



La quimera de una "cultura neutra de género" en la escuela pública

Nieves Salobral Martín

Máster en Estudios Feministas y Género

La organización curricular de nuestra programación educativa pública ha reavivado una vieja creencia: el sueño del logro de una cultura sexual neutra, sin intervención específica en esta materia. Sueña con la quimera de que una programación generalista de materias académicas más una orientación del profesorado aséptica dará por resultado matemático un alumnado 'ni feminista ni machista'. Pero en materia educativa, parte del profesorado sabe que nada es imparcial, que hoy no se puede defender una pretensión de universalidad de conocimientos científicos, éticos o políticos de tinte generalista. Más bien, sigue mostrando la reproducción de contenidos socioeconómicos desarrollistas, con suerte algo críticos con el sistema de consumo, pero con una imperante cultura masculinizada que obvia la emancipación femenina en todas sus vertientes: historia política, producción de saberes políticos y éticos, o figuras de mujeres y feministas importantes en el ámbito de las ciencias y las artes. Honestamente no se puede deducir que la balanza será 'neutra' con todas estas exclusiones, porque lo que no se nombra, no existe y deja vía libre a la inercia cultural androcéntrica colonialista. Es preciso admitir que no existe una relación cultural de oposición entre ambos términos, sino fuerzas de dominio y violencia machista, a las que se ofrece resistencia política.

Entre los discursos educativos de carácter democrático que dan soporte a esta idea de neutralidad –que no promueven abiertamente la discriminación de las mujeres o de otras identidades disidentes, como algunos religiosos–, se encuentra la suficiencia de la regulación normativa. Pretenden conseguir relaciones igualitarias reajustando la normatividad, a sabiendas o no, de que es un enfoque centrado fundamentalmente en la igualdad de derechos individuales para el acceso a los recursos socioeconómicos. Una interpretación de la realidad que no visibiliza los trabajos necesarios para sostener la vida, que todavía son realizados fundamentalmente por las mujeres, y que les impedirá dicho acceso cuanto menos se valore la interdependencia social económica.

La socialización en el sistema educativo ha reproducido en su historia normativa también el orden simbólico masculino con la consiguiente distribución de roles y trabajos. La Ley Moyano de 1857 consolidó en la educación el papel de las mujeres en tanto que transmisoras de valores políticos y morales a través de un modelo de segregación escolar y de formación en cultura doméstica y cuidados amorosos a la familia. Con la Ley de 1970, cuando la escolarización de las niñas se hizo obligatoria hasta los 14 años, se estableció un currículo de materias casi idénticas para ambos sexos y una escolarización de carácter mixto. El material simbólico en esta nueva ley se puede apreciar en las asignaturas de BUP de carácter optativo: *Labores del hogar* que se llenaba de chicas, mientras que en *Dibujo técnico* se cubría de chicos. Evidenció que no era suficiente una normativa liberal de igualdad de acceso para ambos sexos, cuando de hecho se elegía libremente la asignatura, sin coacciones regulativas. Incluso el profesorado orientaba a apuntarse a una o a otra según sexo con fines preventivos, para que los alumnos no fueran la burla en 'hogar', o que las alumnas suspendieran sistemáticamente 'dibujo'. Ya fuera por elección del alumnado o por orientación del centro, había una inclinación no expresada normativamente hacia la división sexual del trabajo.

Lo cierto es que con esta ley de 1970 había más horizonte que el modelo de 'ángeles del hogar' pensado en el ideario de la Ley Moyano, ese destino angelical 'sin identidad', que olvidaba preguntar a las chicas qué querían 'ser' cuando fueran adultas. Anunciaba simbólicamente, si se quiere tácitamente, 'seréis esposas y madres amorosas' por encima de cualquier otra expectativa, es decir, que 'no serían' nada individualmente por sí mismas ni para sí mismas en su futuro adulto. Su identidad dependía de una elección por parte de un novio, al nacimiento de las criaturas y a la obligatoriedad del cuidado de todas estas personas.

Esta ley de 1970 y las posteriores garantizaban los derechos individuales de educación para las mujeres, exigiendo su incorporación a un programa educativo mixto, abriendo su acceso a los estudios superiores y a oportunidades laborales. Este cambio se percibe con bastante diferencia en pocas generaciones, según datos de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) en su informe de 2013, en el que las mujeres españolas presentan porcentajes mucho más altos en niveles educativos superiores (terciarios) en la franja de edad entre 25-34 años que en las edades comprendidas entre 55-64 años (nacidas antes de la ley de 1970). En concreto, hay una diferencia de 28,9 puntos, mientras que los hombres de ambas franjas de edad expresan una diferencia bastante inferior, 12,1 puntos. Además, el informe destaca que esta brecha entre las mujeres jóvenes y de edades adultas en España es bastante alta en relación al resto de países, solamente están por debajo Irlanda y Japón.¹

¹ OCDE, *Panorama de la educación. Indicadores*, 2013. Disponible en: <http://www.mecd.gob.es/dctm/inee/internacional/panoramadelaeducacion2013informe-espanol.pdf?documentId=0901e72b816996b6>

Con estos datos se destaca el ingente esfuerzo de estas generaciones de mujeres y las posteriores, que entraron en una transición educativa entendida en términos de incorporación a la cultura existente. Marcada por la ausencia de referentes femeninos en los libros; asomaban tímidamente algunas actividades en la programación educativa: hilanderas, tejedoras, bordadoras, etc. Y lo más frecuente era que desaparecieran las mujeres del contenido y las imágenes, durante páginas y siglos, salvando alguna reina o científica en calidad de 'excelencia y excepción': Isabel La Católica o Marie Curie. Pero sobrevolaba una pregunta: ¿Esto es un programa coeducativo que incluye diversas perspectivas epistemológicas?

Desde el siglo pasado, la investigación feminista se ha encargado incansablemente de desvelarnos la oscuridad impuesta a las mujeres en la historia de la ciencia, la política, el pensamiento y las artes. En pocas décadas hemos conocido a la matemática Ada Lovelace; físicas como Lise Meitner; escritoras y políticas de la importancia de Olympe de Gouges, Mary Wollstoncraft o Clara Campoamor; la escritora Sor Juana Inés de la Cruz; filósofas excepcionales tales como Hypatia, Simone de Beauvoir o María Zambrano; magníficas artistas como Frida Khalo o Claude Cahun; periodistas de la talla de Carmen de Burgos, etc. Una creciente historia de mujeres en las ciencias, la política y las artes que en el siglo XXI continúa desbordando la investigación. Sin embargo, el reflejo que tiene en los programas curriculares de la educación pública actuales o en los textos sigue siendo ínfimo.

Actualizando las posiciones sexistas derivadas de lo imposible del "ni-ni" en la educación pública

Una perspectiva meramente neutra, 'ni machista ni feminista', o igualitarista e individualista centrada en la incorporación de las mujeres a la educación androcéntrica es contraproducente porque homogeniza e invisibiliza la realidad social diversa. El enfoque de la coeducación se ha ido reformulando a lo largo de estos años desde el modelo de escuela mixta hasta llegar a la atención a las diversidades sexuales y funcionales, pero otro asunto es que sea implementado en la escuela pública.

En las políticas actuales de la Administración educativa regional madrileña no se contempla la implementación de proyectos coeducativos en los centros, aún menos la formación al profesorado en sus contenidos y estrategias. El abordaje de algunas temáticas recae en entidades externas, en alguna asignatura concreta, en el esfuerzo de un equipo o en la motivación particular de una profesora o profesor. Parte del profesorado enfrenta también obstáculos entre su propio claustro, que no se libra de las disposiciones del orden simbólico de la dominación masculina, ya que también son fruto de la socialización en este mismo esquema cultural como el resto de la gente. Sin un análisis crítico de este artificio en la automatización inscrita en sus cuerpos, ellos y ellas se encuentran discriminando e incluso

recriminando a compañeras lesbianas por cualquier comentario de índole cotidiano sobre sus parejas, como lo expresaban varias profesoras en la jornada celebrada en Madrid el pasado año: «Transformando la sociedad desde las aulas: donde el feminismo y la educación se encuentran».²

Durante algunos años la impartición de esta materia se redujo a la asignatura *Educación para la ciudadanía*, que en el 2012 se reformuló por *Educación cívica y constitucional*, para evitar un adoctrinamiento, según el señor Wert.³ Este vaivén entre asignaturas ha terminado por exhibir un absoluto silencio sobre los derechos de las mujeres, la equidad de género, la diversidad sexual y la violencia que favorece que la inercia cultural machista se reformule y quede más aferrada en sus cimientos.

Estas deplorables consecuencias de ninguneo absoluto se aprecian en muchos espacios, fuera y dentro la escuela: a través de investigaciones, opiniones del alumnado en el aula, por supuesto en los medios de comunicación. Así se reconoce en el estudio *Jóvenes y Género. El estado de la cuestión*,⁴ del Centro Reina Sofía sobre Adolescencia y Juventud, vinculado a la Fundación de Ayuda contra la Drogadicción (FAD), presentado el 12 de Febrero pasado en Madrid. Realiza afirmaciones difíciles de encajar como que casi el 30% de varones entre 12 y 24 cree que «cuando la mujer es agredida por su marido, algo habrá hecho ella para provocarlo». Y el mismo porcentaje cree, además, que la violencia dentro de casa es un «asunto de la familia» y que «no debe salir de ahí».⁵ Reanima la cuestión del feminismo de los años setenta del pasado siglo para reclamar que «lo personal sigue siendo de viva actualidad política».

Si empezamos por estas últimas, hace unas semanas en el programa de televisión *Master Chef Junior*, que emite cada martes la 1 de Televisión Española, un niño de 12 años, según dice la noticia: «Víctor 'invitó' a sus compañeras a limpiar la cocina porque las mujeres estaban preparadas 'genéticamente' para ello».⁶ Él cocina pero no limpia porque es el chef, o 'jefe' en términos populares, e imita activamente la posición de muchos varones adultos aferrados a los privilegios de la masculinidad.

² Encuentro organizado por la Marea Verde y Feminismos Sol el día 11 de Marzo en el centro La hoguera, durante la celebración de la quincena del 8 de marzo «A por todas» del 2014.

³ «El Gobierno elimina Educación para la Ciudadanía», *Público*, 31 de enero de 2012. Disponible en: <http://www.publico.es/espana/gobierno-elimina-educacion-ciudadania.html>.

⁴ Disponible en: http://www.fad.es/sites/default/files/Dossier_I%C3%B3venes_G%C3%A9nero.pdf.

⁵ A. Torres, «El 30% de jóvenes cree que 'cuando la mujer es agredida, algo habrá hecho'», *El País*, 12 de febrero de 2015. Disponible en: http://politica.elpais.com/politica/2015/02/12/actualidad/1423769092_780948.html.

⁶ «Un niño, en *Masterchef Junior*: 'Las chicas ya sabéis limpiar genéticamente'», *La Guía TV*, 7 de enero de 2015. Disponible en: <http://laguiatv.abc.es/noticias/20150107/abci-masterchef-junior-machismo-geneticamente-201501071027.html>.

En los talleres sobre equidad de género, implementados por entidades externas en centros escolares de primaria y secundaria, también se detectan este tipo de discriminaciones. Desde mi experiencia de formadora en este ámbito, descubro que la chavalería entre los 10 y 16 años rechaza ampliamente la posibilidad de que mujeres y hombres intercambien roles, sobre todo, aquellos más feminizados, y que muchos niños varones todavía siguen ocupando, sin apenas límites, todo el espacio de recreo con fútbol. Por otro lado, nombrar identidades no normativas provoca un abanico de opiniones 'políticamente correctas', en el mejor de los casos, que abundan en expresiones del tipo: «respeto a gays, lesbianas o transexuales, pero...», siempre aparecen 'peros' que imponen distancia y rechazo. Sobre las relaciones amorosas me encuentro pocas perspectivas críticas a amores románticos y violentos, incluso las chicas mismas legitiman la manifestación de celos o el control sobre sus vidas por parte de ellos, porque constituyen indicios de amor 'verdadero'. Ser 'objeto de amor' que no sujeto de ciudadanía se sigue presentando como el fin social de las chicas, prevalece por encima de un proyecto propio, ser elegida por un varón y establecer vínculos de parentesco fuertes, en oposición a fugaces relaciones. Todas estas cuestiones se observan en el rechazo de posibles novios practicando ballet con mallas, se les discrimina si son sus compañeros, se insulta y acosa a compañeras que tengan varias relaciones a lo largo del curso o que logren ligar con el chico exitoso del centro, se alejan de posibles amigas o compañeras lesbianas o transexuales, etc.

En las clases de 5º de primaria ya las niñas relatan, sin ninguna visión crítica, los modelos de pasividad representados en los papeles femeninos de los cuentos. El ejemplo más claro es el cuento de La Bella Durmiente, y en todas las clases te afirman que va dirigido a las chicas. Entonces, les animo a que cambien para denominarlo 'El príncipe despertador' porque él es el verdadero protagonista de su vida, por tanto, personaje merecedor de titular el cuento. Eligió por esposa a la princesa sin ella saberlo, robándola un beso que ella nunca consintió ni a él ni a nadie, pero debe ser feliz con su elección. Al terminar una de las clases, una profesora comentó que en ese mismo año, que en 6º de primaria las niñas ya se orientan a la búsqueda del amor. Se han rearticulado en el dominio, esas princesas que antaño exponían una actitud de espera, ahora se disponen activamente para lograr el amor, o dicho de otra manera, consumen 'ser objeto de amor'.

Al abordaje de la educación sexista en la escuela con un martillo y mucho humor

La cultura de los roles y estereotipos se ha endurecido situando a las criaturas en posiciones activas, como observábamos arriba en el caso del chef o en las chicas activamente amorosas. Se emplazan atravesados por el orden de una violencia simbólica que Pierre Bourdieu definió claramente de la siguiente manera:

La violencia simbólica, violencia amortiguada, insensible, e invisible para sus propias víctimas, que se ejerce esencialmente a través de los caminos puramente simbólicos de la comunicación y del conocimiento o, más exactamente, del desconocimiento, del reconocimiento o, en último término del sentimiento.⁷

Ahora el dominio masculino se actualiza, cuando asumimos atributos de racionalidad u objetividad o atributos de subjetividad e hipersentimentalización, dependiendo del sometimiento propio a una designación de género.

Estas atribuciones amorosas en las mujeres se interiorizan en edades tempranas a través de los cuentos, la literatura, el cine. Pensamos que solamente es la producción más comercial, aquella que difunde la posesión, dominio y control dulcificado por una supuesta emoción amorosa verdadera y sin ideologías o 'puro' amor. En general, es bastante habitual el querer en estos términos, incluso en películas más alternativas, es un núcleo ideológico que se resiste a incorporar otras versiones que apoyen relaciones de libertad y crecimiento personal, que imponen el rechazo a la finitud del sentimiento, a pesar de que se muestren claramente en las estadísticas altas de separaciones.⁸

Casos de estas producciones culturales son *Crepúsculo* o *50 sombras de Grey* que repiten roles de cuentos clásicos de chico héroe y chica salvada, consumo de lujo en formato de coches, viviendas y despachos. A vueltas de nuevo sobre el papel de anulación de un proyecto propio de la chica. Es más, en *Crepúsculo* ella exige la pérdida de su humanidad para ser vampira y vivir con él eternamente. Y en este contexto, para rematar, te encuentras diálogos como:

«Edward: 'No sabes el tiempo que llevo esperándote... Y así el león se enamoró de la oveja'
Isabella: ' ¡ Qué oveja tan estúpida! "
Edward: ' ¡ Qué león tan morboso y masoquista! "».⁹

Ante este diálogo, les pregunto en aula: ¿Qué amor puede existir entre un león y una oveja según nuestra construcción simbólica de ambos animales? ¿Qué tipo de amor nos está mostrando si nos atenemos a nuestra simbología cultural sobre el león, asesino y rey, mientras la oveja, mansa y víctima? Y si ya pensamos en los gustos gastronómicos de ambos animales, no deberíamos admitir que la relación no puede pasar de una cena en soledad. Además, les invito a pensar que es muy irresponsable calificarlo de 'morboso y masoquista' cuando les pregunto en broma: «¿Qué morbo masoquista encontráis en que un león se zampe una oveja literal o figuradamente?».

⁷ P. Bourdieu, *La dominación masculina*, Anagrama, Barcelona, 2000, p. 12.

⁸ «Las separaciones y divorcios aumentan un 11,3%», *Europa Press*, 16 de febrero de 2014. Disponible en: <http://www.elmundo.es/espana/2014/06/16/539eb825ca474167528b4576.html>.

⁹ *Crepúsculo*, 2009, 53'33".

Las chicas y chicos preadolescentes y adolescentes necesitan encontrar herramientas en la escuela que les ayude a resistirse y a martillar los románticos encantos representados en la literatura clásica o moderna, el cine y la publicidad, con sus ambientes saturados de individualismo en pareja, con repetitivos compromisos eternos empapados de control sexual, con representaciones del desamor iracundo a través de terribles guerras o dolores irreparables, con los celos como protagonista 'estrella". No bastan las normativas igualitaristas ni su orden objetivo porque esto no se ve socialmente, hay que desvelarlo a martillazos, como decía Nietzsche precisamente de nuestra cultura. La chavalería exige una mirada más compleja de la producción cultural de todos los tiempos, incluidas obras como *Romeo y Julieta*, en el que la intimidad amorosa se abra a la crítica feminista. El amor puede ser una relación política que haga crecer en libertad a todas las diversidades sexuales, de género y funcionales, o perderlas en la inmensidad del dominio.

Los proyectos coeducativos de centro pueden utilizar una doble estrategia: actividades específicas del tipo «mes del 8 de marzo» para difundir el papel de la mujer en las ciencias y las artes; y en segundo lugar, una transversalización en todas las materias del acervo de conocimientos e investigaciones feministas. Ante todo, cualquier equipo educativo promotor de estos proyectos no se puede olvidar de analizar, en lo posible con píldoras de humor crítico, el orden cultural del dominio machista en los saberes; automatizado también en sus propias inclinaciones corporales, en sus conocimientos y emociones, como en sus orientaciones y expectativas como educadores y educadoras.