

Resumen

El artículo presenta una reflexión sobre la educación femenina y se pregunta si la investigación de género es la respuesta. Se pasa revista a los cambios introducidos en la educación por la pedagogía basada en la libertad y la capacidad de decisión del alumno, y se llega a la conclusión de que estos cambios son negativos, tanto para las chicas como para los chicos. Algunos estudios recientes sobre la situación de las chicas indican más bien que ellas salen mejor paradas que los chicos en la nueva condición creada por los cambios. La conclusión es que para mejorar la situación de las chicas hay que hacer más eficaz y racional el sistema educativo en su totalidad.

Palabras clave: Teoría de la educación, educación femenina, investigación de género, marxismo, reforma escolar.

Amenazas a la calidad de la educación femenina al comienzo del siglo XXI / Threats to female education quality at the beginning of the XXI century

Inger Enkvist

Doctora en Letras por la Universidad de Gotemburgo, Suecia.
Docente de la Universidad de Lund, Suecia.
inger.enkvist@rom.lu.se

Abstract

This paper presents a reflection upon girls' education and wonders whether gender research contributes to elucidate the position of girls within the educational system. It reviews the changes introduced into education by the pedagogy based upon the student's freedom and capacity to make choices and comes to the conclusion that this pedagogy has been negative for both boys and girls but more so for boys. Gender research does not contribute significantly to our insight. The conclusion is that in order to strengthen girls' education the best thing is a general school reform.

Key words: Theory of education, girls' education, gender research, Marxism, school reform.

Al comienzo del siglo XXI se nota un ambiente de crisis en los sistemas educativos de muchos países occidentales. Se habla de disminución de los conocimientos en las aulas, de lenguaje irrespetuoso del alumnado y de violencia. La pedagogía centrada en el estudiante había sido concebida para proporcionarle autonomía a aquel, en tanto que el énfasis en sus derechos le proporcionaría un entorno seguro y feliz. Pero los resultados de la aplicación de estos supuestos no corresponden a cuanto se había esperado. En esta situación, llama la atención la reacción de las feministas. Las personas poco especializadas en el feminismo podrían pensar que las feministas serían las primeras en proteger el derecho de las chicas a aprender lo más posible. No es así. Tampoco es seguro que estén a favor de la educación diferenciada. Este artículo intentará explicar esta aparente contradicción.

Entre los investigadores que han indagado por qué una escuela tiene buenos resultados, se suelen enumerar los siguientes factores facilitadores de la calidad: enfoques que privilegien el aprendizaje, un lugar importante dado al *ethos* de la escuela, liderazgo positivo, una administración fuerte, control de calidad, una organización que apoye las metas planeadas y sólidos vínculos entre el colegio y los padres (Tooley-Howes, 1999). Curiosamente, la nueva pedagogía introducida en la mayoría de los países occidentales propone lo contrario de la eficacia pedagógica.

La nueva pedagogía

Para explicar los cambios introducidos en la educación durante los últimos decenios, hay que señalar la influencia de una serie de ideas que circulan entre sociólogos, políticos y algunos pedagogos universitarios (Enkvist, 2005).

1. *La sociología de la educación.* Se ha prolongado la escolaridad obligatoria en casi todos los países, lo cual, en combinación con los

cambios familiares, debería haber impulsado una escuela más estructurada, para educar a alumnos de origen cada vez más variado durante más tiempo. Sin embargo, en general, esto no ha sido así. El sistema escolar ha sido utilizado más para obtener una igualdad social, que para promover la adquisición de conocimientos. Los políticos, aconsejados por los sociólogos, se han interesado sobre todo por mantener escolarizados a los jóvenes, antes que por asegurar y promover un mejor aprendizaje. Las diferentes reformas muestran que los políticos se han apoyado más en la opinión de sociólogos que en la experiencia de los docentes; a los sociólogos les interesa menos lo relacionado con las asignaturas y el modo de enseñarlas mejor, que el origen social del alumno y su papel como agente social. Se ha producido, por tanto, una desviación del centro de atención desde el aprendizaje hacia los factores sociales. La tendencia se nota también a la hora de distribuir los fondos destinados a la investigación en el mundo educativo.

2. *El constructivismo.* Aún son más los factores negativos que han influido para desterrar el concepto de enseñanza como aprendizaje sistemático de determinadas asignaturas. Ha tenido enorme influencia el “constructivismo”, quizá poco conocido fuera del mundo de la educación. El término está relacionado con la idea –psicológica y filosófica a la vez– de que para aprender, el ser humano crea en su cerebro el conocimiento. Esto es cierto, pues no existe conocimiento alguno que no pase por el cerebro. Ciertas variantes del constructivismo, sin embargo, van más allá al afirmar que resulta imposible aprender a través de una enseñanza preparada por otra persona: ha de ser el alumno quien lo entienda todo por sí solo. Entra en juego

entonces la pedagogía activa: cada educando debe contar con medios suficientes para obtener la información que le permita a él mismo descubrir los conceptos necesarios.

3. *El enfoque en los modos de trabajar.* Por encima del papel del docente, el constructivismo apuesta, pues, por el trabajo individual o en equipo del alumno dentro del aula. Una perspectiva que influye decisivamente en la organización del aula y en su armonía (o en la ausencia de ella): algunos estudiantes –los menos– trabajarán manteniendo la concentración; muchos –la mayoría– trabajarán algo, y otros no harán absolutamente nada. La responsabilidad pedagógica queda así trasladada del profesor al alumno: el foco de interés se centra no en el profesor ni en la asignatura, sino en la personal disposición del alumno; mientras que en la pedagogía tradicional el profesor “acerca” al alumno al conocimiento, el constructivismo convierte al docente en un facilitador. Tal corriente pedagógica, que en España quizá no haya llegado a tomar tanto cuerpo, se ha estado aplicando durante años en países como, por ejemplo, Suecia, con fuertes inversiones y mucha buena voluntad, pero los resultados son negativos.
4. *La teoría del entorno.* Ejerce actualmente mucha influencia una teoría que dice que aulas y escuelas deben servir como entorno favorable, para el desarrollo de los alumnos con más desventajas. El aprendizaje ya no ocupa el primer lugar en importancia, sino que lo hace la igualdad del alumnado obtenida a través de la organización del aula, y ello no deja de contener cierta lógica, porque en una clase cuyo funcionamiento es positivo, los alumnos de menor rendimiento se beneficiarán más dentro de un buen grupo, aunque también puede ocurrir lo contrario:

tener a muchos alumnos problemáticos en el aula puede obstaculizar el aprendizaje de los demás. De modo que la igualdad a cualquier nivel no puede ser una meta prioritaria; la meta escolar debe ser lograr el mejor aprendizaje posible para todos.

5. *El enfoque lúdico.* La nueva pedagogía, también llamada psicopedagogía o pedagogismo, coloca al alumno en el centro del proceso pedagógico y piensa que la tarea del profesor no consiste en explicar un contenido, sino en ofrecer una variedad de materiales para que el alumno escoja. El papel del educador se parece más al de un monitor: preparar excursiones, materiales y meriendas, para potenciar los aspectos lúdicos del aprendizaje. Se hace hincapié en la importancia de la motivación creada por el docente, lo cual no deja de ser contradictorio cuando es el alumno quien debe buscar información de modo individual. Y otra contradicción más: si cada estudiante trabaja a su manera y con su propio material, ¿cómo esperar que los resultados que se alcancen sean iguales?
6. *Las tecnologías modernas.* El gran interés de los políticos es que los jóvenes aprendan tecnologías, pensando que así van a estar preparados para el mercado laboral del futuro. Curiosamente, los políticos ven la informática como algo que pertenece a la educación, mientras que muchos jóvenes la utilizan primordialmente como un instrumento de comunicación y de entretenimiento. La aceptación del papel preponderante de la tecnología, por parte de ciertos pedagogos, tiene que ver con que permite realizar los demás objetivos de la nueva pedagogía, como la búsqueda individual de la información y lo lúdico.

7. *El derecho a la diferencia.* Durante los últimos diez o quince años, ha tomado cuerpo entre los mismos sociólogos, junto con la idea de igualdad, la del derecho a la diferencia. Las alumnas, por ejemplo, tienen derecho a estudiar antes escritoras que autores masculinos; o bien en determinadas zonas geográficas del país puede existir un interés legítimo hacia un tema, y no hacia otro; o los alumnos extranjeros quizá quieran centrar sus estudios sobre la región de origen de sus padres. El derecho a la diferencia, sin embargo, socava por completo la idea de la escuela y el papel del docente, imposibilitado de saber todo lo que cada alumno puede elegir estudiar. Es este uno de los principales motivos del malestar existente entre el profesorado. En esta situación, ¿para qué sirven las escuelas, creadas en principio con el objeto de que los alumnos aprendan lo que la sociedad ha decidido que es útil aprender y lo que el maestro puede enseñarles? ¿Llegaremos a tener tantas aulas como alumnos?
8. *Desprecio por la cultura.* Detrás del pedagogismo y de otras teorías pedagógicas, está latente cierto desprecio hacia la cultura. Esta ha seguido un desarrollo a lo largo de la historia en el que han colaborado infinidad de seres a los cuales no conocemos. Y, de pronto, pasa a ser prioritario que cada alumno pueda elegir, él mismo y libremente, qué, cómo y cuánto va a estudiar: es decir, se pone todo en manos de un individuo joven e inculto, que debe decidir con qué contenidos se queda de algo que había sido elaborado durante generaciones. Así, el constructivismo alienta también la idea de un modelo de ser humano capaz de desarrollar todos los saberes, porque si los alumnos han de trabajar solos y sin demasiadas explicaciones por parte del profesor, ello implica que

todos han de ser capaces de desarrollar las matemáticas, la historia, la lengua, la ortografía y la biología, en las que los especialistas llevan siglos trabajando. La posibilidad de elegir qué le ofrecemos al alumno también lleva implícita nuestra aquiescencia ante su elección, lo cual redundaría a favor de un relativismo total.

Estas ideas se han ido presentando a los docentes, por ejemplo, en Suecia, en las jornadas pedagógicas, a través de expertos en ese campo. La enseñanza ideal, según este ideario, podría ser una que combinara la tecnología, la búsqueda individual, la aparente igualdad de todos los alumnos ante la tarea, lo lúdico, y el profesor como facilitador. Estas ideas han creado en los educadores una enorme confusión, pues la propia experiencia personal y el sentido común les enseñan que las cosas no son como pretenden estos teóricos de la sociología y de la pedagogía y, más bien, constituyen un retroceso en comparación con los ideales de conocimiento y de acceso democrático al mundo del saber. Hoy se ven más alumnos a la deriva que hace veinte o treinta años, por falta de una preparación adecuada para aprender y para enfrentarse con la vida.

Es posible hacer una evaluación de los resultados de esta modernidad, ahora que la dirección general de las escuelas suecas ha publicado un informe, en el que se comparan los resultados del 2002 con los de 1991, entre alumnos de 15 años. El informe sobre el resultado se denomina "Evaluación nacional 2003" (*NU03*). La conclusión es negativa para la nueva pedagogía promovida desde hace décadas. Los resultados habían bajado en todas las materias. Los obtenidos en lectura en lengua materna y en inglés, donde Suecia solía ocupar un primero o segundo puestos en las estadísticas internacionales, habían caído algo, pero ¿por qué no eran superiores a los de antes, como ocurre en el caso de los finlandeses? En cuanto a las ciencias sociales, los datos revelan que los alumnos que acaban la enseñanza obligatoria lo

hacen con conocimientos sociales fragmentarios y, lo que es particularmente grave, con escasa instrucción acerca del funcionamiento de la democracia sueca. Si, como dice la ley de educación sueca, la convivencia social es el principal objetivo de la escuela obligatoria, los conocimientos de ciencias sociales deberían ser excelentes. En el área de matemáticas, el nivel de conocimiento de los alumnos del 2002, los estudiantes de 1991 lo habían adquirido con un año de antelación. Es decir, que en once años Suecia había perdido un año entero de matemáticas. El *NU03* debería haber provocado gran alarma, porque si desde que la globalización trasladara la industria a países más baratos, Suecia se había planteado convertirse en una sociedad del conocimiento que viviera de los servicios calificados, ¿cómo iba el país a contar con ingenieros de primera línea, si las matemáticas estaban en un nivel bajo?

En cuanto a la calificación de los profesores, el mismo informe nos dice que, en el año 1991, un 98% del profesorado de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) contaba con la calificación adecuada: aparte de su formación universitaria, de al menos un año en la asignatura en cuestión, los profesores habían recibido también formación pedagógica apropiada para la materia en cuestión. En el 2002, sin embargo, el porcentaje de profesores con formación adecuada queda reducido al 60%, y eso aunque se cuente como idónea una formación universitaria, a veces, de tan solo un semestre. Los profesores calificados se han jubilado o han desertado de la educación. Ante esto, cabe preguntarse: ¿existirá alguna relación entre los malos resultados académicos y la caída en la calificación del profesorado?

En resumen: hasta en un país de excelente tradición educativa y que sigue invirtiendo en educación, los resultados disminuyen ostensiblemente si el país, a la vez, elige la nueva pedagogía, y esto según lo constatado por las propias autoridades. Y ¿qué ha sucedido después de la publicación del informe? Pues nada. Los que han promovido la nueva peda-

gogía, instalados en la dirección general de las escuelas suecas, la formación docente y los sindicatos, no se sienten responsables ni se dan por enterados del fracaso.

El feminismo y la educación

Muchos países occidentales han inscrito en sus leyes de educación que una meta es la igualdad, además del desarrollo de conocimientos. Disminuyen los conocimientos en muchos países, no solo en Suecia, pero, ¿podría estar descendiendo también el grado de igualdad social y la igualdad entre los sexos? El tema de este trabajo es lo que está sucediendo con la igualdad entre chicos y chicas.

Antes que nada, hay que ser consciente de que existen dos tipos de feminismo. El de equidad es el feminismo clásico, liberal, que pide igualdad de derechos para la mujer. Quiere eliminar los obstáculos con los que se han enfrentado las mujeres. El otro feminismo, el de género o de diferencia, afirma que las mujeres son diferentes y que no solo han sido objeto de discriminación en el pasado, sino que actualmente son objeto de un acoso constante por parte del patriarcado. Este último tipo de feminismo ha crecido mucho en influencia, acaparando el término de feminismo. En particular, es muy fuerte en los Estados Unidos, país en que ciertas universidades ya exigen que sus alumnos estudien un curso de género. En muchos países, el feminismo de género también influye en la redacción de los libros de textos y hace "lobbying" para obtener una legislación que permita perseguir lo que se consideran atentados contra la dignidad de la mujer. El feminismo de género pertenece de lleno a las corrientes del constructivismo, del multiculturalismo y del desprecio por la cultura. Es constructivista porque afirma que la diferencia entre los sexos no depende tanto de la biología como de la sociedad, y que, por lo tanto, se puede cambiar a voluntad. Es multicultural porque no se interesa por la sociedad en su totalidad, sino solo por proteger al propio grupo; en la educación, es notable su falta de

interés por cómo les va a los alumnos varones. Muestra desprecio por la cultura porque está imponiendo algo que en los Estados Unidos se denomina el “transformismo”, la transformación del contenido de las materias, para otorgar a las mujeres un papel más importante. Si no hay mujeres importantes en un campo, el programa se rellena con mujeres menos importantes, *filler feminism*.

O’Leary (1994) es una de las autoras que han subrayado con más insistencia el origen marxista del feminismo de género. De Marx, el feminismo de género ha heredado la idea de la lucha de clases y de definir a las personas en opresores y oprimidos. Las feministas creen que la opresión dentro de la familia es peor y más grave que la que se puede observar en la vida económica. Quieren deconstruir, literalmente, a la pareja y a la familia. Adjudican al varón el papel de opresor por razones estructurales; no se interesan por averiguar si todos los hombres son, en efecto, culpables de oprimir a su pareja, porque consideran que, estructuralmente, son todos opresores. La meta es una sociedad absolutamente igualitaria en materia de género. Cuando los hombres hayan perdido el poder en la familia y en la vida social, se instalará la perfecta igualdad con libertad y armonía.

El inspirador más directo de las feministas podría ser el colaborador de Marx, Engels, con su libro *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado*, de 1884. El razonamiento de Engels es que la propiedad es la base del mal. El varón tiene interés en controlar a su familia, para poder controlar la propiedad y transmitirla al hijo. Para alcanzar la beatitud en la Tierra, se debe abolir el derecho a la propiedad privada, y un paso para conseguirlo sería abolir cualquier influencia masculina sobre las mujeres y los niños. Y otro paso más para lograr la igualdad entre mujeres y varones es que el cuidado y la educación de los niños pasen a manos de la colectividad. En este sentido, controlar la educación es particularmente importante, porque, según las feministas, es la que debe transmitir y mantener en

los jóvenes la ideología de la igualdad entre los sexos.

Teniendo en cuenta esta meta lejana, se entiende que las feministas de género quieren menos el avance de la mujer en la sociedad de hoy, que transformar a la sociedad. La situación actual de las mujeres es solo un paso hacia esa transformación. Quieren liberarlas de los lazos sociales. Una vía muy importante es intentar limitar la importancia del matrimonio heterosexual, ya que ven en él la base del poder del varón. Este es el motivo por el que promueven otros tipos de sexualidad y exigen que se declaren como iguales a la heterosexualidad, como asimismo la razón por la que colaboran con los movimientos *gay* que a primera vista no tienen nada que ver con el feminismo.

La referencia al marxismo nos ayuda a ver por qué ciertos temas se han vuelto tan candentes en nuestros días. Además del matrimonio, la familia y la sexualidad, la educación atrae el interés especial de las feministas porque sospechan que funciona como soporte de la sociedad que ellas quieren deconstruir. Como medida para facilitar el cambio social que exigen, desean introducir la perspectiva de género en la enseñanza, sembrando la desconfianza sobre cualquier hecho como posiblemente discriminatorio para las mujeres. La palabra utilizada es concienciar a los alumnos y a los maestros.

Las feministas de género se suelen unir a los verdes y a los multiculturalistas que también quieren cambiar la sociedad, aunque de manera diferente y muchas veces de modo directamente contradictorio al de las feministas. En estas alianzas se ve claramente que el principal fin no es el bien de las mujeres, sino el cambio total de la sociedad occidental, tal como se conoce hasta ahora. Las feministas occidentales se interesan mucho menos por cambiar, por ejemplo, a las sociedades islámicas, en las que la

situación de la mujer es bastante peor que en las occidentales. Lo que ha dificultado el análisis del comportamiento de las feministas de género es que no dicen a las claras de dónde vienen y adónde van y, además, después de la caída del muro de Berlín y el descrédito del comunismo, pocas personas esperaban que renaciera un movimiento basado en el marxismo en el seno de Occidente, y menos en los Estados Unidos y entre las mujeres.

O'Leary avanza una teoría sobre por qué el feminismo occidental ha tomado este camino. Cree que el origen está en que las mujeres de los movimientos neomarxistas de los años 60 fueron ignoradas por sus compañeros, lo que les produjo tanta rabia que utilizaron la teoría que conocían bien, la marxista, pero para arrasar no solo a la sociedad "burguesa", sino también al patriarcado. O'Leary nos invita a leer a Shulamith Firestone, una autora radical de los años 60 y 70, en cuyo libro esta conexión se ve claramente. Cuando se la visualiza, es posible entender por qué las líderes feministas vienen no pocas veces del Partido Comunista y por qué las tácticas utilizadas por las feministas son tan agresivas. Las feministas de género aplican lo aprendido en los manuales de la guerra de guerrillas de los años 60, a propósito de las maniobras recomendadas para la propaganda.

Los estudios de género en el campo de la educación

Tres estudios recientes, dos suecos y uno británico, arrojan datos muy similares entre ellos sobre la relación entre la situación de los chicos y las chicas en la educación actual. En otros países occidentales, los datos son muchas veces parecidos.

Acabamos de ver que las autoridades suecas tienen motivos de preocupación. Sin embargo, la inversión en investigación no se hace en primer lugar para encontrar maneras más eficaces de enseñanza, sino que se destina hoy mucho dinero a la investigación de género para hacer avanzar la

igualdad. En un documento reciente de la dirección general de las escuelas suecas, han trabajado siete funcionarios de esa dirección y no menos de once investigadores, de los cuales varios son catedráticos (*Könsskillnader...* 2006). En otras palabras, el informe representa un esfuerzo muy ambicioso y muy caro. En él se comprueba que la ley escolar sueca está basada en el principio de igualdad. Sin embargo, les va peor a los chicos en todos los sentidos. Primero algunos datos: los varones obtienen solo un 90% de los resultados logrados por las chicas en promedio, y las diferencias están aumentando tanto en la ESO como en el bachillerato. En comparación con el año 1990, en 2006 más alumnos dejan el colegio sin tener el certificado escolar, y entre ellos los varones constituyen el 60%. En las pruebas internacionales de comprensión lectora, Suecia suele tener un buen resultado, pero ahora aumenta la diferencia entre chicos y chicas. Los varones muestran una actitud más negativa a la lectura y leen menos en su tiempo libre. Hay una diferencia entre las actitudes de los jóvenes frente a los estudios, y es que las chicas se exigen más. Ellas estudian más en la casa y sacan mejores resultados. Los varones trabajan menos, pero están más contentos consigo mismos. En otras palabras, no hay una relación clara entre autoestima y rendimiento escolar, como algunos pedagogos habían afirmado. En cuanto al interés por los estudios, un 98% de los jóvenes se matriculan en el bachillerato, pero las mujeres terminan los estudios en un 78% y los varones en un 72%. Los alumnos que eligen de manera no tradicional, interrumpen sus estudios más que otros.

En la formación de adultos, las mujeres –que tienen una formación más alta– son un 50% más en querer completar sus estudios. Además, dentro del marco de la formación para adultos, son más ambiciosas y terminan los estudios en un porcentaje mayor. En la universidad, empieza un 50% de

los jóvenes, pero no todos terminan la carrera. Lo hacen en mayor número las mujeres. Hay una entrada masiva de mujeres en medicina, odontología y derecho.

Las chicas tienen mejores resultados en todo y también en cuanto a las metas sociales inscritas en la ley escolar, tales como la colaboración y el interés por el medio ambiente. Tienen un sentido ético más desarrollado y demuestran más creatividad. Se interesan más por la democracia, la igualdad y los derechos humanos. Es decir, que de ninguna manera debería haber entre las feministas una preocupación por las chicas, sino por los chicos. Esa preocupación brilla por su ausencia y denota una falta de ética.

El informe no habla de lo que aprenden los alumnos ni de los niveles a los que llegan, sino solo de la diferencia entre los rendimientos de unos y otros. Tampoco subraya que los datos muestran que el resultado de la política implementada ha tenido muchas veces el resultado contrario del que se esperaba. Las diferencias entre alumnos y alumnas ha aumentado desde los años 70, que es cuando se impone la escuela comprensiva y la pedagogía de la convivencia por encima de la pedagogía del aprendizaje. En otras palabras, la escuela no cumple la meta de dar una educación igual a todos los alumnos. Se lamenta de que los dos sexos tengan preferencias distintas en cuanto a las materias que les gusta estudiar. Hay más diferencia en la comprensión lectora entre chicos y chicas en Suecia que en muchos otros países, y es a favor de las chicas. Los varones prefieren las matemáticas y las ciencias naturales. En matemáticas, apenas hay diferencias entre alumnas y alumnos. Curiosamente, el análisis de los libros de texto muestra que más ejemplos vienen del mundo masculino que del femenino, lo cual, según las feministas, favorecería a los chicos; aún así, las chicas rinden más. Una investigadora opina que si los varones sacan notas más bajas,

esto podría tener relación con cómo están hechas las pruebas, pero no demuestra que esta se estén mal confeccionadas. Cree que a las chicas se las premia por tener un mejor comportamiento en el aula. ¿Está mal tener un buen comportamiento en el aula? La nueva moda pedagógica de dar énfasis a los aspectos de la comunicación en todas las asignaturas podría favorecer a las chicas.

Otro informe de una investigadora sueca, Öhrn (2002), proporciona un panorama de la investigación de género en el campo de la educación escandinava. Dice lo mismo que el ya mencionado, pero algunas fórmulas son diferentes. Por ejemplo, cita a otra investigadora, que advierte contra el riesgo de caer en la “trampa del cuidado”; es decir, las chicas cuidan de los chicos, en vez de avanzar ellas. Otra estudiosa subraya que se utiliza a las jóvenes como recurso para el aprendizaje de los muchachos, y que el trabajo de ellas se ve interrumpido por las actividades de los varones, pero que la escuela simplemente niega que esto suceda, sino que se apela a la “responsabilidad” de las muchachas. De las chicas inmigradas se constata que permanecen en constante negociación con sus familias, desistiendo quizá de ciertas libertades para poder educarse, ya que lo ven como su posibilidad de ingresar a una vida adulta más libre.

Öhrn menciona un solo informe sueco donde se formula la pregunta de si son los chicos los perdedores en la nueva pedagogía. El autor-investigador duda sobre si la tendencia a sustituir el trabajo en clase por el trabajo en equipo o individual perjudica más a los varones. También cita una investigación sobre la madurez cerebral. Está bien comprobado que los chicos maduran más lentamente. Una investigación médica afirma que en promedio la diferencia en maduración podría ser de 1,5 años, lo cual también incide en la capacidad de concentración. Un investigador ha comparado los resultados de los jóvenes nacidos al prin-

cipio del año con chicas nacidas al final, y ha comprobado que hay más similitud en los resultados cuando se compara así. Otra investigación contrasta los resultados de diferentes tipos de municipios. En las zonas rurales, las diferencias son aún más grandes entre chicos y chicas. En resumen, el resultado fundamental es que desde 1988 hasta el 2005, y en diferentes materias y niveles, los varones solo llegan en promedio a un 90% del resultado obtenido por las mujeres.

Francis y Skelton (2005) han escrito un libro similar sobre la investigación de género en Gran Bretaña. Los resultados coinciden con las investigaciones suecas. Las autoras solo citan a fuentes de países angloparlantes y, con excepción de la estadounidense Hoff Sommers, de quien se va a hablar más adelante, citan exclusivamente a otras feministas de género. A propósito de la ambiciosa reforma escolar inglesa de 1988, lo único que opinan es que reintroducir las reglas de disciplina, los planes de estudios y el enfoque del conocimiento, podría ser igual a una remasculinización de la educación. Al mismo tiempo, reconocen que nunca les ha ido tan bien a las chicas como después de la reforma, porque ahora ellas estudian matemáticas, ciencias naturales y tecnología en la ESO y tienen éxito (Enkvist, 2006). Les va especialmente bien a las chicas de origen chino en Inglaterra. Sin embargo, tampoco eso gusta a las investigadoras, que denuncian que estas chicas están sometidas a una doble presión por ser mujeres y extranjeras, sujetas a exigencias tanto dentro de la escuela como en su familia. También se quejan de que no se mencione más a menudo que les va mal a algunas chicas de clase obrera que no confían en la utilidad del esfuerzo en el colegio. ¿Qué quieren las investigadoras, que todas las alumnas tengan un nivel más alto que el de los chicos, y sin esforzarse? Se quejan también de que chicas y muchachos prefieran diferentes materias. ¿Para quién es un problema? Solo para un cons-

tructivista que cree que todo está influido por alguien y que todo es político.

En Inglaterra existe la educación diferenciada desde largo tiempo y sigue habiendo muchos colegios diferenciados, tanto estatales como religiosos. Entre los colegios con mejores notas en el examen que los alumnos hacen a los 16 años, los veinte primeros suelen ser de educación diferenciada. Esto habla a favor de este tipo de establecimiento escolar. Sin embargo, muchas de estas instituciones admiten a alumnos según sus conocimientos anteriores, y muchos son de clase media, es decir, el buen resultado no depende solo de la educación diferenciada. Sin embargo, las investigadoras feministas tampoco parecen estar interesadas en la educación diferenciada, como un factor entre varios, para mejorar la calidad de la educación de las muchachas.

Francis y Skelton presentan una serie muy larga de datos de diferentes estudios, pero no sacan las conclusiones que se desprenden de ellos. La verdad es que lo tienen difícil, porque quieren quejarse de la discriminación contra las mujeres y, al mismo tiempo, las alumnas inglesas son mejores que los alumnos en casi todos los niveles y materias, exactamente como las alumnas suecas. Además, las feministas no suelen mencionar las verdaderas amenazas contra la educación femenina:

- La nueva pedagogía que hace bajar los resultados de todos, también de las chicas.
- La introducción de un clima de conflicto, en gran parte por las propias feministas, que destruye el trato de confianza entre profesores y alumnos, necesario para el buen aprendizaje.
- La tendencia multiculturalista, que, en combinación con la nueva pedagogía, concede demasiada libertad a los jóvenes de culturas que no respetan a la mujer ni la consideran su igual. Algunos de estos jóvenes utilizan la libertad para insultar a las compañeras y a las docentes.

El feminismo de género en el poder

Hoff Sommers, doctora en filosofía, escribió en 1994 un libro, en el que denuncia la actuación ideologizada y antiintelectual de las feministas de género, y se ganó el odio de estas. Cuenta cómo diferentes grupos de estas amenazan e intimidan a colegas y estudiantes, y cómo muchos políticos y administradores se dejan influir, porque no entienden la diferencia entre el feminismo de equidad y el de género. Estas feministas están copando lugares de influencia en la burocracia, en las fundaciones y en las asociaciones profesionales.

Desde el punto de vista europeo, es útil conocer los ejemplos de intimidación y de cómo en los cursos de género los estudiantes aprenden a pensar de manera ideológica, en vez de científica. Los profesores de las otras materias dicen que es cada vez más difícil enseñar a los alumnos que han pasado por los cursos de las feministas y que han sido ideologizados por ellas. Los alumnos vienen preparados para ver trampas y prejuicios en todo lo que dice el profesor, e instalan un clima de confrontación permanente. Varios docentes hablan de la vuelta del tiempo de McCarthy, solo que ahora son los marxistas los que amenazan a los no marxistas.

La influencia feminista sobre la administración ha llevado a que se estén reescribiendo los planes de estudio, para incluir más datos sobre mujeres y menos sobre hombres. Si no hay mujeres interesantes en cierta época o determinado campo, se rellena, como dijimos, con mujeres menos importantes. Para Hoff Sommers, esto muestra que a las feministas no les preocupa la calidad de los conocimientos de los estudiantes, solo su propia agenda política.

El feminismo de género socava la educación en las humanidades también por otra vía: el profesor se dedica a exponer el sexismo de diferentes creadores, más que a mostrar la calidad o el interés que ofrecen sus obras. Los estudiantes de hoy llegan con pocos conocimientos en el campo cultural, y si reciben una enseñanza ideologizada, no desarrollan un amor por

las humanidades. Más bien dejan las clases, con la idea de que la literatura y el arte del pasado carecen de interés por ser sexistas.

En los Estados Unidos, los *colleges* femeninos fueron durante mucho tiempo centros de excelencia, pero ahora el concepto mismo de excelencia está bajo sospecha, por ser “masculinista”. En muchos *colleges* se desarrolla cada vez más una actitud despectiva hacia los clásicos, la lógica y la racionalidad. Supuestamente, el conocimiento y la metodología son opresores, y las mujeres tienen otra manera de pensar. La famosa filósofa Susan Haack es una, entre muchos epistemólogos, que afirma con contundencia que no existe ningún pensamiento femenino distinto del masculino. En otras palabras, la educación diferenciada no mantiene su buena calidad si la dirigen feministas de género. Como con los *Black studies*, también ideologizados, los cursos llenan a los estudiantes de rencor contra la sociedad, pero no los preparan para ganarse la vida, ni para ver el mundo con objetividad.

Hoff Sommers enumera una serie de investigaciones citadas por la prensa norteamericana, pero cuyos datos no han sido comprobados. Las feministas permiten que circulen datos falsos que avalen sus tesis. Así, información que no corresponde a exigencias científicas hace pensar al público que la violencia contra la mujer es peor de lo que realmente es.

Si les va mejor a las chicas que a los chicos en todo, también en los Estados Unidos las feministas deberían cambiar su discurso victimista –pero no lo hacen–. El verdadero problema, también en los Estados Unidos, es que los alumnos estadounidenses están por detrás de alumnos, por ejemplo, de ciertos países asiáticos, pero esto no interesa a las feministas.

Una mirada europea y masculina sobre la escena del feminismo de género en los Estados Unidos habla de una fiebre victimista, una epidemia que subraya que la actuación de las feministas tiende a un control estatal de la vida privada, algo que solo se suele

ver en los países totalitarios (Lipovetsky, 1999). Se instala un clima de caza de brujas y de intimidación. Lipovetsky opina que el feminismo es una parte de la fragmentación que amenaza a la sociedad y que puede verse como una variante del multiculturalismo. Lipovetsky cree que este tipo de feminismo no atrae a la mayoría de las mujeres. Ahora es normal que una mujer pueda estudiar y trabajar como parte de la expresión de su personalidad, y no solo por necesidad económica. Cree que si no han llegado a los puestos políticos más altos, es porque los juegos de poder suelen interesar un poco menos a las mujeres que a los hombres. Sin embargo, la creación de empresas les interesa, porque fortalece su independencia. Lipovetsky considera negativo el énfasis en la absoluta igualdad del feminismo de género, y, por su parte, utiliza el término de "disimetría" para decir que la relación entre los sexos puede evolucionar y hacerse más igualitaria, sin que por eso desaparezca una diferencia fundamental.

El multiculturalismo y el feminismo de género

Si el feminismo en el poder puede hacer bajar la calidad intelectual de las chicas y, además, crear un clima de intimidación, lo mismo puede suceder por una vía totalmente diferente: por el multiculturalismo mal entendido.

Para mostrar este tipo de razonamiento, vamos a mirar de cerca a una investigadora británica, Haw (1998), feminista, constructivista y multiculturalista. Tranquilamente propone, sin decirlo, que algunos colegios de Gran Bretaña dejen de basar la enseñanza en lo científicamente comprobado y en la igualdad entre los ciudadanos que exige la ley actual. Hay que observar, en particular, que no saca conclusiones lógicas de las respuestas que ha obtenido en su investigación. Haw no habla de la reforma escolar británica y, por lo visto, no le interesan los conocimientos en sí. Para la autora, el plan de estudios nacional y la reforma de 1988 se pueden ver como

actos de centralización, que quitan energía a las campañas contra el sexismo y el racismo. Su libro trata específicamente de la educación de alumnas musulmanas, en general de origen paquistaní, desde una perspectiva musulmana, sin ser ella misma musulmana.

Empieza mencionando la diferencia entre el concepto islámico del conocimiento y el occidental. La filosofía occidental permite que se aísle un concepto para estudiarlo, mientras que el islam solo acepta tomarlo en consideración dentro de un marco más amplio dominado por la religión. Las madres entrevistadas dicen que la educación estatal inglesa no permite que se eduque de manera islámica a las niñas, y que no se pone suficiente énfasis en que ellas preserven su identidad cultural. Parece que lo fundamental para una niña es la aceptación del esposo elegido por los padres. Reclaman docentes musulmanes y material didáctico islámico. Sienten recelo ante la idea del multiculturalismo, porque no les parece que proteja suficientemente su propio estilo de vida. El laicismo es también percibido como una amenaza. Las personas entrevistadas no mencionan las necesidades del país receptor, en este caso Inglaterra, y la investigadora no se desliga en ningún momento de las posiciones adoptadas por los entrevistados.

La autora explica que la comunidad islámica en Inglaterra vigila de cerca lo que hacen y dicen los miembros del grupo. Si alguien intenta vivir de manera independiente, la condena del grupo es fuerte. Menciona la presión ejercida sobre los estudiantes musulmanes por otros alumnos de igual credo, para que no participen en las actividades de ocio que ofrece el colegio público. Una niña de cultura musulmana, aunque no pertenezca a una familia que practique la religión regularmente, no debe hablar con un chico en clase, y menos con uno no musulmán. Según este libro, las jóvenes musulmanas dejan de estudiar, casi todas, a la edad de 16 años. La autora ha pregun-

tado a las alumnas qué sucedería si alguna se enamorara de un muchacho de otra religión. Todas contestan lo mismo: no puede suceder, porque no está permitido. Todas aceptan que los padres tengan la voz cantante en cuanto a la elección del futuro esposo. Haw considera negativo que Inglaterra haya disminuido el número de escuelas públicas femeninas y masculinas, porque así baja el número de colegios aceptables para los padres musulmanes. Cree que, por esta razón, Inglaterra empuja a las chicas musulmanas al casamiento temprano. En otras palabras, Haw no adopta la posición de que la educación debe favorecer la igualdad entre los ciudadanos, ni la idea de que la niña pueda elegir su propio futuro después de haber estudiado, sino que defiende simplemente la posibilidad de que cada grupo inmigrado viva según las normas de su conglomerado particular. Este podría instalarse en territorio británico solo para mejorar sus propias condiciones como grupo.

Es obvio que esta es la actitud de la investigadora, porque no se dice en el texto que los ciudadanos de origen paquistaní también deban ayudar a sacar adelante a la sociedad inglesa. Solo se habla de lo que es bueno o malo para la comunidad paquistaní en Inglaterra. El razonamiento da la impresión de que los “ingleses” han de cargar con todas las responsabilidades generales, ya que los grupos de inmigrantes deben poder dedicarse a velar solo por su propio bien y por la conservación de sus tradiciones. La única razón por la que una niña paquistaní debiera educarse parece ser para servir al colectivo musulmán como docente. Una y otra vez, las personas entrevistadas opinan que demasiada educación puede ser un peligro, es decir, rechazan el ideal de educación y de igualdad de la sociedad en la que se han instalado. En contraste con las personas consultadas y con la propia Haw, una colaboradora paquistaní de la autora afirma que los paquistaníes en Inglaterra son ahora ciudadanos ingleses y que tienen que dejar de pensar que

la educación es dañina para las chicas, algo que ella califica de idea tercermundista.

Haw no menciona el conflicto entre su posición, a la vez feminista y pro musulmana. Habla de racismo, pero solo en contra del grupo que a ella le interesa proteger. Cita, sin comentarios, voces que creen que las escuelas con un alumnado étnicamente mixto se han creado para que los blancos se hagan menos racistas. Cita, también sin comentario, a una teórica musulmana que declara que una mujer no es oprimida cuando vive dentro de su propia cultura. Es también sugestivo que la autora diga constantemente a qué grupo étnico pertenecen los diferentes funcionarios escolares de los que habla. Se mueve en un mundo totalmente “etnificado”.

Haw transmite el deseo de las entrevistadas de obtener más presupuesto para el transporte escolar, para que las chicas puedan ir solas al colegio, participar en actividades de ocio para niñas por la tarde, y para que las madres puedan venir a las reuniones con los docentes, ya que no les parece aceptable que una niña o mujer viaje en un autobús donde también viajan hombres. Si esto no se arregla, opina Haw, los padres musulmanes mandarían a las hijas para que sean educadas en sus países de origen, una solución cara para ellos. En otras palabras, quiere que Gran Bretaña se islamice más, y no que los musulmanes, que piden el derecho de establecerse en Gran Bretaña, adopten las costumbres del país que los recibe.

No todos los musulmanes de Gran Bretaña razonan como Haw. Muchas familias islámicas desean que sus hijas tengan una buena educación británica, a fin de que les vaya bien en el nuevo país. La actitud de Haw también contrasta con las muchas escuelas que intentan mejorar el rendimiento escolar de los alumnos inmigrados. Un ejemplo es St. Marylebone School, en Londres, colegio femenino anglicano, que acoge a un alumnado étnicamente mixto, que incluye a numerosas alumnas musulmanas. El establecimiento ofrece y exige que todas toquen un instrumento musical, y pone doble énfasis en el

aprendizaje del plan de estudios y de la música, no en la religión de la casa de las alumnas, por lo que no permite el velo dentro de la escuela. Después de aprobar con buenas notas el examen obligatorio a los 16 años, casi todas las alumnas continúan sus estudios y les va muy bien porque dejan St. Marylebone con excelentes conocimientos. La filosofía de la escuela, sus reglas de conducta y los éxitos se pueden examinar en el material impreso que ofrece el establecimiento y en las estadísticas oficiales, de fácil acceso en la red (Enkvist 2006). Hay también colegios musulmanes en Gran Bretaña con excelentes resultados en los exámenes oficiales.

La inmigración de países patriarcales y el mundo escolar. Experiencias francesas

Una serie de observadores franceses dan ejemplos de cómo, en una escuela sin reglas y metas claras, la presencia de alumnos inmigrados de países realmente patriarcales puede crear un ambiente de acoso a las alumnas y docentes. Revol (1999), Mondot (2000), Bentolila (2004), Lelièvre (1996), Béaud (2002), Brenner (2002), todos coinciden en lo mismo.

Hablan de la dificultad o la poca voluntad de muchos jóvenes inmigrados de adaptarse a la escuela francesa. Los alumnos en cuestión tienden a echar la culpa de su situación a la escuela o a Francia, y suelen tomarse revancha personal insultando a las docentes, porque en su mundo cultural la mujer obedece y no manda. A sus propias compatriotas, las chicas que sí trabajan porque saben que allí descansa la posibilidad de mejorar su vida, las consideran traidoras a su cultura, invitándolas a "solidarizarse" con su comunidad y con los chicos en fracaso escolar; también suelen insultar a los jóvenes de su propio colectivo étnico si se muestran complidores, llamándolos franceses o blancos. Sobran ejemplos de los incidentes que suceden a diario, como pueden ser: el negarse a concurrir a una cita con una profesora; rechazar el colocarse detrás de una chica en una fila, o no aceptar que una docente mujer corrija

sus deberes. Ante cualquier observación, los alumnos protestan en voz alta, afirmando que se les oprime y que los docentes son racistas.

En este caso, se puede hablar de abandono de parte de la sociedad francesa por no haber sabido hacer valer a tiempo su autoridad, permitiendo que jóvenes inmigrados desadaptados se hundan más todavía, arrastrando consigo a muchos otros. Asimismo, podría hablarse de abandono o falta de protección hacia las chicas de origen extranjero que tienen que enfrentarse al machismo dictatorial de sus hermanos y de sus padres. Una de las consecuencias de esta situación es la huida hacia la enseñanza privada, en particular por parte de las alumnas francesas, pero también inmigradas. Los autores mencionados, que denuncian el abandono de las chicas de origen musulmán, son todos: ¡varones y franceses!

¿Y los chicos?

Hoff Sommers constata en otro libro (2000) que las jóvenes estadounidenses leen más libros, son mejores en arte y música, trabajan más en clase, dedican más tiempo a las tareas y están más atentas a corresponder a lo que se espera de ellas. Más muchachas van a la Universidad, y allí, son más las que terminan la carrera y cada vez con mejores notas. Un número mayor de chicas piden becas para estudiar en otros países o se alistan para hacer trabajo voluntario en el extranjero. Por el contrario, más chicos son expulsados del colegio; más chicos tienen que repetir el año; más varones interrumpen sus estudios y son tres veces más necesitados de programas de apoyo. También más muchachos que chicas se encuentran entre los alumnos diagnosticados como faltos de atención y con hiperactividad (ADHD), y más varones caen en la criminalidad, el alcohol y las drogas. En otras palabras, si se necesitan programas especiales para apoyar a uno de los sexos, es a los chicos.

Sin embargo, Hoff Sommers constata una y otra vez que las feministas no se interesan por los cono-

cimientos en sí, ni por todos los alumnos, sino por el supuesto mal trato hacia las chicas. Nota que no es fácil contrarrestar esta tendencia, porque tiene la protección de actores muy importantes. En los Estados Unidos, por ejemplo, la Harvard Graduate School of Education, el Wellesley College Center for Research on Women y el US Department of Education están “tomados” por las feministas.

Hoff Sommers comprueba que Gran Bretaña ha adoptado medidas para mejorar el nivel educativo, y que hay una atención a la situación de los muchachos, mientras que en los Estados Unidos la nueva pedagogía sigue siendo considerada la mejor, a pesar de todas las evidencias en contra. Cita varios estudios británicos sobre cómo incrementar el rendimiento de los chicos. En *Can boys do better?*, de 1988, una asociación de directores de colegio constata que los varones rinden más con una pedagogía más estructurada. La lista de factores que señalan comprende: más trabajo dirigido por el profesor, un ambiente estructurado, altas expectativas, control de que se hayan hecho los deberes, una sanción clara y automática si la tarea no se cumple, más énfasis en el trabajo en silencio, más control a través de pruebas, y, también, educación diferenciada. Es fácil ver que esta lista tiene más en común con la de las escuelas eficaces que se citó al comienzo de este texto, que con las reformas introducidas por la nueva pedagogía.

Varios colegios privados han adoptado con éxito un estilo de enseñanza más tradicional que funciona muy bien con los alumnos de sexo masculino. Emplean a menudo a profesores varones, dan instrucciones muy claras, presentan exigencias también

muy claras y hacen selección de materiales de lectura de interés especial para los chicos. No se evitan ni las notas ni la competición. Otro informe ha llegado a las mismas conclusiones: *Boys' Achievement, progress, motivation and participation* (1999). Hoff Sommers constata que la educación en los Estados Unidos no ha tomado en cuenta esos resultados, sino que sigue con recomendaciones basadas en la nueva pedagogía.

Como se ha dicho, en Gran Bretaña hay pruebas de que a los colegios de educación diferenciada les va muy bien. Los mejores colegios suelen ser de educación diferenciada y, además, los establecimientos de educación diferenciada suelen tener en promedio resultados un 20% más altos que otros. Estos datos son públicos y bien conocidos en el mundo educativo británico. Como hemos mencionado, estos colegios también presentan otras facetas que los distinguen de los demás colegios, como enfocarse más directamente en el aprendizaje, tener profesores que se entregan más y a menudo tener un *ethos* religioso.

Conclusión

Las chicas tienden a rendir más que los chicos en sistemas escolares como el sueco, el británico y el estadounidense. Sin embargo, hay una amenaza muy seria en cuanto a la calidad de la educación de todos los alumnos al comienzo del siglo XXI en Europa y en Norteamérica: la nueva pedagogía y, dentro de esta corriente en particular, el feminismo de género y el multiculturalismo. Desde esta perspectiva, el debate sobre la educación diferenciada es menos importante que el que nos urge realizar sobre la nueva pedagogía.

Bibliografía

- Béaud, Stéphane. *80% au bac ... et après? Les enfants de la démocratisation scolaire*. Paris: La Découverte, 2002.
- Bentolila, Alain. *Tout sur l'école*. Paris: Odile Jacob, 2004.
- Brenner, Emmanuel (ed). *Les territoires perdus de la République. Antisémitisme, racisme et sexisme en milieu scolaire*. Paris: Mille et une nuits, 2002.
- Engels, Friedrich. *The Origin of the family, private property, and the state*. Nueva York: Pathfinder [1884], 1977.
- Enkvist, Inger. *Educación, educación, educación. Aprender de las reformas escolares inglesas*. Comunidad de Madrid, 2006.
- _____. *Repensar la educación*. Madrid: Eunsa, 2005.
- Firestone, Shulamith. *The dialectic of sex*. Nueva York: Pathfinder [1970], 2003.
- Francis, Becky – Skelton, Christine: *Reassessing Gender and Achievement. Questioning contemporary key debates*. Londres-Nueva York: Routledge, 2005.
- Haw, Kaye. *Educating Muslim Girls. Shifting discourses*. Buckingham-Philadelphia: Open University Press, 2002.
- Könsskillnader i måluppfyllelse och utbildningsval*. Estocolmo: Skolverket, rapport 286, 2006.
- Lelièvre, Claude. *L'école "à la française" en danger?* Paris: Nathan, 1996.
- Mondot, Jean-François. *Journal d'un prof de banlieue*. Paris: Flammarion, 2000.
- Nationell utvärdering 2003*. "NU 03". Estocolmo: Skolverket, 2003.
- O'Leary, Dale. "Feminism". <http://www.ewtn.com/library/ISSUES/FEMINISM.TXT>
- Revol, Nicolas. *Sale prof!* Paris: Rixot, 1999.
- Sommers, Christina Hoff. *The War Against Boys. How misguided feminism is harming our young men*. Nueva York: Simon & Schuster, 2000.
- _____. *Who stole feminism? How women have betrayed women*. Nueva York: Simon & Schuster, 1994.
- Tooley, James; Howes, Andy. *The seven habits of highly effective schools. Best practice in specialist schools*. Londres: Technology Colleges Trust, 1999.
- Öhrn, Elisabet. *Könsmönster i förändring? En kunskapsöversikt om unga i skolan*. Estocolmo: Skolverket, 2002.