



Elisa Usategui



Ana Irene del Valle

CONVIVENCIA

Coeducar: una tarea inacabada

La escuela tiene un gran protagonismo e importancia en el logro de una sociedad en la que hombres y mujeres se reconozcan iguales en oportunidades y derechos. Lo ha tenido y lo sigue teniendo. Esto es algo que no se discute.

SI PENSAMOS

en instituciones, agentes socializadores o escenarios sociales de distinta índole, no cuesta caer en la cuenta de que la institución escolar ha sido pionera en la defensa del discurso de la igualdad y en su puesta en práctica. La escolaridad obligatoria para las niñas, el establecimiento de la escuela mixta y la promoción de la escuela coeducadora, constituyen tres hitos principales en la institucionalización escolar de la igualdad de género en nuestro país, en un periodo que pensándolo bien no alcanza a más de tres generaciones, pero que conlleva cambios claves en la posición social de las mujeres. Si se atiende a indicadores estructurales segregados por género, hay que admitir que el balance educativo resulta satisfactorio aun cuando persistan diferencias, por ejemplo, en la elección de los estudios.

Ahora bien, que en su cara más visible el sistema educativo y, más en concreto, la escuela se nos muestre como uno de los medios sociales más igualitarios tiene también un efecto perverso. Ha hecho que en buena medida la preocupación y la atención hacia la desigualdad y la discriminación sexual en la escuela —la que acontece y la que se re-produce— se haya visto desactivada. De hecho, los indicadores de opinión muestran una tendencia generalizada entre alumnado, familias y profesorado —y la sociedad en general— a referirse a esta cuestión como algo superado y normalizado. La concurrencia de hechos y situaciones discriminatorias,

abusivas o segregadoras tienden a calificarse de puntuales. Se comparte la creencia y convicción de que la extensión y el predominio de la enseñanza mixta y la coeducación en las escuelas favorecen y garantizan la igualdad de las mujeres y hombres dentro de ella, y contribuyen a extenderla más allá. La sensación de que en materia de igualdad de género no queda mucho más por hacer se ha instalado en el medio escolar, al igual que lo ha hecho en otros ámbitos sociales.

Paradójicamente lo que ocurre es un efecto de la tarea realizada. Hace tiempo que las encuestas a jóvenes ponen en evidencia la debilidad del discurso escolar frente a otras instancias (familia, amigos, medios de comunicación...), más aun en los escolares de más edad (Ararteko, 2009). Pero la escuela no ha dimitido de su papel educativo. Tiene dificultades claras para cumplir un papel pro-activo en la transmisión de valores, como evidencian los estudios recientes que sobre este tema hemos publicado (Usategui y Del Valle, 2007, 2009), pero en la escuela se trabajan y transmiten valores. De hecho, los jóvenes reconocen una escuela transmisora cuando se les pregunta por la información-formación recibida en la escuela sobre contenidos que conforman lo que se conoce como educación en valores o materias transversales. En la encuesta que sobre relaciones afectivas y violencia de género realizamos a una muestra representativa de jóvenes de centros universitarios bilbainos



(Amurrio et al., 2008), más de la mitad admitieron haber recibido información o haber tenido ocasión de debatir cuestiones como *prevención de drogodependencias, afectividad y sexualidad, respeto al medio ambiente, igualdad entre hombres y mujeres, resolución de conflictos, violencia en el aula, en la sociedad y de género*. Quienes lo afirmaban, es verdad, son jóvenes que han salido de nuestros centros educativos con mayores expectativas académicas, lo que obliga a ser cautos con unos datos que no representan a la totalidad pero, a la vista de esos resultados, hay que admitir que “algo queda”. En relación a la igualdad de género los datos son aun más contundentes: 8 de 10 recuerdan que se les ha informado o que han debatido cuestiones relativas a la *igualdad entre hombres y mujeres* y la mitad, la *violencia de género*. Un 77% admite que la escuela le ha transmitido bastante o mucho el valor de la *igualdad entre hombres y mujeres*. Siendo una de las cuestiones analizadas que más reconocimiento recibe por parte de los encuestados, cabe concluir que se ha conocido una escuela sensibilizada y sensibilizadora con relación a la igualdad de hombres y mujeres.

Visto esto, se comprende que el

balance sea complaciente, pero más allá de la satisfacción con este reconocimiento, queda por saber qué es lo que se valora, cómo, con qué alcance e incidencia en sus vidas. Queda por saber por qué no todos ni todas reconocen esta labor. Y, sobre todo, desde la escuela, queda preguntarse si la labor realizada es suficiente y si la tarea comenzada se adecua a las nuevas contingencias educativas y sociales en la vida de los más jóvenes. Queda indagar en las sombras de la igualdad. Porque hay razones para ello.

Para empezar, al explorar en los sentimientos, significados y vivencias de adolescentes y jóvenes sobre las relaciones entre ambos sexos, se aprecian experiencias y vivencias afectivas y sexuales atravesadas por fuertes marcas de género y que responden a patrones sociales de masculinidad y feminidad que implican relaciones no igualitarias, en las que los varones siguen ostentando la posición hegemónica. Son varios los trabajos que vienen retratando a unos adolescentes que no acaban de desmarcarse de los arquetipos segregacionistas (Villaseñor Farías y Castañeda

Torres, 2003; Tomé, 2001), pese a que en muchos casos se asuma un discurso igualitario. El espejismo de la igualdad cobra su tono más dramático cuando se comprueba que los estereotipos en torno a lo que es ser un “hombre de verdad” y una “buena chica” presentes en nuestro alumnado están en la base de experiencias negativas de violencia y abuso en las relaciones afectivas de adolescentes y jóvenes (Gerber, 1991, 1995; Martín Serrano y Martín Serrano, 1999; Gómez, 2004; Toldos Romero, 2004). El discurso adolescente proyecta unos estereotipos marcadamente fieles al mandato tradicional de género con una salvaguarda argumentativa habitual: la tendencia a “naturalizar” las diferencias de género en la creencia de que en la “sociedad de la igualdad institucionalizada”, es la biología la que, en última instancia, explica las diferencias. Todo ello cuestiona, sin duda, la labor coeducadora de la escuela, además de los modelos que se interiorizan en las familias y a través de los medios de comunicación.

Asimismo al explorar en las experiencias y vivencias (Usategui y Del Valle,

2007, 2009) de docentes y alumnado, la escuela se revela como un escenario de resistencias y desigualdades persistentes, si bien se reconoce, una vez más, la presencia y tratamiento irregular de la coeducación en los centros, espacios y tiempos escolares. A los docentes, les preocupa el modo en que las dificultades y barreras de las mujeres en la organización social, a la larga, desactivan y desarman el discurso escolar sobre la igualdad. También cómo gestionar la igualdad sin caer en la arbitrariedad cultural o en el asimilacionismo extremo con poblaciones escolares como la musulmana, sin que el alumnado perciba el tratamiento diferenciado como una injusticia y un cuestionamiento de la labor coeducadora de la escuela. Se reconocen dificultades para incorporar al discurso y práctica docente lo que significa pensar el género, para despojar esta práctica de su carácter voluntarista o militante, de forma que no se plantee como disyuntiva entre conocimiento y valores, cuando no como un adoctrinamiento ante el que se rebelan incluso los alumnos.

Desde la experiencia del alumnado,

HEZKIDETZA: BUKATU GABEKO LANA

ESKOLAK PAPER garrantzitsu eta nagusia jokatu du gizonezkoen eta emakumezkoen arteko eskubideen eta aukeren-berdintasuna lortzeko eta baita emaitza onak lortu ere, nahikoak ez izan arren. Hiru erreferentziak bermatzen dute esandakoa: nesken eskolatzeko derrigorrezkoa, heziketa mistoa, baterako hezkuntzaren sustapena. Dena den, eskola berdintasunaren aldeko eragile gisa agertzeak badu ere ondorio maltzurrik: eskolako diskriminazio sexualari eta ezberdintasunari ez zaio behar adineko arretarik eman, gaitzirik gaitzirik gaia balitz, egiteko gehiagorik ez dagoelakoan.

Gazteei egindako inkestek eskola-diskurtsoaren ahulezia islatzen dute eta eskolak arazoak dituela balioen transmisioan paper eragilea betetzeko. Izan ere, irteera akademiko hobereak dituzten unibertsitateko gazteek balioetako hezkuntzari eta zeharkako lerroei buruzko informazioa –droga-menpekotasuna, sexualitatea, ingurumena buruzko begirunea, berdintasuna, alor guztietako indarkeria, etab..- jaso dutela onartzen dute. Dena den, ez dute ikasleria osoa islatzen; beraz, zerbait falta da. Galde daiteke, zergatik ez garen osotasunera iristen; gizaratearen gertakizun berrietara egokitzen den ala ez.

Lehenik, genero-marka nabarmenak ikusten dira, maskulinitasuna eta femininitasuneko ereduak erantzuten diotenak non, gizonetakoek maila hegemonikoa duten: generoko ohiko kontzeptuari erantzuten dioten estereotipoak non, biologiak ezberdintasunak justifikatzen dituen. Biga-

rrenik, eskola erresistentzia eta desberdintasun iraunkorren eszenatokia da. Irakasleak kezkatuta daude emakumezkoek gizaratean dituzten desberdintasunek eskolak zabaltzen duen berdintasuneko diskurtsoa eta kulturartekotasunari emandako trataera desaktibatzen dutelako.

Ikasleen ikuspegitik, hezkidetzako-eskolak “politikoki zuzena” denaren eta aipatu estereotipoen elkarrekin bizitzearen adierazgarria da. Espazioak eskolan genero maskulinoa du eta neskek normaltasunez hartzen dituzte mutilen eta nesken arteko eredu diferentziatuak. Gainera, zenbaitetan, irakasleen jarrerak diferentzia horiek indartu egiten ditu. Guzti honek zera erakusten du: eskola ez dela horren neutrala eta “berdintasunaren aldeko diskurtso formalak” “maskulinitatearen hezkuntza baten nagusitasuna” ezkutatzen duela.

Gainera, balioen eremura hurbiltzeko biderik egokiena esperientzia afektiboa da: “bizi eta esperimendatzen denak transmisio-indar handiagoa baitu”.

Beraz, eskola eremuan generoari buruzko ikuspegia berreraikitzen ezinbestekoa da: eskolan arrotz bihurtu diren tradiziozko balio femeninoak balioztatuko dituen. Egun, beharrezkoa zaigu bizirik mantentzea desberdintasunaren aitorpen zahar eta berriei buruzko galdera. Aukera-berdintasunaz hornitzen duen eskola bera, berdintasuna defendatzen duena, desberdintasunaren praktikan eta bizipenean eraginkor eta erantzule azaltzen baita.



CONVIVENCIA

idea que compartimos y creemos que es clave para entender las oportunidades y posibilidades de la educación en valores en las nuevas condiciones de socialización de las sociedades de la postmodernidad: "es precisamente la experiencia afectiva la que nos abre al campo de los valores". Dicho de otra forma, aquello que se vivencia, que forma parte de la experiencia, que se observa a las personas a las que se quiere, admira o respeta por distintos motivos, tiene un mayor potencial transmisor que también queda reforzado cuando se produce en un contexto coherente. Cuando nos complacemos y felicitamos por la relativamente buena valoración que se puede hacer de la presencia de la igualdad de género en el ámbito escolar, quizás debamos también pensar si el reconocimiento no es más formal que efectivo y afectivo.

En un momento en que se tiende a la naturalización porque se conciben y perciben unos márgenes de elección individual que difuminan cuando no borran la idea de los condicionantes estructurales y sociales, es crucial la tarea de deconstrucción del género en el contexto escolar. Una deconstrucción que persiga la puesta en valor de los valores tradicionalmente considerados "femeninos" y todavía extraños a la escuela, la reivindicación para los chicos y chicas de espacios de encuentro y convivencia en los que experimentar afectivamente valores comunes que posibiliten la construcción de un modelo de persona que trascienda y vaya más allá de los tradicionales presupuestos sobre el género.

Precisamente por ello, hoy sea más necesario si cabe mantener vigente el interrogante sobre las viejas y nuevas manifestaciones de la desigualdad. Desde una perspectiva de género, la misma escuela que provee de igualdad de oportunidades, que tiene incorporado el discurso de la igualdad en su currículo, que trabaja y pone en valor actitudes, contenidos y conocimientos que cuestionan el mandato de género, es la escuela que sigue revelándose *activa* y *responsable* en la práctica y vivencia de la desigualdad. No hay duda de que estamos ante una tarea inacabada.

los problemas que plantea la escuela coeducadora tienen mucho que ver con el modo en que se vive en la práctica del discurso de la igualdad. De un lado, porque se siguen produciendo estereotipos y etiquetajes que reproducen las diferencias y refuerzan los roles sexuales en los más jóvenes, de otro porque también la práctica coeducativa está provocando una cierta desafección del alumnado masculino con el discurso igualitario. Algo que debe hacer reflexionar críticamente al profesorado sobre su lenguaje y rutinas y ayudarle a reflexionar sobre las situaciones que en torno a esta cuestión se generan en el aula más allá de lo realizado hasta ahora.

El resultado es un discurso del alumnado (Usategui y Del Valle, 2009) en el que la reproducción de lo "políticamente correcto" convive con la reproducción de estereotipos y comportamientos diferenciados. Por ejemplo, se reconoce que los chicos ocupan más espacio dentro de los espacios comunes a la hora del recreo, desarrollan un tipo de actividad mucho más física tanto en sus juegos como en formas de relacionarse. Lo que pone de manifiesto que el espacio en la escuela tiene género y la vivencia de la desigualdad sólo se hace evidente para ellas en una escuela que configura y diseña los espacios deportivos para deportes y usos masculinos. También, el trato diferencial es una cuestión que aflora en la experiencia de un alumnado femenino que reconoce y acepta con normalidad pautas diferenciadas de

relación entre los chicos y las chicas, en ocasiones reforzadas por un profesorado que trata de manera diferente a chicos y chicas, esto es, que practica el "etiquetaje" de género.

El mantenimiento de actitudes y expectativas diferentes entre chicos y chicas y del profesorado con respecto a su alumnado según el género, la imposición y generalización de una cultura y unos valores masculinos considerándolos los óptimos y universales, una jerarquización de los saberes según lo que tienen que aprender los niños y las niñas de acuerdo con sus destinos, roles y biología diferentes... muestran en definitiva que la escuela no es un medio aparentemente tan neutral. El profesorado ha de ser consciente de que la escuela no es ajena al peligro que conlleva un "discurso igualitario formal" que *oferta* "uniformidad y supuesta neutralidad" y *oculta* la "hegemonía de una educación masculinizada sobre la devaluación de una educación amplia y comprensiva de todos los valores" (VV.AA., 2003). A ello se añaden las contradicciones en la experiencia cotidiana dentro de la escuela y fuera de ella. Así, desde la perspectiva de un alumnado con sus identidades "en construcción", valorar algo que pone en cuestión y amenaza los modelos que sí gozan de reconocimiento y estima social, constituye un ejercicio difícilmente "positivo". El profesor Marina en una de sus muchas reflexiones sobre el papel de los docentes insistía en una