

Editorial:

Una Educación Feminista para Transformar el Mundo

Ana Irene Pérez Rueda
Marta Nogueroles Jové
Ángel Méndez Núñez

Universidad Autónoma de Madrid *

Todo cuanto han escrito los hombres sobre las mujeres debe ser sospechoso, pues son a un tiempo juez y parte.
(Poulain de la Barre)

Decía Simone de Beauvoir (1985, p. 13) que “no se nace mujer: se llega a serlo”. Lo que somos, sentimos y pensamos sobre el mundo, sobre las demás personas y sobre nosotras mismas está atravesado por siglos de patriarcado. Hombres y mujeres somos sujetos socialmente contruidos y, mientras ellos aprenden a hacer uso de sus privilegios de género, nosotras seguimos siendo socializadas para aceptar lo que Bourdieu (1998) llamó la dominación masculina, gracias a la invisibilidad que ha ido adquiriendo un machismo de formas cada vez más sutiles. Por eso, crecemos en una ilusión de aparente libertad y no suele ser hasta la edad adulta cuando el feminismo hace su aparición en la vida de algunas mujeres —cada vez más— en una suerte de despertar político demasiado tardío, pues para entonces es preciso desaprender y reparar las heridas sufridas desde los orígenes de nuestra opresión. De ahí que la teoría feminista recurra tan a menudo a conceptos como deconstrucción, emancipación, liberación o empoderamiento, ante la ausencia de una pedagogía feminista desde la primera infancia.

Afortunadamente, nos encontramos en un momento histórico en el que la lucha feminista impregna hasta la médula los movimientos sociales progresistas y se ha convertido en un tema de debate recurrente. No es casual, por lo tanto, que prosperen también los discursos reaccionarios que pretenden deslegitimarla con mensajes que la disfrazan de innecesaria por anacrónica, de interesada y conveniente solo para algunas mujeres o incluso de opresora, comparándola con el nazismo o equiparándola con un machismo de signo contrario. Del mismo modo, abundan las descripciones de agresiones machistas como casos aislados, cometidos por locos o enfermos, sin comprender ni reconocer que se trata de hijos sanos del patriarcado, el injusto y cruel sistema social en el que todas y todos somos educados.

Además, a medida que este adopta formas discriminatorias cada vez más invisibles y sutiles, se extiende la idea de que la escuela es ya una institución neutra en lo que respecta al tratamiento de los géneros. Muchas de las voces que se alzan contra las escuelas segregadas asumen que la escuela mixta es en buena parte coeducativa y que toda medida educativa más allá del compartir

* Contacto: riejs-gice@uam.es

espacios, tiempos y programas es adoctrinadora. Lejos de esta postura, sostenemos que la escuela mixta es, a todas luces, insuficiente. Si bien es cierto que la generalización de la escuela mixta garantiza el acceso de las niñas a la educación en los mismos espacios y con el mismo currículum —explícito— que los niños, no se ha alcanzado igualdad social alguna. La escuela perpetúa los modelos culturales de la sociedad (Baudelot y Establet, 1976; Bourdieu y Passeron, 1977; Bowles y Gintis, 1985) y continúa exigiendo a las niñas el aprendizaje de una personalidad subordinada, carente de autonomía y volcada en la atención al otro, al tiempo que trata de convertir a los niños en seres activos y dotados de criterio propio (Subirats, 2007, 2010). En vista de ello, múltiples estudios han tratado de visibilizar de qué manera ha contribuido la escuela mixta a la reproducción de esta injusticia, abordando aspectos como las interacciones en el aula y la desigual atención a niños y niñas, el carácter androcéntrico del currículum, el machismo en los materiales, el uso diferencial del espacio o la feminización de la profesión.

Distintas investigaciones sobre la interacción en el aula han confirmado que los y las docentes atienden de manera diferente a niños y niñas, en relación a las preguntas, indicaciones sobre su trabajo o críticas que les plantean (Subirats y Brullet, 1988; Younger, Warrington y Williams, 2010). En cuanto al carácter androcéntrico del currículum, Marina Subirats (1994) nos recuerda que se sigue excluyendo a las mujeres de la historia y del saber en general y no se muestran ejemplos de mujeres que hayan contribuido al bien común con las que las niñas puedan identificarse. Asimismo, los saberes han sufrido una jerarquización androcéntrica: se juzgan como importantes e indispensables para la vida materias como matemáticas, historia o lenguaje y, sin embargo, no se consideran imprescindibles aprendizajes relacionados con las tareas domésticas o con los cuidados, que hasta hace poco eran exclusivos de la educación de las niñas y han de ser revalorizados (Subirats, 1994).

Son también muchos los estudios que han prestado atención al machismo en los diversos materiales escolares, especialmente en los libros de texto (Apple, 1997; García, Troiano y Zaldívar, 1993; Garreta y Careaga, 1987; Moreno, 1986). Otros han insistido en cómo los libros infantiles transmiten estereotipos sexistas y discriminan a las niñas y a las mujeres, otorgándoles un puesto inferior y atribuyéndoles unos rasgos físicos y psicológicos, unas capacidades, unos roles y un estatus social específicos (Cromer y Turín, 1998). En vista de ello, resulta llamativo que ofrecamos a nuestro alumnado estos modelos identificativos —presentes tanto en los cuentos tradicionales como en muchos de nueva creación— sin al menos introducir elementos críticos que pongan en tela de juicio los valores que representan implícitamente (Ramos, 2006).

La diferencia entre el comportamiento de niños y niñas en la utilización del espacio ha sido puesta de manifiesto por diferentes estudios a partir de la década de los setenta (Hart 1978; Saegert y Hart, 1976; Shilling, 1991). En el Estado español, el estudio más completo sobre la subordinación de las niñas en la escuela fue llevado a cabo por Marina Subirats y Cristina Brullet (1988). Esta investigación observó que en ninguna de las escuelas del estudio existían espacios de uso restringido para niños o para niñas (con la excepción de los servicios) y, sin embargo, se advertía fácilmente un uso diferente del espacio por cada uno de los dos grupos, que no procedía de una norma escolar explícita. En general, se observó una mayor ocupación del espacio dentro del aula por los niños así como un mayor número de movimientos y desplazamientos. Las niñas solían desplazarse menos y, cuando lo hacían, realizaban trayectos más cortos y menos centrales, destinados no a ocupar el espacio sino a cruzarlo para dirigirse a algún punto concreto. También las observaciones realizadas en el patio, durante los momentos de juego, reflejaban estas diferencias: los niños ocupaban el centro del espacio común, mientras las niñas solían jugar en espacios laterales y más reducidos. De nuevo, esta distribución no se derivaba de una norma

escolar sino de un orden establecido entre los dos grupos que implica la existencia de una desigualdad. Maestros y maestras suelen ser conscientes de este orden, habitual en los patios de muchas de nuestras escuelas. A pesar de ello, la tendencia más generalizada es la de no intervención, por considerar que la situación es producto de la espontaneidad de niños y niñas y, por lo tanto, natural o muy difícil de modificar.

Por último, debemos tener en cuenta que la enseñanza es una de las profesiones más feminizadas, en tanto la presencia de mujeres es mayoritaria. Sin embargo, las profesoras están infrarrepresentadas en los niveles educativos superiores y en los equipos directivos, ambos asociados a un mayor prestigio social de la profesión y a mejores salarios. Además, las maestras constituyen la práctica totalidad de los equipos de educación infantil, reforzando la idea patriarcal de que las tareas de cuidados son responsabilidad de las mujeres.

Por lo tanto, a día de hoy sigue siendo necesario que nos esforcemos por cambiar la escuela, concebida como un espacio de socialización desde el que luchar contra el sistema patriarcal hegemónico y la innegable legitimación y reproducción de las injusticias —ligadas en este caso al género— que se desarrollan en el entorno educativo y social. Investigando sobre el comportamiento diferencial de niñas y niños y sobre la forma de transmisión, a menudo oculta, de las reglas de socialización, podremos tratar de construir una escuela realmente coeducativa que supere la enorme carga de sexismo que hallamos todavía en la escuela mixta. De esta forma, con la intención de publicar artículos que nos ayuden a seguir reflexionando y actuando en esta línea, planteamos este número monográfico de Educación Feminista para la Justicia Social.

Abre la sección Mar Venegas, con su artículo *“Coeducar las Relaciones Afectivosexuales para Promover la Igualdad Sexual y de Género y la Justicia Social”*. En este, la autora reflexiona sobre cuestiones destacadas en la relación entre la escuela y la igualdad de género, planteando los avances alcanzados históricamente y evidenciando cómo, a partir de la LOMCE, determinadas posiciones políticas más conservadoras apuestan y protegen la escuela segregadora, haciéndonos retroceder a una situación decimonónica explícitamente desigualitaria. Además, con intención de fundamentar la necesidad de apostar por coeducar las relaciones afectivosexuales, Venegas analiza los datos de tres estudios desarrollados por el Centro de Investigaciones Sociológicas que recogen distintas actitudes y prácticas afectivosexuales en España —con especial atención a la adolescencia-juventud— y que revelan algunos aspectos especialmente relevantes.

Isabel Carrillo Flores, por su parte, traslada el foco de atención de la relación entre educación e igualdad de género a la formación universitaria de maestras y maestros. En el artículo *“Los Nudos del Género. Apuntes para la Formación Ética de Educadoras y Educadores”*, la autora reivindica la necesidad de eliminar las resistencias de género para una formación éticamente transformadora, asumiendo que la educación no es vivida plenamente por las niñas. Desigualdad que deriva directamente de la diferencia sexual y que, asegura Carrillo, no solo tiene poca presencia en la formación inicial del profesorado, sino que esta puede contribuir a reproducir injusticias tanto por lo que se hace, como por lo que no se hace.

En el artículo *“Des-patriarcalizar y Des-colonizar La Educación. Experiencias para una Formación Feminista del Profesorado”*, Irene Martínez Martín y Gema Ramírez Artiaga tratan de responder a la necesidad de subvertir la reproducción de las desigualdades de género en el ejercicio de la docencia. Para ello, se han servido de una metodología de enfoque cualitativo y emancipador con carácter analítico-crítico fundamentada en la práctica de la investigación-acción-participativa, tomando como muestra a un total de 120 estudiantes de los cursos de primero de Magisterio de Educación Infantil de la Universidad Complutense de Madrid y del grado de Educación Social

de la Universidad de Castilla la Mancha, durante los cursos 2015-2016 y 2016-2017. Entre sus conclusiones, merece la pena destacar que la formación del profesorado exige una transformación —en clave feminista— en lo personal para llegar a una transformación de las prácticas, de tal forma que tenemos una responsabilidad como ciudadanas y ciudadanos críticas, pero también como formadoras de futuro en el camino hacia la justicia social y la equidad.

A través del análisis de la paradoja de la identidad femenina, las fronteras del género y sus consecuencias sobre la agencia en el seno del feminismo, Paloma Curieses, en su artículo *“Por una Escuela Inclusiva. Las Fronteras del Género”*, propone una ampliación del concepto de educación inclusiva con el objetivo de dar un paso más a la hora de hablar de una educación realmente equitativa, crítica y democrática. De esta forma, yendo más allá de la idea de integración de la mujer en una escuela embebida en una sociedad hetero-patriarcal que las relega a los márgenes, se defiende la necesidad de atender de manera igualitaria las distintas formas de ser, de definirnos e identificarnos.

Desde la Universidad de Buenos Aires y en el marco de políticas de desarrollo de una Educación Sexual Integral de Argentina, Graciela Morgade presenta los avances de una investigación en curso dirigida a producir innovaciones educativas desde la perspectiva de géneros y derechos humanos. El artículo *“Contra el Androcentrismo Curricular y por una Educación Sexuada Justa”*, plantea los primeros resultados y conclusiones del trabajo sostenido sobre un estudio de casos, desde la programación hasta el desarrollo de propuestas didácticas, llevadas a cabo en tres cátedras distintas de la Facultad de Filosofía y Letras y la Facultad de Ciencias Exactas y Naturales de la Universidad de Buenos Aires y de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata. La autora asegura que, si bien es cierto que la lucha dentro de la academia y dentro del sistema educativo se nutre, se inspira y se alimenta de los debates sociales, estos necesitan de su incorporación epistemológica estructural en los saberes y en el sistema educativo para tener una sustentabilidad que trascienda los límites temporales y personales para integrarse plenamente en el proyecto de una educación sexuada justa

En el artículo *“Empoderamiento e Inclusión Social de Mujeres Inmigrantes a través de las Tertulias Literarias Dialógicas”*, Carme García-Yeste, Regina Gairal y Oriol Ríos enfatizan en la necesidad de dar voz a aquellas mujeres que tradicionalmente han sido silenciadas de las luchas feministas a favor de la igualdad. En su estudio, analizan la forma en que las tertulias literarias dialógicas están permitiendo que las mujeres migrantes —participantes de dichos espacios— se empoderen y disminuya su situación de vulnerabilidad. Para ello, las autoras han realizado estudio cualitativo con orientación comunicativa, realizando entrevistas semiestructuradas a 8 mujeres migrantes, un grupo de discusión y observaciones comunicativas articuladas en sesiones semanales durante dos cursos escolares (2014-2015 y 2015-2016). Cabe destacar que, además de mejorar los aprendizajes del idioma en el país de acogida, las participantes ven reforzado su autoestima y seguridad para hacer frente las barreras cotidianas, al tiempo que mejoran las relaciones familiares y los lazos de solidaridad con sus amistades.

Alba Sierra Rodríguez y Carlos Peláez-Paz, presentan un estudio etnográfico llevado a cabo con mujeres migrantes magrebíes y trabajadoras domésticas que asisten a clases de castellano. En el artículo *“Educación Popular Feminista: Clases de Castellano para Mujeres Migrantes Magrebíes”*, se comprueba cómo a través de las clases de castellano es posible desarrollar una identidad cultural propia en la que tanto los valores como prácticas de las estudiantes migrantes se construyen a partir del diálogo y el cuestionamiento de las desigualdades que sufren. Además, Sierra y Peláez-Paz analizan situaciones en las que las participantes del estudio desarrollan redes de sororidad y ayuda entre compatriotas para suplir las carencias un sistema social de atención a población

migrante inefectivo que no recoge las especificidades derivadas de las necesidades de estas mujeres y, por lo tanto, fracasa a la hora de garantizar su acceso a derechos básicos.

Cierran el monográfico Itziar Rekalde y Esther Cruz Iglesias, con su artículo “*Las Mujeres en los Equipos de Gobierno en la Universidad Española. Un Estudio Discreto*”. Con intención de aumentar el grado de familiaridad con la reciente interrupción de las mujeres en el escenario de la gobernanza universitaria, las autoras presentan un estudio de carácter exploratorio desde el que examinar la representación que las mujeres tienen en los equipos de gobierno de las universidades públicas españolas. Atendiendo a los datos que proporciona la investigación, Rekalde y Cruz aseguran que, si bien la distancia numérica entre hombres y mujeres es cada vez menor —habiendo aumentado la presencia de mujeres en equipos de gobierno hasta el 40,91%—, la persistencia de ámbitos y áreas estereotipados que actúan en paralelo es todavía apreciable. Sin duda, esta investigación no es sino una puerta abierta desde la que planificar nuevos estudios que profundicen en la comprensión de los fenómenos planteados por sus autoras.

Los estudios presentados en este monográfico de Educación Feminista no hacen sino avanzar en la reflexión y el debate en torno a distintas formas de discriminación por razones de género. Artículos que constatan que el patriarcado, como sistema de dominación, impregna todos y cada uno de los rincones de nuestra sociedad capitalista. Así, se evidencia que las escuelas, universidades y espacios de educación no formal no son —ni mucho menos— lugares neutros o ajenos a la subordinación de un género a otro. Al contrario, son lugares de confrontación. De este modo, quienes pretendan avanzar posiciones en clave feminista dentro de una educación marcada por la discriminación a las mujeres han de poner en marcha planteamientos contrahegemónicos que luchen contra el patriarcado y ahonden en la consecución de espacios educativos que trabajen en favor del feminismo y la justicia social.

Referencias

- Apple, M. W. (1997). *Educación y poder*. Barcelona: Paidós.
- Baudelot, C. y Establet, R. (1976). *La escuela capitalista en Francia*. Madrid: Siglo XXI.
- Beauvoir, S. (1985). *El segundo sexo. La experiencia vivida*. Buenos Aires: Siglo Veinte.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Bowles, S. y Gintis, H. (1985). *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- Cromer, S. y Turín, A. (1998). *¿Qué modelos para las niñas? Una investigación sobre los libros ilustrados*. París: Association Européenne Du Côté Des Filles.
- García, M., Troiano, H. y Zaldívar, M. (1993). *El sexismo en los libros de texto: análisis y propuesta de un sistema de indicadores*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Garreta, N. y Careaga, P. (1987). *Modelos masculinos y femeninos en los textos de E.G.B.* Madrid: Instituto de la Mujer.
- Hart, R. (1978). Sex differences in the use of outdoor space. En B. Sprung (Ed.), *Perspectives on Non-sexist Early Childhood Education* (pp. 101-108). Nueva York, NY: Teachers College Press.

- Moreno, M. (1986). *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Barcelona: Icaria.
- Ramos López, C. (2006). *Vivir los cuentos: guía para contar cuentos*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer
- Saegert, S., y Hart, R. (1976). *Seven-year-olds in the home environment*. Londres: Allen & Unwin.
- Shilling, C. (1991). Social Space, Gender Inequalities and Educational Differentiation. *British Journal of Sociology of Education*, 12(1), 23-44.
- Subirats, M. (1994). Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6, 49-78.
- Subirats, M. (2007). *Balones fuera: reconstruir los espacios desde la coeducación*. Barcelona: Octaedro.
- Subirats, M. (2010). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3(1), 143-158.
- Subirats, M. y Brullet, C. (1988). *Rosa y azul: la transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Ministerio de Cultura.
- Younger, M., Warrington, M. y Williams, J. (2010). The Gender Gap and Classroom Interactions: Reality and rhetoric? *British Journal of Sociology of Education*, 20(3), 325-341.