

La Diversidad de Género en la Escuela Pública y la exclusión que produce el binarismo

Guadalupe CALVO GARCÍA
Marina PICAZO GUTIÉRREZ

Datos de contacto:

Guadalupe Calvo García
Universidad de Cádiz
Facultad de Ciencias
de la Educación
Avd. República Saharaui, s/n
11519 Campus Universitario
de Puerto Real
E-mail: guadalupe.calvo@uca.es

Marina Picozo Gutiérrez
Universidad de Cádiz
Facultad de Ciencias
de la Educación
Avd. República Saharaui, s/n
11519 - Campus Universitario
de Puerto Real
E-mail: marina.picazo@uces

Recibido: 29/7/2015
Aceptado: 9/11/ 2015

RESUMEN

Una de las primeras y más determinantes clasificaciones a las que son sometidos los individuos en la sociedad occidental actual se apoya exclusivamente en los genitales. En función de estos órganos, las expectativas, las exigencias, el trato que reciben, desde antes incluso de haber nacido, es diferente; a unos se les trata como niños y a otras, como niñas. Todas las personas deben ser ubicadas en una de esas categorías, con las injusticias que esto implica; tanto para quienes no se sienten a gusto en una de ellas, como para quienes, aun identificándose como mujeres y como hombres, no desean asumir los modelos hegemónicos. Esta perspectiva de los humanos y las desigualdades asociadas a ella continúan estando presentes en las escuelas. Es por ello que, en este artículo, reflexionamos acerca de las dificultades que encontramos en el sistema educativo español para superar esta situación, por encontrarse este impregnado de una ideología católica y neoliberal, y destacamos el papel fundamental y las posibilidades que, a pesar del complicado punto de partida, tiene la escuela pública para luchar por la eliminación de las desigualdades vinculadas a la diversidad de género.

PALABRAS CLAVE: Escuela pública, Política educativa, Identidad, Minorías sexuales.

Gender Diversity in State Education and Exclusion Produced by Binary Categories

ABSTRACT

One of the first and most decisive classifications to which individuals are subjected in modern western society is based exclusively on genitalia. Depending on these organs, individuals' expectations, requirements and the treatment they receive, even before birth, are different; some of them are treated as boys and the others as girls. Everybody must be placed into one

of these categories, with all the injustices this involves; both for those who do not feel comfortable in one of them and for those who, while still identifying themselves as a woman or as a man, do not want to accept hegemonic models. Therefore, in this article we discuss the difficulties that we find in the Spanish educational system in overcoming this situation, as it is impregnated with Catholic and neoliberal ideologies, and we emphasise the fundamental role and the possibilities that, in spite of the complicated starting point, state education has in the struggle to put an end to inequalities linked to gender diversity.

KEYWORDS: Public school, Educational politics, Identity, Sexual minorities.

¿De qué hablamos cuando hablamos de diversidad de género?

Una de las premisas que quienes nos dedicamos a la educación repetimos con mayor frecuencia se refiere a que la escuela debe ser inclusiva; no debe clasificar al alumnado, no debe etiquetarlo y no debe posicionarlo de manera que lo limite y le impida desarrollarse al máximo de sus posibilidades. Este planteamiento se aplica a la mayoría de los condicionamientos que nos sitúan desigualmente en la sociedad: la discapacidad, la etnia, la clase social, la religión, etc. Al género también;¹ no obstante, la perspectiva en este sentido suele ser un poco limitada al verse influenciada por el discurso dominante en nuestra sociedad occidental.

El género constituye uno de los primeros factores de clasificación de los seres humanos. Antes incluso de nuestro nacimiento ya se nos categoriza atendiendo exclusivamente a nuestros genitales. En base a dichos órganos, y obviando el resto de aspectos que tenemos en común, se nos atribuye una identidad: masculina o femenina (Rubin, 1996). Es decir, de los bebés con genitales (sexo) masculinos se espera que en sociedad representen el papel (género) propio de los hombres y que su orientación sexual se dirija a las mujeres, mientras que de los bebés con genitales femeninos se espera que actúen como mujeres y que se sientan atraídas sexualmente hacia los hombres. Desde ese momento se nos comienza a tratar como niños o como niñas; se nos prepara ropa diferente, se nos habla de manera distinta y se construyen expectativas diferenciadas respecto a unos y otras.

El hecho de tener que posicionarnos en sociedad como hombres o como mujeres sin ni siquiera haberlo elegido es injusto, ya que ambos géneros no cuentan con igualdad de oportunidades. Pero las desigualdades vinculadas al género no

1 Especialmente desde que se aprobara en 2006 la Ley Orgánica de Educación (LOE).

terminan ahí; si quienes se posicionan en una de esas dos categorías que cuentan con legitimidad en nuestra sociedad experimentan injusticias, quienes no encajan en una ellas las sufren aún más, ya que nuestra sociedad occidental neoliberal se sustenta en la heteronormatividad, caracterizada por el binarismo sexual y por el establecimiento de relaciones sentimentales monógamas, estables y tendentes a la reproducción y a la formación de familias (Guasch, 2007).

En situación de desigualdad se encuentran los bebés que nacen con genitales ambiguos, que no permiten clasificarlos automáticamente como niños o como niñas. Lo habitual en estos casos es someterlos a una intervención quirúrgica para proceder a la adaptación de dichos genitales a los atribuidos a una u otra categoría, con el fin de evitar lo que se conoce como *intersexualidad* y comenzar a construir la identidad de ese nuevo ser viviente según uno de los modelos que cuentan con legitimidad en nuestro contexto social.

En los casos en los que el sexo biológico es claramente identificable pero resulta incoherente con el género (con el rol que los sujetos desempeñan en la sociedad), se habla de *transexualidad*, la cual también se relaciona con trastorno o enfermedad.² En estos casos, igualmente, con el fin de asumir la identidad *coherente* que nuestra sociedad reclama, los sujetos suelen recurrir a tratamientos farmacológicos y quirúrgicos³ que permiten adaptar el cuerpo a la que se considera que es nuestra verdadera identidad, la psicológica (Vázquez, 2007; 2009).

Respecto a las personas categorizadas como homosexuales (quienes asumen los roles sociales esperados en función de su sexo biológico y lo discordante en ellas es la orientación de sus deseos sexuales), aunque estas van alcanzando la igualdad a nivel formal a través del reconocimiento de importantes derechos, entre los que podría destacar el del matrimonio,⁴ no debemos pasar por alto que también siguen encontrando más dificultades en el desarrollo de sus vidas, y que la mayoría de las políticas en su favor constituyen estrategias para acercarlas a los modelos heteronormativos.

2 El DSM IV. *Manual de diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales*, elaborado por la Asociación Americana de Psiquiatría, seguía haciendo referencia a los «trastornos de la identidad sexual» y, aunque el DSM V ha eliminado este posible diagnóstico, hace referencia al de «disforia de género».

3 Por esta razón, cada vez más países van facilitando el acceso a las intervenciones quirúrgicas de reasignación sexual, haciendo que estas sean cubiertas por la Seguridad Social. En España, la primera comunidad autónoma en incluir entre las prestaciones gratuitas del servicio de salud pública las intervenciones quirúrgicas de reasignación sexual fue la andaluza, mediante la aprobación en su Parlamento, el 11 de febrero de 1999, de una Proposición no de Ley en la que se insta a la Junta al reconocimiento de dicho derecho.

4 Regulado en la Ley 13/2005, de 1 de julio, por la que se modifica el Código Civil en materia de derecho a contraer matrimonio.

¿Qué desigualdades vinculadas a la diversidad de género experimenta el alumnado?

Como ya indicaba Amparo Moreno en los años 80, podemos continuar afirmando que la escuela, a pesar de ser un lugar privilegiado para transformar las categorías de género que nos encorsetan, habitualmente las perpetúa, manteniendo el discurso del binarismo sexual y de la complementariedad de los géneros. Esto se materializa en aspectos como los contenidos que aparecen en los libros de texto, las actitudes que el profesorado desarrolla hacia el alumnado, las elecciones de itinerarios que realizan chicos y chicas, en la feminización del contexto escolar frente a la masculinización de los cargos directivos de este, etc. (Rodríguez Martínez, 2011).

Estos acontecimientos que tienen lugar en las escuelas favorecen que las niñas y los niños mantengan la concepción dicotómica de los sujetos y que, de este modo, se perpetúen las relaciones de poder típicas del sistema patriarcal en las aulas (Francis, 1997, 1999; Sánchez, 2014), ya que ambos tienden a asumir los modelos hegemónicos de feminidad y masculinidad (Connell, 1995). Renold muestra que los chicos en la etapa de educación primaria deben adecuarse al modelo dominante para no ser marginados, en el cual es fundamental la heterosexualidad (2000, 2001a, 2003, 2004); y que las chicas tienden a posicionarse cercanas al modelo de feminidad hegemónico, caracterizado por los estereotipos sobre la sexualidad femenina, frente a los otros modelos alternativos (2000, 2001b).

A su vez, este posicionamiento femenino o masculino que asume el alumnado en la escuela da lugar a dos fenómenos asociados a cada uno de estos géneros. Por una parte, el éxito escolar de las chicas (Gómez Bueno *et al.*, 2001; Abajo y Carrasco, 2004; Francis, Skelton y Read, 2009; Blanco *et al.*, 2011) a pesar del androcentrismo dominante en este contexto (Blanco, 2000, 2008; Sánchez Bello, 2002; Rodríguez Martínez, 2004, 2006, 2011), y de que dicho éxito a veces se acompaña de soledad (Renold y Allan, 2006) y de dificultades para ser valoradas por el profesorado y por las compañeras y los compañeros (Skelton, Francis y Read, 2010). Por otra, la necesidad de los chicos de ocultar sus emociones y de relacionarse mediante la violencia (Askew y Ross, 1991; Miedzian, 1995; Blanco, 2001; Lomas, 2004; Hernández *et al.*, 2007).

En cuanto al alumnado que trasciende el binarismo sexual, en nuestro país no se cuentan con demasiados datos sobre él, a pesar de que la homofobia está presente en la gran mayoría de los centros educativos y es silenciada por la comunidad (Generelo y Pichardo, 2006).

Las conclusiones extraídas por Sánchez Sainz (2014) acerca de las actitudes hacia la diversidad de género que desarrolla el alumnado de Educación Infantil y en Educación Primaria, reflejan que el rechazo a estas diferencias comienza en los últimos años de la segunda etapa. Concretamente, comprueba este hecho

en relación a la valoración que hace el alumnado de las familias no tradicionales (mono y homoparentales) y a los insultos que se dirigen los niños y las niñas. Señala, además, que el alumnado no entiende la diversidad como fuente de riqueza y que, cuando se le anima a la reflexión, este suele mostrar una mentalidad abierta.

Acercas de la diversidad sexual entre el alumnado adolescente, Pichardo (2009) destaca el desconocimiento generalizado de las realidades de las personas que no se posicionan dentro de la heterosexualidad dominante, que unido a la ausencia de referentes no heterosexuales positivos, dificulta a los chicos y a las chicas que se encuentran en dicha situación la construcción de identidades sanas y felices y les lleva a experimentar, en la mayoría de los contextos en los que se desenvuelven, situaciones de exclusión (Tackás, 2006; Generele, Pichardo y Galofré, 2008), lo que en demasiados casos les lleva incluso hasta el suicidio (Savin-Williams y Ream, 2003; Verdier y Firdion, 2003).

En la misma línea, Pichardo (2009) señala el tabú que en nuestros días sigue suponiendo la educación respecto a la diversidad sexual (teniendo en cuenta que el 16% de los chicos y las chicas entrevistadas no manifestaba sentir deseos sexuales hacia el género *opuesto*)⁵ y la actitud positiva de las familias en relación al tratamiento de este tema en la escuela. Igualmente, llama la atención sobre la mayor tolerancia y respeto de las mujeres hacia la diversidad sexual, y sobre el elevado índice de homofobia entre las y los inmigrantes que proceden de países en los que no se acepta la homosexualidad. Apunta, además, que el «miedo al contagio del estigma» es lo que lleva a las chicas y a los chicos adolescentes respetuosos con la diversidad sexual a permitir las actitudes homófobas de la minoría.

¿Es posible la atención a la diversidad de género en un sistema educativo impregnado de ideología católica y neoliberal?

La escuela pública cobra especial importancia en relación a la temática que nos ocupa en países como España, donde el 32% de los centros educativos son de titularidad privada o concertada,⁶ y donde, de estos, un elevado porcentaje es de carácter religioso católico. Es bien sabido que la tradición católica no se caracteriza por la aceptación de la diversidad de género y que ni siquiera aboga por la igualdad entre mujeres y hombres; por lo que no es de esperar que estas se ocupen de luchar contra las injusticias que aún tienen lugar en relación al género.

5 Se interroga al alumnado acerca de la orientación de sus deseos, y no de la categoría sexual en la que se posicionaban.

6 A partir del documento de Datos y Cifras del curso 2014/2015 elaborado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Pero este punto de partida algo desalentador no hace más que oscurecerse cuando nos paramos a reflexionar sobre algunas de las medidas que en los últimos años se están aplicando a nuestro sistema educativo.

En primer lugar, habría que destacar el hecho de que en España cuenten con concierto educativo centros de titularidad religiosa que segregan a su alumnado por género, los cuales respaldan su postura en argumentos psicológicos como el diferente desarrollo cerebral de cada sexo y sus distintas de actitudes y comportamiento (Subirats, 2010). Obviamente, si en estos centros no se apuesta por la escolarización mixta, mucho menos se abordará la coeducación ni, por supuesto, la atención a las desigualdades que experimentan quienes no se posicionan en las categorías binarias de género.

No obstante, a las dificultades que aporta esta doble red de centros a la atención a la diversidad de género, hay que añadir otro nuevo elemento. Nuestra última ley educativa, la denominada Ley Orgánica de Mejora de la Calidad de la Educación (LOMCE), tiene un marcado carácter neoliberal (Rodríguez Martínez, 2014) que, especialmente, se refleja en su gran preocupación por el desarrollo económico frente al desarrollo integral de las personas.

Esto queda patente en medidas como: la eliminación de la asignatura de *Educación para la ciudadanía y los derechos humanos* (la única en la que trataban contenidos relativos de la igualdad de oportunidades entre los géneros, a la diversidad sexual o a la diversidad familiar) y su «sustitución»⁷ por la de *Valores sociales y cívicos*, que constituirá, además de una optativa, la alternativa a la de *Religión*; en la instauración de diversas evaluaciones externas a lo largo de las distintas etapas educativas, que irremediamente orientarán el proceso de enseñanza-aprendizaje; o en la pérdida de poder del Consejo Escolar frente a la dirección de los centros, lo que mermará en gran medida el funcionamiento democrático de las escuelas.

A tenor de las modificaciones expuestas, es de imaginar que en un contexto educativo de estas características, la atención a la diversidad quede relegada en favor de la competitividad y el individualismo.

Reflexiones finales: ¿Con qué opciones cuenta la escuela pública para atender a la diversidad de género?

Aunque la coyuntura resulte poco favorable y la atención a la diversidad de género requiera de una transformación social global (como se ha intentado reflejar a lo largo de este documento), la escuela pública sigue constituyendo un recurso fundamental en la lucha contra las desigualdades vinculadas al género, ya que

7 Se entrecorilla debido a que su perspectiva y contenidos difieren bastante de los de propios de la asignatura antes mencionada.

la citada transformación solo es posible a través de la educación, y esa constituye el único espacio educativo al que tienen acceso todos los niños y todas las niñas, la futura ciudadanía española.

De este modo, no queda otra opción que aprovechar el respaldo legal con el que cuenta en nuestro país la educación para la igualdad entre mujeres y hombres y para la prevención de la violencia de género,⁸ además de servirnos de lo establecido en la diferente normativa autonómica de apoyo al colectivo LGTB y a la diversidad de género, y de las alusiones que, en general, hace nuestra normativa a la no discriminación de las personas, para impulsar esta labor que afecta a la vida de *todxs*.⁹

Debido a las modificaciones que la LOMCE realiza a la LOE (primera de nuestras leyes educativas que apuesta por la coeducación), parece que la tarea a la que nos referimos deberá realizarse de manera transversal o por medio de actividades extraescolares, al no ocuparse de estos contenidos ninguna de las asignaturas establecidas en los nuevos *currícula*. Al menos a través de esos cauces deberían abordarse temas determinantes para la eliminación de las desigualdades vinculadas al género, como:

- La elección de los estudios, con el fin de que hombres y mujeres se distribuyan equitativamente las diferentes actividades profesionales y se posicionen socialmente de manera más igualitaria.
- Las masculinidades, favoreciendo que los chicos asuman modelos más sanos, en los que no tengan que relacionarse mediante la violencia, en los que puedan expresar sus emociones, en los que puedan exceder la heterosexualidad, en los que no tengan que ocupar el papel de proveedores, etc. y así poder mantener también relaciones personales más igualitarias.
- Las relaciones afectivos-sexuales, presentándoles desde la infancia modelos alternativos a los románticos (basados en la dependencia, en la complementariedad, en el sufrimiento...) y una perspectiva global de la sexualidad, no heterosexual ni coitocéntrica, que no limite ni perjudique, sino que contribuya al desarrollo personal.

En definitiva, para atender a la diversidad de género, las escuelas públicas deberían contar con Proyectos Educativos verdaderamente inclusivos, consensuados y asumidos por comunidades educativas sensibilizadas y motivadas por la

8 Especialmente gracias a la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género y a la Ley 3/2007, de 22 de marzo para la Igualdad efectiva de hombres y mujeres.

9 Se utiliza en este caso la «x», en vez de la expresión en masculino y en femenino con el fin de no excluir del discurso a quienes no se posicionan en las categorías binarias de género.

construcción de una sociedad más justa; en los que se entienda la diversidad de manera global, sin clasificar a las personas en dos grupo en función de su género; y en los que, por supuesto, la superación del binarismo sexual se perciba como una muestra más de la riqueza humana.

Referencias bibliográficas

- Abajo, J.E. y Carrasco, S. (eds.) (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer.
- Askew, S. y Ross, C. (1991). *Los chicos no lloran: el sexismo en la educación*. Barcelona: Paidós.
- Blanco, N. (2000). Mujeres y hombres para el siglo XXI: el sexismo en los libros de texto. En Santos Guerra, M.Á. (2000), *El harén pedagógico. Perspectiva de género en la organización escolar*. Barcelona: Graó, 119–147.
- (ed.) (2001). *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal.
- (2008). Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares. *Investigación en la Escuela*, 65, 11–22.
- (Coord.) (2011). *Factores pedagógicos que favorecen el éxito escolar en estudiantes de enseñanzas postobligatorias*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces.
- Connell, Robert W. (1995). La organización social de la masculinidad. En Valdes, T. y Olavarria, J. (eds.) (1995), *Masculinidad/es: poder y crisis*. ISIS-FLACSO: Ediciones de las Mujeres, 31-48.
- Francis, B. (1997). Power plays: children's constructions of gender and power in role plays. *Gender and education*, 9, 2, 179–191.
- (1999). Modernist reductionism or post-structuralist relativism: can we move on? An evaluation of the arguments in relation to feminist educational research. *Gender and Education*, 11, 4, 381–393.
- Francis, B., Skelton, C. y Read, B. (2009). Gender, high achievement and popularity in the Secondary School. *Executive summary of research findings*. (Informe de Investigación Inédito).
- Generelo, J. y Pichardo, J.I. (coord.) (2006). *Homofobia en el sistema educativo*. Madrid: COGAM.
- Generelo, J., Pichardo, J.I. y Galofre, G. (coord.) (2008). *Adolescencia y sexualidades minoritarias. Voces desde la exclusión*. Alcalá la Real: Alcalá.
- Gómez Bueno et al. (2001). *Identidades de género y feminización del éxito académico*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Guasch, O. (2007). *La crisis de la heterosexualidad*. Barcelona: Laertes.
- Hernández, F. et al. (2007). El papel de la violencia en el aprendizaje de las masculinidades. *Revista de educación*, 342, 103–125.

- Lomas, C. (comp.) (2004). *Los chicos también lloran. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación*. Barcelona: Paidós.
- Miedzian, M. (1995). *Boys will be boys: Breaking the link between masculinity and violence*. New York: Lantern Books.
- Moreno, A. (1988). *La otra política de Aristóteles: cultura de masas y divulgación del arquetipo viril*. Barcelona: Icaria.
- Pichardo Galán, J.I. (2009). *Adolescentes ante la diversidad sexual*. Madrid: Catarata.
- Renold, E. (2000). Coming out gender, (hetero)sexuality and the primary school. *Gender and education*, 12, 3, 309–326.
- (2001a). Learning the *hard* way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British journal of sociology of education*, 22, 3, 386–395.
- (2001b). Square-girls, femininity and the negotiation of academic success in the primary school. *British educational research journal*, 27, 5, 577–588.
- (2003). If you don't kiss me you are dumped: boys, boyfriends and heterosexualised masculinities in the primary school. *Educational review*, 55, 2, 179–194.
- (2004). Other boys: negotiation non hegemonic masculinities in the primary school. *Gender and education*, 16, 2, 247–266.
- Renold, E. y Allan, A. (2006). Bright and beautiful: high achieving girls, ambivalent femininities, and the feminization of success in the primary school. *Studies in the Cultural Politics of Education*, 27, 4, 457-473.
- Rodríguez Martínez, C. (2004). *Ausencia de las mujeres en los contenidos escolares*. Buenos Aires: Miño-Dávila.
- (Comp.) (2006). *Género y Currículum: Aportaciones del género al estudio y práctica del currículum*. Madrid: Akal.
- (2011). *Género y cultura escolar*. Madrid: Morata.
- (2014). La contrarreforma educativa en España: políticas educativas neoliberales y nuevos modelos de gestión. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 81, 28.3, 15–29.
- Rubin, G. (1996). El tráfico de mujeres: Notas sobre la 'economía política' del sexo. En Lamas, Marta (comp.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG (1.º edición de 1975), 35-96.
- Sainz Sánchez, M. (2014). *Género, diversidades y diferencia en Educación Infantil y Primaria*. Madrid: Fundación 1.º de Mayo.
- Sánchez Bello, A. (2002). El androcentrismo científico: el obstáculo para la igualdad de género en la escuela actual. *Educar*, 29, 91–102.
- Savin-Williams, R.C. y Ream, G.L. (2003). Suicide attempts among sexual-minority male youth. *Journal of clinical child & adolescent psychology*, 32, 4, 509–522.
- Skelton, C., Francis, B. y Read, B. (2010). Brains before 'beauty'? High achieving girls, school and gender identities. *Educational Studies*, 36, 2, 185-194.

- Subirats, M. (2011). ¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 3, 1, 143–158.
- Takacs, J. (ILGA – Europe and IGLYO) (2006). *Social exclusion of young lesbian, gay, bisexual and transgender people in Europe*. Bruselas: ILGA – Europe.
- Vázquez García, F. (2007). Del hermafroditismo al transexual. Elementos para una genealogía del cuerpo sexuado. En Corral, N. (coord.) (2007), *Prosa corporal*. Madrid: Talasa, 75–97.
- (2009). Políticas transgénicas y ciencias sociales: por un construccionismo bien temperado. En *Ponencias Seminario: Teoría Queer. De la transgresión a la transformación social*. Sevilla: Centro de Estudios Andaluces, 3–14.
- Verdier, E. y Firdion, J.M. (2003). *Homosexualités et suicide. Les jeunes face à l'homophobie*. Aubenas. H&O Éditions.
- W.AA. (2014). *Datos y Cifras. Curso 2014/2015*. Madrid: Ministerio de Educación Cultura y Deporte.