

El espacio educativo y las referencias al género

Isabel CANTÓN MAYO

RESUMEN

La distribución del espacio en los centros educativos forma parte del currículum oculto de los mismos y las referencias al género en la distribución del mismo así lo demuestran. El artículo hace referencia a la noción de espacio en la educación partiendo de nociones pluridisciplinarias: etimológicas, geográficas, filosóficas y educativas. Su vinculación histórica a la posesión, a la conquista y al dominio aporta elementos filogenéticos y ontogenéticos para determinar su uso y tradiciones ligadas al género en el centro educativo. La dimensión del centro como laberinto espacial se traduce en limitaciones para las mujeres. La distinta visión del espacio por hombres y mujeres tiene origen evolutivo; la división de las funciones de los géneros es consecuencia de la división en el sistema productivo. Los hombres han ocupado los espacios exteriores y han relegado a las mujeres a los interiores. Es posible ver el espacio con ojos distintos a los del propio género. Se trata de que hombres y mujeres compartamos la misma visión de los espacios que tiene el otro género para abarcar un ámbito más abierto y dinámico. En Educación los hombres han ocupado los espacios institucionales de poder en los centros educativos.

PALABRAS CLAVE: Mujer, Espacio, Centros educativos, Evolución, *Locus amoenus*, Cronotopo, Espacio referencial, Espacio simbólico, Laberinto, Cuartel, Ámbito de actuación, Centro monástico y Centro aeropuerto.

Correspondencia

Isabel Cantón Mayo

Universidad de León
Facultad de Educación
Campus de Vegazana, s/n
E- 24071 - León

Tel.: 987 29 11 47

Fax: 987 29 11 45

E-mail: icanm@unileon.es

Recibido: 01/10/07

Aceptado: 15/11/07

Educational space and references to gender

ABSTRACT

The distribution of space in schools is part of their hidden curriculum and references to gender in its distribution are a proof of it. The article refers to the notion of space in education from multidisciplinary notions: etymologic, geographic, philosophical and educational ones. Its historical link to possession, conquest and domination brings about phylogenetic and ontogenetic elements to determine its use and traditions related to gender in school. The dimension of school as a maze translates into limitations for women. The different vision of space by men and women has an evolutionary origin; the division of gender roles is the result of the division within the productive system. Men have occupied outside spaces and have relegated women to inside spaces. It is possible to see space from a perspective different from that of the own gender. Men and women should share the same vision of space the opposite sex has to embrace a more open and dynamic environment. In education men have occupied power institutional spaces in schools.

KEY WORDS: Women, Space, Schools, Evolution, *Locus amoenus*, Space-time unit, Referential space, Symbolic space, Maze, Barracks, Scope, Monastic school and Airport school.

1. Introducción

Los contenidos de este trabajo tienen matices ciertamente conflictivos, más en el campo ideológico que en el científico. Desde una militancia feminista explícita se haría un discurso radical y sencillo: es muy fácil encontrar factores de discriminación sexual en un ambiente espacial amplio y también podemos detectar segregación por razón de género en la distribución de los espacios escolares, fundamentalmente los de ocio. Lo habitual es situarse en términos absolutos y desarrollar teorías exquisitas sobre las estrategias de expropiación masculina del espacio. Desde las reflexiones metafísicas se habla de espacio femenino y masculino, asociando el primero a la naturaleza, a la madre tierra, y el segundo al orden productivo, al capitalismo, a la explotación sin medida de los recursos naturales. Esta postura daría satisfacción a la militancia feminista al denunciar, una vez más, la arrogancia masculina y la humillación de las mujeres.

Creemos, no obstante, que hay constancia de aspectos diferenciales en la distribución del espacio escolar en función del género. Burrell & Hearn (1986) afirman:

“El género y las relaciones de género han sido durante mucho tiempo olvidados o considerados de escasa importancia en el estudio de las

organizaciones. La naturaleza sexuada de las organizaciones y de su gestión no ha formado parte de la tradicional corriente masculina de la teoría sobre la práctica organizativa”.

La estructuración mental del espacio es una circunstancia material de las funciones que el ser vivo ha tenido que afrontar en su evolución y se ha convertido en parte de su herencia genética (MANDELO & CARAMAZA, 2005). Ello se ha reflejado también en los espacios de la Educación: a finales del siglo XIX más del 70% de mujeres españolas eran analfabetas. En 1822 había 595 escuelas de niñas frente a 7.365 escuelas de niños. Desde un punto de vista más amplio y con mayor rigor científico, sociológico e histórico, Baigorri (1995) distingue entre espacio físico y espacio social. El primero hace referencia a un lugar, mientras que el segundo constituye una analogía que toma la realidad material para explicar la realidad social. Este autor mantiene que es peligroso pasar de la analogía organicista al organicismo trasladando miméticamente las estructuras de segregación y diferenciación social al espacio físico, fundamentalmente en sociedades democráticas desarrolladas donde conviven una baja segregación espacial y una intensa segregación social.

Este aspecto es de amplia aplicación a nuestro estudio. Es posible afirmar a primera vista que no existe discriminación en función del género en los espacios educativos; hablamos de esa baja segregación espacial, ya que la normativa es idéntica para ambos sexos y aparentemente ocupan igualmente el espacio escolar. Sin embargo la segregación social está latente y a veces claramente manifiesta.

2. La noción de espacio y su lugar en Educación

Nos adentramos en un término complejo, ambiguo y metafórico pero a la vez también en uno de los pilares en los que se sustentan las personas para organizar el mundo conceptualmente (ÁLVAREZ, 2002). Y es que el espacio está unido sin remedio a la humanidad física, a lo que se ocupa y en la forma en que nos organizamos como personas.

“Tomar posesión del espacio circundante es el primer gesto de las cosas vivas, del hombre y de los animales, de las plantas y aún de las nubes del cielo, una manifestación fundamental del equilibrio y de la duración de las cosas. La ocupación del espacio es la primera prueba de una existencia” (VILLANUEVA, 1976).

Nos acercaremos al concepto desde una perspectiva histórica, filosófica y etimológica que nos presenta el concepto espacio como procedente del latín

spatium que, durante mucho tiempo, significó un intervalo cronológico o topográfico separado por dos puntos de referencia. El espacio también ha tenido relación o se ha identificado con un lugar en una dimensión del espacio como *locus*, aunque el término espacio es más abstracto que el de lugar. Méndez Rubio (2000) señala que “*tradicionalmente asociamos la noción de lugar a la de un sitio físico, existente. Al menos desde la modernidad, dentro del marco positivista que da cuerpo al pensamiento occidental institucionalizado como tal, el término lugar nos remite a un espacio que hace de receptáculo para la luz y es, por tanto, visualizable, registrable por nuestros códigos perceptivos, figurable bajo forma de imagen, presenciable*”. Desde el punto de vista filosófico podemos rastrear la noción de espacio en los griegos y así tenemos que para Platón se asigna a un receptáculo vacío, mientras que para Aristóteles es el *topos* o lugar donde se sitúan los objetos, el lugar físico donde suceden acciones. En la antigüedad la dimensión espacial era concebida como una zona intermedia entre el cosmos y el caos. En la filosofía escolástica predomina la noción aristotélica del espacio como lugar donde se sitúan los objetos. En la Edad Media el espacio se relaciona con dos nociones, la luz y la armonía procedentes de la tradición neoplatónica. Más adelante se entiende el espacio como un lugar que hay que conquistar y se inicia la época de los viajes y las grandes conquistas mostrando el deseo humano de dominar el espacio circundante. Se trata de ordenar el mundo y adueñarse de él.



Fig. 1. Algunas dimensiones del espacio

La relación del espacio con el tiempo empezó a vislumbrarse en el sentido moderno con Leibniz y Kant. Leibniz afirmaba que el espacio es un orden de

coexistencia de los datos. Para Kant, el espacio es, como el tiempo, una forma *a priori* de la sensibilidad gracias a la cual es posible la intuición externa. El espacio no es una prioridad de las cosas en sí, sino una condición subjetiva de la sensibilidad para hacer posible la percepción externa de los fenómenos de la realidad. Hegel y Bergson también conectan el tiempo y el espacio: para Hegel el espacio es como realidad concreta una abstracción que se concreta en el ahora donde coinciden tiempo y espacio; para Bergson, tiempo y espacio son conceptos de nuestra conciencia y sólo se dan en ella (VALLÉS CALATRAVA, 1999). Si en la Edad Antigua el espacio llega a constituirse como una cualidad inherente al ser humano en la que cada persona se identifica con el lugar en el que vive, en la Edad Moderna la idea de espacio es más amplia y abstracta derivando hacia un mero elemento topográfico. Ello hará que se sienta un menor arraigo al espacio y una mayor amplitud de perspectivas. Importante también es la aportación del ruso Mijail Bajtín llamada *cronotopo* que asocia a la teoría de la relatividad las nociones de tiempo y espacio.

En el estudio de Gaston Bachelard (1975) se hace una revisión de los espacios en la que aparece la ciudad como espacio dominado o infernal, como resguardo o laberinto; de la naturaleza como espacio hostil o puro, del mar como metáfora del infinito, de la libertad o vientre del mal o de lo abominable, del camino como extravío o como expresión de trascendencia, del horizonte como lejanía o límite. El ser humano al habitar un espacio lo sacraliza, de forma que la casa y el templo comparten una misma dimensión simbólica: la de constituirse en espacios identificatorios del ser. También habla de opuestos en el espacio como la miniatura y la inmensidad; el adentro y afuera (heterotropía, o espacio diluído) o del allá y del aquí. Desde estos lugares el ser humano parte y regresa; de tal forma que la figuración de los espacios identificatorios se convierte en uno de los signos recurrentes de la naturaleza humana.

En el espacio se pueden distinguir dos planos igualmente importantes: uno referencial y otro simbólico. La función referencial toma el espacio como lugar concreto y perceptible, mientras que la función simbólica lo asocia al poder y al estatus de quien lo ocupa. El espacio es también un elemento en cierto modo metafórico que se asocia al símbolo para determinar los rasgos y la conducta de quien lo ocupa. Se atribuye a Churchill la frase: si habitamos en un palacio nos comportamos como príncipes; si habitamos en una choza nos comportamos como mendigos. El espacio determina también algunos rasgos psicológicos y comportamientos de quienes lo habitan. En su magnífico trabajo, Matoré (1976) concibe el espacio humano como *campo sensorial*; las sensaciones trazan las líneas caracterizadoras del espacio, sobre todo la mirada que capta y localiza la realidad.

La percepción singulariza el espacio, lo delimita, dándole unos valores objetivos, subjetivos o connotativos. También Vallés Calatrava (1999) afirma en una línea parecida: *“de otra parte, no ya en el sentido de la percepción sensorial del espacio, sino de la significación gestual en un nivel puramente cinestésico, determinados signos asociados con estas capacidades sensoriales de los personajes pueden semantizarse también plenamente de forma más o menos explícita: es el caso del roce o del susurro, entre otros, y, muy particularmente, de la mirada”*.

En literatura existen diversos estudios sobre el espacio desde el llamado *locus amoenus*, un espacio idealizado en la Edad Media y el Renacimiento, junto al espacio bucólico y abierto de la novela pastoril; más adelante, en el romanticismo, se encuentran los espacios de pasajes misteriosos y en ruinas; en el realismo las descripciones del espacio abundan con minuciosidad y precisión fotográficas. Boves (1992) señala: *“la significación del tiempo y del espacio en cada época está relacionada con el valor que les da la filosofía. Su concepto ha evolucionado a lo largo de la historia con una intensificación progresiva en su valor referencial que no es unívoco en cada obra, pero que se asocia en ella a un uso específico, intencionado, formando ‘sistemas sémicos’ propios”*. Se habla incluso de una forma espacial del discurso, de una forma de distancia o de ignorancia espacial. La dimensión simbólica del espacio se representa a veces de forma geométrica o circular dando ideas alternativamente de perfección o de confusión. Además pueden aparecer en la literatura otros espacios geométricos lineales, esféricos, triangulares o cuadrados (ÁLVAREZ, 2002).

Nosotros nos referiremos al espacio escolar como marco, como *locus* o como *topos* en sentido estricto, como lugar real donde se desarrollan los procesos sistemáticos y formales de enseñanza-aprendizaje que tienen incidencia en las personas y en las acciones que se desarrollan en ellas.

3. Los espacios femeninos

Vallés Calatrava (1999) hace una clasificación de los espacios, según la naturaleza, en espacios urbanos, rurales, privados, públicos, abiertos y cerrados; según la amplitud en países, ciudades, barrios, casas, habitaciones, rincones, etc. Y según el orden taxonómico los divide en espacios geopolíticos, posicionales, sociales y particulares. Por su parte, Simón (2000) incide en la importancia de los espacios educativos señalando que *“los espacios son altamente condicionantes de las relaciones humanas. Ellos nos sitúan y nos otorgan rango y distinción o nos los niegan, nos silencian o ningunean. Los espacios están normalmente definidos por y para su uso y organizados social y hegemónicamente por quienes tienen poder*

para ello. Sin embargo, antes de que los espacios se visualicen para uno u otro uso, para unas u otras categorías de personas, se imaginan, se piensan, se proyectan. Gran parte de la realidad transcurre en los espacios simbólicos”.

Destacamos la incidencia de los espacios en una visión del papel del mismo como configurador de identidad y poder en ámbitos urbanos que hace Baigorri (1995), al señalar que es necesario que los espacios de las ciudades se adapten al grupo mayoritario de población silenciosa, que son tanto las mujeres como los ancianos y los niños. Además, aboga por una mejor disposición de los espacios para adaptarlos a las necesidades específicas, tanto las relacionadas con las tareas tradicionales como con las emergentes. Entendemos entonces el espacio desde diversas perspectivas aplicadas a los centros educativos, intentando una aproximación diferenciada en función del género.

- El centro como *locus amoenus*.
- El centro como *cronotopo*.
- El centro como espacio referencial.
- El centro como espacio simbólico.
- El centro como laberinto.
- El centro cuartel.
- El centro como ámbito de actuación.
- El centro monástico y el centro aeropuerto.

3.1. El centro como *locus amoenus* (lugar ameno, agradable)

El tópico conocido como *locus amoenus* consiste, básicamente, en la descripción idealizada de la naturaleza, con elementos naturales que se repiten (prado, sombra, aves canoras, arroyo cristalino) y que tienen el objetivo de crear el ambiente perfecto. Su precedente es el *beatus ille*. En realidad es una visión secularizada del Paraíso. En relación con los centros educativos, esta perspectiva espacial idealiza y mitifica los centros, fundamentalmente desde la perspectiva de las mujeres, prefigurando el espacio profesional como centro de la vida y ligándolo fuertemente a la vocación y misión educadora.

Desde esta perspectiva el centro es un lugar idílico, misterioso y oscuro, femenino e idealizado, mientras que en la perspectiva opuesta el espacio del centro

es riguroso, geométrico, estructurado, masculino y rígido. La visión de los centros escolares como núcleos idealizados y centros de la vida personal y profesional, y del aula como lugar sustituto e irreal de una familia, cobra especial relevancia en el caso de mujeres solas, que forman así una especie de familia numerosa monoparental con sus alumnos, al que dedican sus ilusiones y desvelos. Rara vez encontramos entre los varones esta idealización del espacio escolar ni el valor espacial familiar sustitutorio que se da entre las mujeres.



Fig. 2. Conferencias dominicales para la mujer en el Paraninfo de la Universidad de Madrid, por Fernando de Castro, 1869.

3.2. El centro como cronotopo

Un cronotopo es una unidad indisoluble espacio-tiempo de carácter formal y expresivo. Desde Kant los *a priori* espacio-tiempo son inherentes a la conciencia del sujeto. Se es y se está en un lugar y en un momento determinado. Más tarde Batjín (1989) señala que espacio y tiempo son categorías independientes de la conciencia, pero sin las cuales no se puede conocer el mundo. El cronotopo hace visible el discurrir de la vida en un espacio, pero que se mide a través del tiempo.

El espacio del centro educativo tiene también características vinculantes y diferenciadas en función del género. Mientras que las mujeres dedican sus esfuerzos y se esmeran en la mejora y embellecimiento del espacio escolar que ocupan, adornándolo con flores, grabados, trabajos, fichas, aspectos agradables a la visión, no ocurre lo mismo en la concepción masculina de los espacios de centro y aula. Además, la noción de cronotopo pone en evidencia los espacios personales

y los institucionales, la vinculación personal con el espacio de la persona que lo habita.

3.3. El centro como espacio referencial

El espacio referencial es la representación en las personas del espacio que existe realmente, pero también del espacio imaginado, no realista o fantástico. El espacio referencial da así un efecto de verosimilitud a los hechos que suceden en él, tanto desde el punto real como del imaginario. La toponimia existente para denominar los lugares del centro o los rincones del aula desempeña el mismo papel de espacio referencial. Así cuando enviamos a un niño o a una niña al rincón del lector, o a la sala de la pantera rosa, lo que hacemos es referenciar un espacio con una tarea. Por ejemplo, en un centro llamaban jocosamente a unas aulas separadas del resto Bosnia, para dar a entender que esas aulas y la zona eran conflictivas y guerreras.

La referencia espacial se construye a partir de un sistema de rasgos específicos que se clasifican en categorías y también en los llamados paradigmas espaciales. Así, hablamos de espacios de clase y espacios de juego, de pasillos y de aulas, de salas específicas, bibliotecas, salas de ordenadores, laboratorios, etc. Además, en el campo referencial son importantes los espacios de transición como frontera entre los espacios formales y referenciales principales: hablamos de las ventanas, las puertas, las vallas, las cortinas, etc. Estos elementos son lugares fronterizos que orientan o modifican el comportamiento de los alumnos al traspasarlos; los incluyen en lo correcto o incorrecto; determinan si están en clase o fuera de ella.

Destacan además las relaciones entre los distintos espacios del centro y su vinculación a mayor o menor poder ostentado en el centro en función del espacio que se ocupa: la dirección, los profesores, la distribución de las aulas soleadas y sombrías, etc.

3.4. El centro como espacio simbólico

El espacio que se ocupa tiene un importante valor simbólico en todos los momentos de la vida. Por ello el *estar en primera fila* supone primacía sobre los demás, sea en una manifestación o en una oposición. El espacio es también identificatorio del lugar que se ocupa en un determinado grupo. Así, quienes en el centro ocupan los espacios considerados como mejores, por la circunstancia que sea, se muestran como los más valorados en cada caso. Las diferencias entre los espacios dedicados a los mismos usos en centros diferentes (por ejemplo el espacio de la dirección, a sala de profesores, a alumnos, a padres, etc.) tienen un

significado compartido y transmiten currículum oculto entre los miembros de la comunidad educativa. Un estudio referido a los espacios en distintas facultades mostraba el esmero, la atención, el mobiliario noble en los decanatos de facultades como Derecho o Matemáticas, mientras que el mobiliario era corriente y funcional en facultades como Humanidades o Educación. Lo mismo ocurría con las salas dedicadas al profesorado.

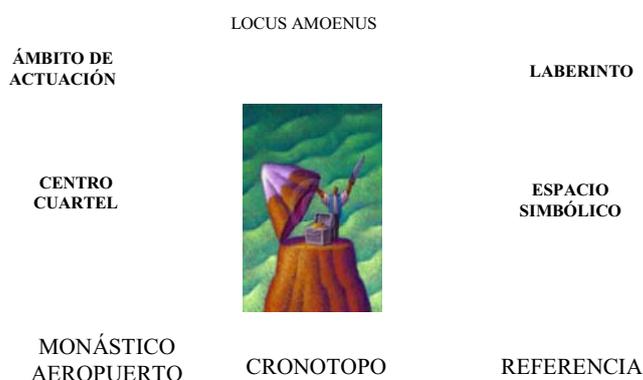


Fig. 3. Dimensiones del espacio en el centro educativo

Para Mandelo & Caramazza (2005) hombres y mujeres tienen representaciones diferentes del espacio que inciden en su praxis. Les llaman el pensamiento estratégico masculino y el pensamiento ovular femenino. Simón (2000) señala que el más importante espacio simbólico humano es el lenguaje, ya que a través de él proyectamos la realidad y le damos forma: situamos, nombramos, ensalzamos, insultamos, caracterizamos, calificamos, damos forma o valor o lo quitamos. Más adelante indica cómo el espacio de los lenguajes ignora e invisibiliza a las mujeres. Aprenden desde pequeñas que el varón es el paradigma de análisis y sirve para describir a todos los seres humanos. Pero existen también espacios físicos que, por su valor simbólico, se asocian a poder o prestigio: mientras que las mujeres ocupan los servicios asistenciales, familiares y limpieza, los hombres campan por los consejos de administración, las cátedras, los parlamentos y los ejércitos: ellos tienen la fuerza y obstaculizan la presencia femenina de forma oculta o manifiesta.

3.5. El centro como laberinto espacial

Los laberintos aparecen en la historia como mínimo hace cuatro mil años. Durante los primeros tres mil consistían en un solo camino enrollado, sin uniones. Estos laberintos no eran enigmas, pero en cambio se utilizaban en rituales y procesiones. Los laberintos aparecen en las leyendas de las más antiguas civilizaciones del mundo antiguo como motivo de distinción, y han tenido siempre misterios y secretos escondidos. En el mito de Teseo los que entraban en el laberinto de Dédalo erraban sin poder encontrar la salida. Pero el laberinto no fue creado para confundir a las personas, sino para esconder al Minotauro. Hay varios niveles de complejidad en los laberintos: en los más simples el camino hace un círculo completo para pasar de un nivel a otro; se pasa por un nivel sólo una vez. Sólo nos referiremos a éste para hablar de espacios educativos y laberintos.

El centro educativo como laberinto puede tener significado denotativo y connotativo. En el primer caso nos referiremos al espacio centro edificio de trabajo, lugar donde se imparten las clases; espacio de la instrucción, en el sentido saussuriano del término. En el segundo es donde toma idea de laberinto para los usuarios, en el sentido de sentirse atrapados en ese espacio. Las metáforas del centro como *caja negra*, *arenas movedizas*, *lugares balcánicos*, *centros cuartel*, *centros de cultura monástica o de cultura de aeropuerto*, etc., nos dan idea de ese espacio laberíntico al que nos referíamos. Aunque podamos tildar a los centros educativos de laberintos simples está claro que lo son, ya que funcionan en círculos concéntricos: alumnos, padres, profesores, dirección, etc. El paso de un círculo a otro se considera complejo y casi imposible. La idea de que cada tipo de centro puede representar un tipo de laberinto distinto, ordenado o caótico, con espacios a los que es fácil acceder o casi imposible por lo intrincado de la red estructural y de comunicación entre unos niveles y otros es claramente aceptable. Además, en este laberinto la postura de las mujeres es tradicionalmente menos exploratoria, tanto en el ámbito del laberinto espacial que supone el centro, como en el de la comunicación, la estructura o los puntos de enlace entre unos y otros niveles.

3.6. El centro cuartel

En este apartado también nos referimos a la dimensión denotativa y connotativa de la palabra cuartel. El diccionario de la RAE señala que es un edificio destinado para el alojamiento de la tropa; lugar defendido del riesgo donde se refugian y acogen los soldados que no quieren pelear ni arriesgarse. Ello nos lleva a analizar los centros desde el punto de vista arquitectónico como espacios específicos. En sus etapas incipientes, la arquitectura escolar era más o menos una adaptación de otras formas de arquitectura sin que se prestara especial

atención a las necesidades educativas. Los centros y los cuarteles tenían similar estructura, fachadas y distribución. El diseño de edificios para escuelas adolecía de una preocupación pedagógica, o más bien faltaba la definición clara de lo que debía ser un centro educativo. Los centros de la época del desarrollismo español se diseñaban exactamente iguales para toda la geografía sin tener en cuenta el clima, ni aspectos geográficos o culturales. Eran iguales básicamente para ambos sexos. Los arquitectos se limitaban a enfatizar la forma y el estilo, olvidándose de sus aspectos funcionales, lo que dio lugar a escuelas descomunales, con enormes corredores, imponentes vestíbulos, grandiosas columnas e inútiles parapetos. O a grandes cajas de ladrillo rojo, cubiertas por un techo inclinado y subdivididas interiormente en cubículos más pequeños, que se llamaban aulas. Es lo que se ha llamado *eclecticismo arquitectónico*. Había una correspondencia entre el edificio y lo que en él se enseñaba: la escuela-cuartel de antaño estaba encaminada a la homogeneización por medio de la vigilancia y el castigo. Este aspecto no es sólo español, donde, como hemos señalado, las escuelas tenían un gran isomorfismo con los cuarteles; las escuelas inglesas lo tenían con las iglesias protestantes; las alemanas una mezcla de escuela y cuartel, y las estadounidenses una especie de puzzle mixto: templo, casa del pueblo y lugar de celebraciones.

Como consecuencia de las teorías higienistas en todo el mundo se afianza el distanciamiento de los edificios escolares de la tipología cuartelera, macizos y de grandes corredores mal iluminados (influencia alemana). Pero también se tiene cierta tendencia al abandono de la gran sala central sobredimensionada por otra más cercana a una sala de reuniones o aula magna (influencia inglesa). Más tarde, la escuela, con grandes problemas en su inserción dentro de la trama urbana, ya sea por la propia aglomeración industrial, por el intrincado trazado medieval de las calles o por el propio fagocitismo de la especulación salvaje del suelo privado, va encontrando poco a poco su sitio y olvida la periferia rural como única posible solución, acomodando la ciudad a su entorno en todo lo posible. La escuela aparece como aglutinante de la vida social y cultural, y los estados la utilizan como signo de progreso y existen intentos, no del todo descabellados, de uso común de bibliotecas o aulas como lugares de actos sociales, de acercar la cultura y su fulgor de alguna manera a todas las clases sociales.

En la última época aparecen modalidades de escuela abierta, escuela sin paredes, escuela a todas horas (influencia de Barbiana) con la explícita intención de abolir esa especie de régimen carcelario en el que puede desembocar una interpretación rígida del ambiente escolar en un aula, que confunde la simple atención de los alumnos con la disciplina, y la necesidad de aislamiento en algunas tareas de la enseñanza con el muro conventual. A esta modalidad se refiere Zabalza (2005) cuando habla de centros con cultura monástica y con cultura

de aeropuerto. En ambas dimensiones el lugar de las mujeres se ve relegado por la autoridad masculina o por la dimensión cerrada de las relaciones con la comunidad educativa.

3.7. El centro y el aula como ámbito de actuación

El centro como ámbito de actuación es el lugar o *topos* donde se realiza la educación formal. Pero no sólo se aprende en él lo que se dice explícitamente. El espacio se convierte en una categoría mental clasificadora que establece ámbitos privados para los sexos: lo privado para la mujer y lo público y político para el hombre. Existe una gran cantidad de currículum oculto que se transmite en los centros educativos: en el centro y en el aula tienen lugar actuaciones internas (pensamientos, sentimientos de las mujeres en el centro); actuaciones verbales (silencios, hablas, relatos, preguntas, insultos, rumores, órdenes, sugerencias); actuaciones gestuales (muecas, vestidos, coger, empujar, golpear); actuaciones dinámicas (sentadas, en pie, correr, girar, etc.). Todos estos aspectos que determinan la actuación tienen sentido y pueden interpretarse de forma diferenciada únicamente si se conoce la cultura y el significado de cada acto, cada palabra o cada gesto. “*La estructura de un centro sólo puede entenderse y valorarse en relación con el estilo cultural de su comunidad*” (MUNICIO, 1992).

Aunque se reconocen a las mujeres cualidades y capacidades de alto nivel (decisión, rapidez, multitareas, liderazgo participativo, aprendizaje rápido, buena comunicación, alta productividad y buen agente de cambio), la cultura de los centros y de las organizaciones en general sigue siendo controlada por hombres y las mujeres chocan una y otra vez con el famoso *techo de cristal* como espacio limitador o cárcel invisible que las aprisiona.

La territorialidad del centro es ocupada preferentemente por los hombres para el desarrollo de actividades o de movimientos amplios, mientras que, paralelamente, se restringen los movimientos y los espacios de la mujer. No se olvide que las guerras siempre se realizan para conquistar espacio que se ha asimilado a poder, y de ellas se ha excluido hasta épocas recientes a las mujeres.

3.8. El centro monástico y el centro aeropuerto

Se trata de una terminología acuñada por Zabalza (2006) que define de forma simbólica el uso espacial del centro educativo. Un monasterio es un lugar recoleto, generalmente de altos muros, bien delimitados, donde habitan varios monjes dedicados a la oración y a la contemplación. No tienen apenas contacto con el exterior. Están muy ligados a algún tipo de religión. Un aeropuerto es un

área definida de tierra o agua destinada total o parcialmente a la llegada, salida y movimiento en superficie de aeronaves. Tiene el espacio dividido en dos: lado aire y lado tierra. Se caracteriza por la constante entrada y salida de personas, es un espacio abierto, con alguna zona restringida, pero los cambios son constantes.

Los centros educativos han utilizado durante largo tiempo el espacio escolar con cultura de monasterio: cerrados, con gran vida interior, poco contacto e interés por lo que ocurre en el exterior y buena delimitación de zonas: aulas, pasillos, juegos, laboratorios, dirección, etc. Este tipo de centros tiene una cultura común amplia, relaciones humanas estables y una dimensión paternalista. La tradición monástica se explica fácilmente, ya que las primeras escuelas fueron monásticas y catedralicias: ellas extendieron la cultura a los centros al desgajarse de su tronco común. Sin embargo la postmodernidad ha cambiado la cultura en muchos centros y se ha pasado al extremo opuesto: centros abiertos que tienen una dimensión tierra, volátil, rápida, de paso, y una dimensión social o *aire* desarrollada y activa. Se trata de centros muy cambiantes, con poco o nulo contacto con los egresados, con ausencia de cultura propia, utilitaristas y con relaciones intensas con el entorno cercano, pero también con el amplio.

4. Los espacios y el género en los centros educativos

La representación del espacio depende de la intencionalidad, y por ello no debe extrañarnos que lleve distinta representación en uno y otro género (MANDELO & CARAMAZZA, 2005). Para estas autoras, el espacio masculino se estructura en función de las cosas o, mejor, en relaciones de poder con respecto a las cosas. Encontramos que los espacios ovalados y de formas redondeadas pertenecen más al género femenino, mientras que los espacios rectilíneos son propiedad del género masculino. Es curioso cómo la percepción del espacio en niños pequeños se muestra en este sentido en que los niños tienden a construir torres y las niñas recintos, fruto de la evolución ontogenética y filogenética, pero también de la cultura transmitida. Santos Guerra (2000) señala que el poder se estructura por factores de género y también se ejerce desde esta perspectiva. Este autor se preocupa por lo oculto de la organización, y en ello encuentra importantes factores de discriminación por razón de género en la organización. Recoge la afirmación de Burrell & Hearn (1986): “*El género y las relaciones de género han sido durante mucho tiempo olvidados o considerados de escasa importancia*”.

Además, como señala Blat (2007), la cultura escolar está pensada y diseñada para el arquetipo viril que es considerado como el eje del sistema social. Los roles y estereotipos que se transmiten en la Escuela junto con los valores son los que permanecen subyacentes en la mentalidad de los profesores, de los alumnos y

de la propia sociedad. En un sentido similar se expresa Antolín Villota (1999) al señalar a la Escuela como uno de los agentes fundamentales de la socialización de la persona y en la construcción de la identidad, por lo que juega un papel protagonista en la transmisión de valores, estereotipos y prejuicios. Y ello tanto en el ámbito curricular como en el organizativo: *“En los espacios reales también se constata a menudo la segregación sexual, no impuesta en la mayoría de los casos, sino admitida por la costumbre y reforzada por la inercia. Cuando vemos a muchos hombres o a muchas mujeres ocupando casi en exclusiva algún espacio en concreto, podemos sospechar sin demasiada perspicacia que ese espacio está conceptualizado en nuestra cultura (...) como un espacio de género, reservado para ellos o para ellas. Existen todavía espacios ocupados por varones que no son desalojados con facilidad para convertirlos en mixtos y hacerlos públicos de veras. Y otros en los que las mujeres están instaladas casi en exclusiva”* (SIMÓN, 2000).

Las distintas formas de organización espacial de los centros educativos se refieren básicamente a dos tipos de diseño: *organización por territorios* y *organización por áreas de trabajo* (LÓPEZ MARTÍNEZ, 2005). La organización por territorios la tenemos, por ejemplo, en las clases por hileras, en pequeños grupos, en los campos de juego y en los aseos. En la mayor parte de las ocasiones esta organización favorece a los varones, ya que ocupan los puestos más relevantes, excepto en las hileras. En los campos de juego hemos trabajado con alumnos haciendo observación participante y encontramos que los alumnos ocupan los espacios centrales, y juegan al fútbol, balonmano, baloncesto, etc. Juegos que requieren mucho espacio, mientras que las alumnas se distribuyen en actividades pasivas en los laterales ocupando menos de la mitad del espacio de juego que les corresponde. La organización por áreas de trabajo tiene también diferencias en función de las preferencias y de la actividad, dándose la circunstancia de que las actividades más ruidosas y con más amplio espacio siempre son las seleccionadas, las preferidas y las ejecutadas por los varones. Mientras tanto, las alumnas se recluyen en tareas más minuciosas que ponen en juego la psicomotricidad fina si son talleres, o bien en tareas y áreas más relacionadas con las humanidades, mientras que los varones prefieren y desarrollan tareas y talleres que tienen que ver con actividades mecánicas y/o matemáticas. Además, a las chicas se les ha transmitido el cuidado del aspecto, el tener un estilo de vestir, el permanecer quietas y ser modestas en las escuelas (MEASOR & WOODS, 1984), el estar pendientes del largo de la falda, de si ésta es demasiado ajustada, de si se mueve y se le estropea el peinado. Ellas refieren la penalización a una chica que rompió las normas espaciales y conductuales: los chicos la acorralaban y la sometían a vejaciones y tocamientos. Los profesores, lejos de reconvenir a los chicos, la reprendieron a ella por su comportamiento y la pusieron de ejemplo para que otras chicas no transgredieran determinados espacios y conductas. Arenas (1996) señala también que se les reprocha a las

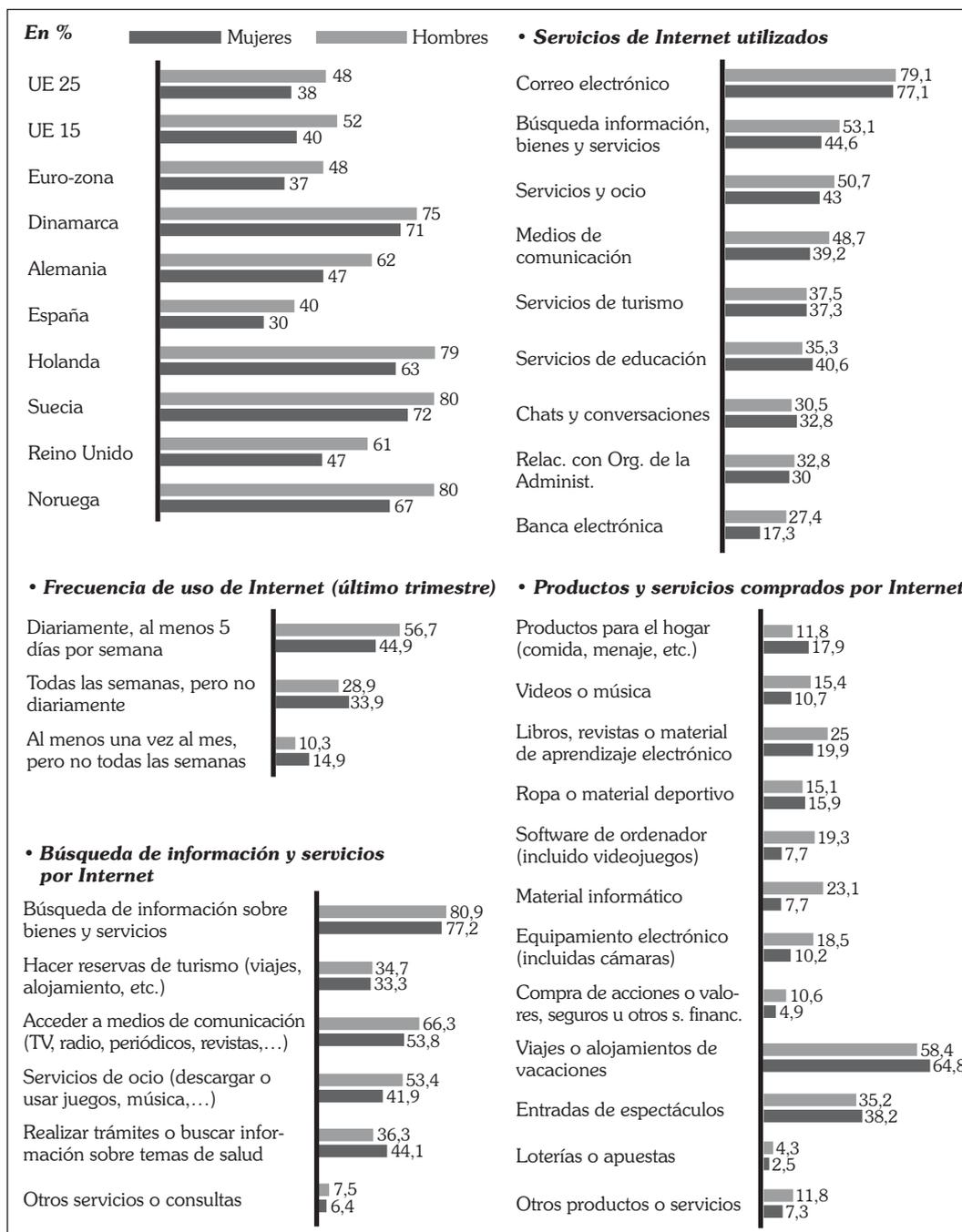
mujeres el ser ambiciosas, exitosas y la difícil elección entre el éxito académico y su realización como mujeres. La amenaza latente es que las triunfadoras tendrán que encarar su existencia en solitario.

Santos Guerra (2000) señala espacios simbólicos y culturales vacíos de chicas mientras las aulas y pasillos están poblados por ellas al menos en el 50%. Se mantiene la idea de que estando todos en la escuela se ha logrado la igualdad. Aunque se educa juntos a chicos y chicas, existe un muro infranqueable en la separación por géneros de espacios y poder, también en los centros educativos.

5. El espacio de la tecnología

Mientras que la ciencia se ocupa del conocer en sentido general, la tecnología se ocupa de satisfacer necesidades concretas de una sociedad o de un grupo. El desarrollo de las nuevas tecnologías ha roto, para bien, las dos llamadas *invariables pedagógicas*: tiempo y espacio. Tomado en una dimensión diacrónica, la mujer siempre ha estado vinculada a la tecnología, pero a la más casera y simple: los electrodomésticos, los equipos de música, televisores, licuadoras, microondas, etc. que pretenden venderle una *vida más fácil*. Sin embargo, con los ordenadores la cosa es diferente: en primer lugar, la mayoría de los estudiantes de informática son hombres, y la mayoría de los usuarios también. En la empresa el personal que decide y hace grandes operaciones bursátiles son hombres, mientras que las administrativas y el personal subalterno son mujeres. Feria (2000) señala que en un Foro de Internet2, únicamente el 2,5% eran mujeres, lo que corrobora nuestras afirmaciones. También refiere cómo sólo el 30% de los empleados de Microsoft son mujeres, y en las carreras de informática sólo son estudiantes femeninas el 20%.

La posibilidad de conectarse, de intercambiar información, de buscarla y de procesarla parece estar por igual al alcance de ambos géneros. Sin embargo, sea fruto de la cultura, de la propia persona o de diversas causas intrínsecamente mezcladas, la realidad es que también el espacio de la tecnología es espacio preferentemente masculino. En los centros educativos, cuando hay encargado de la sala de ordenadores también suele ser un varón, y los que introducen más a los alumnos en la red en la docencia habitual también son hombres. La asimilación de la tecnología como *cacharrería pedagógica* ha sido implantada más por varones, mientras que las mujeres se han decantado más por la tecnología como ayuda, como herramienta y como soporte de actividades educativas. La e-mujer parece que aún queda lejos, aunque cada dato va aproximando más los géneros en el uso de la tecnología. Los datos de la última encuesta de Cecilia Castaño, publicada por El País, son los siguientes:



Cuadro: Las mujeres e Internet. Fuente: El País, de 14 de abril de 2007.

La autora del estudio lo resume así: “Los hombres, además, compran más por la red y están más preocupados por la seguridad para efectuar estas transacciones. Ellas siguen prefiriendo las tiendas aunque entren a ver primero los productos en el ordenador”. Y ¿qué es lo que compran? Prosigue Cecilia Castaño: “Ellos son más cacharrereros [...], les gustan más los aparatitos: compran cámaras, vídeos, música, revistas, equipamiento electrónico y software de ordenador”. A la hora de contratar las vacaciones, viajes y alojamientos, ellas ganan; también cuando se trata de ropa, alimentos y menaje para el hogar, y entradas para cines y teatros. Esta autora señala también la brecha digital de género. Los datos más recientes del INE sobre el uso de Internet muestran que la mujer lo utiliza en menor medida: 9 puntos por debajo de los hombres. Esta situación también se repite en la UE-25 (unos 10 puntos). En suma: que intentan nuevamente controlar el ocio, el software, la música y son más constantes ante el ordenador.

6. Conclusiones

Creemos que la distribución del espacio en función del género ha tenido una trascendencia más allá de lo que se reconoce.

“Espacio y poder se presentan, pues, ligados en nuestra cultura: el dominio del espacio específicamente masculino sobre el femenino halla su correspondencia lingüística en el uso gramatical del masculino como representativo de ambos sexos (...). Nada más lógico en una cultura que piensa de esta manera que un sistema de representación política en la que el hombre representa a la mujer, mientras que ésta sólo se representa a sí misma” (RAMÍREZ, 1995).

En suma, que el problema del espacio en función del género no es el problema, el problema es la asimilación de espacio y poder.

La distinta visión del espacio por hombres y mujeres tiene origen evolutivo; la división de las funciones de los géneros es consecuencia de la división en el sistema productivo. Los hombres han ocupado los espacios exteriores y han relegado a las mujeres a los interiores. Es posible ver el espacio con ojos distintos a los del propio género. Se trata de que hombres y mujeres compartamos la misma visión de los espacios que tiene el otro género para abarcar un ámbito más abierto y dinámico. En Educación los hombres han ocupado los espacios institucionales de poder en los centros educativos, siendo directores incluso en lugares donde la mayoría son mujeres. Un estudio interesante al respecto es el de Santos Guerra (2000): *El harén pedagógico y Entre bastidores*.

La dimensión tecnológica del espacio ha sido incorporada más tardíamente a su vida y a su profesión por las mujeres; no obstante, los índices caminan gradualmente hacia la igualdad, manteniendo peculiaridades muy definidas en las tareas en función del género.

Referencias bibliográficas

- ANTOLÍN VILLOTA, L. (1999). "Hacia la construcción de un nuevo paradigma. Materiales didácticos sobre género y desarrollo en Reino Unido". En LÓPEZ & ALCALDE, *Relaciones de género y desarrollo*. Madrid: Libros de la Catarata, UCM.
- ALCAÑIZ MOSCARDÓ, M. (1995). *El espacio según el género, ¿un uso diferencial?* Madrid: Servicio de publicaciones de la Comunidad de Madrid.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, N. (2002). *Espacios narrativos*. León: Secretariado de publicaciones de la Universidad de León.
- ARENAS, G. (1996). *Triunfantes perdedoras*. Málaga: Estudios y Ensayos. Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- BACHELARD, G. (1965). *La poética del espacio*. México D. F.: Fondo de Cultura Económica.
- BAIGORRI, A. (1995). "Género y espacio. Segregación social vs segregación espacial". En *Actas del V Congreso de Sociología Urbana*. Granada.
- BAJTÍN, M. (1989). "Las formas del tiempo y del cronotopo en la novela. Ensayos sobre Poética Histórica". En *Teoría y estética de la novela*. Madrid: Taurus.
- BLAT GIMENO, A. (1994). "Informe sobre la igualdad de oportunidades entre los sexos". *Revista Iberoamericana de Educación*, Núm. 6, 1-17.
- BECK, R. (1967). "El significado espacial y las propiedades del ambiente". En D. LOWENTHAL (comp.), "Environmental perception and behaviour". *Research Paper 109*. Chicago: Department of Geography, The University of Chicago.
- BOVES, J. (1992). *La novela*. Madrid: Síntesis.
- BRULLET, C. & M. SUBIRATS (1988). *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- BURREL, G. & J. HEARN (1986). *The sexuality of Organizations*. Londres: Sage Publications.
- COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) (1989). "Unidad, Mujer y Desarrollo". En *América Latina: El desafío de socializar el ámbito doméstico*.

- COPPOLA, P. (1982). *Spazio e immaginario. Maschilini in femminile in architettura*. Roma: Officina Edizioni.
- EISLER, R. (1990). *El cáliz y la espada. Nuestra historia, nuestro futuro*. Santiago: Cuatro Vientos.
- FERIA, L. (2000). *Mujeres y tecnología*. En http://www.uco.es/~acerca/coordinaciones/CGSTI/publi_pdf/22_feria.pdf. Consulta el 25 de abril de 2006.
- FIGUEROA ÍÑIGUEZ, M. J. (1996). *Mujer y docencia en España*. Madrid: Escuela Española.
- GIL-ALBARELLOS PÉREZ-PEDRERO, S. & M. RODRÍGUEZ PEQUEÑO (2006). *Eclos silenciados. La mujer en la literatura española. Siglos XII al XVIII*. Valladolid: Instituto de la Lengua de la Junta de Castilla y León.
- GUTIÉRREZ PÉREZ, R. (1998). *La estética del espacio escolar*. Barcelona: Oikos-Tau.
- LÓPEZ MARTÍNEZ, M. A. (2005). "La organización del espacio en los centros educativos: un factor determinante para el cambio de las estructuras organizativas" En Bordón: *Revista de orientación pedagógica*, Vol. 57, Nº 4, 519-534.
- LYNCH, K. (1984). *La imagen de la ciudad*. Barcelona: Gili.
- MANDELO, V. & E. CARAMAZZA (2005). *Género, espacio y poder. Para una crítica de las ciencias políticas*. Valencia: Cátedra. Universidad de Valencia.
- MATORÉ, G. (1976). *L'espace humain. L'expression de l'espace dans la vie, la pensée et l'art contemporains*. París: Nizet, 205-235.
- MATURANA, H. (1991). *El sentido de lo humano*. Santiago: Hachette.
- MÉNDEZ RUBIO, A. (2000). "El no-lugar social de la poesía", en SÁNCHEZ TRIGUEROS, A. ET AL., *Miradas y voces de fin de siglo*. Granada: Servicio de publicaciones de la Universidad de Granada, 665-675.
- MOORE, J. (1980). *Sexualidad y espiritualidad*. Santiago: Cuatro Vientos.
- MORENO, A. (1987). *El arquetipo viril: protagonista de la historia*. Barcelona: Les Dones. La Sal.
- MUNICIO, P. (1992). "La estructura y estrategia de los centros: sus aspectos culturales". En VV. AA.: *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Sevilla: Kronos, 55-78.
- PROSHANSKY, H. ET AL. (1980). *La influencia del entorno físico en la conducta: algunos supuestos básicos*. Valparaíso: Serie Documentos 7. Facultad de Arte y Tecnología, Departamento de Arquitectura y Urbanismo, Universidad de Valparaíso.

- SANTOS GUERRA, M. A. (2000). *El harén pedagógico. La perspectiva de género en la Organización Escolar*. Barcelona: Graó.
- RAMÍREZ GONZÁLEZ, L. (1995). "El espacio del género y el género del espacio". En *Astrágalo-Cultura de la arquitectura y la ciudad*. Conferencia en la Universidad Carlos III. <http://www.ub.es/geocrit/sv-69.htm>
- SIMÓN, E. (2000). "Tiempos y espacios para la coeducación". En SANTOS GUERRA, M. A., *El harén pedagógico. La perspectiva de género en la Organización Escolar*. Barcelona: Graó
- VALLÉS CALATRAVA, J. (1999). *El espacio en la novela. El papel del espacio narrativo en La ciudad de los prodigios de Eduardo Mendoza*. Almería: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Almería.
- VILLANUEVA, D. (1976). *Estructura y tiempo reducido en la novela*. Barcelona: Anthropos.