1)	57,9	40,8 (1)	41,5
Grecia	47,7	52,2	19,5	18,7
Irlanda	56,2	56,1	40,2	41,7
Italia	43,2	48,5	23,9 (2)	34,1
Noruega	48,1	49,2	41,7	51,7
Países Bajos	41,7	49,5	46,4	43,6
Yugoslavia	—	46,3	—	39,0

(1) Segundo Ciclo de Secundaria largo y Certificado de Aptitud Profesional (CAP).

(2) Rama técnica, distinta de la profesional.

Fuente: OCDE, *op. cit.* en notas.

Estas proporciones obligan, desde luego, a revisar la afirmación de que, aunque las tasas de participación sean iguales, las mujeres eligen los estudios de *menor* prestigio. A primera vista, ocurre más bien lo contrario en este ciclo de enseñanza, como ocurría también en el ciclo anterior.

Las diferencias entre hombres y mujeres se dan, en este nivel de la enseñanza, y de modo mucho más claro que en el nivel anterior, en las asignaturas y las especialidades que eligen. Vamos a repasar con cierto detalle estas diferencias y a tratar de encontrarles algún tipo de explicación.

2.2. *Asignaturas masculinas y femeninas: la constante de feminidad y la pauta tasmana*

Dos estrategias de argumentación emparentadas suelen utilizarse para concluir que la igualación de las tasas de participación femenina en un nivel de enseñanza no significa una mejora de las mujeres en relación a los hombres, sino, a lo sumo, un cambio de la *condición* para que quede la *posición*. La primera estrategia consiste en señalar que las mujeres eligen estudios «femeninos» y los hombres «estudios masculinos». La segunda es complementaria de ésta, y consiste en afirmar, o suponer, que cuando una asignatura, estudio o profesión se feminiza, pierde automáticamente valor. Es claro que, utilizando estos argumentos, la posición inferior de la mujer, doquiera que se encuentre, está garantizada, pues, como parias, contaminan cuanto tocan, llevando la peste consigo. Las dos estrategias de argumentación, conjuntamente, constituyen un muro infranqueable a todo intento de contrastación empírica, desde el momento en que la segunda viene en apoyo de la primera inmunizándola contra todo criterio externo de contrastación.

Imaginemos que, siguiendo un manual sobre el método científico, pedimos a alguien que construya hipótesis, a partir de sus teorías sobre lo masculino y lo femenino en nuestras sociedades, acerca de qué materias de estudio o ramas profesionales son masculinas y cuáles femeninas. ¿Pasa la división por ciencias y letras? ¿Dentro de las ciencias, qué es más femenino y por qué: las matemáticas, la química, la física o la biología? ¿Y dentro de las letras? ¿Es más masculino el Latín que el Inglés? ¿Más femenino el Dibujo Artístico que el Técnico?

Se trata de un puro ejercicio de imaginación; lo habitual es que la atribución de feminidad a las materias de estudio se haga *a posteriori*, a partir precisamente de los datos sobre participación de la mujer. Y es más tarde cuando la interpretación parece poco firme cuando asoma la otra estrategia: lo femenino es, por definición, socialmente inferior, y si los hombres dejan penetrar a la mujer en un ámbito cualquiera, éste se hace automáticamente femenino también en el sentido de socialmente inferior. Con lo cual, toda reflexión ulterior sobre la materia sobra. Los motivos de los varones son los motivos del lobo para comerse al pobre cordero.

Renunciemos, por tanto, al ejercicio de imaginación, y tratemos de establecer una interpretación *a posteriori*, pero coherente, de las opciones masculinas y femeninas en cuanto a materias de estudio en el Bachillerato. Como estas opciones varían mucho de país en país, la comparación no puede ser precisa ni rigurosa, pero no por ello deja de ser instructiva.

— Cuando hay una *opción* que se refiere a las *humanidades* (Lengua, Historia, etc.), la participación femenina es siempre superior al 70 por 100. Así, 79,6 por 100 en Francia, 84 por 100 en la opción de Letras en Noruega, 73 por 100 en «Ciencias Humanas» en Portugal, 80 por 100 en la Opción de Ciencias Humanas en Suecia, 71 por 100 en la opción de «Lenguas Modernas» en Suiza, etc.

Evidentemente, las Letras parecen un dominio eminentemente femenino en todos los países. Sin embargo, pueden encontrarse ciertos matices: en Suiza y Portugal, las Letras Clásicas atraen «sólo» un 50 por 100 de mujeres.

— Cuando hay una opción que engloba aproximadamente las *Ciencias Sociales*, el porcentaje de mujeres en ella oscila entre el 40 y el 70 por 100, con tendencia a superar la mitad. Así, en Francia, el Bachillerato B tiene un 65 por 100 de mujeres; la opción correspondiente llega a tener un 52 por 100 de mujeres en Noruega, 58,3 por 100 en Portugal, 63 por 100 en Inglaterra, 72 por 100 en Escocia. Sólo en Suiza el porcentaje es menor, de sólo 41 por 100.

También pueden distinguirse ciertos matices interesantes en las Ciencias Sociales: cuando la *Economía* se distingue de ellas, el porcentaje de mujeres es siempre menor. Así ocurre en Noruega, en Tasmania y en Suiza.

— La participación de las mujeres en las opciones de Ciencias Naturales ofrece matices tan interesantes que merece que se exponga en detalle.

En primer lugar, cuando se encuentra una opción con aproximadamente este contenido, los porcentajes de participación femenina oscilan notablemente. En Suiza son del 21 por 100, en Inglaterra del 27 por 100. En cambio, en Irlanda y Portugal son 51 y 55 por 100, respectivamente, mientras que en Noruega y Suecia la participación femenina es del 41 y 45 por 100. Algo semejante ocurre cuando la opción *aisla* de algún modo las Matemáticas. Hay entonces un 50 por 100 de mujeres en Irlanda, y un 48 por 100 en Nueva Zelanda, pero sólo un 28 por 100 en Inglaterra. Desde luego, estos porcentajes no animan mucho ni a continuar en el terreno de la vocación femenina la hipótesis de Merton sobre relación entre protestantismo y desarrollo de la ciencia, ni a buscar las causas de las diferencias en los niveles de industrialización y desarrollo económico, ni, por supuesto, a resaltar el papel de las tradiciones católicas (a no ser que se descubriera en la imagen de la Virgen María una insospechada afinidad electiva con los impulsos fáusticos) en el rechazo de las ciencias por las adolescentes.

En segundo lugar, los porcentajes de participación femenina varían de modo uniforme cuando se especifican las ramas dentro de las Ciencias. Donde con más claridad se muestra esta pauta es en *Tasmania*: en esta remota parte de Australia, las mujeres son el 23 por 100 de los que eligen Física, el 33 por 100 aproximadamente de los que eligen Química y Geología y el 66 por 100 de los que eligen Biología. El resto de los países siguen esta *pauta tasmaniana*,

por mucho que se sitúen en sus antípodas geográficas. Así, en Francia, la modalidad C del Bachillerato (Matemáticas y Física) sólo acoge un 40 por 100 de alumnas, mientras que la variedad D (Matemáticas y Ciencias Naturales) acoge un 57 por 100. Con mayor razón, en Nueva Zelanda se matriculan en Física 8,7 por 100 de mujeres, en Químicas 24 por 100, y en Biología 70 por 100. Como volveremos a encontrar esta pauta en la Universidad, aquí basta con limitarse a plantear la cuestión: ¿por qué, entre las Ciencias Naturales, es más femenina la Física que la Química, y qué tiene la Biología de poco masculino?

— Por último, el porcentaje de mujeres desciende por debajo del 10 por 100 cuando la opción incluye algo relacionado con la Técnica. Es lo que ocurre en Francia con la modalidad E del Bachillerato, donde sólo hay un 4 por 100 de mujeres; y en Portugal, Nueva Zelanda y Suecia, países por lo demás, lo suficientemente distantes y distintos.

La pauta de elección de los estudiantes españoles de COU concuerda a grandes rasgos, como puede verse en el cuadro 4, con lo que venimos diciendo de otros países.

CUADRO NÚM. 4

Proporción de mujeres que eligen las distintas asignaturas optativas de COU, curso 1983-84

	%
Total muestra	54,5
Opción Ciencias	45,5
Opción Biología	54,0
Opción Química	46,0
Opción Geología	40,0
Opción Dibujo Técnico	24,0
Opción Letras	64,8
Opción Latín	67,5
Opción Griego	69,5
Opción Arte	64,5
Opción Matemáticas	56,2

Fuente: CIDE, Encuesta a los alumnos de COU 1983-84.

En el total de la muestra las mujeres son 54,5 por 100, pero son sólo el 45 por 100 de las que eligen Ciencias, mientras que llegan al 64,8 por 100 de las que eligen Letras. En la opción Ciencias se da la conocida gradación Biología-Dibujo Técnico (la Física es obligatoria para esta opción); en la opción Letras, son chicas sólo el 56,2 por 100 de las que eligen matemáticas, es decir, 8 por 100 menos de lo que correspondería a su sexo. La opción Dibujo Técnico la evitan las españolas menos que las francesas. De todos modos, queda clara la similitud de esta pauta de elección con las que se acaban de mencionar.

Del examen de estos porcentajes no es fácil *inducir ninguna pauta* de relación entre opción de estudios femenina y tradiciones culturales y religiosas, niveles de industrialización, tipos de organización social, etc. Mucho más simple sería postular la existencia de una *constante de feminidad* para cada materia, que se matiza ligeramente según los países, pero que sigue muy de cerca la pauta tasmaniana. La jerarquía comienza en las Lenguas Modernas, sigue por las Humanidades modernas y clásicas, continúa por las otras Ciencias Sociales hasta la Economía, sigue por las Ciencias Naturales, según el nivel de formalización (con las matemáticas en lugar indefinido) desde la Biología a la Física, y termina en las disciplinas de tipo técnico. Vamos a ver a continuación cómo esta constante de feminidad se refleja en las ramas de Formación Profesional y se reproduce en la Universidad. Sólo entonces, con los materiales obtenidos, intentaremos explicar esta constancia, por ahora mágica, del fenómeno.

2.3. Profesiones masculinas y profesiones femeninas

La distribución de hombres y mujeres en las diversas ramas de la Formación Profesional muestra también una notable constancia a través de los países. El alcance de las diferencias entre sexos en la Formación Profesional es, sin embargo, mucho mayor que las diferencias en la simple elección de materias en el Bachillerato.

El cuadro 5 muestra una clasificación de las ramas de la FP1 española, según su carácter más o menos femenino. Pautas similares se encuentran en los países más diversos. En ningún país de la OCDE son las mujeres más del 5 por 100 de los alumnos en las especialidades que tienen que ver con la Mecánica o la Electricidad, y, más en general, con Madera, Metales y Minerales de cualquier tipo (incluidos los empleados en la construcción). En cambio, en todos los países las mujeres son mayoritarias en profesiones como Secretariado, sanitarias, Peluquería y Economía Doméstica, compartiendo en diversas medidas con los hombres diversas profesiones de tipo administrativo. Por poner un ejemplo exótico, las mujeres constituyen el 100 por 100 de los estudiantes de Secretariado, y el 86 por 100 de los de Mecanografía, en la República de Malasia (9).

Nótese que no se trata sólo de que las mujeres eligen ciertas ramas y no eligen otras, sino de que hay unas ramas que las mujeres *no* eligen y otras que *no eligen* los hombres. Es decir, no sólo hay profesiones femeninas, sino que hay también profesiones masculinas y, desde luego, profesiones mixtas. Sería incorrecto decir que las mujeres quedan «relegadas» a unas pocas profesiones, pues, por definición, si hay ramas exclusivamente femeninas, no es porque en

(9) F. H. Don, «Educational Opportunities for girls in Malaysian Secondary Schools», en S. Achter (ed.), *World Yearbook of Education 1984. Women and Education*, Londres, 1984.

ellas haya muchas mujeres, sino porque no hay en ellas ningún hombre, y viceversa.

CUADRO NÚM. 5

Proporción de mujeres que obtuvieron el grado de Formación Profesional 1, por ramas, en 1981-1982

	%de mujeres	% sobre total
<i>Ramas predominantemente «femeninas»</i>		
— Moda y confección	93,00	0,5
— Peluquería y Estética	94,00	5,1
— Sanitaria	98,00	6,1
— Hogar	98,00	3,7
<i>Ramas «mixtas» (entre 25 y 75 %)</i>		
— Administrativa	74,00	33,0
— Hostelería	31,00	0,6
— Química	40,00	0,8
— Imagen y sonido	43,00	0,2
<i>Ramas predominantemente «masculinas»</i>		
— Agraria	15,00	1,8
— Artes Gráficas	12,00	0,4
— Delineación	20,00	4,3
— Piel	16,00	0,1
— Construcción	17,00	0,1
<i>Ramas «únicamente» masculinas</i>		
— Automoción	0,01	8,4
— Eléctrica	0,10	22,7
— Madera	1,00	0,9
— Marítimo-pesquera	1,50	0,5
— Metal	1,50	8,2
— Textil	4,00	0,1
TOTAL		100,0

¿Cuál es la pauta que subyace debajo de esta distribución de los sexos entre las profesiones? O, dicho de otro modo más concreto, ¿cuál es la *división del trabajo* que subyace a estas opciones profesionales?

Desde luego, no se trata de la división «tradicional» del trabajo en el seno de la unidad familiar. La distribución *estadística* de hombres y mujeres entre las diversas ramas puede tener parecidos con la división tradicional de tareas en el hogar doméstico; pero el reflejo está muy lejos de ser fiel y, sobre todo, hay multitud de especialidades y ramas que escapan a una clasificación según este modelo.

El reflejo está muy lejos, en efecto, de ser fiel; en este sentido hay ramas que llaman poderosamente la atención. Mientras hilar y tejer es lo que, según el proverbio medieval, hacía Eva mientras Adán labraba (y hacían muchas

mujeres durante la revolución industrial y actualmente), hay sólo un 4 por 100 de mujeres en la rama textil en España, mientras que hay 93 por 100 en Moda y Confección. La cocina (con los niños y la Iglesia) es una de las ocupaciones apropiadas para la mujer, según la tradición alemana; sin embargo, sólo hay 31 por 100 de mujeres en España en la rama de Hostelería. También amasar el pan ha sido universalmente cosa de mujeres; pero en Alemania sólo un 1,7 por 100 de los aprendices de panadero son mujeres. A así sucesivamente.

Por lo demás, la mayor parte de las ramas (y las que acogen el mayor porcentaje de mujeres) son imposibles de encajar en esta división tradicional del trabajo, por tratarse de servicios nuevos. El caso más notorio es la Rama Administrativa, que cursa en España uno de cada tres alumnos de FP1.

¿De qué división del trabajo se trata, entonces? Evidentemente, de la división del trabajo moderna, propia no ya de las sociedades industriales, sino de las post-industriales o de servicios. Con decir esto, sin embargo, no hemos avanzado mucho. La división del trabajo en este tipo de sociedades no es indiferente al sexo, pero la dificultad consiste en encontrar los criterios abstractos de esta nueva división sexual del trabajo.

Parece relativamente fácil encontrar algunos criterios por los que esta división del trabajo *no se rige*. Desde luego, no es cierto que en las profesiones masculinas sean mayores el prestigio o los ingresos. Carecemos de una escala de prestigio que jerarquice estas profesiones, pero muy posiblemente no hay grandes diferencias entre ellas. Si acaso, puede afirmarse que las profesiones mixtas de cuello blanco, como empleado de oficina, delineante o técnico de imagen, tienen mayor prestigio que las de peluquero o carpintero. Y en cuanto a los ingresos, son tan bajos o más en la industria de la madera que en la de la confección, y ni siquiera está claro que, categoría laboral por categoría laboral, ganen más los electricistas que las *esthéticiens*. En ningún caso —y ello exige de traer aquí datos estadísticos que, de todos modos, son de difícil interpretación—, puede afirmarse la existencia de correlaciones apreciables entre ingresos medios de las ramas y porcentaje de mujeres en ellas.

3. LOS ESTUDIOS UNIVERSITARIOS

3.1. *Tasa de participación*

No voy a cansar a lector repitiendo que la tasa de participación femenina en la Universidad es, desde hace ya algunos años, más o menos la misma que entre los hombres. No sólo en España, donde esta incorporación de la mujer se ha producido en un lapso de tiempo mucho más breve que en otros países industrializados, sino también en países de los que, ni por su tradición cultural ni por su grado de desarrollo, podría esperarse una tasa alta de participación

femenina en la Universidad. La ratio hombres/mujeres en la Universidad ha pasado en Egipto, por ejemplo, de 13 a 1 en 1952 a 1,8 a 1 en 1975-76, y en la Universidad de Malaya hay un 40 por 100 de mujeres. Es preciso recordar de nuevo, por consiguiente, lo que se dijo acerca de la nula eficacia de los estereotipos «tradicionales» sobre este proceso de participación femenina en la enseñanza. Cuestión distinta es si estos dos fenómenos son, de verdad, tan incompatibles y opuestos como a primera vista puede parecer.

3.2. Carreras masculinas y carreras femeninas

Estas tasas similares de participación se hacen disímiles, sin embargo, si en lugar de la Universidad como un todo tomamos diferentes estudios o carreras, como en el cuadro núm. 6. De nuevo nos aparecen aquí estudios masculinos y estudios femeninos, más o menos en la misma línea de la división de las asignaturas en el Bachillerato (mucho más que en la división de Ramas en la Formación Profesional. Las profesiones universitarias son muy pocas y muchas carreras no son más que la concentración durante cinco o seis años en el estudio de una o varias asignaturas del Bachiller).

Veamos hasta qué punto se da esta continuidad en lo que antes llamamos «constante de feminidad» de las materias. Ciertamente, todas las carreras antes englobadas en Filosofía y Letras tienen una participación femenina en torno al 60 por 100; pero Farmacia, que no es ni humanidad ni bella arte, es la carrera más femenina de todas. Las Ciencias Naturales y las Sociales vienen a continuación emparejadas, sin ventaja en feminidad para las sociales; por una parte, está la sucesión de Biología, Medicina, Matemáticas, Química, Veterinaria, Geología y Física (de lo orgánico a lo no orgánico), y, por otro lado, Bellas Artes, Políticas y Sociología, Ciencias de la Información, Derecho y Económicas, con bastante separación entre la cabecera y la zaga de cada serie. Con una cuarta parte de mujeres encontramos inmediatamente Informática y, por último, vienen las carreras técnicas, lo mismo a nivel superior que medio.

Vuelve a aparecer aquí claramente la *pauta Tasmana* de la constante de feminidad. Ya hemos dicho que estos porcentajes de mujeres para cada tipo de estudio son muy semejantes en los más variados países. Para interpretarlos correctamente, sin embargo, conviene tener en cuenta que no resultan sólo del comportamiento de las mujeres, sino también del comportamiento de los hombres. Al hablar de las ramas de Formación Profesional vimos que lo propio era decir que los hombres evitaban unos estudios y las mujeres otros, matriculándose en algunos en proporciones variables. Aquí los hombres no parecen evitar ningún estudio, pese a lo cual estos porcentajes horizontales sólo revelan su significado auténtico si se los considera en combinación con los porcentajes verticales. El cuadro 7 permite apreciar concretamente lo que estamos diciendo.

CUADRO NÚM. 6

Porcentaje de mujeres entre los nuevos inscritos en la Universidad en 1981-1982

Facultades		ETS	
Bellas Artes	55	Arquitectura	24
Biológicas	55	Agrónomos	23
Físicas	30	Aeronáuticos	7
Geológicas	32	Caminos	7
Matemáticas	50	Industriales	5
Químicas	43	Minas	13
C. Económicas y Empresariales	32	Montes	22
C. de la Información	51	Navales	13
C. Políticas y Sociología	45	Telecomunicación	5
Derecho	43	TOTAL	13,5
Farmacia	67	Escuelas Universitarias	
Filosofía y Letras	65	Formación de Profesores	72
Filología	64	Empresariales	36
Filosofía y C. de la Educación	62	Técnicas (TOTAL)	10
Geografía e Historia	59	Arquitectura	16
Informática	30	Aeronáutica	8
Medicina	53	Agrícola	27
Psicología	65	Forestal	10
Veterinaria	37	Industrial	7
TOTAL	50	Minera	5,5
		Naval	3
		Obras Públicas	13
		Telecomunicaciones	4
		Topográficas	16

Fuente: Estadística de la Enseñanza en España. MEC.

Si comparáramos las tasas de participación femenina en las diversas Facultades en 1960-61 y 1981-82 como si se hubiera producido meramente un avance de las mujeres, pero sin modificación en la posición relativa de los hombres, estaríamos cometiendo un error, grave en algunos casos. Diríamos, por ejemplo, que las mujeres no han avanzado en su participación en Filosofía y Letras, mientras que la han doblado en Ciencias, la han triplicado en Económicas, quintuplicado en Medicina, sextuplicado en Derecho y multiplicado por 370 en Veterinaria. Esto es exacto, pero a condición de no interpretarlo como si las mujeres *hubieran reorientado en estas proporciones sus preferencias* al tiempo que pasaban de ser el 20 a ser el 50 por 100 de los alumnos de Facultades. Como muestran las columnas centrales del cuadro 7, *no es cierto* que el progreso de la incorporación de las mujeres haya sido casi tres veces más rápido en Medicina, por ejemplo, que en Ciencias.

En realidad, la distribución de las mujeres entre las diversas Facultades es mucho más parecida en 1981-82 a la de veinte años antes de lo que sus porcentajes en cada Facultad sugieren. Si incorporáramos Informática a Ciencias y Ciencias de la Información a Filosofía y Letras, no habría variaciones mayores del 2 por 100 más que en dos Facultades, que han variado fuertemente ganando la una lo que la otra ha perdido. Estas dos Facultades son Farmacia y Derecho. En 1960-61, veinte universitarias de cada cien estudiaban Farmacia, y seis de cada cien, Derecho. En 1981-82, casi veinte universitarias de cada cien comenzaron Derecho, y sólo seis, Farmacia. *Salvo en esta inversión, las preferencias femeninas globales son casi las mismas en las dos fechas consideradas.*

CUADRO NÚM. 7

Comparación, por Facultades, de la distribución de mujeres y hombres en la Universidad en 1960-1961 y 1981-1982 (agrupados según la denominación en 1960-1961)

	% de mujeres sobre total en cada Facultad		% sobre total en Facultades (mujeres)		% sobre total en Facultades (hombres)	
	1960-61	1981-82	1960-61	1981-82	1960-61	1981-82
Bellas Artes	—	55	—	2,0	—	1,7
Ciencias	21,3	46	20,0	17,0	21,7	20,5
Ciencias Ec. y Políticas.	10,7	33	5,0	6,6	12,0	13,5
Derecho	6,7	43	6,6	18,6	27,0	24,6
Farmacia	53,1	67	19,5	5,8	2,9	2,8
Filosofía y Letras	62,0	62	39,0	36,0	6,9	22,1
Medicina	9,2	53	9,6	8,5	27,8	7,4
Veterinaria	0,1	27	0,1	2,0	1,7	3,3
Informática	—	30	—	1,0	—	1,8
Información	—	51	—	2,0	—	2,1
TOTAL	22,1	50	100,0	100,0	100,0	100,0

Si los porcentajes de participación varían tanto, se debe a dos razones; la escasa entidad de muchas Facultades y las variaciones en el comportamiento de los hombres. Desde el punto de vista de la Facultad de Veterinaria, en efecto, puede constituir un gran cambio que, donde antes no había mujeres, ahora aparezcan en proporción de 4 a 6 frente a los hombres. Lo mismo sucede en Medicina, donde, en vez de una mujer por cada nueve hombres hay ahora otras nueve. Y así sucesivamente. Pero desde el punto de vista de las preferencias femeninas en su globalidad, el cambio consiste en que antes se encontraba una estudiante de Veterinaria entre cada mil mujeres, y ahora se cuentan veinte, mientras que en Medicina el cambio es nulo: en 1960-61 había, como ahora, entre nueve y diez aspirantes a médicos por cada cien estudiantes.

Ello se debe a los cambios en las preferencias de los varones. Curiosamente, han variado tan poco como las de las mujeres: no se aprecian variaciones mayores del 2 por 100 más que en otras dos Facultades, que también invierten sus porcentajes. Sorprendentemente, son ahora Filosofía y Letras y Medicina: los bachilleres varones son ahora cuatro veces menos proclives a estudiar Medicina, mientras que están tres veces más inclinados a iniciar estudios de Filosofía y Letras.

Los datos resultan, en verdad, sorprendentes. Pero además dejan clara la diferencia entre caracterizar una carrera de *femenina* porque la prefieran relativamente más mujeres que hombres y calificar globalmente de *femeninas* las opciones de las mujeres. Dicho en pocas palabras: ciertas carreras pueden considerarse femeninas y otras masculinas. Pero ni las primeras son las que más eligen las mujeres ni las segundas las que más eligen los hombres. Globalmente, después que más varones hacen Filosofía, menos mujeres hacen Farmacia, menos varones Medicina y más mujeres Derecho, *las opciones de hombres y mujeres han quedado tan cercanas*, que es inexacto decir que unos eligen carreras masculinas y las otras carreras femeninas.

Desde luego, el desplazamiento de las mujeres de Farmacia a Derecho y de los hombres de Medicina a Filosofía hace que de nuevo aquí lo más fácil sea decir lo que *no* es constitutivo del carácter femenino de los distintos estudios. En primer lugar, no se trata siempre de carreras con prestigio social *menor* que las demás. Aunque tampoco disponemos de índices de prestigio utilizables, no parece que el prestigio de Farmacia sea menor que el de Económicas, o el prestigio de Medicina menor que el de Informática. Tampoco se trata de los ingresos, cuya correlación con la tasa de participación femenina vuelve a ser rota por Medicina y Farmacia. Y tampoco eligen las mujeres las carreras con menores posibilidades en el mercado de trabajo. Son los hombres quienes se han desplazado de Medicina a Filosofía y letras; y aunque hay evidentes diferencias entre Magisterio e Ingeniero Técnico, ni los varones que acuden a Ciencias Políticas, Económicas y de la Información, o a Bellas Artes, ni, de nuevo, las mujeres que van a Derecho y Medicina se ajustan a esta caracterización.

En segundo lugar, no puede decirse, como en el caso de la Formación Profesional, que la «constante de feminidad» reproduzca estadísticamente la división «tradicional» del trabajo entre los sexos; además, tampoco parece fácil aclarar la influencia de la división «post-industrial», correspondiente a la economía de servicios, dado el reducido número de profesiones con el que estamos tratando. Los movimientos de masculinización y feminización que acabamos de ver no favorecen mucho las analogías con la división del trabajo.

Profundizando teóricamente en esta misma línea, tampoco sirve de mucho recurrir a la teoría de los roles, y ni siquiera a las teorías psicológicas del aprendizaje. No ayuda mucho, en efecto, decir que se da un círculo vicioso en virtud del cual la definición social de las materias como masculinas y femeninas que se percibe en un cierto momento de la adolescencia determina el in-

terés relativo de chicos y chicas por ello, lo que a su vez determina el rendimiento y, en consecuencia, las opciones posteriores. Pues el problema es, precisamente, explicar por qué unas asignaturas o carreras aparecen como más femeninas que otras. (La realidad social que explica el comportamiento individual debe ser, a su vez, explicada y, tras el éxito del acceso femenino a la Universidad *pese* a los valores tradicionales, con más motivo todavía.) En general, esto vale también para las teorías del aprendizaje social y de la atribución (10). Hemos visto que, entre 1960 y 1981, se han producido algunos cambios muy fuertes en las preferencias, «feminizándose» las opciones masculinas en la misma medida que se masculinizaban las femeninas. ¿Qué cambios en los modelos sociales podrían explicar estas, y justamente éstas, pocas variaciones fuertes?

Por último, cabe retrotraer el problema al Bachillerato. Se ha dicho que la elección de asignaturas en el Bachillerato condiciona las posibilidades de elección en la Universidad; de modo que se continúa estudiando en ésta lo que se empezó aquí en aquél. Pero ni esto es cierto para las cinco carreras «profesionales», ni esta remisión hace más que llevar la misma pregunta a otra parte, donde necesita, igualmente, de respuesta.

4. A MODO DE INCONCLUSION: ALGUNAS SUGERENCIAS SOBRE POR DONDE CONTINUAR

En los párrafos anteriores, y por un procedimiento que puede antojarse sumárisimo, he resumido mi descreimiento en las explicaciones típicamente *sociológicas* del fenómeno que nos ocupa. La razón más aparente es que no dan cuenta de los datos más elementales, pero hay además otra razón más profunda, digamos que de principio, que queda justo insinuada en el último párrafo: a saber, que aun cuando se explique el comportamiento individual o estadísticamente agregado por medio de realidades sociales, todavía es preciso *explicar* la génesis y la función de estas realidades sociales.

A mi entender, es evidente en primer lugar que falta una *caracterización precisa* de los elementos constitutivos de la imagen colectiva de lo masculino y lo femenino en la sociedad contemporánea. Intuitivamente es posible que mucha gente «sepa» que la Biología es más «femenina» que la Física, pero es precisa una descripción exacta del porqué. Uno piensa en el análisis estructural, o en el brillante ejercicio de clarificación de divisiones aparentemente arbitrarias que hace M. Douglas en *Pureza y peligro*. Y partiendo de la no intersección casi total (no, desde luego, oposición) que se da en el sexo de ciertas ramas de Formación Profesional, pueden incluso aventurarse algunas conjeturas sobre términos que estructuren el universo simbólico actual de lo

(10) Cf. J. Stockard (ed.), *Sex equity in education*, Academic Pren. New York 1980, págs. 49 ss., para una revisión de las explicaciones.

masculino y lo femenino. Por ejemplo, algo por lo que siempre se han caracterizado los oficios: la bastedad de los materiales y de las manos que los utilizan (las mujeres evitan todas las ramas industriales, incluyendo el tejido y la alimentación, pero excluyendo la confección y la química), con sus concomitantes de ruido, suciedad, herramientas pesadas, etc.; también servicios personales de contacto directo frente a servicios mediados por objetos (los hombres evitan la enfermería y la peluquería, y también los servicios sociales); aire libre/interior, etc. Pienso que sólo a partir de esta estructuración de los universos simbólicos que determinan los arquetipos masculinos y femeninos será posible comenzar a comprender esa intrigante constancia transcultural y temporal de las asignaturas y carreras masculinas y femeninas, incluyendo la evitación femenina de materias como el *dibujo técnico*. Nótese que se trata de *comenzar* con una mera (pero, al parecer, difícil) caracterización descriptiva de las imágenes sociales vigentes de lo masculino y lo femenino.

En todo caso, estas estructuras simbólicas tendrían que ser *explicadas*, tanto en su gestación como por lo que se refiere al grado, variable como hemos visto, de su vigencia empírica. En este sentido, contemplar las diferencias en las opciones académicas de los sexos desde la perspectiva de una teoría totalmente opuesta al estructuralismo, como es la teoría del intercambio, pudiera resultar clarificador. Por ejemplo, tanto la evitación por las mujeres de los aprendizajes industriales como su renuncia a embarcarse en carreras técnicas, largas y dificultosas, y su predominancia en lo que pasan por ser estudios más fáciles, como Filosofía y Letras, sugiere que sigue habiendo un porcentaje de estudiantes que piensan en el matrimonio como alternativa o semialternativa a la profesión. Parezca bien o mal, mientras esa alternativa exista, lo racional es reducir la intensidad del esfuerzo en proporción a la probabilidad de la alternativa, y así es, seguramente, como algunas estudiantes se siguen planteando sus estudios. (Es la misma razón por la que los vástagos de la *clase alta* y la oligarquía son «peores» estudiantes que los de la clase media) (11).

Nótese, en todo caso, que ninguna de las dos propuestas anteriores implica la aceptación de una *persistencia* de valores tradicionales, ni, por supuesto, que estos valores sean ilegítimos, y mucho menos irracionales. La legitimidad es cuestión de ideologías, y no viene al caso aquí. Desde el punto de vista colectivo, racionalidad e irracionalidad no son predicados que puedan decirse científicamente, y si el punto de vista es el individual, ya he apuntado como buena la presunción de racionalidad a favor de los individuos. En ningún caso, sin embargo, los valores implícitos en todo esto tendrían en primer lugar *persistencia*, sino ante todo *existencia* en el interior de un sistema que define sus partes por relación a lo actual y no a lo pasado.

(11) M. Latiesa me sugiere que lo que evitan las mujeres son los estudios cuyo ámbito profesional es luego la empresa privada, porque en ésta es más difícil competir con los hombres que en la Administración Pública. No veo contradicción entre esto y lo que acabo de escribir, sino al contrario; en todo caso, creo que es una interesante vía por explorar.

Por último, en atención a los diferentes valores del parámetro de feminidad para las diversas Ciencias Naturales y Sociales, y, sobre todo, para las profesiones y carreras técnicas, no puede desecharse de antemano la exploración de las diferencias aptitudinales entre los sexos. La hipótesis de que todo procede de las aptitudes y las actitudes hacia las matemáticas, condicionadas por la capacidad de representación espacial, se compagina mal con el porcentaje de mujeres que estudia Matemáticas. Sin embargo, no hay ninguna razón para desechar esta vía de indagación en el actual estado de los conocimientos, siempre teniendo en cuenta que no hay ningún nexo racional entre caracterizar a una población o grupo mediante parámetros estadísticos y discriminar y privilegiar a cualquiera de sus miembros (o al colectivo entero) en virtud de estos parámetros. Como grupo, las mujeres *no deberían ser socialmente más relevantes* que los calvos, por mucho que se encontraran correlaciones entre determinadas aptitudes y la feminidad o la alopecia.