



ESPECIALISTA UNIVERSITARIO EN
*Masculinidades,
género e igualdad*

Manual docente

*Asignatura 4: Trabajar las masculinidades
igualitarias desde una perspectiva coeducativa*

*Tema 4.1: Coeducación: cambio en las
masculinidades desde la educación*

Gorge García Marín

La coeducación en el marco de las pedagogías críticas

Debemos incluir la coeducación en el contexto de las pedagogías críticas, ya que representan toda una serie de estrategias muy vinculadas al cambio social, en este caso con respecto a los roles de género y el necesario trabajo de construcción de identidades libres de prejuicios y sexismo. Tal y como decía Bourdieu el sistema escolar es uno de los lugares donde se fabrican las personas, donde se crean las formas de pensar y de actuar, en este caso, el trabajo a realizar es contra hegemónico.

A partir de los estudios de los teóricos de la reproducción tenemos claro el nexo entre cultura, poder y educación así como la reproducción de los discursos y prácticas dominantes a través del sistema educativo.

La presentación de las teorías de la reproducción se organiza, por un lado, considerando las posiciones neodurkeimianas(reproducción cultural), las cuales refuerzan el papel específico y autónomo de la educación en la reproducción de la sociedad a través de la reproducción de la cultura (Bourdieu, Bernstein). Por otro lado, un conjunto de teorías (reproducción social) que destacan la contribución del sistema educativo a la reproducción de la estructura de clases sociales (Althusser, Baudelot y Establet, Bowles y Gintis).

La escuela contribuye, de esta manera, al mecanismo de reproducción de la estructura social, estableciéndose unos ‘patrones diferenciales de socialización’ que se corresponden con las necesidades de la vida productiva: los individuos de las clases más desfavorecidas aprenden a obedecer y a actuar según las normas, mientras que las clases privilegiadas, al alcanzar niveles educativos superiores, adquieren un sentido de autonomía indispensable para lo desempeño de tareas de dirección y control. Es en los setenta y en los ochenta cuando otros enfoques enriquecerán el carácter cerrado de las teorías de la reproducción, desplazando la interpretación excesivamente mecanicista de la función social de la escuela y prestando especial atención a los procedimientos de interpretación de la realidad social.

Se trata de posiciones teóricas variadas, pero con un denominador común: se apartan del optimismo funcionalista y del mecanicismo y pesimismo de las teorías de la reproducción Paul Willis nos demuestra que la escuela no es precisamente una balsa de aceite, es un espacio de enfrentamiento, de tensiones y luchas. Un aspecto interesante de reflexión sobre este proceso de autoafirmación de los colegas (grupo masculino) rechazando el control escolar, radica en los efectos de reproducción social que lleva consigo su contracultura: una elevada proporción de jóvenes de clase obrera abandonan el sistema educativo, rechazan la escuela, se incorporan al trabajo de fábrica y, por lo tanto, reproducen la clase obrera y en muchos casos los rasgos de la cultura patriarcal. A pesar de las críticas recibidas, el trabajo de Willis merece ser destacado por el hecho de subrayar la creatividad de los individuos, frente a esquemas rígidos y pasivos de socialización.

Pero si algo quitamos de interés para el tema que nos concierne, es el poder ideológico del sistema educativo. no sólo en lo que se refiere a la categoría clase social, como tienen trabajado los teóricos de la reproducción social y cultural, sino también en la dimensión de género y etnia.

Sin duda el sistema educativo contribuye también a reproducir el sistema patriarcal a través de distintas dimensiones, algunas de las cuales referenciaremos en este trabajo. Por lo tanto la educación no es neutral y el hecho de teóricamente “no hacer nada” significa reproducir el status quo predominante.

La apuesta por la coeducación por lo tanto, se enmarca en esas pedagogías críticas que comparten con la educación popular una apuesta ética y política caracterizada por los siguientes aspectos: realismo esperanzado, humanismo crítico, prácticas emancipatorias y reinención. Estas dimensiones conectan con la necesidad de deconstruir el orden de género transmitido desde el curriculum explícito y oculto.

Según McLaren (2020), el objetivo de esta pedagogía es crear una transformación social y personal a partir de la comprensión de las diversas formas de opresión que se entrecruzan entre lo pedagógico y lo político, lo que subraya la verdad de que toda educación es una forma de política. Por esto, esta no puede ser políticamente neutral, sino que se debe poner del lado de los oprimidos para construir un mundo socialmente justo donde primen los derechos humanos y no los económicos.

Dimensiones a trabajar con perspectiva coeducativa

La coeducación es algo muy complejo, no es algo puntual, ni circunstancial, no es celebrar únicamente un día significativo, o que unas personas ajenas al centro puntualmente den una charla sobre igualdad o educación afectivo sexual, o que una materia aislada del curriculum tenga esta perspectiva de género. Significa realizar un salto cualitativo, es decir, pasar de considerar la igualdad como un aspecto sobre lo que se interviene puntualmente a entenderla como un eje vertebrador de la organización y el funcionamiento del centro.

Antes de planificar un proyecto coeducativo, en un primer paso debemos detectar dónde y bajo que atuendos se esconde el sexismo en el ámbito educativo.

En este sentido conviene ir de lo macro a lo micro, de tal manera que se asuma desde el propio centro la coeducación como uno de los pilares básicos en el modelo educativo. Las dimensiones a trabajar en el centro serian las siguientes:

A) Proyecto Educativo de Centro

Para comenzar, debemos fijarnos en el marco general del funcionamiento de un centro educativo que es el Proyecto Educativo de Centro, por medio del que se responde a las siguientes cuestiones: ¿Donde estamos? (Análisis del contexto) ¿Qué queremos?(Objetivos generales que hay que conseguir) ¿Cómo nos vamos a organizar para conseguirlo?. En este Proyecto ya se debe explicitar claramente el posicionamiento del Centro en la coeducación y la igualdad debe estar en la documentación interna del centro.

B) Cargos directivos

La complejidad de la decisión de acceso a los cargos del sistema educativo por parte de las mujeres, incluso cuando parecen ser enfrentadas a ella por una especie de fatalidad, requiere que sea compartida. Se convierte en una decisión que exige el compromiso de apoyos familiares (compañeros, hijos) y profesionales (colegas), que deriva en que el logro sea concebido como un logro colectivo, poco individualizado. Es un logro plural y polifónico, pues se ha alimentado de múltiples decisiones previas. También la organización de cargos del centro ha de responder a cuestiones específicas vinculadas con la igualdad. La estructura organizativa debe ser revisada para que favorezca la equidad, la participación y el respeto.

Stephan Ball ya acuñó en 1989 la expresión *harén pedagógico* para definir la situación de ciertas instituciones escolares en las que un varón dirige un gran número de profesoras. Esta situación sigue existiendo.

C) Curriculum explícito

Un aspecto a señalar es la jerarquización androcéntrica de los saberes recogidos en el curriculum escolar. De este modo, se juzgan como importantes materias como matemáticas, lengua o historia. Sin embargo, no se considera indispensable aprender a cocinar, a cuidar adecuadamente a un bebé o atender las otras muchas necesidades cotidianas básicas. Digamos que los saberes recompensan el tradicional ámbito de lo público (vinculado a las masculinidades clásicas) y se penaliza el ámbito de lo doméstico y por lo tanto del campo de los cuidados.

Por otra parte las escuelas legitiman el capital cultural dominante: se recompensa a los estudiantes que utilizan el estilo lingüístico propio de la clase dominante, así como ciertas posturas corporales y relaciones sociales (voz baja, tono desinteresado, interacción no táctil...). Aspectos que actúan como normas de capital cultural y que revelan o delatan el ambiente social de un estudiante (Giroux H., 1986).

Vivimos en una cultura androcéntrica, donde nuestro modelo de referencia es lo que se conoce como el arquetipo viril: hombre blanco, occidental, urbano, de clase media y heterosexual. El currículo tiende a asegurar una uniformidad a base de imponer una cultura. La invisibilidad de las mujeres y su vinculación con el campo privado, continúa en el presente.

Si se analizan los libros de texto, todavía hoy en día las mujeres están infrarrepresentadas y en todo caso estereotipadas. También los hombres aparecen vinculados a determinados papeles sociales más vinculados al protagonismo social, a la guerra, a los descubrimientos, y menos a los cuidados o a lo afectivo.

Un aspecto fundamental en el nivel de curriculum, y que sería muy necesario trabajar para evitar la educación del porno y la mercantilización de las mujeres a través de la prostitución sería que se concediera en el curriculum de infantil, primaria y secundaria un programa de educación afectivo sexual para trabajar desde edades muy tempranas la educación afectivo sexual.

D) La importancia del lenguaje

A través del lenguaje no solo nombramos el mundo, sino que lo pensamos. Al poner palabras a

las cosas, creamos nuevas realidades, ampliamos el contorno de nuestra experiencia. La forma en que utilizamos el lenguaje modula nuestra forma de pensar sobre lo que nos rodea y sobre las personas con las que nos relacionamos.

Además, el lenguaje, tanto oral como escrito o audiovisual, no es neutral. Este tiende a excluir a las mujeres, a generalizar en masculino y a dar connotaciones diferentes según el género de la palabra.

El lenguaje que utilizamos al elaborar documentos, al hablar espontáneamente con compañeros/as, al explicarnos en clase, al dirigirnos a nuestro alumnado etc. condiciona la visión que niñas y niños, chicas y chicos tienen de la realidad y de su papel en esta. Para trabajar la igualdad desde un punto de vista coherente, es necesario realizar todo un trabajo de revisión del lenguaje que se emplea en el centro educativo.

E) Curriculum oculto

Según Santos Guerra (1996: 3), el currículo oculto es “el conjunto de normas, actitudes, expectativas, creencias y prácticas que se instalan de forma inconsciente en las estructuras y en el funcionamiento de las instituciones y en el establecimiento y desarrollo de la cultura hegemónica de las mismas”. Este no es fruto de una planificación previa, sino que funciona de manera implícita a través de rutinas, interacciones u otras tareas escolares (Torres, 1998).

Esta expresión fue acuñada por Philip W. Jackson (1968) y hace referencia a todos los aspectos del sistema escolar, que, a pesar de no pertenecer al currículo, forman parte de los aprendizajes sociales. Dicho concepto tuvo una gran importancia en las pedagogías críticas, ya que toma los procesos sociales como formadores de la subjetividad, sin que la sociedad sea consciente de la misma.

El currículo oculto nos permite entender la importancia del invisible a través de la imposición de tiempos, rituales, normas, reglas... así se nos incrusta el conformismo, la obediencia, el individualismo etc. También se refuerzan los roles de género a través de múltiples interacciones profesorado/alumnado y del alumnado entre sí.

Esto incluye todos los “silencios estructurados” de la teoría liberal en el referente de como los imperativos de género, clase y etnia, modulan la experiencia escolar. Por otra parte, el currículo oculto también hace referencia a la hegemonía del mismo.

El profesorado debería ser consciente de la importancia del curriculum oculto y utilizarlo de forma contrahegemónica, rompiendo esquema y formas de acción que lleven a replantearse lo dado por supuesto.

F) Uso de los espacios

Los espacios no son neutros, sino que “son la representación física de los valores de la sociedad que los planifica, construye, gestiona y habita” (Saldaña, 2018, p.187). Desde edades muy tempranas los y las discentes aprenden a comportarse siguiendo una serie de normas sociales en las que el sexismo no está ausente. El juego, tanto dentro como fuera del colegio, no es una excepción (2012). El patio de juegos es el lugar donde los niños y niñas juegan libremente y donde actúan de forma natural, mostrando las considerables diferencias que se producen en los

espacios y juegos que tienen lugar en él. En él se evidencia que hay juegos de niños y juegos de niñas, donde se desarrollan actitudes activas y pasivas respectivamente.

Diversos estudios, como los llevados a cabo por Marina Subirats y Amparo Tomé analizaron ampliamente las relaciones de poder que aparecen en un espacio escolar común como es el patio de juego. A través de sus observaciones evidenciaron que el uso que se hace de estos lugares no es igualitario, sino que aparece de nuevo constreñido por los moldes de esa categoría llamada género, según la cuál niños y niñas hacen un uso diferente de los recursos.

- Hay dos dimensiones fundamentales en las que se inserta y transcurre nuestra vida: espacio y tiempo. Contienen nuestra existencia. Nos preceden y seguirán estando cuando ya no estemos. De tan básicos, apenas los consideramos, porque simplemente están ahí, no podemos imaginarnos sin espacio ni sin tiempo. Aunque del tiempo hablamos más, porque vemos su transcurrir en nuestro aspecto, en el de quienes nos rodean, del espacio hablamos poco, y solemos hacerlo en términos de “lugares” más que de una dimensión previa que los contiene.
- Nos contiene como personas y contiene también nuestras relaciones, que cambian o se reproducen en él. No es que el espacio las reproduzca: el espacio en sí mismo sólo genera posibilidades, no determinaciones. Las determinaciones son introducidas por la acción humana, por las relaciones que establecemos y que, a su vez, están marcadas políticamente, llevan la impronta de la fuerza de cada persona y de cada grupo en relación a los y las demás. El espacio en sí mismo es neutro, pero no lo es nuestra percepción del espacio, ni tampoco el uso que hacemos de él. En nuestra percepción interpretamos el espacio en función de las relaciones sociales que se establecen en él, y de nuestras prefiguraciones respecto de estas relaciones, que, en cierto modo, lo conforman, de modo que el espacio que percibimos ya no es neutro.

¿Cómo transformamos el patio de recreo en un espacio coeducativo?

Las estrategias son muy variadas, desde ampliar el catálogo de juegos y actividades a la disposición de nuestro alumnado, hasta proporcionarles materiales alternativos o promover juegos no sexistas. También es importante que venzamos las resistencias de los chicos y les abramos la posibilidad de participar en los juegos y actividades tradicionalmente considerados “de chicas”.

Finalmente, incluso los deportes mayoritarios (como el fútbol o el baloncesto) pueden trabajarse desde valores como el respeto, el compañerismo o el trabajo en equipo.

A modo de conclusión

Aspectos básicos del trabajo coeducativo llevarían a considerar una serie de pautas a implementar:

- Desarrollar un clima de ayuda mutua y respeto mutuo entre el alumnado de la escuela.
- Regular las tensiones, reducir el número de incidentes en términos de clima escolar.

- Implementar una coeducación real tanto con las familias (establecer relaciones de confianza) como con las estructuras municipales (compartiendo conocimientos y desarrollando una cultura común).
- Trabajo en espacios colectivos y sociales (parque infantil, vestuarios, biblioteca, etc.).
- Acciones en el patio escolar: convertir a los alumnos en pequeños reporteros que, equipados con cámaras fotográficas digitales, recogerán información sobre la ocupación del espacio durante una semana por niñas y niños (concretamente hombres, mujeres, espacios mixtos: ¿qué porcentaje de ocupación?), los tipos de actividades y juegos, las reglas explícitas e implícitas, el papel de profesores ... A partir de estas fotos podemos organizar debates ciudadanos, reflexionar sobre el "Recreo ideal", producir una regulación para el parque infantil que tenga en cuenta la igualdad de derechos y tratamiento de cada uno para escoger juegos mixtos ...
- El vestuario: como parte de la "educación sexual", trabajar con el alumnado sobre el concepto de intimidad (conocimiento del cuerpo, respeto por el cuerpo, derecho a decir que emociones, saber decir no y aprender a protegerse).
- La biblioteca de la clase o de la escuela: Hacer que todos/as quieran explorar libros que no les son familiares. Leer un número limitado de libros (un libro identificado como "un libro para niños", "un libro para niñas": una vez por período o trimestralmente, organizar un debate sobre estas tipologías (¿Es un libro para niños o niñas? ¿Hablamos de libros para niños y libros para niñas? ¿Tenemos derecho a que nos gusten todos los libros? ...). Pedir a los alumnos que enumeren (¿mensualmente?)sus diez libros favoritos: cinco con heroínas, cinco con héroes.
- Realizar listado de posibles temáticas para la aplicación de proyectos interáreas e interniveles. Ejemplos: identidad: preadolescencia y pubertad, reparto de tareas y responsabilidades, los deportes, ropa y moda, sentimientos (estar enamorado, mitos amor romántico), profesiones: orientación profesional , etc.
- Reflexionar sobre herramientas y materiales didácticos utilizados en el aula. En particular reflexionar, con enfoque de género, sobre los diversos libros de texto que nos ofrecen las diversas editoriales, y tener en cuenta este análisis como uno de los criterios a la hora de decidir que libros se van a utilizar. Para ello se pueden analizar desde los enunciados de problemas, las ilustraciones, presencia/ausencia de mujeres en la historia, modelos de masculinidades.....
- Todas estas acciones, que sirven sólo como mero ejemplo significa contemplar a los profesores y profesoras como intelectuales transformativos, clarificando la importante idea de que toda actividad humana implica alguna forma de pensamiento. La idea de docente como intelectual transformativo recae en la concepción de un/una profesional reflexivo/a, un intelectual capaz de hacerse cargo de una pedagogía contextualizada social y políticamente. Supone también comprender las escuelas como espacios de contestación y concreción de prácticas democráticas, que contribuyan a la lucha por la emancipación, la justicia y una mayor equidad.

Bibliografía

Giroux, Henry (1990). *Los Profesores Como Intelectuales: Hacia Una Pedagogia Critica Del Aprendizaje*, Barcelona: Paidós Ediciones .

Lara, Mónica. (2012). *La coeducació al pati de jocs d'Aviá*. Disponible en https://genereiesport.files.wordpress.com/2015/05/sanchez1_2012_tfmcoeducacio_pati.pdf

Mañeru, Ana e Grañeras, Montserrat (coords.) (2005): *Mujeres en cargos de representación del sistema educativo*. Madrid: CIDE e Instituto de la Mujer.

Saldaña, Dafne (2018). “Reorganizar el patio de la escuela, un proceso colectivo para la transformación social” en *Habitat y Sociedad*, nº 11, pp.185-199.

Santos, Miguel (1996). “Currículum oculto y construcción de género en la escuela”, *Kikiriki. Cooperación educativa*, nº 42-23, pp.14-27.

Subirats, Marina e Tomé, Amparo (2007): *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*, Barcelona: Ed. Octaedro

Torres, J. (1998). *El currículum oculto*, Madrid: Ed. Morata.

Willis, Paul (1988). *Aprendiendo a trabajar*, Madrid: Ed. Akal.