



Las madres en la educación, una voz siempre presente pero, ¿reconocida? por Gloria Arenas*

Texto publicado en el libro "El harén pedagógico" Perspectivas de género en la organización escolar.

Coordinado por Miguel Angel Santos Guerra,
Editorial Graó / 2000

***Gloria Arenas** Dra. en Ciencias de la Educación. Prof. Titular del Dep. De Didáctica y Organización Escolar. Facultad Ciencias de la Educación. Universidad de Málaga (España).
Compañera de Mujeres en Red.

Introducción

En este trabajo, trataré de mostrar las implicaciones de las familias en la educación. No utilizaré padres, como genérico que engloba a madres y padres; en su lugar usaré el termino familia cuando esté hablando de ambos. Enfocaré este análisis desde una perspectiva de género poniendo de manifiesto de una forma explícita las diferencias implícitas que han existido en las estrategias desarrolladas, por parte de los políticos e investigadores sociólogos y psicólogos, para la participación de las familias en los diferentes sistemas educativos.

Tras los cambios producidos al finalizar la Segunda Guerra mundial en todas las sociedades industrializadas, se han realizado una gran cantidad de investigaciones para mostrar las diferentes formas en que los ciudadanos y ciudadanas se han implicado en la educación: De forma individual en los primeros años de escolarización, como consumidores en un régimen de libre mercado, como libres electores entre diferentes tipos de educación y como complejas asociaciones en las que se pone de manifiesto la diferenciación de género.

En todas las investigaciones tanto sociales como políticas, realizadas desde un pensamiento social-demócrata o demócrata-liberal, se ha dado por supuesto un solo tipo de familia, un único modelo, la familia heterosexual con patrones históricos tradicionales. Los cambios de las últimas décadas del "ala derecha" neoliberal y consumista, también han orientado sus investigaciones y reformas en educación aceptando la suposición de la existencia de una única familia tradicional, con una clara diferenciación entre el padre y la madre y entre sus papeles y responsabilidades, respecto al cuidado de los hijos e hijas y del hogar. Trataré de realzar las estrategias de implicación familiar, analizando el papel de las mujeres como ciudadanas y madres: en la sociedad, en el hogar y en la escuela, así como, los efectos negativos y positivos

El desarrollo de la implicación familiar, en la sociedad postindustrial, ha tenido como telón de fondo las políticas de igualdad de oportunidades educativas y ocupacionales, llevadas a cabo

por la Social-Democracia y los defensores del Estado de Bienestar. Esto ha supuesto un aumento significativo de oportunidades para las mujeres en el mercado laboral y la educación, fomentando especialmente la entrada de éstas en la educación superior y la posibilidad de acceder a empleos mejor pagados. Los cambios producidos en el modelo familiar han posibilitado un cambio en la vida de las mujeres, ya que han podido salir de las casas para acceder a la formación necesaria para el mercado laboral. Dichos cambios en el seno de las familias han dado origen a un nuevo modelo de madre, teniendo éstas, en muchos casos que ganar el sustento para sus hijas e hijos, por lo que han sentido la necesidad de mantenerse en sus puestos de trabajo, si los tienen, o de buscarlos, así como, han necesitado mejorar su formación, al mismo tiempo que sus hijas e hijos permanecían en las escuelas.

Recientemente, con los cambios económicos y las circunstancias políticas, las mujeres han ido consiguiendo la ciudadanía política con su acceso al voto, y la social demandando la parte del patrimonio social y cultural que les pertenece; también han conseguido entrar masivamente en todos los niveles del sistema educativo, por lo que en las últimas décadas, promociones de universitarias y diplomadas han conseguido puestos relativamente importantes en el mercado laboral y en el sistema educativo. Por tanto, tomaré en consideración la implicación de las mujeres en la educación, no sólo como madres, preocupadas por la formación de sus hijos e hijas, sino como consumidoras y/o ciudadanas, en su papel de alumnas y como trabajadoras en su papel de profesoras.

Revisaré también, las políticas de igualdad de oportunidades desde la perspectiva de género, raza o diferencia cultural, especialmente relacionadas con las vidas de las mujeres, respecto a sus familias, sus trabajos y su educación, así como el impacto de los cambios sociales y educativos en las familias monoparentales, cuando la mujer es la "cabeza de familia". En las investigaciones más recientes se pone de manifiesto cómo estos cambios sociales y educativos afectan directamente a las vidas de las mujeres como ciudadanas en la sociedad, como cabezas de familia, como parte integrante de la familia, como trabajadoras en el mercado laboral y en su posible continuación en el sistema educativo.

Es, sin embargo, muy curioso que a pesar de la gran cantidad de escritos nacionales e internacionales sobre la maternidad, tanto desde la perspectiva feminista como desde las ciencias sociales, psicológicas, pedagógica, etc., hay muy pocos, que se hayan centrado en la relación de la maternidad con las escuelas o la educación. Cuando se investiga la maternidad se hacen estudios sobre el aumento o disminución de la población. También sobre la importancia del cuidado de los niños y niñas, sobre el costo de la educación, sobre la necesidad de que las madres se queden en las casa para el buen rendimiento de los hijos e hijas, así como la necesidad de educar y formar a las mujeres para la mejora de sus relaciones con los maridos, hijos e hijas. Sin embargo hay muy pocas investigaciones y escritos sobre las experiencias educativas y la participación real y, a veces única, de las madres en la educación.

Las mujeres en la casa y en la escuela

Uno de los objetivos primordiales de los políticos de las social-democracias fue reducir las desigualdades entre las familias de clase desfavorecida y las de poder adquisitivo más alto, por medios de las políticas de igualdad de oportunidades educativas, en relación con el rendimiento académico. Este objetivo fue trasladado a los investigadores: sociólogos, psicólogos y pedagogos, que pronto llegaron al consenso de que la mejor forma de ayudar a mejorar el rendimiento de los niños y niñas era reducir la distancia y las disonancia entre la casa y la escuela.

Pero, quizás lo más importante, sin embargo, fue la noción de participación familiar en la educación de forma diaria y regular, particularmente en educación infantil y primaria, como primeras estrategias para asegurar el éxito académico únicamente como instrucción. Estas ideas se fueron complicando y ampliando en un gran abanico de posibilidades para fomentar la responsabilidad de la ciudadanía civil. Sin embargo, se formularon dos tipos de participación principalmente: la obligación de las familias de crear un ambiente positivo para el aprendizaje de sus hijos e hijas, y la implicación individual y obligatoria del 'padre' de trabajar en

colaboración con la escuela de una forma regular, para ayudar en el mejor desarrollo de la adquisición de conocimientos de sus hijos e hijas.

Como resultado de este intento de reducir las diferencias y distancia, entre el hogar y la escuela, se comenzaron a alterar las expectativas sobre los papeles que tenían que desempeñar los 'padres y las relaciones de éstos con la escuela, sobre todo durante la educación infantil y primaria. La educación se veía como una prerrogativa de los profesionales, "los profesores". Ellos tenían en sus manos la posibilidad, de dejar colaborar a los 'padres' para que se pudiera producir el cambio deseado por los políticos; la educación estaba en sus manos y ellos eran los productores.

Inevitablemente, estas expectativas de cambio de cómo tenía que ser la educación y la necesaria colaboración familiar con las escuelas tuvo implicaciones en los papeles que se desempeñaban dentro de la familia. Durante la postguerra el consenso educativo en Europa se construyó sobre el acuerdo general del Estado de Bienestar Social, construido a su vez sobre la división sexual del trabajo entre los adultos de la familia. Esta división laboral es lo que hoy se conoce con el nombre de 'familia tradicional', en la que el padre es el sostén económico de la familia y la madre es ama de casa y responsable del cuidado de los hijos e hijas y del hogar. La hipótesis era que las mujeres no tenían más función en sus vidas que la familia y el cuidado de los hombres y de los hijos, y que como permanecían en el hogar éstas se encargarían de la instrucción de los pequeños aunque los responsables cara a la escuela y a la sociedad fueran los 'padres'. No obstante esta hipótesis de trabajo de las investigaciones sociales de una 'familia educadora' sólo era válida para la clase media alta.

Bernstein (1974), (1990) hace una diferenciación de género en el análisis teórico de la instrucción primaria; en particular, indica nuevas formas de actividades maternas a las que llama: 'pedagogía invisible y visible'. Sin embargo, según David (1993), los análisis de Bernstein son tan teóricos que permanecen en los altos niveles académicos. Los investigadores y analistas sociales, especialmente las feministas, han comenzado a resaltar los efectos producidos por estos cambios. Eisenstadt (1986) ha analizado estos puntos de interés respecto a la educación infantil y primaria, desde la perspectiva de género.

Según David (1985), las escuelas esperan que las madres realicen un trabajo educativo con los niños y niñas antes de que estos sean escolarizados. Por ejemplo cuando el profesorado de educación infantil comienza el nuevo curso y reciben a niños y niñas por primera vez, esperan que gran parte de este alumnado sepa contar, pintar, conozcan los colores, las formas, etc. Los niños y niñas que no han aprendido estas cosas antes de su escolarización, van a necesitar ayuda para compensar este tipo de desigualdad. Por lo que se han desarrollado gran cantidad de programas de 'estimulación precoz' y ayuda al aprendizaje temprano para madres. La participación de las madres en colaboración con el profesorado en las escuelas infantiles va dirigido especialmente para que las madres ayuden a sus hijos e hijas a alcanzar los primeros conocimientos que le serán necesarios para triunfar en el sistema educativo.

En la literatura revisada al respecto se encuentran experiencias en las que el profesorado aconseja a las madres para preparar al futuro alumnado.

Dorothy Smith expone un bonito ejemplo recogido en David, (1993):

Un pequeño folleto dirigido a los 'padres' publicado por el gobierno de Ontario, hace recomendaciones de cómo pueden mejorarse las habilidades para la lectura y la escritura...La lista de sugerencias incluye muchos items sobre el tipo de actividades que podrían hacer los niños y niñas en las casas para reforzar las actividades de las escuelas infantiles y primarias...Todos presuponen una gran cantidad de tiempo, esfuerzo, habilidades y materiales: pintura, lápices de colores, tijeras, papel, fotografías, capacidad y disponibilidad para el arte de realizar trabajos manuales. Muchas de las actividades sugeridas presuponen gran cantidad de trabajo preparatorio por parte del 'padre' para hacer y reproducir las fotografías y las obras de arte, como títeres, marionetas, barro, etc., y considerable espacio y tiempo para llevar a cabo el trabajo y para limpiar después de realizado. Se presupone que todas las casas de las familias son tan amplias como para tener grandes salones para los juegos de los niños y niñas y que

todo esto puede hacerse sin interferir en la vida familiar. Presuponen, también, que se poseen las habilidades necesarias para discutir y realizar todos los trabajos, así como el conocimiento necesario para la ampliación de vocabulario, etc... Todo esto va dirigido a los 'padres'. Pero, en realidad es una obligación para que las madres inviertan trabajo y esfuerzo en este tipo de actividades para preparar a sus hijos e hijas para la escuela (Smith, 1987).

Lo que Smith (1987) indica, sin embargo, es el cambio de una suposición generalizada, lo que nos muestra el ejemplo canadiense. Estos cambios en la implicación de las madres, mejor que de los padres, en la educación, son mucho más complejos de analizar de lo que a simple vista parece.

Los Centros, mandan a las casas una serie de indicaciones y recomendaciones, que lógicamente van dirigidos a los 'padres' puesto que socialmente son los responsables, 'los dueños' ante las instituciones oficiales, como la Escuela, el Estado, la Iglesia. Es seguir poniendo de manifiesto que la dominación patriarcal es la correcta. Aunque, sin embargo, estos folletos, en algunos casos, ni siquiera sean vistos y mucho menos leídos por los supuestos 'dueños'. Por el contrario, aunque sin reconocimiento institucional, sean las madres, las que los lean, se preocupen y se responsabilicen, en la medida que pueden y saben de llevar a cabo esta labor. Esto llega a formar parte de las obligaciones propias de la maternidad.

Walkerdine y Lucey (1989) han considerado los efectos de los cambios producidos por la política educativa de los gobiernos de la social-democracia, sobre las vidas de las mujeres, especialmente en sus papeles como madres, en la crianza de los hijos y muy particularmente en la de las hijas. Lo que ellas realzan con más énfasis, es que a pesar de la retórica de la democracia social y su expansión de la igualdad de oportunidades, los papeles de las madres son todavía los mismos. Estos papeles llevan consigo la implicación crucial de las formas en que las madres en el seno de la familia 'solidifican' sus propios papeles en sus hijas, las enseñan a ser 'mujeres' y/o 'madres':

Para el feminismo estos fenómenos son terribles. Nació un mito nuevo, el mito de la madre perfecta. La madre llegó a ser la garante, no solamente del orden liberal, sino de la nueva liberación. Es este hecho el que hay que analizar, mostrando, no solamente que la labor de las mujeres, de amor natural, es profundamente opresiva sino que también, la natural maternidad, ha sido históricamente construida para relegarlas a la privacidad e invisibilidad del hogar.

Mientras que la producción normal de la familia sea vista como vital para el mantenimiento de las democracias, tienen que existir distintas regulaciones para mujeres en general, pero muy especialmente, teniendo en cuenta las diferencias entre las mujeres/madres, burguesas y proletarias. Normalmente no se hacen distinciones, no se tienen en cuenta las diferencias económicas, de trabajo y de preparación, por lo que en las mujeres proletarias la discriminación es doble, tanto para ellas como para sus hijas.

En las décadas de los 80 y 90, las feministas comienzan a reanalizar y recontextualizar los estudios hechos sobre las relaciones de las familias con la escuela. Tizard y Hughes (1984) publican un estudio en el que ponen de manifiesto, cómo se responsabilizan y ayudan a sus hijos e hijas en las tareas escolares, las familias burguesas y las de clase obrera. Argumentan que su intención es rehabilitar la vida de las madres de clase obrera ya que sus prácticas pedagógicas eran 'iguales pero diferentes' que las de la clase media. Indican que los principios educativos en los hogares obreros son mejores porque son vividos desde la realidad. Las feministas critican este enfoque, indicando defectos metodológicos y sustantivos en los argumentos, ya que son muy diferentes las vidas de las mujeres proletarias, que las de la clase media/alta, porque sus prácticas en el hogar referidas al trabajo doméstico y al cuidado de los hijos, también son diferentes. Unas, enseñan el trabajo doméstico jugando y las otras, lo enseñan haciéndolo, tarea muy celebrada en la postguerra por las políticas del estado de bienestar.

En las décadas de los 60 y 70 se trató de facilitar, potenciar y popularizar la necesidad de que las madres jugaran con las hijas e hijos, para ello se hicieron inversiones en la fabricación de juguetes educativos, de forma que el juego favoreciera el aprendizaje del lenguaje y el

desarrollo cognitivo. Así los 'padres' podrían ayudar y potenciar el éxito educativo de sus hijos ejerciendo su derecho a la educación, comprando los juegos educativos y jugando con ellos. El agravio vino con el tipo de juegos y juguetes no educativos, que eran reprobados por no contener una enseñanza manifiesta. Pero, lo más importante, sin embargo, fue que el juego, es lo opuesto al trabajo..., porque era evidente...jugar a trabajar, no es trabajar.... Además la maternidad no era vista como trabajo, pero sí como 'amor'...El espacio para aprender llega a ser toda la casa y ésta, una oportunidad para una valiosa lección...La enseñanza debe hacerse sensible y cuidadosamente dirigida por la madre, para asegurar que la lección se aprenda bien. La buena madre debe ser así, siempre.

Determinado esto por los especialistas, no es tan difícil ver por qué las madres de clase media, dedican más tiempo y permiten invadir más espacio de la casa que las madres de clase obrera. Y cómo, también son las madres, las que con mayor facilidad dedican parte de su trabajo y su tiempo para hablar, jugar y razonar con sus hijas. Interpretado esto por los investigadores como la 'madre sensible' que constantemente atiende y armoniza las necesidades de su hija.

Desde el feminismo se critican este tipo de opiniones, y las investigaciones hechas por la psicología social, con la finalidad de dar fundamento al desarrollo de estas estrategias, para mejorar las relaciones entre la casa y la escuela.

Estos presumibles cambios han tenido diferentes efectos e implicaciones en los diferentes clases de padres, o sea de madres, así como también, para las madres de grupos minoritarios de culturas diferentes, siendo muy dependientes de la edad y etapa educativa de sus hijos e hijas. Sin embargo, hay pocos estudios sistemáticos, especialmente en Europa, a excepción de el de Walkerdine y Lucey en Canadá y un estudio de casos en una escuela de primaria en Australia que ha analizado los efectos de tales expectativas sobre las madres y el profesorado, así como sobre el alumnado (Evans, 1988), titulado A Gender Agenda, analiza el impacto de la escuela sobre las vidas de un grupo de gente, según las expectativas que éstos tienen sobre los diferentes papeles de hombres y mujeres.

Sí hay estudios similares, pero sin la perspectiva de género en Europa: Edwards y Redfern (1988) en Inglaterra, Fernández Enguita (1993) y Santos Guerra (1999) en España, etc. sobre la participación o implicación de los padres en la educación mediante su relación con el profesorado, para interesarse por el proceso educativo, cuya relación tiene implicaciones en sus vidas y en las de sus hijos.

Las revisiones en educación infantil y primaria, ponen de manifiesto la implicación de las madres. Algunas de estas revisiones evidencian el beneficio de la participación en las actividades en el aula, aunque también hay evidencias contrarias, porque el alumnado sugiere que la presencia de sus madres pone obstáculos a sus relaciones con los compañeros, el grupo de amigos y con los profesores. En secundaria los problemas pueden agrandarse y aumentar.

En un principio la implicación de la familia en la escuela era para reducir las diferencias y disparidades debidas a las circunstancias socioeconómicas sobre el progreso educativo. La implicación diferencial puede tener el efecto contrario. Puede, además, acentuar disparidades entre las madres dentro de las clases de grupos más bien que entre ellos (David, 1985). Edwards y Redfern dicen que la implicación familiar en las actividades de aula es variable dependiendo de sus propias circunstancias. Si se trata de pagar complementos, la implicación será mayor en las clases altas. Es evidente que para implicarse en la educación de los hijos e hijas es necesario además de poder adquisitivo, tiempo y preparación (Hargraves 1984, Thomas 1985).

Hay otros grupos o categorías muy particulares de madres, que pueden tener muy difícil o imposible llegar a implicarse en los trabajos y participación en la educación y en las escuelas. Por ejemplo, hay muchos niños y niñas que tienen experiencias muy negativas de educación en las escuelas, por lo que pueden poner resistencia a la involucración de sus madres o de sus padres en las escuelas o en su propia educación. Por lo que es muy importante el interés y la atención que el profesorado ponga en la implicación de las familias.

Laureau, (1989a) en una investigación realizada en EEUU, sobre la participación de las familias en las escuelas elementales, pone de manifiesto las opiniones del profesorado, sobre las diferencias de las familias y las estrategias llevadas a cabo, por ellos, para su implicación:

La clase social de procedencia tiene un importante papel en la preocupación e implicación en la educación de sus hijos e hijas. El profesorado que trabaja con familias de clase media/alta tiene mucho más fácil motivarlos para su implicación, siempre que sea aportación económica. En las escuelas relativamente pequeñas, por ejemplo, las familias se prestan de forma voluntaria en su mayoría a colaborar, cuando se sienten parte de la comunidad. En las comunidades pobres de clase obrera, el profesorado tiene muchos problemas para que se dé la participación. El alumnado que se escolariza por primera vez tiene muchas carencias y da problemas en las aulas. Se atribuyen éstos a los cambios producidos en las familias, a causa del trabajo de las madres fuera de casa, y a que en muchos casos éstas son solteras (Lareau, 1989a).

Lareau (1989a) argumenta que los cambios producidos en la vida familiar han conducido a irreales expectativas sobre su implicación en la educación, la cual puede tener efectos socialmente diferenciales, llegando a tener consecuencias muy negativas sobre las familias.

Similares estudios se dan en los demás países europeos, en Alemania Ulich (1989) llega a las mismas conclusiones. En España, en las investigaciones sobre los Consejos Escolares, también se pone de manifiesto que hay diferencia en la participación dependiendo del nivel socioeconómico de las familias. En todos los análisis revisados se responsabiliza de una forma implícita o explícita al hecho de que las madres trabajen fuera de casa.

Madres trabajadoras

Actualmente, las mujeres, sea cual sea su situación y sus circunstancias socioeconómicas o familiares, bien sean familias formadas parental, heterosexual o no, o monoparental, requieren un trabajo remunerado. Se han producido cambios significativos en las tasas de empleo femenino con hijos o sin ellos, por lo que ha aumentado el número de madres con hijos e hijas en el sistema educativo, aunque con variaciones dependiendo de las diferentes naciones.

Las tasas de empleo entre mujeres con hijos e hijas pequeños varía considerablemente según países. Según los informes de la OCDE trabajaban, un 46% en los 80 y un 59% en los 90. La jornada de trabajo, en la década de los 80 era de 20 a 30 horas semanales dependiendo de los países, con tendencia a subir en la década de los 90, aunque hay un gran porcentaje que trabaja media jornada. Moss (1991) dice que la falta de cuidado hacia los niños y niñas pequeños y el interés por la educación, no es por el trabajo remunerado de las madres, sino por la falta de implicación de los padres en las tareas domésticas y la falta de corresponsabilidad en la educación.

Las necesidades de cuidado y educación de la infancia no están relacionadas con el empleo de las madres. Al contrario, muchas buscan formación y empleo porque esperan con ello poder ayudar más en los estudios y mejorar el nivel de vida de sus hijos e hijas.

Las expectativas sobre un estilo de maternidad más educativo, que incluyen en la doble jornada de las mujeres, las actividades escolares, las tareas domésticas y el cuidado, necesariamente tiene implicaciones de responsabilidad, que a veces afectan a la vida de las madres, creando en ellas, verdaderos estados de ansiedad.

Cuando el profesorado requiere la colaboración de las familias en la educación, lo hacen suponiendo, por ejemplo, que las familias tienen tiempo para ir a las escuelas a las horas que les dicen, que pueden dejar el trabajo y los quehaceres domésticos en cualquier momento, que tienen la preparación y la energía necesaria para mejorar la preparación de sus hijos e hijas, además de todos estos requisitos, algunas escuelas piden recursos económicos.

Las investigaciones y manuales revisados como el de Epstein (1990) dicen que las familias responden de manera diferente a las necesidades de la escuela, pero termina Epstein (1990) diciendo que las familias en las que la madre trabaja fuera, se implican menos en la educación. También afirma que muchas veces las familias no entienden qué se les pide desde la escuela.

Todas las referencias encontradas sobre participación, aunque en muchas de ellas se haga referencia nominando 'familia' 'padre/madre', etc, ninguna está realizada desde la perspectiva de género. Brown (1991), hace un intento de relacionar clase y género, poco común al resto de las investigaciones. Según David (1993), no hace una crítica profunda de las teorías androcéntricas porque termina refiriéndose al padre de una forma genérica, en vez de a la madre. Aunque reconoce que en las escuelas infantil y primaria, la implicación familiar es generalmente de las madres. Así como, que una mayoría significativa del profesorado de infantil y primaria también son mujeres, que por un lado hacen de sustitutas de las madres a la vez que son trabajadoras responsables de la educación de sus propios hijos e hijas.

Otra característica es la falta de preparación y el analfabetismo de muchas madres. Unas porque han sido madres antes de tener preparación y otras porque son emigrantes, por lo que están en doble situación de desventaja. Esta población marginada socialmente, mira a la escuela desde una doble perspectiva 'amenaza y deseo' por lo que se pueden producir situaciones familiares cargadas de violencia. Por un lado la desean para mejorar la vida de los hijos e hijas y la suya propia; por otro, este deseo las puede llevar a situaciones de enfrentamiento con sus maridos, llegando a sentirse amenazadas.

El alfabetismo tiene significados diferentes para hombres que para mujeres. Si analizamos el significado que tiene para las mujeres emigrantes y las de los grupos marginales, podemos encontrar tres ideas que explican la experiencia de las mujeres con la educación. La primera es que el alfabetismo es el trabajo de las mujeres, pero no su derecho; la segunda, es que aprender Español u otra lengua, o aprender a leer, está regulado material y culturalmente por las prácticas sexistas del androcentrismo que limita el acceso de las mujeres a lo 'público', restringiéndolas a la esfera privada del hogar; la tercera es que el alfabetismo produce en las mujeres amenaza y deseo, del que antes hemos hablado.

Desde la CE se dan directrices para llevar a cabo políticas que palien las situaciones discriminadoras de las mujeres, para potenciar su preparación y facilitarle un mejor nivel de vida.

Los efectos de los cambios en las políticas educativas para las madres, producidos en las últimas décadas, están influidos significativamente, por los estereotipos sexistas, transmitidos por la educación; en otras palabras, están claramente diferenciados por las circunstancias económicas, culturales y sociales.

Realmente son considerables los cambios producidos por las políticas de igualdad de oportunidades, que han permitido a algunas madres, especialmente de clase media, llegar a altos niveles educativos y profesionales, por lo que han estado preparadas para ayudar a sus hijos e hijas para superarse por medio de la educación. Al estar en situación de privilegio económico, pueden hacer elecciones entre la enseñanza pública y la privada. En las investigaciones realizadas entre las diferencias en las posibles elecciones entre hombres y mujeres, también se da la diferencia. Los padres hacen sus elecciones normalmente, considerando los resultados educativos. Las madres principalmente eligen según sus propias experiencias, o bien teniendo más en cuenta el bienestar, el proceso educativo o la felicidad, como criterio principal.

Una investigación realizada por Edwards, Fitz, y Whitty (1989) demuestra que un alto número de familias elegían centros privados y muchas actividades extraescolares y que un 40% de estas familias eran madres solas con alto poder adquisitivo y con altos niveles de educación, pero con una baja conciencia de género. Esto llevó a las autoras a concluir que algunos de los receptores de la educación privada era la 'clase media hundida'.

Otras madres han tratado de crear contextos nuevos y formas nuevas para criar y educar a sus hijos e hijas, como resultado también, de su propia educación. Gordon (1990) en un fascinante estudio, en el que comparó madres suecas e inglesas, analizó los intentos de éstas por buscar nuevas formas para educar a los niños y niñas. Investigó particularmente, la necesidad de estas madres de desarrollar, en ellas mismas y en sus hijos e hijas estilos feministas, siendo conscientes de sus vidas como mujeres. La mayoría de ellas tenían un alto nivel de formación educativo y se habían educado en colegios de clase media.

Las madres que viven con ingresos medios y que provienen de clases más desfavorecidas u obrera pero con una clara conciencia feministas, se implican y preocupan por la educación de sus hijos e hijas. Ribbens (1990) llevó a cabo un estudio cualitativo sobre la implicación en la crianza y educación de las niñas y niños, comparándola con la de sus propias madres y la de sus compañeros u esposos. Encontró datos significativos del interés y preocupación que estas mujeres ponían en la educación a pesar de que trabajaban fuera de casa a jornada completa.

Las mujeres: en la familia, el trabajo y la educación

Los efectos del aumento de oportunidades en las vidas de las mujeres no ha sido uniforme. No sólo han tenido diferencias en sus responsabilidades como madres en la educación, en la casa o en la escuela, también las han experimentado como mujeres en los puestos de trabajo y en las familias, así como en su propia educación. Aunque el argumento original para la educación de las mujeres, era que ellas, debidamente educadas formarían 'ciudadanos aptos para el estado', últimamente éste ha sido revisado.

Bourdieu (1977), (1998) y Bernstein, B.(1974), (1977) hacen referencia al cambio de argumento, indicando que el acceso de las mujeres a la educación superior es vista como la causa del divorcio entre las parejas. Esto puede llegar a cruzar los límites de la clase. En otras investigaciones se dice que puede ser la causa del adulterio y de las disputas en las familias. Lawson (1990) comenta que los resultados de sus análisis, demuestran que la necesidad y el interés de las mujeres/madres por la educación fueron el motivo de la separación o dificultades entre las parejas. Las familias de estos estudios eran virtualmente de clase media, pero en realidad se puede afirmar que no es un problema particular de una clase determinada, por lo general es extensible a todos los grupos de mujeres.

El matrimonio, no la educación, es el ritual necesario que la mayoría de las mujeres utilizan para salir de violencia simbólica, Bourdieu (1998) ejercida por la institución familiar. La única opción legítima que tienen para conseguir eliminar el control del padre, es someterse a otro, a veces más cruel y humillante como el del marido. En general, a menos que ellos posean una educación superior, los esposos se oponen a que sus mujeres aprendan, tengan estudios y sean superiores a ellos en conocimientos, es la forma de ejercer el poder y el control de la dominación masculina (Bourdieu, 1998).

Muchas mujeres/madres viven sometidas diariamente a situaciones de violencia tales que sobrepasan cualquier imaginación. Por lo que renuncian a participar en la educación formal mientras tienen hijas e hijos pequeñas, porque no tiene medios o porque la amenaza de la violencia doméstica produce la ruptura familiar, por lo que llegan a una situación de miseria, ya que al no tener preparación y no saber la lengua del país (en el caso de las mujeres emigrantes) en el que están, es mucho más difícil encontrar trabajo o salir de la situación de marginación en la que se encuentran. Las mujeres maltratadas por el terrorismo androcéntrico, con hijas e hijos en edad escolar, sufren una situación de discriminación en las escuelas casi absoluta. Tanto las madres como las hijas e hijos necesitan ayudas, necesitan políticas educativas adecuadas para subsanar estas dificultades, políticas de igualdad, recursos suficientes para poder vivir, para poder implicarse tanto en su propia educación como en la de las pequeñas.

En la macroencuesta publicada por el diario El País, el domingo 9 de abril de 2000, realizada por el Instituto de la Mujer, se concluye que el 12,4% de las españolas mayores de 18 años sufren malos tratos, casi siempre a manos de sus maridos o compañeros sentimentales o padres. De los datos de la encuesta se extrae que 1.865.000 mujeres sufren alguna forma de

malos tratos, de ellas 640.000, contestan que han sufrido agresiones graves. Según las Asociaciones de mujeres, estas cifras se quedan cortas. Únicamente tomando la información de los servicios oficiales, más de 25000 mujeres denunciaron en comisaría malos tratos. Si cada madre tiene al menos, de media 2 hijos e hijas, serían alrededor de 50000 niños o niñas maltratados, violados o que han vivido un infierno en sus casas. Estos, también están escolarizados, sus padres no creo que se preocupen de la educación realmente, pero las madres, no creo que puedan aunque quieran implicarse en su educación y en la de sus hijas e hijos, porque el estado emocional en el que se encuentran no puede ser el más óptimo para implicarse realmente en la educación. ¿Son conscientes los profesionales de la educación de que tienen este alumnado? ¿Son conscientes de que todas las mujeres, por hecho de ser mujeres, son susceptibles de malos tratos y que muchas trabajan como maestras? Ser consciente de que esto es un hecho real me hace reconceptualizar el pensamiento sobre la participación e implicación de las mujeres en la educación, no solamente porque tengan que vivir con la amenaza constante, sino por la falta de opciones sociales y económicas para poder salir de esas situaciones. En ocasiones cotidianas, no es necesario que el marido ejerza la dominación, es la propia mujer, por los efectos de la educación recibida e interiorizada la que rechaza cualquier preparación o conocimiento, censurándose ella misma y sometiéndose voluntariamente.

Un dato importante a tener en cuenta, es la cantidad de mujeres que una vez separadas o divorciadas, se acercan a la educación buscando la preparación necesaria para mejorar su nivel de vida.

Hay pocos estudios que demuestren que la influencia de la educación de las mujeres es la causante de los divorcios y separaciones, pero sí los hay que demuestran que al alta preparación de las mujeres modifica o cambia el modelo familiar.

Hoy entre las mujeres con una alta preparación se dan parejas con una media de dos hijos, la mujer alterna el trabajo doméstico (cuidado de la familia, adquisición de bienes y servicios, planificación de la vida doméstica, limpieza...) con un trabajo remunerado, y trata de implicar al compañero, tanto en la educación real de los hijos como en las tareas domésticas. Se da también frecuentemente, la familia monomarental, la mujer que decide tener sus hijos y responsabilizarse sola, tanto del mantenimiento como de la educación, pero teniendo claro que el fin de su vida no es solamente la familia. Por el contrario, otros grupos de mujeres con menor preparación, normalmente, mantienen un concepto tradicional de la familia, de su papel en el matrimonio y su función maternal, aunque muchas de ellas tengan la necesidad o el deseo de trabajar fuera.

Actualmente, estamos viviendo un momento en el que grupos de mujeres de mediana edad aprovechan las políticas de igualdad, potenciadas por los gobiernos, para acceder a la educación media y superior, con diferentes objetivos y guiadas por diferentes circunstancias. Los objetivos que estas mujeres tienen son: enriquecer sus vidas intelectualmente, ya que anteriormente han sido separadas de la educación para dedicarse al cuidado de sus familias; mejorar social y económicamente sus vidas y las de sus hijos e hijas. Los motivos son: después de una separación o divorcio, siente la necesidad de una mejor preparación para acceder al mercado laboral; tienen a los hijos mayores y se sienten inferiormente preparadas, o bien, se sienten solas.

Esta nueva situación afecta a la vida de las familias y a la implicación de las madres en la educación de sus hijos e hijas. Por un lado participan como alumnas en los centros donde estudian, por otro, al adquirir mayor formación se responsabilizan más conscientemente en la de sus hijas e hijos.

Edwards (1993) realiza un estudio sobre las consecuencias y formas de compaginar la vida en familia y la de estudiante en un grupo de madres de educación superior. Elige un muestreo de mujeres con compañero y niñas/niños pequeños y jóvenes, analiza las formas en que las mujeres consiguen la separación o conexión entre su vida familiar y educativa y las posibles repercusiones entre ambas. Hay diferencias entre quienes hacen la separación y las que procuran conectarlas. Un grupo consigue cambiar su situación anterior involucrando a los

compañeros y los hijos/hijas, tanto en el trabajo doméstico como en el académico. Las repercusiones fueron diferentes para la familia que para la educación; también fueron diferentes para sus relaciones con la pareja y con los hijos/as. Para algunas supuso la separación con la pareja. Otras separaron la familia de los estudios, como estrategia contra la adversidad marital y familiar. Sin embargo, lo más importante del caso, es que ninguna madre tuvo problemas con los hijos e hijas, los problemas fueron con los compañeros. Los hijos e hijas veían muy bien que sus madres estudiaran, pensaban que la mejor formación de sus madres era beneficiosa para ellos y para sus madres. Ellos se beneficiarían tanto del mejor ambiente de estudio de su casa, como de la posible ayuda que les podrían prestar tanto en las escuelas como en casa, así como de las mejoras en el mercado laboral que redundarían en un mejor nivel económico para la familia. Pero la mayor dificultad estaba, a corto plazo, en cómo organizar la vida familiar para poder hacer frente a tantas responsabilidades. Unas mejoras futuras equivalían a un sacrificio presente. David, Edwards, Hughes, Ribbens, (1993).

La implicación de las mujeres en la educación no ha sido, ni es, la única causa de las separaciones y divorcios. Muchos grupos analizados ven en la educación la única oportunidad que tienen ellas y sus hijas, para cambiar sus vidas, económica y socialmente, esperando alcanzar la independencia y libertad necesarias para desarrollar su identidad como mujeres y poder tomar parte en la sociedad como ciudadanas responsables. Las expectativas abiertas por la educación en las vidas de las mujeres, niñas y jóvenes, les ha hecho cambiar su concepción familiar; por lo que se dan gran número de mujeres que conviven en parejas sin casarse, y posponiendo la maternidad. Piensan que son más libres manteniendo su independencia económica, sienten rechazo a la institución tradicional de la familia, que les ha hecho tener actitudes muy negativas hacia la dominación de los hombres, incluso haciendo frente a las posibles discriminaciones; por el contrario, a éstos, el matrimonio les da seguridad y una vez casados sienten que la mujer es un objeto de su propiedad con el que pueden hacer lo que quieran: lo mismo las visten de pieles que les queman la piel. Sin embargo, la educación transmitida a las mujeres e interiorizada por éstas, y puesta de manifiesto en todas las estructuras sociales, hace que muchas se consideren vacías sin un hombre y prefieran someterse y considerarse ellas mismas como objetos. También es cierto que debido a la estructura social y económica, mujeres que han tratado de vivir su vida independiente, cuando se quedan embarazadas, se plantean el matrimonio como la única forma de regular su situación, o en último extremo el aborto.

A pesar de los cambios producidos en las tres últimas décadas, respecto a la igualdad de oportunidades en la educación de las mujeres/madres, hay que analizar el alto porcentaje de jóvenes que a los 16 años dejan la educación. Algunas, pasan a formar parte de la población desempleada a efectos del mercado de trabajo, pero sin embargo no se mantienen ociosas sino que pasan a realizar los trabajos tradicionales asignados por el androcentrismo a las mujeres: el mantenimiento de la vida familiar, el cuidado de niños y niñas, de los ancianos, los enfermos, el servicio doméstico, el cuidado de los hogares de otras personas, la economía sumergida, etc. Sin embargo, para recuperar a estas chicas/chicos, se han potenciado planes alternativos, en todos los países industrializados, para mantenerlos en los diferentes sistemas educativos: proyectos específicos para enseñarles oficios según sus habilidades, para que puedan acceder al mercado de trabajo y permanecer en él.

La poca corresponsabilidad de los padres en la crianza y educación de los hijos e hijas, la dominación, opresión y sometimiento que la institución familiar ejerce sobre la vida de las mujeres, las dificultades para encontrar trabajo bien pagado, las discriminación de la que son objeto por parte de las empresas: despidos, contratos temporales, etc, ha hecho que muchas mujeres tomen la decisión de planificar el número de hijos que quieren tener y, como se ha dicho anteriormente, retrasar la maternidad; por lo que la población en los países desarrollados ha bajado considerablemente y se ha envejecido. Con esto no quiero decir ni hacer entender que las mujeres son las culpables de esta situación. En último término la responsabilidad debe recaer en las estructuras socioeconómicas androcéntricas .

Para solucionar el problema de la falta de mano de obra, originada por el envejecimiento de la población o las pésimas condiciones de algunos trabajos, se contrata a emigrantes, mujeres y hombres jóvenes que vienen de países más pobres, con distinta cultura. Las mujeres/madres

de estas culturas ocupan los trabajos peor pagados, viven en situaciones desfavorecidas, pero a pesar de eso se implican en la educación.

Las mujeres madres: implicación en su propia educación y en la de sus hijas

Como he dicho anteriormente, los cambios producidos en los países desarrollados ha permitido a las mujeres entrar en el mercado laboral. Por lo que ha aumentado considerablemente el número de madres con hijos e hijas en edad escolar que trabajan fuera del hogar.

Entre la década de los 80 y los 90 ha aumentado la necesidad de centros para el cuidado de los menores de tres años. Una de las razones principales, es la demanda de trabajadoras en el sector servicios. Esto ha coincidido con los cambios en los sistemas educativos, que ha hecho permanecer escolarizados a los jóvenes hasta los 17 y 18 años y con la disminución en el número de nacimientos, que comenzó en la década de los 60 y que ha reducido la población joven. Como consecuencia, las mujeres ocupan trabajos la mayoría de las veces poco remunerados, con contratos de media jornada o de jornada completa, pero temporalmente. Muchas de estas mujeres no habían estudiado y ahora se encuentran, con la necesidad de hacerlo al mismo tiempo que compaginan su propia formación con la de sus hijas e hijos.

Es importante analizar, sin embargo, la carencia de políticas sociales de desarrollo para facilitar las posibilidades a las madres y el hecho de que la mayoría de proyectos disponibles son locales y no gubernamentales. Estos, sin embargo, no han sido acompañados por planes de ayudas a las mujeres en sus responsabilidades con el cuidado y educación de sus hijas e hijos, en general. Hay que decir, sin embargo, que en todos los países desarrollados se crearon centros de capacitación, como la Educación de Adultos, incluyendo cursos para el acceso a la educación superior, como el acceso a las Universidades para mayores de 25 años.

Tanto la Educación de Adultos como el Acceso a mayores de 25, lo ocuparon mayoritariamente las mujeres que son las estudiantes adultas, con hijos e hijas y que además trabajan. Muchas de estas mujeres entraron en las Diplomaturas y en las Universidades en proporciones muy elevadas por lo que aumentó considerablemente el número de profesoras en todas las carreras.

En la década de los 80 y 90 los problemas maritales aumentaron, las relaciones de pareja eran cada vez más complejas, las madres se encontraron con padres que no se hacían responsables de sus obligaciones en el cuidado y la educación de los hijos e hijas, tampoco eran responsables económicamente.

La mayoría de la población estudiantil adulta, eran mujeres por lo que tenían que compartir el tiempo, entre el estudio, el trabajo y el hogar. Para estas madres es muy importante participar en la educación de sus hijos e hijas, pero no saben cómo. En algunos países como Inglaterra se hacen cursos desde las Universidades acomodándolos a los horarios de los colegios de las niñas/niños y otros en horario nocturno.

El análisis desde el feminismo, es la falta de adaptación del curriculum y de la cultura a las mujeres. La Academia no ha cambiado, sigue enseñando sin tener en cuenta que la mayoría del alumnado son mujeres, no se tiene en cuenta la perspectiva de género, no se analiza la cultura que se transmite, de la que las mujeres han sido excluidas durante siglos.

Aunque en algunos aspectos se van incorporando los estudios sobre las mujeres y cada vez son más las feministas que desde la Academia revisan sus materias incluyendo las relaciones de género, sin embargo, en su mayoría han tenido que olvidar las necesidades de las madres, enfocando sus estudios hacia las cuestiones generales de las mujeres.

Actualmente en Europa, América, Australia, Canadá, etc. los estudios feministas empiezan ahora a ocupar un espacio. Tanto en los estados gobernados por la social-democracia, como

por la democracia-liberal, no han comenzado aún a revisar las estructuras patriarcales tradicionales de la Academia y de la sociedad.

Bibliografía

- Bernstein, B. (1977): *Class, Codes and Control*, Vol. 4. London: Routledge and Kegan Paul.
- Bernstein, B. (1990): "Clases, códigos y control" Vol. IV. Madrid. Morata-Paideia, 1994, 2ª ed.
- Bourdieu, P. (1998): "La dominación masculina" Anagrama. Barcelona
- Bourdieu, P. and Passerow, J. C., trans. R. Nice (1977): *Reproduction in Education, Society and Culture*. London: Sage. (Trad. Cast.: *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona. Laia, 1977.
- Colombo, Graciela ; Palermo, Alicia, (1991): "El encuentro creativo de las madres en su vínculo con la escuela" . *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*. Argentina
- David, M. E., Edwards, R., Hughes, M. and Ribbens, J. (1993, forthcoming): *Mothers and Education: Inside Out* Exploring Family-Education Policy and Experience. London: Macmillan.
- David, M. E., Edwards, R., Hughes, M. and Ribbens, J. (1993): *Mothers and Education: Inside Out* Exploring Family-Education Policy and Experience. London: Macmillan.
- Edwards, T., Fitz, J. and Whitty, G. (1989): *The State and Private Education: An Evaluation of the Assisted Places Scheme*. Basingstoke: The Falmer Press.
- Edwards, V. and Redfern, A. (1988): *At Home in School: Parent Participation in Primary Education*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Eichler, M. (1986): *The relationship between sexist, non-sexist, women-centred and feminist research*. In T. McCormack (ed.), *Studies in Communication*, Vol. 3, Toronto; JAI Press.
- Fernández Enguita, M.A. (1992): *Poder y participación en el sistema educativo*. Paidós. Barcelona.
- Fernández Enguita, M.A. (1993): *La profesión docente y la comunidad escolar: Crónica de un desencuentro*. Morata. Madrid.
- Gordon, T. (1990): *Feminist Mothers*. Basingstoke: Macmillan Education.
- Hargreaves Report (1984): *Improving London's Secondary School*. London: ILEA.
- Isambert, A. (1980): *La educación de padres*. Planeta. Madrid.
- Izquierdo, A. (1979): *Escuela y familia en la tarea educativa*. Alcañiz. Valencia.
- Jornadas De Alfabetización (1982): *Educación de adultos y cultura andaluza*. Documento Policopiado. Sevilla.
- Lareau, A. (1987): *Social class differences in family-school relationships: the importance of cultural capital*. *Sociology of Education*, 60: 73-85.
- Lareau, A. (1989a): *Family-School Relationships: A View from the Classroom Educational Policy* 312: 245-59.
- Lareau, A. (1989b): *Home Advantage, Social Class and Parental Intervention in Elementary Education*. London: The Falmer Press.
- Lawson, A. (1990): *Adultery: An Analysis of Love and Betrayal*. Oxford: Oxford University Press.
- Martín Moreno Cerrillo, Q. (1989): "La apertura del centro educativo a la comunidad". En Martín Moreno Cerrillo, Q.: *Organizaciones educativas*. UNED. Madrid.
- Martínez López, M. (1979): *La disciplina en la comunidad escolar*. Caja de Ahorros de Alicante y Murcia. Alicante.
- Martínez Rodríguez, J. B. (1993): "La participación democrática, piel de cordero de domesticación". En *Cuadernos de Pedagogía*. Nº 214. pp. 61-67.
- Martos Pérez, J. (1984): *Los padres también educan*. Asociación Nacional de Padres de Niños Autistas. Madrid.
- Mayorga Manrique, A. (1981): *Comunidad Educativa*. Anaya. Madrid.
- MEC (1986): *Libro Blanco en la Educación de Adultos. Un libro abierto*. Dirección General de Promoción Educativa. Madrid.
- MEC (1987): *Fines y objetivos de la Educación de Adultos*. Documento policopiado. Dirección General de Promoción Educativa. Madrid.
- MEC (1990): *La educación infantil en el medio rural*. MEC. Madrid.
- Moss, P. (1988): *Childcare and Equality of Opportunity*. London: The European Community.
- Moss, P. (1989): *The costs of parenthood*. *Critical Social Policy*, 24, pp. 20-38.
- Moss, P. (1990): *Childcare in the European Communities, 1985-1990*. *Women of Europe Supplements*, 31, Brussels: Commission of the European Communities
- Pulpillo Ruiz, A. (1982): *La participación de los padres en la escuela*. Escuela Española. Madrid.

Rodríguez Rojo, M. (1993): "Asociación de Padres y participación comunitaria". En Lorenzo Delgado Y Saenz Barrio: Organización escolar. Una perspectiva ecológica. Marfil. Alcoy.

San Fabian Maroto, Jose Luis, 1994 : "Participacion y control en las organizaciones escolares. El caso de las apas" Arbor

San Fabián, J.L. (1994): "La participación". En Cuadernos de Pedagogía, nº 222.

San Fabián, J.L. (1994): "Participar más y mejor". En Cuadernos de Pedagogía, nº 224.

San Martín, A. (1990): "El compromiso de los Consejos". En Cuadernos de Pedagogía. Nº 234.

Santos Guerra, M.A. (1999): "El crisol de la participación: investigación etnográfica sobre Consejos Escolares". Aljibe. Archidona.

Serra Y Martín, A. (1978): "Historia y actualidad de las Asociaciones de Padres". En Cuadernos de Pedagogía, nº 37.

Shapiro, S. (1991): Los padres en la escuela. Laia. Barcelona.

Smith, D.E. (1987): The Everyday World as problematic: A Feminist Sociology, Boston, Mass: Northeastern University Press.

UNESCO (1985): IV Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos: Informe final. Unesco. París.

Varios (1981): Las APAs, un movimiento a sociativo en pleno desarrollo. ECCISA. Madrid.

Villalta, M. et Alt. (1987): Los padres en la escuela. Laia. Barcelona.

Walkerdine, V. y Lucey, H. (1989): Democracy in the Kitchen: regulating Mothers and Socialising Daughters. London: Virago.

