

BALLARÍN, Pilar (2008): Retos de la escuela democrática. En COBO, Rosa (Ed.): *Educación en la ciudadanía. Perspectivas feministas*. Madrid: Los libros de la catarata, pp. 151-186

Retos de la escuela democrática desde una perspectiva feminista

Podríamos pensar que las jóvenes actuales, nacidas ya en la democracia, poco tienen que ver con sus abuelas. Sus niveles culturales, de preparación y los derechos y libertades que disfrutaban las sitúa a un abismo de aquellas. Sin embargo, la distancia de este mundo de mujeres libres con el de sus abuelas parece acortarse cuando observamos el influjo que el discurso religioso, naturalista y especialmente el estético (MIYARES, 140-153) ejerce sobre ellas.

Los productos culturales, los modelos y prácticas sociales y educativos que se ofrecen a su consumo, siguen indefectiblemente marcados por estereotipos patriarcales que las aproximan (MENÉNDEZ, 2006; 46 ss.) al mismo tiempo que se amplía el número de mujeres capaces de politizar críticamente su género, como señala Rosa Cobo o que transitan del “nosotras-objeto” al nosotras-sujeto” como dice Celia Amorós (COBO, 1997: 55), sin duda se han activado nuevos resortes al objeto de mantener inalterables los intereses patriarcales.

La cada vez mayor presencia de las mujeres en espacios sociales, laborales y políticos ha contribuido a un cambio importante en la autopercepción de lo constitutivo como femenino y masculino cuyas fronteras comienzan a desdibujarse a pesar de la desconfianza de quienes así se autoperceben de que estos cambios sean compartidos por el conjunto social (BARBERÁ, 2006: 69). Tal vez, porque, como decíamos, los modelos que se ofrecen al consumo tienen todavía marcas potentes de género. En éstos, el modelo de “excelencia mujer”, que sirve a los varones, se mantiene anclado en el pasado, naturalizado, disfrazando los cambios en la vida de las mujeres como simples transformaciones aparentes.

Comprender los cambios y las resistencias a los mismos y el papel que la escuela democrática debe cumplir en el desarrollo de mayor igualdad, desde una perspectiva feminista, requiere ir mucho más allá de las cuestiones que comúnmente se abordan en los análisis ciegos a las diferencias de género ya que no se pueden deslindar nuestros análisis del marco patriarcal en que las relaciones se producen ni de la génesis en la que estas hunden sus raíces. Evidentemente no podemos aquí ocuparnos de todo ello, ampliamente estudiado, ni tan

siquiera pretendemos hacer un análisis completo, solo una rápida revisión de diversas cuestiones que permita avanzar en el desarrollo de algunas propuestas que sirvan de guía para la acción.

Nuestra mirada es, sin duda una visión interesada por lo que tiene de comprometida, pero no puede considerarse sesgada (HARDING, 1995; 129) ya que busca ampliar los análisis que contribuyen al desarrollo más democrático de la institución escolar.

1. Cuestiones que, en el marco escolar, ponen en entredicho la igualdad

Solemos coincidir en pensar que la escuela reproduce la cultura hegemónica, pero no siempre aceptamos que es en sí misma un espacio de recreación de la misma en la que los sujetos intervienen de forma activa construyendo nuevas identidades sociales.

Las relaciones generizadas en lo social asisten a la escuela a través de sus protagonistas (profesorado, alumnado y personal de administración y servicios) pero en ésta cobran nuevos significados y se crean nuevas formas genéricas de relación como producto de la variedad de los sujetos, de sus vivencias y de las peculiaridades del contexto escolar.

Por otro lado, las diferencias genéricas sobre las que vamos a llamar la atención, tienen una génesis social, no natural, y de éstas diferencias sacan provecho los varones tanto en el marco familiar como en el centro de estudio o trabajo por lo que no es inocente que se presenten como naturales y se vuelvan invisibles o poco perceptibles en la cotidianidad.

1.1. La devaluación de lo femenino

Nuestra escuela actual en la que conviven chicos y chicas tiene una muy corta historia en nuestro país pues su desarrollo ni se produce hasta la L.G.E. de 1970. El currículo escolar no es fruto de expectativas y creencias de la sociedad en que vivimos, sino consecuencia de una larga tradición histórica de creencias, suposiciones sobre las diferentes necesidades educativas de cada sexo en función de la asignación de papeles sociales distintos. Dos modelos educativos, desde el origen de nuestro sistema educativo liberal decimonónico, marcaron las diferencias de la escolarización de unos y otras (BALLARÍN, 2001, 2006). Dos modelos educativos

diferenciados orientaban el futuro de chicos y chicas hacia funciones sociales excluyentes, mientras a ellos se les prepara para el trabajo productivo, las funciones reproductivas daban sentido a la escuela de chicas.

Malogrados algunos intentos en el periodo republicano, en el último periodo franquista, la Ley General de Educación (LGE) de 1970 favorecerá el desarrollo de la denominada escuela mixta, no por deseo explícito de los legisladores sino por ausencia de prohibición en contra, y en el marco de una “igualdad de oportunidades” asentada en supuestos claramente diferenciados en función del sexo. Poco a poco, las asignaturas de contenido doméstico, de cuidado de las personas, exclusivas de la educación femenina desde el origen de nuestro sistema educativo, desaparecieron del currículo de la escuela mixta. - Fue de este modo como al tiempo que las jóvenes se incorporaban al currículo considerado de mayor valía, el que preparaba para la actividad productiva considerada propia de los varones, desaparecía del currículo común la formación para las tareas reproductivas. Quedaban así deslegitimadas, invisibilizadas -al desplazarlas al ámbito de la socialización familiar de las chicas- y devaluadas al no considerarse dignos de ser transmitidos por la escuela aquellos conocimientos que implican los trabajos que seguían y siguen realizando casi en exclusividad las mujeres.

Esta devaluación fruto de la división trabajo manual e intelectual, del saber culto, saber masculino y saber popular, inculto, saber femenino, trabajo productivo y reproductivo, consecuencia de las dicotomías marcadas por el desarrollo liberal y capitalista y que produjeron “abstracciones mistificadas de la ciencia burguesa” (Shon-Rethel en HARDING, 1995: 125) que legitimaría las diferencias, impregnan el mundo contemporáneo.

Si embargo, durante algún tiempo la escuela mixta, la que educaría conjuntamente y en iguales conocimientos a chicos y chicas se vio como un horizonte de igualdad.

Pero ya a finales de la década de los ochenta, los análisis e investigaciones feministas sobre la práctica educativa desde distintos campos de conocimiento comenzaron a denunciar las discriminaciones que se estaban produciendo en el Sistema Educativo y que ponían de manifiesto que la escuela mixta ejercía una

socialización diferenciada que servía a la reproducción, legitimación y perpetuación de las desigualdades de origen.

Los cambios que se han producido en la legislación educativa para promover mayor igualdad no han logrado los resultados deseados. Los iniciados por la Ley de Ordenación general del sistema Educativo (LOGSE) (1990) pronto se vieron interrumpidos ante una ley conservadora, la Ley orgánica de la calidad de la educación (LOCE) (2000) y los propuestos en la reciente Ley para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (2007) que todavía deberán implantarse.

Mientras tanto, las investigaciones, en estos momentos siguen llamando la atención sobre la desvalorización de lo femenino y como ésta se sigue produciendo en el marco escolar a través de la desautorización de las chicas y del desprestigio de las tareas asignadas a las mujeres, la invalidación de sus discursos, el silenciamiento de sus voces, el sometimiento de cuerpos y expresiones y su exclusión del uso de los espacios (GREGORIO, 2006).

1.2. La falsa igualdad y neutralidad:

La escuela democrática contemporánea, espacio de la igualdad de oportunidades, que favorece el acceso de todos y todas, no es tan justa como solemos pensar (DUBET, 2006).

La igualdad de oportunidades representa un modelo de justicia meritocrático. Permitir que todos y todas participen de la misma escuela sin distinción de clase, raza, género, convierte a todos y todas en iguales como principio, frente a aquella escuela reservada a una elite. Esto que parece justo y seguramente que es lo más justo posible, sin embargo no podemos olvidar que crea sus propias desigualdades ya que jerarquiza al alumnado en función del mérito – éxito escolar-. Estas desigualdades producidas en aplicación de un principio que aceptamos como justo siguen teniendo rostro social y de género, etnia, etc., es decir la escuela de las oportunidades no corrige la desigualdad de origen sino que legitiman su reproducción.

La igualdad de oportunidades no llevaba implícita igualdad de trato ni igualdad de resultados. Esta escuela mixta, la de las oportunidades, a creado nuevas jerarquías que se presentan como natural y aceptables. Ha dado entrada a las chicas a un currículo que se diseñó para los chicos, para prepararlos para las actividades productivas, pero sin

tener en cuenta las diferencias construidas y la pervivencia de dos modelos de excelencia social diferentes para varones y mujeres.

Hoy se sigue detectando sexismo en los contenidos que se transmiten explícita o implícitamente y en el lenguaje que se utiliza, la organización escolar ha cambiado poco y se mantienen discriminaciones, cuestiones todas ellas que han venido denunciándose insistentemente.

Las desigualdades de género en el medio escolar no son solo fruto de la reproducción pasiva sino de la participación activa de las personas que en ella intervienen que, en su interacción, transforman las asignaciones de las diferencias genéricas. Alumnado y profesorado son a un tiempo reproductores y agentes de cambio de las prácticas. Pero, a pesar de que en los últimos tiempos se observa una nueva configuración de las diferencias de género, la práctica escolar sigue marcada por la dominación patriarcal.

A pesar de que, como señalábamos, los estudios sobre estereotipos de género señalan que los rasgos de masculinidad y feminidad que se atribuyen a sí mismos hombres y mujeres van cambiando, sin embargo la creencia acerca de lo que los demás piensan sigue anclada en estereotipos pasados. Es decir, que ni la evolución del autoconcepto, ni los cambios sociales que se han producido han ayudado a cambiar los estereotipos (BARBERÁ, 2006: 70).

1.2.1. Desigualdad de trato

En la década de los 80 las investigaciones (FREIXAS y FUENTES, 1986; SUBIRATS Y BRULLET, 1988; FRIED, 1989) demostraban que padres y madres, profesoras y profesores, de forma inconsciente, analizaban, estimulaban y evaluaban a niñas y niños de forma distinta de acuerdo a estereotipos de género íntimamente asumidos. En estos momentos, a pesar de que cada vez se encuentran menos profesionales de la educación que se atrevan a expresar que las capacidades de chicos y chicas son diferentes sin embargo este prejuicio sigue funcionando. Los últimos estudios publicados, veinte años después (INSTITUTO DE LA MUJER, 2005; ANTÓN, 2006), concluyen en la pervivencia de los estereotipos en las relaciones entre profesorado y alumnado, marcados por una interacción y expectativas diferentes en función del género. Esto se observa, más que en el trato público, a través de las valoraciones que hacen sobre las capacidades, habilidades y actitudes de unos y otras.

Aunque se observan algunos cambios en las chicas, los chicos siguen el estereotipo y mantienen su protagonismo en el aula.

El profesorado, que en gran parte desconoce los debates sobre la igualdad, mantiene creencias con respecto a las capacidades y habilidades (niñas trabajadoras y estudiosas y niños sanos, buenos y desorientados) muy arraigadas al modelo educativo mixto y su vinculación con el aprendizaje de las capacidades que tienen que ver con el éxito en el ámbito público, capacidades consideradas masculinas (competitividad, seguridad, fuerza...) quedando relegadas otras consideradas femeninas (sensibilidad, ternura, afectividad...)

En la escuela “hay de todo como en la sociedad”. Esta suele ser una idea comúnmente admitida que muestra la aceptación de las condiciones de desigualdad como un hecho natural y que alcanza a las desigualdades de género de forma especial. Sin embargo, no parecen utilizarse las explicaciones desarrolladas para lo social, al marco escolar, en especial en lo que al desarrollo de la igualdad entre hombres y mujeres se refiere. Tanto profesoras como profesores – salvo honrosas excepciones- en nombre de la neutralidad y la no discriminación, se esfuerzan en lo hacer diferencias entre chicos y chicas Así afirman que “todo el alumnado es tratado por igual” como una medida justa, obviando la virtualidad de medidas compensatorias y de acción positiva para intervenir sobre las desigualdades. Es por esto que, en adelante, me referiré al colectivo como “el profesorado” cuando se trate de actitudes o conductas en las que no se han detectado importantes diferencias de género.

La organización formal de los centros continua siendo un reflejo de la jerarquización social (ANTÓN, 2006; GREGORIO, 2006). La escasa representación de las profesoras en los niveles de decisión y dirección y la mayor presencia de mujeres entre el personal menos cualificado, pone de manifiesto la pervivencia de desequilibrios entre hombres y mujeres en un espacio cuya función es educar, reforzando así en el alumnado la idea del papel secundario de las mujeres y de la división sexual del trabajo.

Las diferenciaciones de género en el uso del espacio escolar siguen restando protagonismo a las niñas. El patio, el espacio de convivencia, de juego y de ocio continúa siendo un coto privado de los chicos que lo ocupan casi en su totalidad (INSTITUTO DE LA MUJER, 2005). Son los chicos los que ocupan mejores posiciones teniendo en cuenta el

significado y valor de los diversos recursos educativos. Las observaciones sobre la posición que ocupan unas y otras en las aulas dependiendo de donde sitúan los recursos y puestos privilegiados según tipo de materia y metodología, pone de manifiesto una clara ventaja de los varones (GREGORIO, 2006; 74)

La hegemonía masculina en el espacio escolar sigue siendo una realidad a pesar de los cambios y su reconocimiento puede ayudarnos a entender el hecho de que entre las estrategias de resistencia de las chicas –que son diversas- comiencen a emerger conductas de adaptación a al modelo hegemónico, el de los chicos. De hecho comienzan a observarse resistencias físicas frente a los chicos y conductas cada vez más disruptivas por parte de ellas.

1.2.2. Desigualdad de acceso al conocimiento.

Desde finales de los ochenta también se viene insistiendo en el efecto que produce la estructura masculinizada del idioma al provocar una ocultación sistemática de las mujeres y todo lo que a ellas atañe, produciendo además una especie de masculinización en *"el cuadro de clavijas de la mente y sesgan, por rutina de reflejos, nuestra forma de captar el mundo"* (GARCÍA MESEGUER, 1986). El lenguaje, el medio con arreglo al cual estructuramos nuestra forma de aprender la realidad, se ponía de manifiesto como un condicionante de toda la educación que dificultaba desde el inconsciente de las personas que se abriera paso la idea de igualdad entre ellas. Se reconocía así que esta opresión lingüística se volvía cognitiva por lo que el acceso de las mujeres a la cultura se encontraba con una barrera difícil de salvar.

A pesar de los esfuerzos del Instituto de la Mujer desde 1989 que comenzó a publicar propuestas para evitar el sexismo en el lenguaje y los de otros organismos de igualdad tanto de carácter estatal como autonómicos, los cambios en el uso sexista del lenguaje son aún limitados aunque, aparentemente, sea uno de los aspecto en que más parece que se ha avanzado en los últimos años. El desdoblamiento del género gramatical que, frente a la utilización del masculino genérico, se ha incorporado al discurso político y comienza a formar parte de los usos de quienes quieren ser considerados “políticamente correctos”, no ha frenado las resistencias que el tema suscita y las constantes denuncias de “atentado contra la lengua” de que es objeto.

La utilización de un lenguaje sexista en las aulas y en los materiales escolares si bien en algunos casos ha cambiado formalmente, en general sigue teniendo una importante presencia (BLANCO, 2000; INSTITUTO DE LA MUJER, 2000; RODRÍGUEZ HEVIA, 2003). La utilización del doble género, en algunos materiales escolares, se produce de forma arbitraria y en ocasiones impropia, grotesca y hasta, errática.

Los estudios más recientes señalan que pesar de los cambios que se habían producido y a pesar de cierto énfasis en la idea de igualdad entre varones y mujeres, se mantienen importantes elementos de discriminación. A poco que se profundice en el estudio de los libros y materiales escolares, los estereotipos emergen claros (INSTITUTO DE LA MUJER, 2000; BLANCO, 2000). Aunque se reduce el sexismo explícito –del que siguen quedando reminiscencias- se siguen transmitiendo estereotipos a través del currículo oculto (INSTITUTO DE LA MUJER, 2005). El uso del masculino genérico sigue favoreciendo la identificación de lo masculino con lo universal y el olvido de las mujeres y todo lo relativo a ellas. Es raro encontrar algún docente que tome opciones sobre el material en función del tratamiento de género y son aún raras las profesoras que lo tienen en cuenta.

El androcentrismo que impregna los contenidos culturales (MORENO, 1986) que trasmite la escuela y sobre el que tantas veces se ha llamado la atención como trasmisor de una imagen genérica profundamente estereotipada que reforzaba la imagen discriminatoria de las mujeres, independientemente de cursos y materias (GARRETA, 1984, 1985; GARRETA y CAREAGA; 1987; SUBIRATS; 1993) sigue perviviendo en las aulas (RODRÍGUEZ, 2004; ANTÓN, 2006). A pesar de los cambios que pueden observarse en algunos materiales escolares y de cierto énfasis en la idea de igualdad entre varones y mujeres, se mantienen importantes elementos de discriminación y, a poco que se profundice en el estudio de los libros y materiales escolares, los estereotipos emergen claros.

La irrupción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en las aulas, ámbito que por su aparente novedad puede ser juzgado como neutro, no está exento de discriminaciones de género. Aparentemente las chicas han alcanzado cuotas similares a sus compañeros en cuanto a la tecnología y conocimiento científico (INSTITUTO DE LA MUJER, 2005) sin embargo el número de chicas en asignaturas específicas de informática es inferior al de chicos y su

presencia en las ramas tecnológicas sigue siendo minoritaria, manteniéndose así el desequilibrio de las mujeres en el espacio laboral. Esta situación refuerza el mismo prejuicio que la genera: que la tecnología es más propia de varones porque ellos, como para las ramas científicas, están más capacitados para su aprendizaje. Profesorado y familias opinan que las niñas están menos dotadas para el uso de las tecnologías, idea que asumen también sus compañeros (ANGUITA Y ALARIO, 2001; RODRÍGUEZ Y ANGÚLO, 2006). Estas investigaciones ponen de relieve que los niños se han introducido antes a la tecnología a través de videojuegos –no considerados propios de niñas, violentos en su mayoría- y cuentan con más facilidades en el manejo del ordenador en el hogar (situado habitualmente en espacio físico masculino), por tanto, parten con más conocimientos iniciales de informática y, por ello, el modelo escolar los privilegia. Las chicas utilizan más el ordenador a partir de la adolescencia y sobre todo como un instrumento que facilita el trabajo y no un recurso de ocio. En él se busca una rentabilidad inmediata y parecen situar en polos opuestos las relaciones personales y las TIC por lo que tienden a enfatizar los aspectos deshumanizadores de éstas y preferir las primeras.

La escuela anclada en la función de transmisora de conocimientos, ajena a los análisis de género no se ocupa en explicar y dar razón de la construcción social de las desigualdades impidiendo así su reconocimiento por parte del alumnado. La irreflexión y ausencia de explicaciones sobre la desigualdad de género está contribuyendo a naturalizar las diferencias y a reforzar la idea de universalidad androcéntrica.

1.3. La obsesión por la disciplina y el orden ¿quién dicta las normas?

La pervivencia del modelo descrito, transmisor de información de una cultura falsamente neutral e irreflexiva, alejada de la realidad y de los intereses del alumnado, exige suplir con orden impuesto la ausencia de interés y motivación. La obsesión del profesorado por el mantenimiento del orden y la disciplina está marcando toda la práctica escolar y dificultando situaciones educativas más favorables al desarrollo de mayor igualdad y convivencia democrática. El orden escolar lleva a imposiciones que reducen la capacidad de libertad tanto en el alumnado como en el profesorado (MARTÍNEZ, 2005; 24).

En estas condiciones podríamos considerar que se está produciendo una tiranía de los alumnos varones ya que el profesorado, para asegurarse cierto orden y disciplina, se pliega a éstos que se manifiestan de forma más radical y violenta. El valor otorgado a la palabra de unos y otras, la asignación de responsabilidades, los usos del espacio, etc. (GREGORIO, 2006) así nos llevan a pensar.

Los mensajes emitidos por los estudiantes varones siguen teniendo un valor diferente a los emitidos por las alumnas. Ese valor que se otorga a las palabras de unas y otros (GREGORIO, 2006; 24) contribuye al éxito académico pero sobre todo, el reconocimiento de su mayor o menor la pertinencia genera en los sujetos una medida del mayor o menor valor transformador de las mismas y de su incidencia en la realidad en que se insertan.

Las chicas, percibidas como menos desafiantes de la autoridad o con reacciones de menor agresividad, son más ridiculizadas –así dicen sentirlo ellas mismas- al ser utilizadas por el profesorado para realizar sobre sus conductas las reflexiones morales que no se realizan en el caso de sus compañeros varones por temor a mayor desorden (GREGORIO, 2006; 25-41).

Las recriminaciones de carácter moral dirigidas a las chicas para mantener el orden en el aula, en el caso de los chicos se convierten en expulsiones, separación física o silenciamiento. Un “que te calles” o “vete a la calle” dirigido al chico que se enfrenta a la autoridad de forma violenta, suele ser un “no molestes a tus compañeros” en el caso de las chicas. El profesorado, que se siente amenazado por los chicos utiliza a su vez la amenaza con ellos (GREGORIO, 2006: 47) Así, mientras chicas son tratadas como portadoras de mayor moralidad, los chicos, por su capacidad de violentar el orden, se convierten en dueños del espacio por su mayor control de los mecanismos de dominación. No todos los chicos se comportan de igual modo pero los más arquetípicos ejercen su capacidad de dominio sobre sus colegas.

Los comentarios sexistas parecen pasar desapercibidos al profesorado que suele no intervenir ante las interacciones verbales agresivas, sobre todo de los chicos a las chicas. Hecho que no solo pueden percibirse como asentimiento implícito de esas conductas sino que convierte a las víctimas de la agresión en merecedoras de ésta.

De esta forma

“...se contribuye a solidificar una masculinidad desafiante a la autoridad que se expresa corporalmente por la demostración de fuerza física haciendo uso por ejemplo de un tono elevado de voz, gestos amenazantes o golpes y portazos. Por el contrario, formas disciplinarias sostenidas en argumentos éticos o morales que son expuestos en público –delante de todo el grupo en el contexto del aula- estarían conformando una feminidad que debe enfrentar la autoridad venciendo sentimientos del culpa y de vergüenza” (GREGORIO, 2006; 47)

En estas prácticas, bajo nuevas expresiones, se reconoce todavía la huella de aquel falso naturalismo rousoniano en que las actuaciones de los chicos son fruto de su supuesta “naturaleza” sobre la que no hay que incidir ya que “son así”, mientras las actuaciones de las chicas son canalizadas y dirigidas hacia su “deber ser”.

Así pues, las normas relativas al orden escolar afectan de manera desigual a chicos y chicas. El profesorado que actúa de forma más o menos inconsciente desde modelos de género dicotómicos, por un lado contribuyen a su reproducción y por otro puede sin buscarlo estar estimulando a las chicas hacia la imitación de conductas más agresivas que “mandan” en el aula.

2. La cortina de humo: el éxito escolar de las chicas.

Mientras tanto, el mayor éxito escolar de las chicas está creando como una cortina de humo que permite mantener ocultas las todavía patentes discriminaciones y, al tiempo que se llama la atención sobre el avance de las mujeres en el espacio social y profesional se distrae la ausencia de los varones del espacio familiar y doméstico y de las consecuencias que este hecho lleva aparejadas.

¿Cómo explicar el mayor éxito académico de las chicas cuando el espacio escolar sigue privilegiando a los chicos? O, tal vez, ¿más que el éxito de ellas es que ellos ya no compiten porque ha cambiado su horizonte?.

No podemos separar esta situación de “éxito académico de las chicas” de los cambios que se vienen produciendo en la consideración del “éxito social” y de las conductas a ellas aparejadas que se han producido en los últimos tiempos. La primacía de la rentabilidad sobre la productividad que ha impregnado las formas de pensar, sentir y actuar (PÉREZ, 2003: 21), la irrelevancia como preparación para la vida del conocimiento academicista que solo prepara para transitar de examen

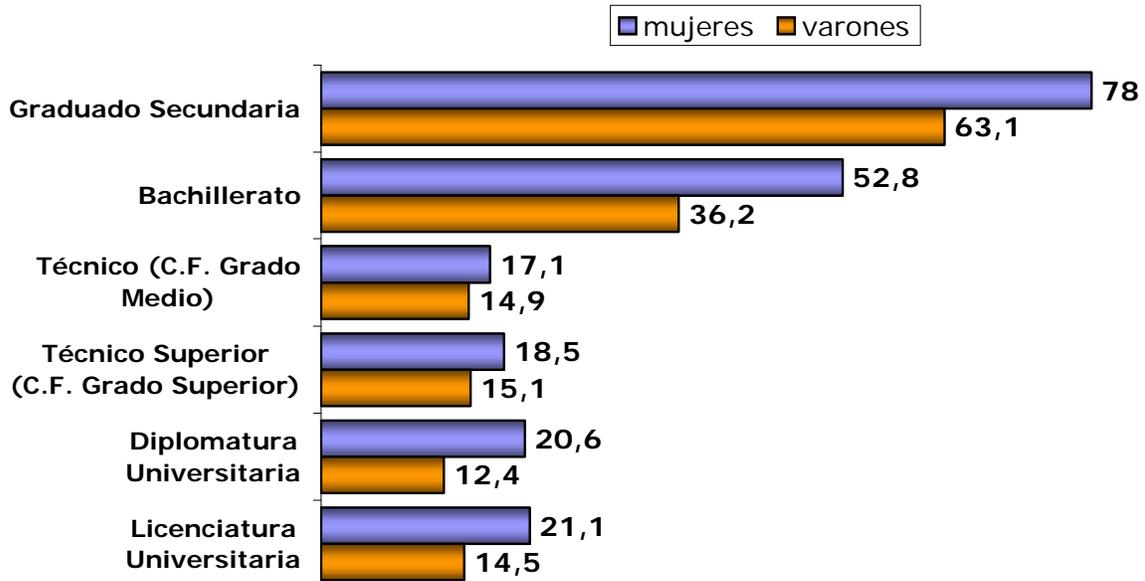
a examen, que está caracterizando a una escuela dispensadora de credenciales (FEITO, 2001). Los medios de información nos dan ejemplos de cómo el triunfo, el éxito social, no depende del conocimiento, la capacidad de reflexión y preparación intelectual sino de la suerte, capacidad de escándalo e inmoralidad.

En este contexto, los datos del curso 1993-1994 (INSTITUTO DE LA MUJER; 1997), apuntaba ya a un mayor rendimiento académico de las chicas aunque las diferencias con respecto a los chicos aún no eran muy marcadas. Datos que se confirmaban por el CIDE (1999) destacando que las mujeres proseguían con mayor fluidez su avance educativo mientras los varones tendían más a abandonar o retrasarse.

Análisis posteriores explicaban este hecho reconociendo que las alumnas se adecuaban mejor “a los requisitos y criterios de excelencia escolar que la institución maneja obteniendo, de este modo, un mayor éxito” que los alumnos (GÓMEZ et al. 2001). Pero llamaban la atención sobre un hecho crucial, a pesar de que los resultados femeninos eran mejores que los masculinos, éstos no se traducían en situaciones más ventajosas para las mujeres que una vez terminada la carrera, su número decrecía notablemente en los estudios de doctorado y en su acceso a la docencia universitaria. Este hecho parecía solo venir a apoyar la reiterada afirmación de que las niñas y jóvenes se adhieren a la escuela porque dentro de lo que hay, es la institución que mejor, o menos mal, las trata.

Las cifras del curso 2003-2004 (MEC, 2006) hicieron saltar las alarmas al mostrar que la escolarización de las niñas estaba siendo mayor que la de los niños (representaban un 48,6%, porcentaje inferior al de los niños, debido a la estructura de la población, a los 16 años la tasa de escolaridad femenina era, en este mismo curso, superior, en casi 6 puntos, a la masculina -90,7% chicas y 85% chicos- y a los 17 años la diferencia es aún mayor -80,5% mujeres y 69,8% hombres-) y confirman sus mejores resultados escolares que las sitúan 15 puntos por encima de los chicos (obtuvieron el título de Graduado en Secundaria tras cursar la E.S.O. el 78,0% de las chicas frente al 63,1% de los chicos). Similar situación se está produciendo en el bachiller y enseñanzas universitarias.

Tasas brutas de graduación por sexo. Curso 2003-04



Sin embargo, la distribución de las chicas en el Bachiller y posteriormente en la Universidad, muestra:

- a) Que su canalización hacia opciones o carreras profesionales menos selectivas y de menor valoración en el mercado, lo que sigue corroborando que los mejores resultados no se corresponden con una incorporación al mercado laboral más ventajosa para ellas.
- b) Que el crecimiento de la feminización en determinadas ramas profesionales -común a los países de nuestro entorno dónde las carreras largas de letras, lenguas, farmacia y medicina se presentan como las preferidas por las mujeres, así como biblioteconomía, magisterio, etc. entre las carreras cortas-, es indicativo de que las jóvenes se orientan hacia aquellas en que las mujeres ya tienen presencia, parece indicar que las chicas dirigen sus expectativas profesionales hacia aquellos estudios en los que disponen ya de modelos femeninos, posiblemente porque se sienten más seguras entre iguales al tiempo que se

evitan el doble esfuerzo que significa la incorporación laboral en un espacio nuevo para las mujeres.

La aparente igualdad entre chicos y chicas en las aulas oculta caminos históricos diferentes, marcados por relaciones de género desiguales, que perviven en ellas de forma sutil. Las chicas, las mujeres, neófitas en el mercado laboral, todavía, tras su aparente seguridad, se sienten vulnerables en un mercado con sistemas de cooptación en los que "dar el perfil" se convierte en un criterio de excelencia (MIYARES, 2003: 185-186) lo que ayudaría a explicar sus tendencias en las decisiones que las dirigen a profesiones ya feminizadas y con menor reconocimiento social.

Por otro lado, el mayor éxito escolar, en general, no garantiza que haya mejorado la autoestima de las chicas a pesar de que éste sea uno de los aspectos en que se detecta la mejora de su autopercepción (BARBERÁ, 2006: 69). Unas y otros siguen atribuyendo su éxito o fracaso a causas diferentes (mientras ellos, por lo general, atribuyen sus éxitos a causas internas y sus fracasos a las externas, las chicas atribuyen sus fracasos a causas internas y sus éxitos a las externas) Mientras que las chicas asignan sus buenos resultados a su "esfuerzo", ellos los atribuyen a su "capacidad" mientras en el contexto, como veíamos, cambian los parámetros del éxito social.

En definitiva, el éxito académico de las chicas, es consecuencia de su necesidad de garantizarse la acreditación del saber, un instrumento todavía necesario para su autonomía laboral todavía muy debilitada en ámbitos profesionales y familiares.

3. Revisar caminos erróneamente transitados

Los esfuerzos desde el feminismo por corregir las discriminaciones que se producían y se producen en el marco escolar han sido variados y discontinuos, más teóricos que prácticos y más de denuncia que alternativos. A pesar de ello, el bagaje teórico acumulado y la experiencia práctica desarrollada es hoy ya muy importante. Pero sabemos que hablar de feminismo todavía, en nuestra corta democracia, comporta gran parte del lastre que acompañó a nuestras predecesoras a principios del siglo XX y que el franquismo se encargó de completar con calificativos que no pronunciaré para no contribuir desde aquí a su difusión. Lo cierto es que a pesar de los muchos esfuerzos desarrollados aún queda mucho por hacer.

Para poder avanzar en una democracia feminista es necesario abrir nuevos caminos, desde la educación, a la igualdad, pero igualmente lo es revisar otros que, sin dejar de ser bienintencionados, o son fruto de contextos en los que todavía no se había abierto espacio nuestra idea de igualdad o en su desarrollo han mostrado sus debilidades en la aplicación de este principio.

Sin mayor pretensión que iniciar una reflexión me he planteado algunas cuestiones en esta línea sin intención de concluir sobre ellas pero si buscando llamar la atención sobre la necesidad de enfocar de nuevo algunos temas de cara al desarrollo de mayor igualdad entre hombres y mujeres.

3.1. Confusión de estrategias con objetivos

Nuestro modelo escolar mixto no es consecuencia de la consideración de valores educativos iguales para ambos sexos, ni se construyó como una estrategia con ese fin.

En el siglo XIX, el establecimiento de un doble sistema, segregado por sexos, justificado por la necesidad de formación diferente de unos y otras, no impidió la existencia de escuelas mixtas donde los recursos no permitían la separación. Más tarde, los renovadores de la educación en España, en el periodo de finales del siglo XIX y primeras décadas del XX, defendieron una escuela mixta –denominada coeducativa concepto que evitaré en adelante por la ambivalencia del término- que rompiera prejuicios morales y se asemejara más a la vida en común que ambos sexos deberían compartir. Este interés por el aprendizaje de la convivencia poco tenía que ver con nuestro horizonte de igualdad ya que varones y mujeres se concebían distintos y complementarios al punto de que las mujeres no disfrutaban de derechos civiles y políticos reservados a los varones.

Nuestra actual escuela mixta se desarrolló, como ya hemos señalado, a partir de la L.G.E. de 1970 y su implantación fue lenta y ajena a revisión alguna de los supuestos de desigualdad en que se asentaba.

Las demandas de escuela pública en nuestra transición democrática en el deseo de enterrar el modelo escolar de la dictadura franquista, patriarcal, neocatólico y jerárquico, no centró sus reflexiones en la igualdad de género que ésta debería propiciar, en el ámbito social todavía escasamente desarrollada. La naciente escuela democrática comenzaba así a mirarse en aquel pasado de renovación pedagógica, truncado por el franquismo, pero el que la igualdad entre hombres y

mujeres, como anteriormente señalábamos, no era un horizonte democrático.

De este modo el actual modelo de escuela mixta se convertía en un objetivo en sí misma pero ¿era promover mayor igualdad entre hombres y mujeres el objetivo de ésta?

A pesar de las denuncias señaladas que se vienen produciendo desde los años 80 de cómo ésta contribuye a la reproducción de desigualdades ¿qué medidas se han adoptado para corregirlas? Tras el malogrado intento de la LOGSE (1990) ha habido que esperar a la Ley para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (2007) para que se planten propuestas importantes y de calado, aunque no han faltado propuestas de ámbito autonómico y consideraciones, aunque limitadas, en la Ley Orgánica de Educación (LOE) (2006).

Las propuestas de segregación escolar como estrategia para promover mayor igualdad entre chicos y chicas desarrolladas en otros países de nuestro entorno, no han servido de modelos políticamente aconsejables en nuestro contexto en el que el prejuicio moral y modelos sociales anacrónicos y patriarcales siguen vigentes en sectores neocatólicos y centros confesionales defensores de la segregación por sexos con el fin de inculcar papeles sociales diferenciados y jerárquicamente ordenados. Este hecho ha actuado a modo de espada de Damocles favoreciendo muy escasa reflexión sobre supuestos pedagógicos sometidos a revisión y experimentados en otros países que hubieran permitido avanzar estrategias para promover mayor calidad para todos y todas en la educación.

Para comprender mejor y poder avanzar en el desarrollo de mayor igualdad entre hombres y mujeres debemos partir de que en lo más enraizado de nuestra cultura social y escolar pervive la concepción de la complementariedad de los sexos. La vigencia de éste supuesto explica buena parte de los estereotipos que mantiene el profesorado. El discurso de la igualdad, en la mayoría de los casos, encierra una idea de equivalencia de desigualdades complementarias, que es necesario desentrañar para poder seguir avanzando.

Ser conscientes de esta cuestión y de la desigualdad existente entre hombres y mujeres, chicos y chicas, hablar del aula como grupo de iguales no deja de ser una falacia. Comúnmente, cuando la literatura pedagógica se plantea los valores que tiene el trabajo en grupo para el aprendizaje, entre las diversas formas de agrupación que contempla

buscando soluciones a las desigualdades, no contempla el género como tal sino subsumido en todo el conjunto de desigualdades posibles a las que atraviesa. Sin embargo si se reconocen las diferencias de poder y status como las mayores fuentes de desigualdad en las aulas (MARTÍNEZ, 2005: 66-83), no reconocer la desigualdad entre chicos y chicas que hemos venido describiendo está contribuyendo a que esta se consolide.

Reconocer a las chicas como grupo de iguales presente en todas las otras formas de desigualdad no puede impedir identificarlas como la mitad de todo el colectivo diferente a la otra mitad, si no queremos caer en la ceguera más absoluta. Si el reconocimiento de grupos de iguales es importante para desarrollar estrategias de aprendizaje y una comunicación horizontal, no considerar las diferencias más numerosas del aula –las de género- nos estará impidiendo comprender y promover los cambios que buscamos.

Cuando chicos y chicas éramos objeto, por motivos no deseables, de educación segregada, buscábamos y aprovechábamos cualquier ocasión para el encuentro. Hoy que chicos y chicas comparten las aulas buscan cualquier momento u ocasión para separarse –chicos con chicos y chicas con chicas-. En los años 90 (TORRES, 1991; 1992) ya se detectaba que la organización social de escuelas mixtas tendía a limitar al alumnado dentro del estricto comportamiento sexual estereotipado por la constante presión entre chicas y chicos, sobre todo en secundaria, para defender la identidad de género. Este hecho nos está indicando que el espacio de los iguales, de la comunicación horizontal, no mediado por los papeles de género que obligan a la representación, es buscado por los jóvenes ante los ojos ciegos de quienes nos dedicamos a educar y, como tal debe ser reconocido y aprovechado como un recurso educativo fundamental en el camino hacia el desarrollo de mayor igualdad entre hombres y mujeres.

3.2. Educar para el éxito profesional sin soporte familiar

Con la LGE (1970), como decíamos, se inició el proceso de incorporación de las niñas a la escuela diseñada para la producción y con ello se incrementaron sus posibilidades de incorporación al mercado laboral, lo que no se consideró, ni se pretendía, eran poner en cuestión los espacios sociales reservados a unos y otras, simplemente se trataba de un valor añadido a la dote de las mujeres.

Las políticas democráticas de igualdad de oportunidades, a pesar del retraso con que se han producido, y de los niveles de injusticia admisible que encierran según señalábamos siguiendo a Dubet (2006), fueron las primeras que se adoptaron frente a la discriminación de las mujeres. Dar a las mujeres la misma oportunidad que a los hombres pronto se vio que no producía igualdad de resultados porque el problema residía en el origen de partida. Esta constatación dio un giro a las orientaciones al objeto de corregir las desigualdades de partida dando lugar a toda una serie de medidas acción positiva dirigidas a corregir la desventaja inicial (ASTELARRA, 2006: 205-209) a pesar de las voces en contra que apuntan a éstas como vulneradoras del principio de igualdad de oportunidades al dirigirse a corregir desigualdades con desigualdades. Pronto se detectaron los límites también de éstas al ponerse de relieve la doble jornada que mantenían las mujeres que accedían a nuevos ámbitos profesionales y situó el problema en el ámbito privado y por tanto en la necesidad de transformar la organización social que les otorga un rol doméstico.

A partir de esta constatación, el desarrollo de políticas de igualdad se propone conjugar el desarrollo de políticas dirigidas a cambios en la organización social de esferas separadas con complementos de acción positiva pero a nadie se le oculta que, como señala Judith Astelarra, “los derechos que se han otorgado a las mujeres tienden a ser formales y no sustantivos” (ASTELARRA, 2006: 206).

Pero cambiar la organización social sin duda no es tarea fácil. Si bien incrementar la presencia femenina en ámbitos reservados a los varones está corrigiendo un déficit importante, no se ha producido el cambio a la inversa, el incremento de varones en los espacios donde estaban ausentes, el de las actividades reproductivas. Las medidas adoptadas, como los permisos parentales, con el fin de forzar la redistribución del trabajo familiar no afrontan el problema global. Las dificultades para corregir el prestigio cobrado por lo público, tradicionalmente masculino, frente a lo privado, considerado propio de mujeres, que sigue devaluado por distintas vías como hemos mostrado, parecen evidentes.

No es pues extraño que los últimos análisis realizados sobre los cambios que se han producido en los estereotipos de género (BARBERÁ, 2006: 69) se observa que tanto mujeres y varones se reconocen en rasgos que venían considerándose masculinos como asertividad, competencia y autoestima, mientras se mantienen entre

unos y otras diferencias significativas en lo que se refiere a comunicación, emotividad y capacidad de establecer relaciones, rasgos que vienen caracterizando el estereotipo femenino. Es decir que los varones son más reacios a reconocerse en rasgos que han venido caracterizando a las mujeres que a la inversa. Mientras cambia el concepto de feminidad fruto de los cambios sociales que se han producido en la vida de las mujeres, la vida de los varones ha cambiado poco, su resistencia a compartir los trabajos reproductivos y de cuidados hace que haya variado poco el concepto de masculinidad.

Podríamos pues afirmar que se ha producido un importante tránsito del modelo femenino de domesticidad a nuevos modelos de feminidad en los que el éxito profesional es un componente importante. La incorporación de las chicas a la escuela que prepara para la producción y la deslegitimación de los conocimientos propios de la escuela para la reproducción -la que venía siendo hasta entonces para las chicas- como ya señalamos, marcaba una nueva devaluación de lo privado frente a lo público. En las últimas décadas la importancia del éxito profesional ha calado entre las chicas -el éxito escolar de las chicas debemos interpretarlo en este marco- sin que los chicos hayan abandonado los modelos de masculinidad tradicionales. Las madres que mantuvieron en la socialización familiar de las chicas la transmisión de conocimientos para la vida doméstica han abandonado esta tarea en nombre de la mayor igualdad y, ante las dificultades para incorporar a los varones a éstas, han liberado de ellas también a las chicas.

En estos momentos la paralización social que podía preverse si las mujeres abandonaban los trabajos domésticos y del cuidado tiene visos de mostrar una nueva cara porque nuestros jóvenes tanto unos como otras, en la mayoría de los casos, se han educado ajenos a los trabajos desarrollados por las mujeres que tienden a minimizar y piensan pueden suplir comprando servicios.

La responsabilidad de la escuela democrática en esta cuestión es crucial y no puede ser ciega a la necesidad de redefinir las reglas de juego.

3.2. ¿De qué calidad educativa hablamos cuando no garantizamos la igualdad entre mujeres y varones?

Por otro lado, la búsqueda de mayor calidad en la educación ha sido el emblema de la de última década. Todas las instancias políticas, sociales, educativas, parecen estar de acuerdo en la necesidad de mejorar la calidad sin que haya acuerdo en lo que para cual ésta significa. Solo los proyectos más comprometidos socialmente reconocen la igualdad como un componente esencial de la calidad. Como señala Amelia Valcárcel (2002: 93) la educación está vinculada a la igualdad como la democracia a la educación. Pero a pesar del reconocimiento de la imposibilidad de una educación de calidad sin igualdad muchos proyectos se han mantenido ciegos a la desigualdad de género.

Atender más y mejor a los sectores menos privilegiados, dotando de más recursos programas específicos para compensar desigualdades sociales y culturales ha significado, sin duda, una labor importante en la que no parece hayan habido dificultades para comprometer a los principales protagonistas del cambio educativo, administración y profesorado (acceso las tecnologías de la información, programas específicos para inmigrantes, alumnado con necesidades especiales, etc.) Una variedad de desigualdades entre las que la desigualdad de género ha quedado, por lo general, minimizada, ignorada o invisibilizada al quedar subsumida a componente transversal, cuando, suele ser la más próxima a los diseñadores y protagonistas de los cambios.

Las dificultades para abordar la desigualdad de género no es un tema de recursos económicos. Una diferencia importante que convierte en diferente el tratamiento del conjunto de desigualdades señaladas de la de género es que mientras las primeras se abordan desde la solidaridad, facilitando mas recursos para promover a dichos colectivos, que dispensan quienes no forman parte del colectivo discriminado, la igualdad de género no es un acto solidario ejercido sobre "otros" sino que implica a los propios agentes o promotores de los cambios y lleva implícita renuncia a privilegios.

La desigualdad de género, considerada como un asunto privado, está afectando a lo público y no reconocerlo está impidiendo mayores avances.

Tal vez el concepto de coeducación que mantenemos para referirnos a educar en igualdad, si bien nos conecta con experiencias precedentes -aunque alejadas de la igualdad a la que hoy aspiramos,- permite que

la desigualdad de género se entienda como algo paralelo, es decir se admite que una cosa es hablar de calidad en la educación y otra de coeducación, cuando no puede haber calidad sin igualdad y la igualdad de género es la primera de todas.

4. Caminos sin transitar o poco transitados

En estos momentos, a pesar de todos los cambios democratizadores de nuestra sociedad y todas las medidas legales para favorecer la igualdad, la escuela tiene pendientes cambios importantes pues, si debe continuar siendo la instancia privilegiada de la educación, en la sociedad de información cada vez más globalizada, deberá intervenir activamente en la transformación de actitudes, valores y normas que modifiquen o, al menos, propicien los cambios hacia modelos organizativos más acordes a una sociedad más justa y democrática.

Pretender avanzar en el desarrollo de una educación democrática manteniendo modelos definidos en el siglo XIX puede ser tan absurdo como buscar en la religión

Convertir la escuela en un laboratorio práctico de ciudadanía (MARTÍNEZ, 2005), propuesta a la que nos sumamos, debe partir de la concepción de democracia feminista que “implica una doble democratización: la transformación tanto de la sociedad civil como la del Estado” (MIYARES, 2003: 185) esferas claramente separadas en la democracia liberal y que en nombre de la libertad están impidiendo que la idea de igualdad se instale. Un laboratorio práctico de democracia debe romper la barrera de lo que se considera privado y público y que sirve para “debilitar el status de las mujeres”.

Se requiere una nueva concepción del orden que rompa la dicotomía público/privado pues todas las acciones individuales contienen y alcanzan a lo comunitario público y están impregnadas de una moralidad que hay que saber reconocer (MARTÍNEZ, 2005: 24)

En el marco de las propuestas elaboradas por Martínez (2005) voy a destacar solo algunos aspectos que considero especialmente útiles para el desarrollo de mayor igualdad de género y que tienen que ver con la recuperación de la voz, la ética y la cultura, aspectos todos ellos muy ligados a exclusiones históricas de las mujeres.

4.1.Promover procesos de negociación

Promover la democracia participativa como “ciudadanía reflexiva con un acusado sentido cívico de compromiso con la sociedad y con el mundo en que vive” (MIYARES, 2003: 190) requiere, en el marco escolar, convertir en partícipe activo al alumnado, reconocer su derecho a la libertad de expresión (MARTÍNEZ, 2005: 24) siempre teniendo en cuenta que para el desarrollo de la participación, tan importante como los resultados son los procesos.

Pero no es práctica común escuchar la voz del alumnado –menos si de chicas se trata- porque derechos y obligaciones en los centros educativos parecen divididos entre profesorado, ciudadanía de pleno derecho, y alumnado, ciudadanía con obligaciones, menos aún hacerlo partícipe de la toma de decisiones, cuestiones ambas que se convierten en objetivos fundamental al tratarse de indicadores de la calidad tanto de los aprendizajes como del fin, construir democracia (MARTÍNEZ, 2005: 93).

Este autor propone siguiendo a Etzioni (2005, 28) recuperar la ciudadanía olvidada, la deliberación y la inclusividad, escuchar y aprender estableciendo una comunicación horizontal, buscando los valores comunes sin que dejar lo que divide signifique aparcarse el conflicto y los desacuerdos.

La negociación (MARTÍNEZ, 2005: 103-120) como competencia comunicativa para expresar, interpretar y compartir significados de modo que se favorezca la interacción entre las personas y en consecuencia modos de actuación apropiados, como principio y conjunto de estrategias, puede ser un instrumento fundamental para buscar soluciones a intereses enfrentados. Es decir, se trata de desarrollar procesos que partiendo de la existencia de las desigualdades y la necesidad de conjugar la diversidad de intereses, favorezcan hacer explícitas las propias ideas, exponerlas a confrontación y negociar para decidir.

Los procesos de negociación pueden ser muy útiles para los cambios en las relaciones de género aunque para ello es imprescindible reconocer que éstas son cambiantes.

La necesidad de negociar puede tener especial utilidad para las chicas que suelen conformarse con lo que tienen con más facilidad que los chicos. Las mujeres que son reconocidas por su capacidad como buenas negociadoras de intereses ajenos, no se ocupan de negociar los intereses propios. Esto parece que sucede porque, como escuché

decir recientemente a Carmen Botia, las mujeres son conformistas en sus intereses, suelen sentirse afortunadas con lo que tienen porque se comparan con otras mujeres y no con los varones, por lo que habitualmente gestionan mal los propios intereses al considerar que lo que tienen ya es bastante.

Practicar la negociación es, en este sentido, un paso imprescindible para hacer valer los propios intereses y frenar conductas de imitación de los dominadores. Negociar significa ceder pero también luchar contra los mandatos de género.

4.2. Desarrollar mayor autenticidad

La denuncia feminista de unas estructuras sexistas del lenguaje, de la construcción de la ciencia y el conocimiento a la medida del varón al que favorecen, convive en el mismo espacio institucional objeto de denuncia con quienes las ignoran o pueden hacer caso omiso a las mismas. Este hecho contribuye al desprestigio de una institución que no conoce o pretende ignorar la reflexión sobre sus prácticas, deja patente el lugar que otorga la institución escolar a las propuestas de y sobre las mujeres y es un ejemplo de la escisión entre teoría y práctica presente en una institución responsable de promover una educación democrática promotora de mayor igualdad entre hombres y mujeres.

El sentido ético, de armonía entre pensamiento y acción, de honestidad, que representó en nuestro pasado la Institución Libre de Enseñanza -en extremos puritanos- y la escuela republicana, depuradas y denostadas por el franquismo, quedó muy maltrecho tras pasar el largo túnel de la dictadura. Los esfuerzos por recomponer lo más esencial de la democracia ha encontrado múltiples barreras y la escuela católica, autoritaria y jerárquica que nos legó el franquismo, era una parte muy importante de ellas. Todavía hoy las prácticas y formas de relación, maneras de actuar, de pensar y vivir el rol docente, la organización, la transmisión de los conocimientos, están impregnados de tradiciones que, por haber dejado de ser explícitas, se han “naturalizado” y no se someten a revisión.

La distancia entre lo que se dice y lo que hace, la doble moral que se practica –una para quienes mandan y otra para quienes tienen que obedecer-, las actuaciones que contribuyen a devaluar y ridiculizar al “otro”, los abusos de poder, el miedo y la desconfianza entre los distintos miembros de la comunidad escolar, son algunos ejemplos de

cómo actúa el pasado en el presente y como desde éste se reconstruye y difunde una falsa democracia.

Restaurar la democracia en la escuela, convertirla, como decíamos, en un laboratorio de ciudadanía, requiere urgentemente desarrollar la autenticidad de todas las personas implicadas evitando “adoptar roles simbólicos descontextualizados, esconder información veraz, jugar un papel ensayado, adoptar un rol con la intención de ser visto de determinada manera” (MARTÍNEZ, 2005: 40)

La autenticidad, como disposición a expresar pensamientos y sentimientos, a contar de manera auténtica, veraz, cómo se entienden los procesos educativos, como principio de moralidad que hunde sus raíces en la libertad, puede ser uno de los aspectos cruciales para empezar a caminar hacia una mayor igualdad.

Pero habrá que estar alerta para que no se convierta en la pescadilla que se muerde la cola pues evitar decir lo que se siente o se piensa para evitar burlas, para no sentirse ridiculizadas, como hemos señalado anteriormente, puede ser una conducta defensiva de muchas chicas que lleva implícito un aprendizaje de inmoralidad no deseable que necesita corregirse. Pero expresar lo que realmente se siente o piensa requiere elevar la autoestima y fortalecer la confianza en una misma, percepciones de difícil adquisición cuando la devaluación de las opiniones de las chicas está instalada.

El miedo del profesorado a ser juzgado por madres y padres, a no representar bien el rol que se impone, a la rebeldía de los alumnos varones, junto con el del alumnado a los exámenes, a no ser un buen alumno o alumna, a ser sometido a exposición pública y el de padres madres a no estar haciéndolo bien con sus hijos, a no ser bien recibidos o ser sojuzgados por el profesorado, constituyen una amalgama de temores que construye relaciones falsas y de ficción. Cualquier metodología que favorezca acabar con el miedo tanto del alumnado al profesorado, como viceversa y de los chicos y a chicas y viceversa, puede ser un paso importante para el desarrollo de relaciones más auténticas. “El miedo escolar resulta antipedagógico porque contiene mecanismos de destrucción de la propia identidad” (MARTÍNEZ, 2005: 48). Muchas expresiones de rivalidad y competencia, las conductas agresivas y disruptivas suelen ser respuestas en la búsqueda de significar la identidad dañada.

El éxito académico puede convertirse, en este marco, en el fruto de una excelente representación de conductas esperadas aprendidas e identidades enajenadas, en definitiva un aprendizaje de inmoralidad.

Frente a esto, la recuperación de la ética y autenticidad debe ser el camino irrenunciable en la escuela de la civilidad, en la que el profesorado debe reconocerse como un referente ético para su alumnado.

4.3. Reconstruir la cultura común obligatoria:

Dos concepciones distintas y jerarquizadas del ser hombre y el ser mujer y dos modelos de educación diferenciados al servicio de la reproducción de estas concepciones, proyectan hasta nuestro días marcas de género que conviven confusamente en nuevos contextos que se presumen igualitarios.

La escuela de la igualdad de oportunidades da mayor oportunidad a unos que a otros y sobre todo a otras. Es cierto que ha favorecido la incorporación de las mujeres al modelo escolar definido como preparador para la actividad productiva. Aún más, el éxito académico que ellas vienen demostrando puede ser prueba de que su adaptación a ese modelo es ya un hecho a pesar de todas las dificultades que le acompañan. Sin embargo, también es un hecho que ha quedado en “tierra de nadie” el soporte necesario a las actividades públicas: las actividades reproductivas.

La transmisión de saberes sobre cuidados y responsabilidades familiares y domésticas, tradicionalmente desempeñadas por las mujeres, desterrados de la escuela conjunta para ambos sexos, como venimos señalando, están desapareciendo de la socialización familiar.

Por lo que nuestro modelo escolar no se alimenta de una cultura compartida. Una cultura que universalice “a todos –y a todas- el dominio de una serie de conocimientos y el cultivo de algunas habilidades básicas para situarse en el mundo y poder participar en él” (GIMENO SACRISTÁN, 2002: 251-257) poniendo nuestro énfasis – entre las prioridades que este autor señala- en que la visión de la cultura que ofrezca explique el orden vigente del mundo y sea capaz de cambiarse a si misma.

Una relectura en clave de género, de los principios que para decidir un currículum común nos presenta Gimeno Sacristán (2002: 249-251) nos permite reconocernos en el desarrollo de un proyecto de convergencia

- a) que favorezca la creación de lazos sociales necesarios a la convivencia, lo que implica conocer la propia cultura en relación con las de otros
- b) que facilite el conocimiento y la practica de las virtudes sociales marco de la vida común (tolerancia radical, valentía cívica, solidaridad guiada por la libertad, igualdad y racionalidad, justicia, prudencia como buen juicio en acción y participación)
- c) que se centre en lo que nos une descentrando lo que de forma unilateral se ha situado como núcleo, sin renunciar a una cultura compartida
- d) que integre la diversidad de los conocimientos frente a la especialización
- e) que busque la igualdad como referente esencial

Con estas premisas, entendemos que reconstruir la cultura común en la educación obligatoria es, facilitar que todas las personas, chicos y chicas, dispongan de la formación necesaria para sean verdaderamente libres y autónomos y, en estos momentos ni varones ni mujeres lo son plenamente, pues mientras las mujeres, como hemos señalado, ven limitada su libertad por atender a las necesidades de cuidados familiares, los varones ven limitada su autonomía porque no han aprendido a cuidar de si mismos y también las mujeres pueden comenzar a sufrir esta limitación si no se adoptan medidas.

Suele aceptarse que “Si se cierra la escuela al tratamiento de la vida cotidiana, a los asuntos y problemas de los ciudadanos y ciudadanas termina siendo inútil su labor” (MARTÍNEZ, 2005: 17) ya que desproblematiza el conocimiento y lo convierte en “asocial”. Sin embargo, lo que por “vida cotidiana” se entiende desde las visiones androcéntricas, raras veces traspasa el ámbito publico y se introduce en el terreno definido por privado. La devaluación de lo femenino, de lo privado y doméstico, por ella generada, está impidiendo centrar el currículo en lo que a todos y todas nos une: las responsabilidades de convivencia cotidiana. En éstas “el paro” no existe.

Por ello, garantizar que el alumnado de los niveles obligatorios adquiera los conocimientos y habilidades necesarios para responder a las responsabilidades familiares y cuidados de las personas (CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, 2005) puede significar en estos momentos la medida crucial en la educación de la ciudadanía que nuestra democracia requiere.

Pero reconstruir la cultura común va mucho más allá de los contenidos y afecta a todo el currículo y a las reglas de juego en que se asienta para hacer de ella el laboratorio de democracia señalado.

Revalorizar “lo femenino” universalizándolo, recuperar para todos y todas los considerados “saberes de las mujeres” exige racionalizar las diferencias como construcciones sociales, buscar explicaciones a las mismas evitando su naturalización (MIYARES, 2003: 102). Pero difícilmente el profesorado podrá comprometerse en una tarea que no reconoce porque ni tan siquiera conoce.

La formación del profesorado suele ser el lugar común cuando buscamos introducir cambios en la escuela pero, en este caso, la cuestión que nos ocupa trasciende a la responsabilidad exclusivamente docente, pues se trata de una formación básica más allá de la función a desempeñar. Las normas de juego no se cambian solo desde la escuela sino desde todas las instancias que contribuyen a su producción, reproducción y cambio y en particular, en este caso, desde las que sirven a la legitimación de los conocimientos. En estos momentos los conocimientos generados desde el feminismo no parecen haber alcanzado a las enseñanzas universitarias en que la mayoría de las disciplinas mantienen los supuestos teóricos y metodológicos ajenos a los análisis de género. Esta situación, al tiempo que contribuye a la invisibilidad de las mujeres, favorece la reproducción de estereotipos

- a) dificultando el reconocimiento de la construcción social y científica de las desigualdades
- b) reforzando la idea de universalidad androcéntrica
- c) naturalizando las diferencias de género al no considerarlas motivo de explicación razonada.

Por tanto, nuestra propuesta se dirige a la formación universitaria que debe ser la que se ocupe, en primera instancia de garantizar los conocimientos, destrezas y competencias esenciales para el desarrollo de la igualdad entre hombres y mujeres en cualquier ámbito de actuación y, en especial de la formación básica obligatoria para toda la ciudadanía.

BIBLIOGRAFÍA

- ANGUITA, Rocío; ALARIO, Ana I. (2001): "Las mujeres, las nuevas tecnologías y la educación. Un camino lleno de obstáculos". En: AREA, Manuel (Ed.): *Educación en la sociedad de la información*. Bilbao: Desclée, 215- 248.
- ANTÓN FERNÁNDEZ, Eva (comp.) (2006): *Igualdad en las aulas. Educación secundaria*. Valladolid: Junta de Castilla y León
- ASTELARRA BONOMI, Judith (2006): "Políticas públicas de igualdad de oportunidades". En RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Carmen (comp.): *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid: Akal, pp. 199-212
- BALLARÍN DOMINGO, Pilar (2001): *La educación de las mujeres en la España contemporánea (siglos XIX-XX)*. Madrid: Síntesis.
- (2006): "Políticas de igualdad entre hombres e mujeres en educación". En SÁNCHEZ BELLO, Ana (coord.): *Políticas públicas de igualdad. Perspectiva de Género*. Santiago de Compostela: Edicións Laiovento, pp. 125-146
- BARBERÁ HEREDIA, Esther (2006): "Aportaciones psicológicas al estudio de las relaciones de género". En RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Carmen (comp.): *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid: Akal, pp. 59-76
- BLANCO GARCÍA, Nieves (2000): *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- COBO BEDÍA, Rosa (1997): "Ciudadana mujer". En GUERRERO SALAZAR, Susana (coord.) (2007): *Nacimiento y consolidación del premio de divulgación feminista Carmen de Burgos (1993-2005)*, Málaga: VG Ediciones.
- CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN. JUNTA DE ANDALUCÍA (2005): *Plan de Igualdad entre hombres y mujeres en educación*. <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/actualidad/2005/plandeigualdad.php3>
- DUBET, François (2006): *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?*. Barcelona: Gedisa S.A.
- FEITO ALONSO, Rafael (2001): "Educación, nuevas tecnologías y globalización". *Revista de Educación*, N° extraordinario (2001) 191-200

- FREIXAS, Ana y FUENTES-GUERRA, Marina (1986): "Adquisición del rol sexual y acción docente". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 142, pp. 68-70
- FRIED, Lilian (1989): ¿Se trata en el Jardín de Infancia a las niñas igual que a los niños?. Análisis de conversaciones entre educadoras y niños. *Revista de Educación*, nº 290, pp. 197-214
- GARCÍA MESEGUER, Álvaro (1986): *Lenguaje y discriminación sexual*. Barcelona: Montesinos.
- GARRETA, Nuria (1984): "La presencia de la mujer en los textos escolares". *Revista de Educación*, nº 275, pp. 93-106
- GARRETA, Nuria (1985): "En torno a los modelos culturales". *Cuadernos de Pedagogía*, nº 126, pp. 11-13
- GARRETA, Nuria y CAREAGA, Pilar (1987): *Modelos masculino y femenino en los textos de EGB*. Madrid: Ministerio de Cultura, Instituto de la Mujer.
- GIMENO SACRISTÁN, José (2002): *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- GÓMEZ, Carmuca, et al. (2001): *Identidades de género y feminización del éxito académico*. Madrid: CIDE.
- GREGORIO GIL, Carmen (2006): *Violencia de género y cotidianidad escolar*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- HARDING, Sandra (1995): *Ciencia y Feminismo*. Madrid: Morata
- INSTITUTO DE LA MUJER (1997): *Las Mujeres en cifras*. Madrid: Ministerio de Trabajo.
- INSTITUTO DE LA MUJER (2000): *La transmisión de los modelos femenino y masculino en los libros de enseñanza obligatoria*. Madrid: Instituto de la Mujer
- INSTITUTO DE LA MUJER (2005): *La situación actual de la educación para la igualdad en España*. Madrid: Instituto de la Mujer
- MARTÍNEZ RODRÍGUEZ; Juan Bta. (2005): *Educación para la ciudadanía*. Madrid: Morata
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA (MEC) (2006): *Datos Básicos de la Educación en España en el curso 2006/2007*. Madrid, <http://www.20minutos.es/data/adj/2006/09/12/271.pdf>

- MENÉNDEZ MENÉNDEZ, M^a Isabel (2006) *El zapato de Cenicienta. El cuento de hadas del discurso mediático*, Oviedo: Trabe
- MIYARES, Alicia (2003): *Democracia feminista*. Madrid: Cátedra
- MORENO SARDA, Amparo (1986): El arquetipo viril protagonista de la historia. Ejercicios de lectura no androcéntrica. Barcelona, La Sal.
- PÉREZ GÓMEZ, Ángel I. (2003): *Más allá del academicismo. Los desafíos de la escuela en era de la información y de la perplejidad*, Málaga: Universidad de Málaga.
- RODRÍGUEZ HEVIA, Glória (2003): *¿Qué es el lenguaje sexista?: materiales didácticos para la coeducación secundaria obligatoria*. Oviedo: Instituto Asturiano de la Mujer
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Carmen (comp.) (2004): La ausencia de las mujeres en los contenidos escolares. Madrid: Miño y Dávila
- RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Carmen y ANGULO RASCÓ, Félix (2006): "Problemas y limitaciones del acceso de las jóvenes a las tecnologías de la información y la comunicación". En RODRÍGUEZ MARTÍNEZ, Carmen (comp.): *Género y currículo. Aportaciones del género al estudio y práctica del currículo*. Madrid: Akal, pp. 131-152
- SUBIRATS, Marina (1993): *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales, Instituto de la Mujer.
- SUBIRATS, Marina y BRULLET, Cristina (1988): *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, Instituto de la Mujer
- TORRES, Jurjo (1991): *El curriculum oculto*. Madrid: Morata
- (1992): *La construcción del género en las aulas*. La Coruña: universidad. Departamento de didáctica.
- VALCÁRCEL, Amelia (2002): *Ética para un mundo global*, Madrid: Temas de Hoy.