



Democracia y Educación en la Formación Docente

Ponencia 2¹

Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia

Autoría

Sofía Valdivielso Gómez (Coord.)

Universidad de Las Palmas de Gran Canaria

Ana Ayuste González

Universidad de Barcelona

M^o Carmen Rodríguez Menéndez

Universidad de Oviedo

Eduardo S. Vila Merino

Universidad de Málaga

¹ En proceso de publicación

Resumen

En España el reconocimiento del derecho a la educación tanto para niños como para niñas es un hecho desde mediados del siglo XX. No obstante, hemos de ser conscientes que si bien se ha conseguido una igualdad formal, estamos lejos de la igualdad real pues el resurgimiento de viejos estereotipos sexistas disfrazados de igualdad y las múltiples discriminaciones que siguen sufriendo las mujeres y las niñas son prueba de que las cosas no han cambiado al ritmo que sería deseable. Por esta razón, la ponencia que presentamos pretende reflexionar sobre cómo el aumento de la diversidad dentro de los espacios educativos nos obliga a incorporar nuevas epistemologías que la tengan en cuenta. Con esta premisa analizamos el papel de la institución escolar en la reproducción de las desigualdades de género y sugerimos algunas propuestas de intervención educativa dirigidas a lograr el cambio hacia la igualdad y la democracia en la escuela. Para el logro de este objetivo, la ponencia se estructura del modo que sigue. Después de una breve introducción, se hace un recorrido por las principales corrientes teóricas del feminismo, analizando las aportaciones de cada una de ellas a la explicación de la democracia y la igualdad de género. De este modo, situamos el debate a un nivel epistemológico que se concretará en los siguientes epígrafes de la ponencia. A continuación, se analizan los desafíos más importantes a los que se enfrenta la institución escolar que debe hacer frente a las nuevas realidades surgidas por la incorporación en las aulas de múltiples diversidades. Terminamos con un análisis crítico de la incorporación de la perspectiva de género en la actual formación inicial y permanente del profesorado, al tiempo que se sugieren algunas líneas de actuación para favorecer la implicación del profesorado en clave de género.

Palabras clave: feminismo; género; coeducación; democracia; formación del profesorado.

Introducción

Las pasadas navidades se estrenó, en todos los cines de Europa, la película *Sufragistas*, dirigida por Sarah Gravron (2015). Esta película nos muestra un fragmento de la historia, un hilo fundamental para entender el mundo actual. Este hilo es la lucha de las mujeres por, como diría Arendt, conquistar su derecho a tener derechos. Su acceso a la ciudadanía democrática y a ejercer el resto de los derechos que sus padres, hermanos, maridos e hijos hacía más de un siglo que ejercían y que a ellas se les había negado sólo por ser mujeres. La película muestra claramente el estado de sumisión al que estaban sometidas todas las mujeres independientemente de su condición social, su raza o su religión. En esa época no se había entendido, y aún hoy sigue sin entenderse por grandes capas de nuestras sociedades, que la humanidad es doble.

Las ideas sobre la incapacidad de las mujeres vienen de lejos y cada época histórica se armó de argumentos para perpetuar su condición de subordinación. Los padres del naciente estado liberal no tuvieron ningún problema en excluir a las mujeres de la categoría universal de ciudadana. Hubo muchos buenos argumentos, sobre todo desarrollados y defendidos por mujeres ilustradas (Wollstoncraft, De Gouges), y también por algunos hombres (Poulan de la Barre, Condorcet), sobre la negación de lo universal al dejar fuera a la mitad de la población y sobre la contradicción inherente en términos como democracia, igualdad, fraternidad y libertad aplicados sólo a la parte masculina de la población.

Asimismo, la película nos muestra la doble discriminación a la que estaban sometidas las mujeres de la clase trabajadora: por ser mujeres y por ser pobres. El abuso de poder de los encargados de las fábricas hacia las mujeres y las niñas a quienes acosaban, violaban, ridiculizaban y pagaban menos por hacer más horas de trabajo y en situaciones de mayor riesgo que a sus compañeros varones, y la subordinación a sus maridos, es un ejemplo de esta doble discriminación. Por último, el largometraje también nos muestra el poder de la solidaridad entre las mujeres, su coraje y su fuerza, su valentía y su empeño en cambiar las cosas por la fuerza de los hechos, sus hechos. Y sus hechos les dieron la razón, aunque muchas no llegaron a verlo. En el primer tercio del siglo XX la mayoría de los países de nuestro entorno reconocieron la ciudadanía de las mujeres y su derecho a tener derechos.

Hemos querido echar la vista atrás hasta estas primeras sufragistas defensoras de los derechos de las mujeres para iniciar una ponencia que tiene como objetivo fundamental reflexionar sobre la importancia de incorporar en el currículum de la formación del profesorado la educación en igualdad, y ello porque en los tiempos que corren se hace necesario desmontar la falsa creencia de que la igualdad entre los sexos ya existe. Todas las investigaciones sobre este tema ponen en evidencia que si bien hemos conseguido una igualdad formal, estamos lejos de la igualdad real entre mujeres y hombres. El aumento de la violencia en edades cada vez más tempranas, el resurgimiento de viejos estereotipos sexistas disfrazados de igualdad, las múltiples discriminaciones que siguen sufriendo las mujeres y las niñas es prueba de ello. Los discursos han cambiado, se han modernizado. Aparentemente todo ha cambiado y en efecto lo ha hecho, pero para que todo siga casi igual. La capacidad del patriarcado, del capitalismo y del colonialismo para reinventarse es muy grande y en este trabajo vamos a hacer el esfuerzo de desvelarlo.

1.Las aportaciones de la teoría feminista a la reformulación de la igualdad y la democracia

En este apartado queremos traer a colación las aportaciones que las distintas teorías feministas han aportado a la comprensión de la democracia y la igualdad de género. En primer lugar, debemos señalar las contribuciones del feminismo vinculado a la democracia liberal. El objetivo de este feminismo consiste, a largo plazo, en empoderar a las mujeres, concebidas como sujetos autónomos y racionales, para que ocupen el lugar que les corresponde en una sociedad abierta. Además de la lucha por desgenerizar la esfera pública mediante el reconocimiento legal del derecho a la igualdad de las mujeres en la misma medida que el de los hombres. Lo que, a su vez, ha conseguido generar un posicionamiento crítico muy activo respecto a la separación entre la esfera privada y la pública.

Desde esta perspectiva, los supuestos educativos del feminismo liberal se basan en el principio de igualdad de oportunidades. El acceso a la escolarización se concibió como el primer eslabón hacia la autonomía económica y la igualdad política. Los estudios que mostraban la situación de desventaja social, económica, política o educativa de las mujeres respecto a sus compañeros, sirvieron para respaldar sus reivindicaciones, al mismo tiempo que ponían en evidencia el fracaso de las democracias liberales y el de la escuela para superar la segregación sexual.

Las críticas de las feministas liberales al sexismo del currículum oficial han sido también especialmente relevante. No obstante, sus discursos educativos no fueron suficientemente sensibles a las diferencias entre mujeres en términos de estatus, cultura o experiencias de vida, por lo que acabaron por presentar a la mujer como un grupo homogéneo. Dedicaron, por otra parte, poca atención a la situación de las mujeres en la esfera doméstica. La educación democrática se orientó así a animar a las niñas a tener una mayor participación en los espacios públicos a través de unos logros académicos cada vez más ambiciosos y en parcelas de conocimiento que, hasta el momento, se habían considerado propias del género masculino; sin embargo, pasó por alto los rasgos marcados por el género de las estructuras escolares y de determinadas prácticas docentes. De manera que, una vez eliminadas las prácticas discriminatorias más llamativas, fue relativamente fácil conservar el sexismo dentro del currículum, el aula o la profesión docente (Arnot, 2009).

El feminismo vinculado al socialismo, a diferencia de las teorías feministas liberales, relaciona la idea de justicia social con la de igualdad, poniendo en evidencia las diferencias entre mujeres de distintos sectores socioeconómicos y no sólo las que se dan entre hombres y mujeres. Mostrar las diferencias existentes entre las mujeres de clase trabajadora y las de clase media ha permitido superar la visión homogénea del colectivo de mujeres e introducir el interés por la diversidad. Así, además de denunciar la supuesta neutralidad del sistema educativo, pudieron cuestionar la simplicidad de los análisis feministas anteriores. En ese sentido, y a pesar de que los conceptos que adquirieron mayor relevancia en el pensamiento de izquierdas fueron el de clase social y explotación, llegando a afirmar que superar la desigualdad dependía básicamente de la aplicación de políticas de distribución de la riqueza, una de las aportaciones más significativas de este feminismo ha consistido en señalar que las desigualdades no son únicamente materiales o de falta de oportunidades, sino también normativas, culturales y simbólicas, y que éstas afectan a las mujeres simplemente por pertenecer al sexo femenino.

La influencia del New Left y de los movimientos de descolonización y pro-derechos civiles afroamericanos contribuyeron, por su parte, a la gestación del feminismo radical.

La resignificación del lenguaje anticolonial les llevó a conceptualizar la subordinación femenina en términos de colonización interior; de ahí que la lucha feminista no pudiera reducirse a la lucha de clases y fraguara el lema: “lo personal es político”. Si la relación entre razas era política, como había señalado la crítica al racismo, la relación entre los sexos también debía serlo. Ello, junto con la experiencia de muchas feministas de seguir relegadas por sus compañeros a papeles secundarios y comprobar cómo sus reivindicaciones no ocupaban un espacio destacado en la agenda de los movimientos revolucionarios en los que participaban, provocaron un alejamiento progresivo. La izquierda nunca concedió demasiada importancia a las reivindicaciones feministas pensando que el socialismo era la solución a todos los problemas. Así, el feminismo radical se diferencia del feminismo liberal-reformista en que éste pide la integración de la mujer al mundo del trabajo remunerado dentro del sistema capitalista. Y se separa, al mismo tiempo, de la izquierda porque no ve en ella un reconocimiento suficiente a sus reivindicaciones y se sigue reproduciendo el poder masculino (Puleo, 2007).

Los conceptos de patriarcado y género (posteriormente duramente criticados por el feminismo de la diferencia) les permitió denunciar las relaciones de dominación del hombre sobre la mujer en todos los ámbitos de la vida (pública y privada) y distinguir entre los aspectos socioculturales, por tanto construidos, y los biológicos en relación al sexo; así como analizar la sexualidad y la violencia contra las mujeres como parte de la política patriarcal. Desde el punto de vista de la educación, si bien el feminismo de raíz socialista se concentró en denunciar las correspondencias entre el sistema capitalista y el sistema educativo y la función de reproducción social del currículum oculto (Althusser, 1975; Bourdieu y Passeron, 1970; Bowles y Gintis, 1985), mostraron poco interés en las posibilidades democráticas que ofrecía la escuela. Se desperdició así una doble oportunidad: por una parte, ofrecer una alternativa al ataque conservador contra las escuelas públicas y a las formas habituales de reproducir las desigualdades y, por otra, reconstruir un discurso en el que el trabajo educativo pudiera definirse por medio de categorías como democracia o posibilidad (Giroux, 1990).

Con todo, y desde una posición más comprometida con las prácticas educativas alternativas, la pedagogía crítica trató de hacer suyas las reivindicaciones feministas y de desarrollar formas alternativas de currículum que incluyeran la voz de grupos tradicionalmente silenciados. Paulo Freire (1990) sostuvo que la dominación no se reduce exclusivamente a una forma de dominación clasista. Con la noción de diferencia como hilo conductor, rechazó la idea de que exista una forma universalizada de opresión, reconociendo diferentes formas de sufrimiento y, por tanto, de lucha y resistencia colectivas. Considerando las más evidentes, aquellas en las que actúan las condiciones ideológicas y materiales de discriminación sexual, racial y de edad.

Hasta los años ochenta puede decirse que el feminismo se canalizó a través de las perspectivas anteriores (feminismo liberal, feminismo socialista y feminismo radical), pero los debates internos que se generaron en el seno del feminismo socialista contribuyeron a la aparición de nuevas perspectivas, como es el caso del feminismo cultural o el feminismo postmoderno, que tratan de identificar los lugares en los que se produce la dominación más extrema de las mujeres, como es el caso de la pornografía o la violación, y empiezan a conceptualizar el género como identidad.

En este contexto de pluralidad y fragmentación del feminismo, algunas autoras han tratado de clarificar las diferentes posturas agrupándolas en dos grandes corrientes: el feminismo de la igualdad y el feminismo de la diferencia. Mientras que para el primero todos los seres humanos son iguales y las diferencias que se observan en la sociedad son fruto de las relaciones de dominación; para el segundo existe una esencia específicamente femenina que justifica las diferencias de trato entre los dos sexos, y la

causa de la desigualdad real entre mujeres y hombres hay que buscarla en la caracterización patriarcal de la mujer y los esfuerzos feministas por igualar a unas y a otros, asimilándolas. Esto produjo una polarización del debate en el que parecía que no había puntos de unión entre uno y otro feminismo. Sin embargo, en la actualidad, el feminismo transmoderno, como sugiere Rosa M^a Rodríguez (2015), trata de superar la polémica entre universalistas y diferencialistas, repensando la noción del sujeto mujer a partir de una construcción múltiple del género, sin renunciar por ello a los retos pendientes de la modernidad: emancipación, libertad, autonomía. Se trata, en este sentido, de un sujeto no determinado, aparenial, que les permite avanzar hacia un sujeto estratégico que se distancia tanto del sujeto racional de la Modernidad como de la ausencia de sujeto de la Postmodernidad.

2. Entre el reconocimiento y la redistribución: hacia una nueva política feminista

En el transcurso de estas últimas décadas, las teorías feministas se han desplazado de planteamientos centrados en el trabajo, vinculados al pensamiento de izquierdas, a otros que pivotan sobre la identidad femenina a partir de la radicalización de la diferencia. No obstante, este desplazamiento de la redistribución al reconocimiento es, para Nancy Fraser (2012), de doble filo. Por un lado, ha ampliado la política feminista, pero, por otro, en un contexto de crecientes desigualdades debido al ascenso del neoliberalismo, ha contribuido al debilitamiento de las demandas y políticas de redistribución.

Con la intención de que el giro feminista hacia el reconocimiento no refuerce aún más las políticas neoliberales, Fraser sugiere un análisis del género lo suficientemente abierto para atender todas las reivindicaciones feministas, aquellas que son centrales para el feminismo socialista así como las que derivan del giro cultural. Para ello, propone un concepto amplio de justicia que pueda abarcar la distribución y el reconocimiento, de manera que pueda recuperarse el vínculo histórico del feminismo con el marxismo y, de forma más general, con la teoría social y la política económica.

Fraser adopta así un análisis bifocal para revisar el concepto de género. Lo que le permite tener en consideración, por un lado, cuestiones relacionadas con la clase (redistribución), como la situación de la mujer en el mercado de trabajo o la separación entre el trabajo productivo remunerado y el reproductivo no remunerado; y, por otro el estatus (reconocimiento) que tiene que ver con el androcentrismo o el patrón institucionalizado de valor cultural que privilegia los rasgos asociados con la masculinidad, mientras que devalúa aquello que se percibe e interpreta como “femenino”. El sexismo se concibe así, simultáneamente, como consecuencia de una mala distribución y de la falta de reconocimiento (Fraser, 2012, 274). Corregir las injusticias de género requiere, por tanto, una noción de justicia en dos dimensiones, dirigida a transformar tanto la estructura económica como el orden del estatus de la sociedad contemporánea.

Desde esta perspectiva, la concepción de la justicia que propone se centra en el principio de paridad de participación. De acuerdo con este principio, la justicia requiere una organización social que permita a las y los miembros (adultos) interactuar entre sí como pares. Para que la paridad participativa sea posible deben satisfacerse, al menos, dos condiciones. Primero, la distribución de los recursos materiales debe ser tal que permita a quienes participan tener independencia y voz. Y la segunda es intersubjetiva; requiere que los patrones institucionalizados de valor cultural expresen el mismo respeto hacia quienes participan y aseguren la igualdad de oportunidades para obtener aceptación social. Esta concepción tiene además la ventaja de que puede aplicarse a

otros ejes de diferenciación social, como son la clase, la raza, la sexualidad, la etnicidad, la nacionalidad o la religión.

La propuesta de Fraser conecta, desde nuestro punto de vista, con perspectivas como la educación democrática de John Dewey (1995), la noción de democracia deliberativa de Jürgen Habermas (1999) o el método del diálogo cultural complejo de Seyla Benhabib (1990, 2006), quien propone trascender la “universalidad sustitutoria”, que identifica la experiencia masculina como experiencia humana como tal y, por tanto, es excluyente, e ir hacia un “universalismo interactivo” que reconoce la pluralidad de modos de ser humano y la diferencia entre los humanos y las humanas, sin inhabilitar la validez moral y política de esas pluralidades y diferencias.

Esta universalidad interactiva requiere trascender las limitaciones de la concepción dual del género que no se puede subsumir ni constreñir a las diferencias de carácter sexual, sino que encuentran su lugar en las intersecciones de un campo social heterogéneo. Desde finales del siglo pasado la idea de la intersección de las opresiones (Grenshaw, 2001) ha ido impregnando los conceptos y metodologías de la teoría crítica, empezando por la teoría feminista, y nos está ayudando a comprender las tensiones que se originan en el cruce del patriarcado con el colonialismo y el capitalismo en sus expresiones de sexismo, racismo y pobreza. En la medida en que se reconoce que no existe una identidad universal de ser mujer o de ser hombre, los enfoques interseccionales proponen pensar y articular esa identidad desvelando una realidad que refleja la “intersección” de múltiples formas de discriminación. Por tanto, la interseccionalidad hace referencia a la situación en la cual una clase concreta de discriminación interactúa con dos o más grupos de discriminación creando una situación única. La interseccionalidad contribuye a diseccionar, con más precisión, las diferentes realidades en las que se encuentran las mujeres y los hombres y, por tanto, mejorar la acción política y la acción educativa. Aplicar la interseccionalidad en nuestros análisis nos lleva a rechazar cualquier categorización general que hable de las mujeres o de los hombres como un grupo homogéneo.

Estas perspectivas y nuevos enfoques nos permiten seguir avanzando hacia una concepción democrática de la educación cada vez más inclusiva, dado que sostienen la necesidad de promover las aptitudes y los valores propios de una ciudadanía deliberativa que permita la máxima controversia cultural dentro de la esfera pública, y de desarrollar una teoría democrática capaz de proporcionar una manera de resolver los problemas, cuando estos aparecen, que sea compatible con el compromiso con los valores democráticos.

De acuerdo con ello, la educación democrática ha de ser sensible a todas las diferencias, dando voz a todas y todos sus miembros, preferentemente a quienes tradicionalmente han sido silenciados, y ha de facilitar espacios libres de coacción para que puedan compartir sus relatos y visiones sobre sí mismos, los otros y el mundo. El diálogo entre diferentes relatos y visiones implica de hecho poner sobre la mesa las diferentes versiones y controversias, y brinda la oportunidad de aprendizaje y creación social a partir del disenso y el debate, evitando así la balcanización. Es lo que tratamos en el siguiente apartado.

3. Más allá de la teoría: una realidad que nos interpela

La educación que se diseña desde las instancias del poder, no es neutra. Tiene un objetivo y es la de proporcionar materiales para la construcción de una sociedad que ya está diseñada. La educación no es un elemento aislado del resto de la sociedad, cumple una función social y al profesorado le es muy difícil desactivar esos modelos que se

imponen desde el poder político y económico y desde otras instancias socializadoras. En las últimas décadas un virus ha infectado nuestro imaginario colectivo y lo que nos dice es que la desigualdad forma parte de la condición humana porque las y los individuos tenemos talentos y capacidades muy distintas. La LOMCE ha reorganizado todo el entramado educativo para naturalizar las múltiples desigualdades, alimentándose del pensamiento y filosofía neoliberal.

En los últimos 20 años el perfil del alumnado que cursa la educación obligatoria se ha diversificado. Nuestras aulas están llenas de niños, niñas y jóvenes de distintas nacionalidades, capacidades, religiones, orientaciones sexuales, sexos, etc. Las distintas identidades y las distintas voces presentes en las aulas nos obligan a escuchar sus demandas de reconocimiento y a dar respuestas dirigidas a garantizar la igualdad de oportunidades, de condiciones y de trato.

La igualdad de oportunidades es un hecho, pues nadie se queda fuera de la escuela por ser niño o niña. Este hecho nos ha llevado a pensar que la igualdad ya no hay que trabajarla, que ya está conseguida. Nuestras mentes están colonizadas por lo que Amelia Valcárcel (2008, 200) ha definido como espejismo de la igualdad que es “esa condición política en la cual, las mujeres y los hombres, ambos, vienen creyendo que los sexos son iguales, como una creencia que ya no necesita ser argumentada. No en el sentido de que los sexos sean idénticos, sino que es cierto, a día de hoy, que poseen las mismas determinaciones y las mismas oportunidades y que por lo tanto la situación actual es justa”.

Los y las jóvenes están viviendo en el espejismo de la igualdad, por una parte, y nuevas formas de violencia, por otra. Las nuevas formas de violencia tienen mucho que ver con la mala comprensión del concepto de igualdad que se ha traducido como mismidad. Somos iguales porque hacemos lo mismo, nos comportamos de la misma manera, etc. La igualdad actual es una falsa igualdad, un espejismo, y las nuevas generaciones no tienen herramientas que les permitan defenderse de esas nuevas formas de violencia basadas en el igualitarismo.

En la actualidad estamos asistiendo a un peligroso avance de lógicas patriarcales, más o menos sutiles, amparadas en el neoliberalismo económico donde se selecciona, relativiza y encorseta, cuando no se niega o invisibiliza, todo aquello relacionado con la igualdad que se salga de los “márgenes” políticamente correctos. Es necesario salir de esas lógicas perversas teniendo en cuenta aspectos como los que plantea Sousa Santos (2005, 160): “¿Qué existe del Sur que escapa a la dicotomía Norte/Sur? [...] ¿Qué existe de la mujer que es independiente de su relación con el hombre? ¿Es posible ver lo que es subalterno sin tener en cuenta la relación de subordinación?”. Para trascender restricciones de este tipo, parece más necesario que nunca tener presente el dualismo perspectivista que reivindica Fraser (2006), como señalamos anteriormente, y abogar por la conjugación entre políticas de reconocimiento y redistribución como eje para construir ciudadanía en clave inclusiva e igualitaria.

En efecto, resulta al menos complejo, cuando no francamente insostenible, hablar de las diferencias como elemento de valor y realizar tratamientos políticos y educativos que enmascaran posicionamientos y prácticas contrarias y segregadoras. El binomio respeto-equidad no sólo no es excluyente, sino complementario. Esto nos debe llevar también a no caer en posiciones de un universalismo dogmático, otorgando sentido a toda la diversidad intracultural inherente a la multiplicidad experiencial que tenemos, pero siendo conscientes de que la fragmentación de lo real dificulta la construcción social transformadora. En este caso, es necesario hacer visible la multiplicidad de las distintas formas de ser mujeres y hombres que existen, tan contrarias muchas de ellas a las impuestas desde las posiciones patriarcales hegemónicas, luchando no sólo por ese

reconocimiento sino también por la implicación social necesaria para otorgarles posibilidades reales de cambio, con medidas que favorezcan los mismos y no el status quo discriminador hacia las mujeres y los hombres no sujetos a los cánones de la hegemonía.

La realidad desigual que surge de haber aplicado un universalismo androcéntrico y excluyente viene corroborada por los datos sobre la condición social de las mujeres. A día de hoy, ellas, mucho más que ellos, son las que trabajan a tiempo parcial, se hacen cargo de las tareas reproductivas, tienen menos tiempo libre y de ocio, ocupan puestos subordinados pese a tener mayor formación académica, están ausentes de las élites rectoras, son víctimas de múltiples violencias, etc. El asesinato es la expresión más radical de la violencia. No podemos dejar de hacer notar que en el año 2014 fueron asesinadas, en España, a manos de sus parejas o exparejas 54 mujeres, al igual que en 2013, en el que también se produjeron 54 víctimas mortales (INE, 2015). Todo ello nos lleva a afirmar, sin ambages, que la igualdad de género está lejos de ser una realidad, por ello ¿qué deberíamos hacer para lograr que sea posible? Con el objetivo de responder a esta pregunta en los siguientes epígrafes de la ponencia intentamos desgranar diferentes claves a nivel educativo, con especial énfasis en el contexto escolar y la formación del profesorado, que nos permitan avanzar tanto en la comprensión como en el sentido de los cambios necesarios para transitar hacia una sociedad y un sistema educativo más justo.

4. Democracia para la igualdad, igualdad para la democracia: la escuela como espacio de intersecciones desde una perspectiva de género

En este punto de la ponencia vamos a centrarnos en la escuela, la escuela como institución educativa, como productora y producto de éxitos y fracasos políticos y sociales, como agente de socialización, como forjadora de ciudadanía, como espacio de violencia y convivencia, de paz y de exclusión, y para ello la mirada desde la igualdad de género supone un vehículo privilegiado, tanto por su carácter transversal como por su importancia innegable para poder hablar de democracia y derechos humanos en el seno de la misma. Obviamente no dejamos de tener presente los avances y las magníficas iniciativas individuales y colectivas de muchas y muchos profesionales de la educación y miembros de la comunidad educativa para luchar contra las desigualdades y discriminaciones, pero consideramos necesario realizar previamente un análisis crítico de la configuración de la escuela con perspectiva de género.

Desde este marco, y aun reconociendo que existen experiencias y centros educativos que resisten las embestidas del resurgimiento de los viejos discursos funcionalistas, queremos señalar cómo los cambios sociales afectan al sistema educativo, colonizado como sigue estando por las ideas del neoliberalismo y el patriarcado (caras de la misma moneda), dejando atrás, de facto, aspectos éticos fundamentales en la educación de las personas por criterios mercantilistas, etnocéntricos, instrumentales y androcéntricos. Por ello hablamos de un sistema que sigue segregando y/o invisibilizando a las identidades culturales que se salgan de la norma establecida, en cualquier ámbito de las diversidades que consideremos (físicas, sexuales, étnicas, cognitivas, de género,...). Y ello a pesar de que la realidad de esas diversidades en el seno de la escuela (incorporación masiva de la mujer al sistema educativo, mayor diversidad étnica, mayor visibilidad de diversidad de orientaciones sexuales, mayor presencia de la diversidad funcional y cognitiva en las aulas, etc.) debería haber provocado más cambios en su configuración, en sus significados, en el currículum, en el uso de los espacios y los tiempos, en la manera de abordar las relaciones educativas, en la organización y las jerarquías y en otras muchas

cuestiones. De hecho, esta situación lo que, a menudo, provoca es que, ante la minusvaloración de lo femenino, las niñas y los niños adopten como patrones de referencia los de la masculinidad hegemónica, viéndose abocados a la discriminación quienes no los sigan. Y, con una cierta paradoja, adoptando los roles que se le presupone a su sexo desde esta lógica patriarcal de cara a las manifestaciones externas de su comportamiento y sus representaciones sociales del mundo que les rodea.

Negando lo innegable institucionalmente, la escuela sigue mostrándose como un ente impenetrable que sólo deja pasar cambios que no cambien, es decir, que no modifiquen las esencias que el neoliberalismo, el neocolonialismo y el patriarcado le otorgan, descargando la “culpabilidad” de los fracasos académicos, sociales o emocionales en las personas. Esto lo que pretende, en última instancia, es demostrar la necesidad de realizar planteamientos críticos y emancipadores en la escuela, de forma que las mujeres y los hombres no identificados con la masculinidad y la cultura hegemónicas, puedan trascender la categoría de víctima impuesta y plantear la discriminación institucional como una de las mayores lacras de la sociedad. Se trata de un tema de derechos humanos y de entender la ciudadanía como algo no excluyente en función de unos estereotipos y prejuicios con intereses ideológicos claramente definidos.

Partiendo de lo anterior, vamos a ver brevemente algunos de los que, a nuestro juicio, son los desafíos más importantes a los que se enfrenta la institución escolar.

El currículum como instrumento que sigue ninguneando (como diría Galeano, 1998) las diversidades.

Uno de los principales objetivos, compartido por la mayor parte de feminismos, sigue siendo lograr una socialización no sexista, guiado por la idea de la igualdad como principio y como meta. Han sido muchos los estudios que ponen en evidencia la invisibilización de las mujeres en el currículum, las manifestaciones del currículum oculto y las consecuencias del currículum omitido. Una primera afirmación, por tanto, es que la escuela hace propia la cultura masculina y la presenta como la cultura legítima y universal. Las investigaciones en torno a las injusticias que el sistema educativo comete con las mujeres (Subirats y Brullet, 1988; Simón, 2010; Valcárcel, 2008; Cobo, 2011; Arnot, 2009; Blanco, 2000; Bonal, 1993) coinciden al afirmar que la discriminación sexista en la escuela es un problema de desigualdad cultural porque no proporciona el espacio social e institucional necesario para incorporar los logros, valores y formas de vida que el patriarcado ha definido como propios del género femenino.

El currículum invisibiliza así a las mujeres y al hacerlo niega el aporte que mujeres individuales han ofrecido a la humanidad, no sólo como cuidadoras y reproductoras sino también como productoras de arte y de ciencia. Por tanto, la incorporación de las aportaciones de las mujeres a las ciencias, a las artes y al conocimiento, en general, es una de las tareas pendientes de un sistema que se autodefine como democrático. Esto ayudaría a construir la genealogía del saber humano desde esa doble mirada que comentamos al comienzo de este escrito.

En suma, una verdadera enseñanza coeducadora, entendiendo por coeducación «un sistema de intervención intencionado que, partiendo de la realidad de sexos diferentes y de géneros desiguales, se propone la construcción de un mundo común y no enfrentado» (Simón, 2015, 232), democrática e igualitaria ha de ofrecer un modelo plural, pues es tan necesario que todo el alumnado cuente con modelos masculinos y femeninos de referencia como que aprenda los saberes que precisan para actuar con éxito tanto en el espacio público como en el privado. Las formas de convivencia, las relaciones interpersonales, la coordinación entre los derechos y deberes que sostienen las

relaciones de solidaridad y ayuda, son saberes necesarios para desarrollar personas equivalentes y responsables.

La empleabilidad como fin y la subordinación de otros fines sociales que deberían ser más importantes en la escuela.

En los últimos años estamos asistiendo a una vuelta de tuerca en la construcción de la ciudadanía a través de la escuela que dificulta su calidad democrática, cual es el intento de supeditación de sus objetivos sociales al de adaptabilidad al mercado de trabajo como otro reflejo del patriarcado. Esto redundo, como ya se ha comentado anteriormente, en una merma en las prioridades del sistema educativo hacia otros aspectos del desarrollo humano como la gestión de emociones, los derechos humanos, la educación para la democracia, etc..

Del mismo modo, esta situación provoca un encorsetamiento en la manera de ver la economía y lo laboral, pues tan sólo se enseña desde una óptica empresarial capitalista y donde se descarga de responsabilidad al mercado laboral de las situaciones de precariedad y desempleo, puesto que, en última instancia, se justifican porque tenemos un sistema educativo poco flexible y emprendedor, o bien porque la culpa es de quienes no se esfuerzan para ser “empleables” (Vila y Martín, 2014). Y esto con las escandalosas situaciones de desigualdad existentes en el ámbito laboral entre mujeres y hombres.

Las relaciones educativas como actor secundario en la escuela.

¿Qué hace educativa una relación? Ésta es una de las grandes preguntas de la Teoría de la Educación, con implicaciones claras desde la perspectiva de género y la interculturalidad. No obstante, parece que se ha convertido en un tema menor en una escuela más preocupada por los “estándares”, los “rankings” y los “conocimientos instrumentales” (instrumentalizados). Sin lugar a dudas, la relación educativa es compleja pues, como dijera Manuel Esteve (2009, 2), “se trata de una relación que tiene en sí una finalidad que de alguna manera tiene como objeto al educando; pero que tiene que contar a cada paso con la condición de sujeto que le corresponde como persona.”

Para no olvidar al sujeto, la pedagogía de la diferencia sexual, ha tratado de poner en evidencia los límites de las políticas de igualdad. La coeducación, como sugiere Concepción Jaramillo, ha conseguido desenmascarar quien ha sido hasta el momento el sujeto de la educación, un sujeto masculino que se dice neutro y universal, desde el que se define todo lo demás, pero no ha logrado ofrecer instrumentos adecuados para dar existencia a la palabra y al deseo femenino. De ahí que “la pedagogía de la diferencia sexual trata de descubrir y afirmar la diferencia de ser mujer, partiendo del primero y más elemental de los derechos: el que las mujeres pueden definirse a sí mismas como sujetas y no por oposición a otros, y desde esta subjetividad, definir la cultura, la política y la educación y, en definitiva, el mundo” (Jaramillo, 1998, 111); evitando así que el acceso a la cultura y a la educación se reduzcan a entrar en el orden simbólico masculino. Se reivindica, en consecuencia, la experiencia femenina como fuente de saber. Una experiencia que se construye alrededor del primer gesto educativo que se aprende, el gesto de la relación amorosa que regala la madre (Mañeru, 2001). Se trata, en palabras de Remei Arnaus (1999), de no excluir como fuente de saber y de conocimiento lo que han sabido hacer siempre las mujeres y que tiene que ver con una manera de estar en el mundo: el cuidar, el respetar, el transmitir y el sustentar la vida: un hacer civilizador -por tanto educativo- que presta especial atención a la relación y a la singularidad.

En este contexto, consideramos que esta paradoja encuentra sus desequilibrios y sus mayores riesgos en el seno de modelos educativos androcéntricos y monoculturales, por lo que sería necesario poner en el centro de la actividad escolar un análisis sobre cómo se construyen las relaciones educativas en el aula y en el centro escolar, la importancia de estas relaciones para la gestión de la convivencia y en qué medida permiten el desarrollo de las niñas y niños en libertad y con equidad. El reto consiste en reconocer las diferencias sin utilizarlas, una vez más, para coartar los derechos de quienes son diferentes (Valdivielso, 2006).

Las consecuencias del espejismo de la igualdad y las nuevas formas de violencia.

La forma en la que los y las adolescentes y jóvenes se relacionan a partir de los modelos de atractivo hegemónicos (impuestos desde esa suerte de pensamiento único fomentado desde los medios de comunicación de masas, el cine, los dibujos animados,...); el culto exacerbado al cuerpo; las consecuencias del “amor romántico”; la justificación de comportamientos machistas, están presentes en muchos comportamientos y relaciones entre chicos y chicas desde edad temprana (De Miguel, 2015; Díaz-Aguado, Martínez y Martín, 2013). Esta situación provoca que nos cuestionemos muchos de los avances conseguidos en materia de igualdad de género y que nos planteemos como un desafío de inmediata asunción trabajar en la escuela estas cuestiones de tanto calado para la vida y el desarrollo de jóvenes que ya son la ciudadanía del futuro.

Asimismo, en este contexto también debemos resaltar el uso y abuso de las nuevas tecnologías y sus consecuencias en las relaciones de género. Las TIC, internet y, sobre todo, el uso de las redes sociales están teniendo una gran influencia en la construcción de nuevas formas de intimidad y extimidad. En este sentido, nos parece especialmente interesante, y con importantes consecuencias para el análisis pedagógico, el fenómeno de la “extimidad”, que en su día inventó como término Lacan. Es decir, llevar la intimidad al exterior y que en la redes sociales ha cobrado fuerza como elemento significativo en la forma en la que nos relacionamos, los cambios perceptivos sobre lo que es íntimo y, por tanto, también lo que para el otro u otra deviene en forma de posibles vulneraciones de derechos (García Fernández, 2010; Tello, 2013). Del mismo modo, las redes sociales también influyen en las relaciones de género convirtiéndose en nuevos contextos en los que se desarrolla la violencia de género entre adolescentes (Calvo, 2014). Un aspecto que requiere un análisis más profundo desde la perspectiva de género.

En suma, nos planteamos la necesidad de abordar no sólo la intervención sino también la prevención. En este sentido, es imprescindible, a nuestro juicio, hacer de la convivencia eje de la vida escolar, no un apéndice de la disciplina o apagafuegos ante conflictos sólo si son manifiestos. Parece que nos acordamos de la convivencia cuando hay problemas, como nos acordamos del acoso y la violencia de género cuando hay tragedias que captan la atención de los medios de comunicación. Tenemos una responsabilidad como sociedad ante la lacra de la violencia machista en todas sus manifestaciones, y es escandaloso que esto no se aborde de verdad como un asunto de Estado.

El lenguaje como agente discriminador hacia las mujeres y lo femenino.

Otra gran injusticia que el sistema educativo y social comete contra las mujeres es el de hacerlas invisibles a través del lenguaje. Lo invisible se construye activamente como tal (De Sousa, 2005) y uno de los instrumentos para llevarlo a cabo es el lenguaje. En la actualidad, y como consecuencia de la implementación de la Ley Orgánica 3/2007 sobre

igualdad real entre mujeres y hombres, muchas instituciones públicas cuentan con manuales y guías para fomentar un uso no sexista del lenguaje. Sin embargo, no termina de aceptarse y normalizarse.

Vigotsky (1998) decía que el lenguaje configura el pensamiento, pero parece que todavía no tenemos claro las consecuencias derivadas de negar o discriminar con el lenguaje. El lenguaje es uno de los elementos fundamentales en la construcción de la experiencia y de la subjetividad tanto en las escuelas como fuera de ellas. En la institución escolar a las niñas se les habla en masculino y ellas deben darse por aludidas y sentirse incluidas. El hecho lingüístico no es neutro, establece una jerarquía que refuerza la invisibilidad de las niñas y la visibilidad de los niños. Se produce una exclusión sistemática de las niñas, a través del uso regular y normativo del masculino para designar a personas de ambos sexos, incluso cuando la mayoría de estas personas son mujeres o niñas, o cuando en el grupo hay únicamente un varón. Por tanto, “no da lo mismo llamar niños a las niñas” (Mañeru, 1991, 20), puesto que impide la identificación y el protagonismo de estas últimas.

Tal y como nos dice Elena Simón (2010, 37) “las chicas aprenden con lenguaje impropio o no propio un conocimiento alienado de ellas mismas, que las oculta e invisibiliza como sujetos pensantes y creadores”. La invisibilización de las mujeres a través del lenguaje produce que no se reconozca su diversidad como sexo y género distinto de los varones y se las siga valorando como menos valiosas. Si aceptamos que los lenguajes son construcciones humanas, debemos aceptar que no es posible construir equidad e igualdad si no las incorporamos en el lenguaje.

En relación a ello, los aspectos lingüísticos de la comunicación en el aula, así como la dinámica y la distribución de los espacios, el tiempo de atención a alumnos y alumnas, y las expectativas según el género masculino o femenino del alumnado, han sido objeto de numerosas investigaciones (Bonal, 1997; Freixas y Fuentes-Guerra, 1994; Rebollo y García, 2011, Simón, 2010). Estas investigaciones muestran, en general, diferencias significativas según la variable sexo y, por consiguiente, la necesidad de seguir profundizando, por un lado, en un modelo de educación democrática que nos permita superar cualquier fuente de discriminación y, por otro, en la formación inicial y permanente del profesorado para que incluya la perspectiva de género.

La diversidad cultural como oportunidad, no como problema.

Una manifestación clara de que la diversidad cultural se trata como problema es cómo se presentan social y educativamente como “conflictos interculturales” cuestiones que no son tales y que tienen más que ver con aspectos de redistribución y equidad. Esta situación provoca que sea necesario repensar la clase social como categoría cultural con perspectiva de género a la hora de realizar análisis y propuestas en el ámbito escolar. Igualmente, hay que destacar cómo se ha desvirtuado la naturaleza particular de la identidad, desligándola de las experiencias y contexto y confundiéndose, a menudo, con etnicidad, lo que ha servido para invisibilizar o secundarizar otras formas de identidad como las vinculadas al género (Vila, 2012). Por ello, debemos apreciar las masculinidades y las feminidades como plurales, en la medida que también se expresan a través de la etnia y de la posición de clase.

En este contexto, apostamos por la necesidad de abordar una educación democrática paritaria e intercultural, ya que la una lleva a la otra. En palabras de Pérez Tapias (2010, 150): “Una verdadera educación democrática ha de ser por fuerza intercultural. A su vez, una educación intercultural la entenderemos cabalmente como educación democrática radicalizada, la cual llevará la búsqueda transcultural de principios,

criterios y normas de convivencia hasta las consecuencias pedagógicas que educar democráticamente exige”. En suma, proponemos un enfoque educativo más complejo en el que se incluya otro tipo de variables aparte del sexo, pues ofrecería una comprensión más holística en materia de educación, género e igualdad y permitiría al mismo tiempo, desenmascarar y superar las experiencias de discriminaciones múltiples tanto en el plano teórico como en las estrategias de intervención concretas.

La necesidad de repensar la masculinidad y la feminidad hegemónica y de valorar la presencia de nuevas identidades distintas de las tradicionales.

Debemos recordar que Connell (1998) afirmó que la construcción de la masculinidad es un proceso colectivo, de modo que varias masculinidades son construidas en dependencia unas de otras, y también en relación a las feminidades. En el contexto actual, la masculinidad hegemónica se construye bajo la “ley del dominio” (Simón, 2010) lo que significa para los varones la imposición de un papel, de un rol con un desgaste personal y emocional brutal, tanto para los niños y jóvenes que siguen los patrones de dicha masculinidad hegemónica como para quienes no la comparten o no se sienten identificados.

También existe una feminidad hegemónica que se construye a partir de “la ley del agrado” (Valcárcel, 2015) cuyo mandato obliga a las mujeres a ser agradables, a agradar. Emma Renold (2000) señala la existencia de diversas feminidades, aquellas que se adecuan a los estereotipos dominantes sobre la sexualidad de las chicas (feminidad hegemónica) y las que construyen su identidad sexual de modos alternativos, transformando las ideas dominantes sobre el cuerpo femenino y su sexualidad. Si bien Renold (2000) reconoce las dificultades para resistirse a las categorías de género, pues la mayoría de las chicas se adecuan al estereotipo, también es cierto que abre la puerta a la posibilidad de que la configuración de la feminidad sea un proceso complejo y contradictorio.

En este contexto, queremos hacer una mención especial a las vivencias de los niños y niñas transgénero y a las especiales dificultades que han tenido y siguen sufriendo para que su masculinidad/feminidad no normativa sea plenamente aceptada por la sociedad en la que vivimos. Dificultades que también se manifiestan en un entorno escolar que no ha tenido una especial sensibilidad para atender a sus especiales circunstancias.

También en esta línea resulta necesario hacer referencia, aunque sea de forma sucinta, a la Teoría Queer (o a los Estudios Queer, ya que no se trata de una teoría propiamente dicha), los cuales han llamado la atención sobre la necesidad de deconstruir los discursos encorsetados sobre los géneros y las sexualidades y romper con la falacia de lo normal y lo anormal como dicotomía elevada al rango de naturalización, empezando por el tratamiento al cuerpo y la hipercorporalización de las personas consideradas “anormales” (Planella y Pie, 2012). Así, en la traslación de los Estudios Queer al ámbito pedagógico y escolar resulta interesante analizar las instituciones educativas como espacios de producción de discursos y prácticas de normalización de la sexualidad vinculadas a la “naturalización” aludida en forma de legitimación y reproducción de la heterosexualidad como único discurso deseable, generando espacios de exclusión que perpetúan el sistema binario de sexo/género (Alegre, 2013).

Por tanto, es importante concienciarnos de que trabajar por la igualdad es hacerlo tanto con las chicas como con los chicos, con una mirada amplia hacia la sexualidad también, y de que las consecuencias del patriarcado son desastrosas sobre todo para las víctimas, pero también para los cómplices e incluso los promotores del mismo. Por eso es importante tener en cuenta que debemos abordar desde el ámbito educativo una

pedagogía de las causas donde, aparte de analizar la discriminación de las mujeres, indudable y atroz, contemos también con “un espacio para que los niños y jóvenes reflexionen y se cuestionen los fundamentos de su identidad masculina, los mensajes que la familia, los iguales, los medios de comunicación, etc., les lanzan, cómo éstos les afectan, en por qué de la necesidad de manifestar formas de expresión violentas (simbólicas o materiales), las razones para tener que estar reafirmando permanentemente su “hombría”” (Vila y Martín, 2015, 190).

En el caso de los niños-jóvenes, entender lo público como espacio masculino, la competición permanente, la necesidad de mostrar y demostrar virilidad y heterosexualidad aunque sea a costa de someter al otro-a, la negación emocional, así como la incapacidad de gestionar dichas emociones, sigue sin abordarse en el ámbito escolar, más si cabe con una perspectiva amplia, donde se defiende la importancia desde la educación de que los chicos desarrollen “la capacidad de interrogar las formas dualísticas de racionalidad y cómo ponerlas en juego a la hora de representar sus masculinidades. [...] Por consiguiente, para abordar la diversidad entre los chicos en el centro escolar es necesario tener en cuenta cómo factores como el género, la clase social, la sexualidad y la discapacidad inciden sobre sus prácticas sociales de masculinidad.” (Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006, pp.26-27)

En suma, los chicos y chicas con identidades de género no hegemónicas manifiestan tensiones, contradicciones y complejidades entre la necesidad de adecuarse al estereotipo y el deseo de comportarse en modos que trascienden las fronteras de género. Asimismo, los chicos y chicas que se adecuan al estereotipo hegemónico también tienen problemas en su desarrollo identitario puesto que su posición social debe ser mantenida y negociada en y a través del discurso, y de la interacción con otros y otras. La escuela no puede permanecer ajena a todas estas cuestiones.

El fracaso escolar como lacra social y con rostro masculino, así como las consecuencias sociales futuras de ello.

Nos estamos encontrando y vamos a seguir haciéndolo con las generaciones más formadas de mujeres; además, también se observa que el fracaso escolar tiene rostro masculino. En este sentido, resulta paradójico que una cultura masculinizada como la escolar esté produciendo más fracaso masculino. Así, los estudios realizados al respecto (Francis, 1999; Warrington, Younger y Williams, 2000) indican la gran importancia que tiene para los chicos el mostrarse como sujetos que no se preocupan ni por su aprendizaje ni por los resultados académicos, y ello por un manifiesto deseo de impresionar o de mantener la aceptación social de sus amigos masculinos (masculinidad hegemónica) (Martino y Pallotta-Chiarolli, 2006; Swain, 2004). Esto está muy relacionado con los mandatos sobre cómo ser niño o niña impuestos por las leyes de socialización de unos y de otras. Ellos nacen siendo y no necesitan demostrar nada, ellas tienen que hacerse y eso las obliga a esforzarse para conseguir lo que quieren. A ellos les viene dado, ellas, por el contrario, deben ganárselo.

Por otro lado, si en la construcción de las identidades los niños reciben el mensaje que lo que hacen las mujeres no tiene valor o que una de las maneras de diferenciarse del sexo subordinado es no haciendo lo que ellas hacen, parece comprensible que una de las maneras de diferenciarse de las chicas sea minusvalorando lo escolar o académico puesto que es en este contexto donde las chicas están teniendo más éxito. Además como los patrones de identidad siguen siendo bipolares y ser chico es todo lo que no es ser chica, entonces no tener éxito en el sistema es una manera de reafirmar su identidad masculina pues han aprendido que lo que hacen las mujeres no tiene valor. En nuestra opinión no basta con reforzar a los chicos para que no fracasen, lo importante es trabajar

para cambiar la estructura y los mensajes que unos y otras reciben desde la cuna y que se refuerza en todos los subsistemas sociales donde interactúan. Aunque hay muchos aspectos sociológicos y económicos a tener en cuenta en este análisis, insistimos en que las consecuencias culturales las vamos a ir viendo próximamente.

5.La formación del profesorado: situación actual y propuestas de intervención educativa para lograr el cambio hacia la igualdad y la democracia en la escuela

La formación de los futuros profesionales de la educación en igualdad es una de las tareas pendientes del sistema educativo. La universidad es uno de los escenarios en los que el espejismo de la igualdad está muy presente. La mayoría del profesorado universitario de las facultades de formación del profesorado o de las facultades de educación son mujeres y, paradójicamente, son ellas las que mayormente se oponen a la incorporación de la perspectiva de género en el lenguaje o en sus asignaturas. Están convencidas que en el ámbito universitario todas y todos somos iguales. El discurso sobre la igualdad de género está ausente no sólo en los grados de infantil y primaria, sino también en los másteres de formación del profesorado de secundaria y en la mayoría de las tesis doctorales que investigan aspectos relacionados con el sistema educativo. Asimismo, la investigación realizada por Romero y Abril (2008) constató que en las facultades y centros de formación del profesorado donde se imparten los estudios de maestro/maestra en educación infantil, el género no suele ser una prioridad del equipo docente. De modo que cuando se tratan temas de género en estos centros, suele ser por iniciativa individual, interés o sensibilidad de una determinada profesora o profesor.

Por todo ello, la incorporación de asignaturas específicas sobre igualdad de género sigue siendo una tarea pendiente en la formación inicial del profesorado. Un estudio publicado en el año 2004 por el Instituto de la Mujer (citado en Anguita y Torredo, 2009) confirmó que los y las docentes en ejercicio no habían recibido formación específica en materia de coeducación, y ello les llevaba a concluir que no era necesario actuar en las escuelas, al considerar que la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres era un hecho superado.

A partir de esta conclusión, el estudio realizado por el Instituto de la Mujer instaba a poner los medios necesarios para incorporar la perspectiva de género en los currículos de los estudios universitarios conducentes a formar al profesorado de educación infantil, primaria y secundaria. Además, la Ley 3/2007, de 22 de marzo, recoge en su articulado la necesidad de introducir en la formación universitaria contenidos relacionados con la igualdad y la no discriminación de género, haciendo especial referencia a los estudios destinados a la formación del profesorado. Es más, Anguita y Torredo (2009) ponen de manifiesto que en la guía realizada por la ANECA, y que se ofreció a las universidades como instrumento de apoyo para la elaboración de la memoria de los nuevos planes de estudio de grado y posgrado, se insta a que las competencias generales de los títulos de grado se definan “teniendo en cuenta los derechos fundamentales y de igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, los principios de igualdad de oportunidades y accesibilidad universal de las personas con discapacidad y los valores propios de una cultura de la paz y de valores democráticos” (Anguita y Torredo, 2009, 21).

A pesar de la declaración de intenciones que se manifiesta en diversas leyes y documentos institucionales de gran calado, lo cierto es que revisando los planes de estudio de 44 Universidades que imparten los grados de maestro/maestra en educación infantil y primaria de nuestro país la presencia de asignaturas específicas que incorporen la perspectiva de género es bastante exigua. Así, solamente en 11 de ellas se incorporan

asignaturas con un claro contenido en igualdad de género que se manifiesta claramente en el título de la asignatura. Es el caso de materias como Diversidad y coeducación (Sevilla), Educación en igualdad de género (Alicante), Educación para la promoción de la igualdad entre los géneros (Las Palmas de Gran Canaria) o Identidad de género y educación (Santiago de Compostela). Salvo en dos casos en que la asignatura es obligatoria, en el resto es optativa, fundamentalmente para el grado de educación infantil. Asimismo, en los planes de estudio de otras 5 universidades se plantean asignaturas que si bien no recogen la palabra género en su título, podemos inferir que es un aspecto que se trabaja en el temario, a saber: Educar para la igualdad y la ciudadanía (Autónoma de Madrid), Diversidad cultural, derechos fundamentales, igualdad y ciudadanía (Pública de Navarra) o Educación para la paz e igualdad (Valladolid).

El análisis de los planes de estudio provoca que se encuentren situaciones paradójicas como es el diferente tratamiento que tiene el estudio del hecho religioso en comparación con las temáticas propias de la igualdad de género y la coeducación. Así, en la gran mayoría de los planes de estudio analizados, con muy pocas excepciones, el estudio de la religión y del hecho religioso se recoge explícitamente en una o varias asignaturas optativas, teniendo un peso específico más importante que los estudios sobre coeducación e igualdad.

Las últimas afirmaciones realizadas en el párrafo anterior nos permiten enlazar con una idea clave en relación a la formación permanente del profesorado desde una perspectiva de género. Esta formación, como en el caso de la formación inicial, sigue siendo una asignatura pendiente en nuestro país. Rocío Anguita (2011) afirma que hay una escasa demanda entre los profesionales de la educación en ejercicio de este tipo de formación y la razón fundamental se debe a la invisibilidad de la problemática de género para una gran parte del profesorado en ejercicio. De modo que “se trata de un círculo vicioso que sólo se puede romper mediante la formación: no hay formación porque no hay demanda de la misma y no hay demanda de formación porque sin ella se ignora la problemática y se cree, en términos generales, que la igualdad entre chicos y chicas ha llegado a las aulas” (Anguita, 2011, 49). Sí es cierto que han surgido iniciativas a nivel individual de profesorado en ejercicio que ha implementado proyectos de intervención coeducativa, pero si bien estos proyectos son loables no dejan de ser anecdóticos.

En este contexto, las opiniones coincidentes del profesorado en formación y de los docentes en ejercicio ponen de manifiesto el arraigo del sistema cultural de la escuela mixta, basado en el principio de igualdad de oportunidades entre las personas y en la defensa de la educación conjunta de chicos y chicas como un compromiso de la escuela. Desde esta perspectiva, se percibe que la escuela es una institución neutral en la provisión de oportunidades educativas y el profesorado no concibe la masculinidad y la feminidad como construcciones sociales, sino como consecuencias naturales que se corresponden con el sexo de los agentes (Bonal, 1995; Ayuste, 2005). Como máximo, el profesorado interpreta la masculinidad y la feminidad como una consecuencia del proceso de socialización familiar, proceso sobre el que la escuela no tiene ninguna responsabilidad. En consecuencia, el género no es una variable relevante para la orientación de su práctica profesional.

A partir de aquí el primer paso que ha de dar la escuela es constituirse en una institución coeducativa. Como ya se ha dejado claro a lo largo de la ponencia, las escuelas son contextos sociales de gran importancia en la construcción y refuerzo de la masculinidad/feminidad hegemónica; sin embargo, también pueden convertirse en marcos sociales de referencia en la superación de los modelos identitarios que constriñen el desarrollo pleno de la personalidad de los chicos y de las chicas. Esta

situación nos lleva a reclamar, con urgencia, la implementación de políticas y prácticas que permitan lograr el desarrollo de una escuela democrática y coeducativa.

Para el logro de este objetivo, a continuación se presentan algunas propuestas de intervención con el profesorado. La intervención educativa en clave de igualdad de género debe realizarse tanto en la formación inicial como permanente del profesorado. Desde nuestro punto de vista, en la formación inicial esta intervención debe abordarse desde dos perspectivas complementarias: por un lado, es absolutamente necesario que se incorporen en el currículum de la formación inicial del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria asignaturas específicas que trabajen la igualdad de género y la coeducación. Por otra parte, se deben implementar estrategias de “mainstreaming” de género en estos centros que favorezcan la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de las distintas asignaturas del currículum y en las diferentes políticas y planes de actuación que se realicen a nivel institucional. Asimismo, la formación permanente del profesorado debe lograr el reto de concienciar a las y los docentes de la necesaria formación en materia de género e igualdad, pese a las dificultades ya mencionadas anteriormente.

Tanto en el caso de la formación inicial como en el de la formación permanente se debe hacer especial hincapié en poner en entredicho la neutralidad de la escuela mixta. Desde la teoría crítica autores como Giroux (1990) plantean la necesidad de superar la racionalidad tecnocrática que predomina tanto en las prácticas dominantes como en la formación del profesorado, centrada en el dominio y perfeccionamiento de determinadas metodologías o técnicas de aprendizaje, para favorecer la reflexión crítica que permita al profesorado, tanto en formación como en ejercicio, examinar sus propias ideologías y valores. El profesorado debe tratar así de comprender cómo las cuestiones de clase social, del sexo y de la etnia han dejado su impronta en su manera de pensar y actuar. Lo que, a su vez, puede constituir la fundamentación necesaria para una escuela más democrática en la que profesores y profesoras puedan ejercer más como intelectuales transformativos/as y no solo como técnicos/as.

Esta reflexión que se postula como estrategia de intervención desde la teoría crítica se halla muy próxima a la intervención coeducativa planteada desde el feminismo postestructuralista. Desde esta teoría feminista se destaca la importancia de trabajar con el discurso de género del profesorado. En esta teoría, el discurso es entendido como los modos de hablar, pensar o escribir que permiten que la identidad personal se resitúe y negocie constantemente a partir de la interacción con los demás (Rodríguez, 2006). En suma, se considera que los procesos discursivos son determinantes porque construyen cómo pensamos, sentimos, actuamos, deseamos y hablamos, y constituyen lo que creemos que es normal, correcto y deseable (MacNaughton, 2000).

En este contexto, la formación permanente del profesorado debe situar a las y los docentes ante el análisis de sus propias prácticas discursivas y de interacción en el aula. Es necesario que pongan en cuestionamiento su narrativa sobre el género y las estrategias de intervención que usan para superar el sexismo en sus aulas. De este modo, estamos totalmente de acuerdo con la línea seguida por MacNaughton (1997) quien analiza el proceso que sigue una profesora de educación infantil, la cual desde una posición inicial en la que no toma en cuenta la variable género como un aspecto relevante para organizar su práctica diaria; llega a una situación final en la que determina la necesidad de realizar una intervención consciente en el “juego libre” de sus alumnos y alumnas como mecanismo consciente de intervención para romper con el dualismo de género. En ese proceso de toma de conciencia se utiliza, como herramienta conceptual, la deconstrucción de las categorías de género que maneja la profesora, a través de un proceso discursivo sobre incidentes particulares que suceden

cotidianamente en su aula. Obviamente este proceso de cuestionamiento y puesta en duda de las propias ideas es complejo, lo que demuestra las grandes dificultades que tienen las y los docentes para incorporar a su trabajo la perspectiva de género (Rodríguez, 2006).

Respecto a la formación inicial del profesorado, y también desde la prioridad de trabajar desde y con el discurso para lograr personas críticas que sean capaces de transformar el orden de género existente, es preciso que el alumnado en formación se interrogue sobre sus prácticas de género. El desarrollo de prácticas coeducativas debe tener como objetivo primordial la creación de espacios para la narración y la discusión sobre el impacto y los efectos de la masculinidad/feminidad hegemónica (Rodríguez, 2006). Por ello es preciso, además de la comprensión de las estructuras sociales que adjudican valor y poder y de conocer los distintos debates surgidos desde el feminismo, incorporar en la formación del profesorado, al menos, los siguientes objetivos:

1.- Dialogar con las y los futuros docentes sobre quiénes son, y cómo se ven a sí mismos y a su género de pertenencia, estimulándoles para que evalúen los discursos sobre la masculinidad/feminidad que construyen ellos y ellas y sus compañeros y compañeras. Ello les permitirá entender cómo sus experiencias cotidianas influyen en el significado que dan a las palabras y narrativas sobre la masculinidad y la feminidad.

2.- Analizar y discutir acerca de las relaciones entre las diversas representaciones sociales de la masculinidad y la feminidad, y sus experiencias cotidianas en tanto personas sexuadas. Esto supone un trabajo constante en torno al diálogo acerca de los medios a través de los cuales constituyen su masculinidad/feminidad, y los dilemas que están implicados en los diferentes caminos existentes para llegar a ser hombres/mujeres.

3.- Analizar críticamente los mecanismos escolares que influyen en el desarrollo de las masculinidad/feminidad hegemónica y el papel que tiene el profesorado y otros agentes sociales en este proceso.

6.A modo de conclusión

Superar las desigualdades teñidas de diferencias de género y, por extensión, cualquier otra fuente de discriminación social, cultural, sexual, ideológica,... requiere, desde nuestro punto de vista, de una teoría fuerte de educación democrática. Una teoría que sea capaz, por un lado, de identificar y denunciar el origen y las consecuencias de las desigualdades en contextos socioeducativos y, por otro, de proponer prácticas, metodologías y recursos, que reviertan dichas desigualdades a partir de procesos de reconocimiento y de redistribución de las oportunidades reales. Oportunidades que no se limitan a garantizar el acceso universal a la educación, sino que se extienden durante todo el proceso educativo incluyendo todas las singularidades y favoreciendo el aprecio por las diferencias.

Una teoría democrática de la educación ha de conceder suma importancia al objetivo de hacer partícipe a la ciudadanía de la política educativa y también la de restringir sus elecciones entre políticas que estén de acuerdo con los principios de no represión y no discriminación (Amy Guttmann, 2001, 30). El principio de la no represión previene que el Estado o cualquier otro grupo utilicen la educación para restringir la deliberación racional entre diferentes concepciones de buena vida o buena sociedad. Una sociedad o una educación que se basa en la universalización del patrón masculino blanco y heterosexual, pongamos por caso, no puede considerarse una educación democrática. No sólo porque no respeta las diferencias, sino porque restringe la deliberación racional entre concepciones distintas y, por ende, las posibilidades de aprendizaje. Respecto al principio de no discriminación, éste puede considerarse como el complemento

distributivo de la no represión, dado que ninguna persona puede ser excluida de los beneficios de la educación. La no discriminación requiere entonces que todas las personas sean educadas adecuadamente para participar como ciudadanas en la definición de la estructura de su sociedad (Guttman, 2001).

La educación democrática, tal y como la hemos entendido aquí, permite promover y conciliar así políticas de redistribución y de reconocimiento. Se trata entonces de seguir avanzando en el camino de la coeducación desde esta doble perspectiva. Por un lado, radicalizar la lucha a favor de los valores y las prácticas vinculadas a una sociedad y a una educación cada vez más igualitarias en términos de derechos y oportunidades y, por otro, exigir que el currículum y las formas de relación educativa se conformen a partir de un diálogo reflexivo complejo entre todos los implicados, partiendo del mismo reconocimiento y las mismas posibilidades; y prestando especial atención a las demandas de las personas y grupos que han sufrido más discriminación. Restablecer la idea de que la igualdad es un principio que civiliza a la sociedad, que no hay posibilidad de construir sociedades en clave moral sin la igualdad es un reto que tiene la sociedad en su conjunto y de manera especial la educación.

Referencias Bibliográficas

- ALEGRE, CAROLINA (2013). La perspectiva postfeminista en educación. Resistir en la escuela. *Revista Internacional de Investigación y Ciencias Sociales*, vol.9 n°1, 145-161.
- ALTHUSSER, LOUIS (1975). Sobre la ideología y el estado. Ideología y aparatos ideológicos del estado. En *Escritos*. Barcelona, Laia, pp. 107-172.
- ANGUITA, ROCÍO (2011) El reto de la formación del profesorado para la igualdad. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 43-51.
- ANGUITA, ROCÍO Y TORREGO, LUIS (2009). Género, educación y formación del profesorado. Retos y posibilidades. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 64(23,1), 17-25.
- ARNAUS, REMEI (1999). Un sentido original de lo femenino, en Gaby Weiner, *Los feminismos en la educación*. Morón, Publicaciones MCEP, pp 9-26.
- ARNOT, MADELEINE (2009). *Coeducando para una ciudadanía en igualdad*. Madrid, Morata.
- AYUSTE, ANA (2005). Intereducación. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, 17, pp. 49-80.
- BENHABIB, SHEILA & CORNELLA, DRUCILLA (1990). *Teoría feminista y teoría crítica*. Valencia, Alfons el Magnànim.
- BENHABIB, SHEILA (2006). *Las reivindicaciones de la cultura. Igualdad y diversidad en la era global*. Buenos Aires, Katz
- BLANCO, NIEVES (2000) *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer.
- BONAL, XAVIER (1993) La discriminación sexista en la escuela primaria. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 8/9, 140-147.
- BONAL, XAVIER (1995). *El professorat com a agent de canvi (microforma): una experiència de recerca-acció en coeducació*. Barcelona, Universitat Autònoma de Barcelona.
- BOURDIEU, PIERRE.; PASSERON, JEAN CLAUDE (1970). *La Reproducción: éléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Éditions de minuit.
- BOWLES, SAMUEL y GINTIS, HERBERT (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid, Siglo XXI.
- CALVO, SORAYA (2014). *Identidades digitales. Unidad didáctica de apoyo al programa "Ni ogros ni princesas"*. Oviedo, Instituto Asturiano de la Mujer.
- CONNELL, RAEWYN (1998). Enseñar a los chicos: nuevas investigaciones sobre la masculinidad y estrategias de género para la escuela. *Kikiriki*, 47, 51- 68.
- COBO, ROSA (2011). *Hacia una nueva política sexual. Las mujeres ante la reacción patriarcal*. Madrid, Catarata.
- CRENSHOW, KIMBERLE (2001). La intersección de raza y género. En ROMANY, C. (Ed) *Raza, etnicidad, género y derechos humanos en las Américas. Un nuevo paradigma para el activismo*. Puerto Rico, American University. Universidad Interamericana de Puerto Rico.
- DE MIGUEL, VERONICA (2015). *Percepción de la violencia de género por la adolescencia y la juventud*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.

- DEWEY, JOHN (1995). *Democracia y educación*. Madrid, Morata.
- DIAZ-AGUADO, MARÍA JOSÉ; MARTÍNEZ, ROSARIO y MARTÍN, JAVIER (2013). *La evolución de la adolescencia española sobre la igualdad y la prevención de la violencia de género*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- ESTEVE, JOSÉ MANUEL (2009). *La urdimbre de la relación educativa*. Addenda presentada al XXVIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, Oviedo.
- FRANCIS, BECKY (1999). Lads, and lasses and (new) labour: 14-16-years-old students' responses to the "laddish behaviour and boys underachievement" debate. *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 355-371.
- FRASER, NANCY y HONNETH, AXEL (2006). *¿Redistribución o reconocimiento?* Madrid, Morata.
- FRASER, NANCY (2012). La política feminista en la era del reconocimiento: un enfoque bidimensional de la justicia de género. *ARENAL*, 19:2; julio-diciembre pp. 267-286.
- FREIRE, PAULO (1990). *La naturaleza política de la educación*. Madrid, Paidós/MEC.
- FREIXAS, ANA Y FUENTES, MARINA (1994). La reflexión sobre el sistema sexo/género. Un reto en la actual formación del profesorado. *Revista de Educación*, 304, 165-176.
- HABERMAS, JÜRGEN (1999). *La inclusión del otro*. Barcelona, Paidós.
- GALEANO, EDUARDO (1998). *Patas arribas. La escuela del mundo al revés*. Madrid, Siglo XXI.
- GARCÍA, DORA (2010) El Derecho a la Intimidad y el Fenómeno de la Extimidad. *Dereito*, 19, 269-284.
- GIROUX, HENRY (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós, MEC.
- GUTTMAN, AMY (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona, Paidós.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (2015). *Mujeres y hombres en España, 2015*. Madrid, Instituto Nacional de Estadística/ Instituto de la Mujer.
- JARAMILLO CONCEPCIÓN (1998) Notas sobre la pedagogía de la diferencia sexual. *DUODA Revista d'Estudis Feministes*, 14, pp. 107-121.
- MacNAUGHTON, GLENDA (1997). Feminist praxis and the gaze in the early childhood curriculum. *Gender and Education*, 9(3), 317-326.
- (2000). *Rethinking gender in early childhood education*. Sydney, Allen & Unwin.
- MAÑERU, ANA (1991) Lenguaje en la escuela: sexismo en el lenguaje. *Infancia y Sociedad*, 10, 17-23.
- (2001). La diferencia sexual en educación, en Blanco, N. (coord.) *Educación en femenino y en masculino*. Madrid, Akal.
- MARTINO, WAYNE Y PALLOTA-CHIAROLLI, MARIA (2006). *Pero, ¿qué es un chico?. Aproximación a la masculinidad en contextos escolares*. Barcelona, Octaedro.
- PÉREZ TAPIAS, JOSÉ ANTONIO (2010). Educar desde la interculturalidad. Exigencias curriculares para el diálogo entre culturas. En Gimeno, José (comp.) *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid, Morata.
- PLANELLA, JORDI Y PIE, ASUN (2012). Pedagoqueer: resistencias y subversiones educativas. *Educación XXI*, 15.1., 265-283.
- PULEO, ALICIA (2007). Lo personal es político: el surgimiento del feminismo radical, en Amorós, Celia y De Miguel, Ana (Eds.): *Teoría feminista: de la Ilustración a la Globalización*, Minerva Ediciones, Madrid, vol. II, pp. 35-68.
- REBOLLO, MARÍA ÁNGELES; GARCÍA RAFAEL; PIEDRA, JOAQUÍN Y VEGA, LUISA (2011). Diagnóstico de la cultura de género en educación: actitudes del profesorado hacia la igualdad. *Revista de Educación*, 355, 521-546.
- RENOLD, EMMA (2000). "Coming out: gender, (hetero)sexuality and the primary school". *Gender and Education*, 12 (3), 309-326.
- RODRÍGUEZ, CARMEN (2006). Postestructuralismo y práctica coeducativa: discutiendo y deconstruyendo el género en el aula. *Investigación en la Escuela*, 59, 79-90.
- RODRÍGUEZ, ROSA M^a (2015). *Sin género de dudas*. Madrid, Biblioteca Nueva
- ROMERO, ALFONS Y ABRIL, PACO (2008). Género y la formación del profesorado en los estudios de educación infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 11(3), 43-51.
- SIMÓN M^a ELENA (2010). *La igualdad también se aprende. Cuestión de coeducación*. Madrid, Narcea
- (2015). ¿Dónde estás, Feminismo? ¿Cambiaste nuestras vidas? en RODRÍGUEZ, ROSA M^a *Sin género de dudas*. Madrid, Biblioteca Nueva
- SOUSA BOAVENTURA DE (2005). *El milenio huérfano*. Madrid, Trotta.
- SUBIRATS, MARINA Y BRULLET, CRISTINA (1988). *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, Instituto de la Mujer.

- SWAIN, JON (2004). The resources and strategies that 10-11-year old boys use to construct masculinities in the school setting. *British Educational Research Journal*, 30(1), 169-185.
- TELLO, LUCÍA (2013). Intimidad y 'extimidad' en las redes sociales. Las demarcaciones éticas de Facebook. *Comunicar*, 41, 205-2013.
- VALCÁRCEL, AMELIA (2008) *Feminismo en el mundo global*. Madrid, Cátedra.
- (2015) La ley del agrado en Rodríguez, Rosa M° *Sin género de dudas*. Madrid, Biblioteca Nueva
- VALDIVIELSO, SOFÍA (2006). Lectura de la experiencia del miedo. Mujeres leyendo. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*, 18, pp. 175-200.
- VIGOTSKY, LEV (1998). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Madrid, Crítica.
- VILA, EDUARDO S. (2012). Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural. *Educación XXI*, 15.2, 119-135.
- VILA, EDUARDO S. Y MARTÍN VÍCTOR M. (2014). A río revuelto, ganancia de pescadores. Usos y abusos en torno a la empleabilidad vista desde la responsabilidad social de las universidades. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 139, 42-47.
- (2015). ¿Qué parte de mí dejó fuera? Identidad de género, nuevas masculinidades y educación. En Leiva, J.J., Martín, V.M., Vila, E.S. y Sierra, J.E. (coords.) *Género, educación y convivencia*. Madrid, Dykinson.
- WARRINGTON, MOLLY; YOUNGER, MIKE Y WILLIAMS, J. (2000) Student attitudes, image and the gender gap. *British Educational Research Journal*, 26 (3), 393-407.