MASCULINIDAD, EDUCACIÓN Y SALUD

La negociación de la masculinidad en la educación nórdica

Ana Rodríguez



Ilustración de Lara Lars

Durante gran parte del siglo veinte, las políticas de renovación educativa y las políticas del estado del bienestar han ido de la mano en los países nórdicos. Después de la segunda guerra mundial los gobiernos de Suecia, Noruega, Dinamarca, Islandia y Finlandia apostaron por una renovación pedagógica común para dar respuesta a las guerras sufridas y que promoviera la integración social. Se quería educar en valores democráticos para contribuir paulatinamente a la construcción de una nueva sociedad en la cual los gobiernos, con políticas intervencionistas, crearan estructuras educativas centralizadas que promoviesen la integración del alumnado para contrarrestar situaciones de discriminación o de exclusión social. En definitiva, las escuelas recibieron el mandato de luchar por la igualdad y la democracia para poder desdibujar las fronteras sociales entre los estudiantes [1].

De esta manera la educación fue tomando más peso y pasó a ser considerada un factor crucial para el crecimiento económico, de manera que la cohesión social fue una de las claves que se mantuvieron fuertes durante varias décadas. A pesar de eso, hacia los años ‘90 y de la mano de políticas liberales, la descentralización de los sistemas educativos nórdicos empieza a agrietar el sistema. El creciente foco en el individualismo, tanto en la

educación como en la sociedad en general, debilita la acción colectiva. La educación es vista como un bien de naturaleza privada que funciona como llave del desarrollo del potencial innato de cada individuo en vez de un bien público con carácter de renovación social. Islandia, Dinamarca y Finlandia toman un nuevo rumbo hacia políticas educativas dictadas por lógicas de mercado, mientras que Noruega y Suecia intentan mantener el equilibrio, adaptándose a las políticas liberales, pero manteniendo la esencia de renovación y cohesión social en sus políticas educativas.

Sin embargo, la vinculación de los valores democráticos en mayor o menor medida es todavía una realidad en todos los países nórdicos, y prueba de ello es Suecia. Los currículos de educación suecos en los diferentes niveles educativos, así como la ley de educación, enfatizan todavía hoy el deber de educar a través de metodologías democráticas, así como sobre métodos democráticos [2]. La democracia sienta las bases de una cultura del trabajo que se visibiliza en las metodologías dentro del aula y que cobra vida en las conversaciones cotidianas a todos los niveles. Este enfoque contribuye a que las criaturas vayan adquiriendo experiencias y conocimientos sobre los principios democráticos y sienta las bases para un creciente interés y responsabilidad en la participación en la sociedad y por el desarrollo sostenible, tanto económico, como social y ambiental.

> La forma cómo entendemos el conocimiento se ve afectada por la perspectiva educativa democrática: la democracia es el proyecto político que subyace a las interacciones que tienen lugar en la escuela infantil y primaria

Aunque los principios democráticos hayan dado forma a la política educativa durante los últimos setenta años, el sistema no es perfecto y hay fisuras todavía que ponen de manifiesto el conflicto entre una visión tradicional y una visión democrática o progresista. La perspectiva democrática de la educación supone un triple reto en cómo entendemos la pedagogía: el rol del docente, el rol del alumnado e incluso el rol del conocimiento se ven afectados y toman una forma distinta a la tradicional. Los docentes a menudo necesitan dar un paso atrás y atreverse a soltar el control pedagógico tradicional para fomentar el empoderamiento del alumnado. Las criaturas se convierten en el centro de la actividad, el motor de los proyectos pedagógicos, y aprenden, con el apoyo de los docentes, a manejar, reflexionar y discutir sobre situaciones cotidianas y que les afectan directamente. Finalmente, el cómo entendemos el conocimiento también se ve afectado por la perspectiva educativa democrática. El conocimiento no existe en los docentes y no es transferible. El conocimiento se construye en conjunto, a través de las interacciones entre los actores de la práctica pedagógica. La democracia es entonces el proyecto político que subyace a las interacciones que tienen lugar en la escuela infantil y primaria [3].

Los proyectos de igualdad educativa: el género neutro y las estrategias compensatorias.

La perspectiva democrática como paraguas de los sistemas educativos ha llevado a diversas corrientes de renovación pedagógica a lo largo de los años. Las dos estrategias que más peso han tenido durante la segunda mitad del siglo XX son la pedagogía de genero neutro y las estrategias compensatorias. La pedagogía de genero neutro implica un rechazo a la distribución de tareas diferenciadas para niños y niñas. Este discurso de neutralidad de género empezó a ser dominante en las escuelas infantiles a partir de la mitad del siglo XX como consecuencia de las políticas de renovación pedagógica vinculadas a la democracia, lo que puso las bases para que la escuela no hiciera distinción en el trato con niños o niñas, sino que tratara a todos como criaturas únicas. Esta perspectiva justifica el diseño de espacios educativos neutros en la que niños y niñas se encuentren. El problema de este tipo de estrategia es que cabe la posibilidad de que ciegue a los docentes de manera que no vean el trato distinto que se le da a niños y niñas. Subrayar que el género no debe tener ninguna implicación puede invisibilizar que el género, de hecho, sí que puede tener un impacto en la escuela infantil. Esta ceguera con respecto con el género puede incluso tener consecuencias contrarias a las que se persiguen con esta estrategia pedagógica, y fomentar la división entre niños y niñas [4].

Los espacios educativos también se ven afectados por este tipo de perspectiva neutra. Desde este punto de vista, los espacios tradicionalmente clasificados como femeninos como el rincón de las muñecas o la cocinita cambian de nombre y se convierten en el piso o la casa, en cambio los rincones de coches o de construcciones, tradicionalmente clasificados como masculinos, mantienen el mismo nombre. De esta manera se subraya la *normalidad* de lo masculino, en la que las niñas pueden y deben tomar más espacio, mientras que se le dan nuevos matices neutros a lo anteriormente femenino para no interferir en la construcción de la masculinidad de los niños [5].

Otro de los modelos educativos comunes durante la segunda mitad del siglo XX son las estrategias de pedagogía compensatorias. Este tipo de modelo, que nació en Dinamarca y que todavía está en funcionamiento en las escuelas Hjalli en Islandia, tiene como mantra dar a las niñas y niños la posibilidad de desarrollar todas sus facetas. Centran el foco en fomentar la autonomía y la inteligencia emocional y argumentan que inevitablemente los niños y las niñas asumen roles de género cuando están en grupos mixtos, lo que justifica la segregación por sexos. De esta manera, cada grupo se convierte en una arena donde entrenar las distintas capacidades que de otra manera se verían condicionadas por la mirada del grupo contrario. Dinamarca e Islandia no son los únicos países donde este modelo se puso en práctica, sino que Suecia también apostó por el modelo de compensación de forma generalizada. A pesar de que durante muchos años este modelo se entendía como el correcto para trabajar por la igualdad de género, es prácticamente solo en las escuelas Hjalli donde se mantiene activo en la actualidad.

La pedagogía compensatoria no solo apuesta por la segregación de sexos para que las niñas puedan entrenar la autonomía y, los niños experimenten la inteligencia emocional; sino que

también subraya la importancia de como los docentes usan el lenguaje de forma diferenciada con cada grupo. Se apoya en la teoría de que las relaciones sociales son el punto de partida para que los niños y niñas se construyan como grupos diferenciados y opuestos, de manera que a partir de la compensación de capacidades entre sexos se pretende contribuir a que los dos grupos acaben acercándose en capacidades y, de esta manera se alcance una mayor igualdad social [6].

La pedagogía compensatoria se ha problematizado desde muchos puntos de vista, pero una de las cuestiones principales es la suposición de que todos los niños necesiten entrenar la inteligencia emocional y que todas las niñas necesiten entrenar aspectos de autonomía y confianza en sí mismas. Esto no solo visibiliza lo que cada grupo tiene que desarrollar para acercarse a un modelo de sociedad más igualitario, sino que además pone de manifiesto las capacidades que ya se dan por hecho en función del sexo. Desde esta perspectiva no se cree necesario hablar con las niñas de sus emociones, porque es algo que ya han aprendido como consecuencia de crecer en entornos tradicionales, así como no es necesario que los niños trabajen la autonomía o la confianza en sí mismos, porque se trata de aspectos que ya se dan por sentados [7].

La pedagogía normacrítica

Si bien las pedagogías del género neutro y de las estrategias compensatorias tuvieron un gran desarrollo en el siglo pasado, en el siglo XXI la pedagogía *normacrítica* ha ido cuestionando aspectos contradictorios de las estrategias anteriores y ha ido ganando terreno en las escuelas infantiles suecas. Según la perspectiva crítica con la norma —y que yo redefino en este artículo como normacrítica con el objetivo de ser más económica con el lenguaje—, el trabajo por la igualdad no puede centrarse exclusivamente en temas de género, ya que eso supone una reducción simplista de las realidades y comportamientos sociales, además de ignorar las distintas posibilidades de posiciones sociales que las criaturas tienen en el grupo. Por ejemplo, aspectos como la edad, el color de piel, la clase social, la variedad funcional, la inclinación o la expresión sexuales, la religión o la etnia se trenzan junto con el género y dan lugar a la adquisición de distintos estatus en el grupo.

Esto da lugar a dinámicas de poder complicadas y en las que el género juega un rol importante, pero no necesariamente crucial, y que en la práctica se materializan en situaciones de inclusión o en los peores casos, de discriminación o exclusión. El no centrarse en el género puede entenderse desde una perspectiva feminista como algo perjudicial, ya que se puede interpretar como una disolución de la lucha por la igualdad de género a favor de otros factores como la etnia, el color de piel, la variedad funcional, etc. Sin embargo, puede entenderse también como un reforzamiento del debate por la igualdad bajo el paraguas de la diversidad [8]. Las interacciones sociales dan lugar a dinámicas de poder complicadas y variables en las que tanto las mujeres como los hombres adquieren diferentes posiciones sociales, y es clave visibilizar estas dinámicas que afectan nuestras relaciones laborales, relaciones interpersonales o relaciones de aula para poder ver más allá de ellas.

> El trabajo por la igualdad no puede centrarse exclusivamente en temas de género, puesto que supondría una reducción simplista de las realidades y comportamientos sociales, e ignoraría las distintas posibilidades de posiciones sociales que las criaturas tienen en el grupo

Esta perspectiva interseccional planta cara a la todavía hegemónica heteronormatividad que tenemos socialmente interiorizada y que presupone versión *correcta* y estática de la masculinidad y de la feminidad, cuestiona las relaciones jerárquicas de poder entre las personas en las que un grupo siempre es considerado superior al otro más allá de si se trata de mujeres u hombres. La perspectiva normacritica abre la posibilidad a cada individuo a pertenecer y a ser valorado incluso cuando se sale del estándar de mujer u hombre. Dicho de otra manera, el foco no está ya en el género, sino que se centra en lo que hemos aprendido y entendemos como normal o divergente, los hábitos adquiridos a través del tiempo y que asumimos como realidades. Desde esta perspectiva creamos la posibilidad de observar nuestro entorno como un sistema interconectado y en constante transformación. Nuestras identidades no están atrapadas en una categoría única y estática, sino que van tomando diferentes formas con el paso del tiempo o en función del contexto en el que nos encontremos, es decir, estamos en constante reconsideración y redefinición.

Negociación, expectativas y reflexiones

La construcción del género, de la masculinidad y/o feminidad está en constante negociación y tiene lugar en las interacciones sociales. Los tonos de voz, los estilos de vestir, los movimientos, las características o las actividades que se asocian a cada una de las personas que tenemos a nuestro alrededor contribuye a la construcción de normas relacionadas con el género. Los marcos de la feminidad y la masculinidad actúan como grandes estructuras previamente definidas y diseñadas para determinar categorías claramente polarizadas, pero es en el juego, en las conversaciones, en la fila, en los comentarios y miradas; donde los niños y las niñas negocian esas normas, las prueban y reconsideran y redefinen de acuerdo con las expectativas depositadas en ellos por parte de los adultos. Las normas de género, por supuesto, no solo son restrictivas para las niñas, también son enormemente estrechas para los niños.

La educación tradicional ofrece a cada niño un marco de posibilidades muy limitado donde construir su masculinidad. Hay que ser fuerte, grande y rápido. Hay que llevar ropa amplia, con estampados de calaveras, dinosaurios y ser *cool*. La pedagogía de género neutro asume en cambio que la masculinidad tradicional es la correcta y que es lo deseado tanto para niños como para niñas. El cajón de la masculinidad sigue siendo parecido al de la educación tradicional, aunque pasa a denominarse cajón neutro. La pedagogía compensatoria asume la masculinidad tradicional como algo inevitable en todos y cada uno de los niños y da por sentado que la autonomía y la confianza en uno mismo son rasgos que se pueden esperar de cualquier niño. A pesar de que tenga el objetivo de trabajar rasgos asociados a la feminidad

para alcanzar la igualdad social, el foco constante en las diferencias de cada grupo puede contrarrestar el objetivo de estas políticas educativas de igualdad.

Asumir que hay dos grupos diferenciados obvia que la realidad es más compleja y que no todos los niños y las niñas entran en estas dos categorías. Por último, la pedagogía normacrítica, en cambio, supone un abanico más amplio de posibilidades donde los pequeños puedan construir su masculinidad individual. Los niños aprenden a entender el mundo que les rodea con la ayuda de adultos que ocupan y visibilizan distintas posiciones y forman parte de una nueva normalidad y de un nuevo equilibrio. Así, cada niño tiene la posibilidad de construir una masculinidad individual más rica y compleja que a su vez enriquece el conjunto de masculinidades colectivas y actúa como engranaje de un modelo social más igualitario.

¡Ya no eres un bebé!

Cuando los niños se mencionan junto con cuestiones de igualdad en el sistema educativo sueco se suele tratar de subrayar el bajo rendimiento que muestran las estadísticas y los problemas académicos generalizados y cada vez más evidentes [9]. Un ejemplo claro son las reflexiones de Anette Hellamn con respecto al uso de la palabra bebé en la escuela infantil sueca. Por una parte, Hellman menciona los proyectos educativos que están en marcha con el objetivo de dar apoyo a los niños en la verbalización de los sentimientos y en la resolución de conflictos. Por otra parte, nos describe sus observaciones en las cuales los docentes usaban expresiones como *ideja de quejarte que ya no eres un bebé!* cuando los niños no mostraban aguante físico, como por ejemplo si tenían frio en el patio en vez de estar jugando con sus amigos o si se mostraban cansados cuando estaban de excursión. Hellman describe que los docentes usaban este tipo de expresiones de forma inconsciente y sin ningún tipo de relación con el trabajo de inteligencia emocional mencionado anteriormente. Lo que Hellman describe no es un caso aislado. Durante mi trayectoria en diferentes escuelas infantiles suecas he podido oír expresiones y comentarios similares que se producen y reproducen de forma rutinaria y a los que nadie les presta atención.

Llamar a un niño *bebé* tiene una doble función. Por una parte, es una llamada de atención por un comportamiento no deseado en función de la edad, madurez y/o conocimientos esperados por el adulto. Por otra parte, tiene la función de poner en evidencia que el niño en cuestión ha sobrepasado la línea invisible de las normas de género. Esto se pone de manifiesto cuando analizamos en qué contextos los docentes usan este tipo de llamadas de atención. Como he mencionado anteriormente, los niños se arriesgan a este tipo de designación cuando no muestran aguante físico, en cambio a las niñas se les llama bebé cuando no se muestran colaboradoras como por ejemplo en tareas como ordenar en clase [10].

Los propios niños también usan la palabra *bebé* como marcador de género, por ejemplo, en situaciones de juego. Es importante para ellos ser grande porque eso significa ser mayor y ser mayor equivale tener un estatus más alto que se materializa en más poder de decisión y posibilidad de influencia en el grupo. Palabras como bebé, grande, fuerte se usan a menudo

para negociar posiciones de poder en situaciones de juego y tienen la función de incluir o excluir al resto y marcar así la jerarquía de grupo. El juego simbólico, la distribución de roles y el uso de este tipo de marcadores son parte del proceso de creación de normas y de convenciones. Ser un bebé no sólo significa ser pequeño o menor a lo esperado, sino que es también un término neutro en relación con el género. El oír que uno es un niño grande conlleva un ascenso mayor en la categoría social, porque va acompañado de un marcador de género. Este tipo de expresiones implican que en cuestión ha aprendido a adaptarse a un modelo social complementario, y que ha aprendido a identificar lo que según ese modelo se espera de él en función de su género. El lenguaje no es neutro y su uso de forma inconsciente es problemático, según Hellman, ya que limita las posibilidades de las criaturas de probar una diversidad más amplia de posiciones de las que están previamente estereotipadas por el género [11].

> El lenguaje no es neutro y su uso inconsciente limita las posibilidades de las criaturas de probar una diversidad más amplia de posiciones de las que están previamente estereotipadas por el género

Setenta años de sistema educativo con perspectiva democrática no han sido suficientes para evitar este tipo de comentarios, pero han puesto las bases para que la educación siga en constante evaluación y que se cuestionen este tipo de situaciones. Quienes trabajan en la educación infantil han comenzado a comprender los problemas que crean las estructuras de poder y cómo estas estructuras afectan la autoimagen de las criaturas. Se trata de seguir trabajando para que las asimetrías de poder basadas en categorías como clase, profesión, edad, género o etnia, entre otras, no encasillen a las criaturas (y a nosotros mismos) en identidades limitadas y estáticas.

Recursos pedagógicos y algunas consideraciones finales

La larga trayectoria de trabajo bajo el paraguas de la democracia junto con la pedagogía de género y normacrítica ha ayudado a diseñar proyectos educativos con el objetivo de ayudar a los niños a ser más empáticos, hablar de sus sentimientos, escuchar a quien tienen delante en caso de conflictos; en definitiva, usar la palabra para entenderse a sí mismos y poder respetar la integridad del otro. Este trabajo de inteligencia emocional se diseña con el objetivo de crear espacio para que los niños construyan otros tipos de masculinidades más amplias y distintas de la tradicional, y se implementa por parte de los docentes de manera consciente, se discute en reuniones con el resto del equipo pedagógico y se evalúa igual que el resto de las áreas académicas.

El uso del lenguaje es una herramienta fundamental en las políticas educativas de igualdad, pero el reto que todavía nos encontramos es el uso inconsciente que hacemos del lenguaje, las coletillas, las llamadas de atención o las expectativas que tenemos y que ponemos en

forma de palabra y que crean un discurso que puede ser contradictorio con el trabajo de inteligencia emocional descrito anteriormente. Nos encontramos con docentes concienciados de la necesidad de trabajar para que también los niños crezcan en igualdad y se eduquen y se liberen de los limites la masculinidad tradicional y que, a la vez, en conversaciones cotidianas siguen promoviendo normas de género tradicionales. Los niños se encuentran así en un espacio educativo en el que confluyen mensajes contradictorios, por una parte, el discurso pedagógico oficial y por otra parte el oculto, el mensaje entre líneas que a los docentes se les escapan entre frase y frase. Se trata de conversaciones del día a día, coletillas o llamadas de atención que contribuyen a la construcción de la red de pensamientos, ideas, percepciones y expectativas de cada niño (y niña) en relación con la masculinidad y la feminidad y, en consecuencia, con su propia identidad.

Cuando la sociedad en general se dirige a los niños, a menudo lo hace con frases cortas, instrucciones con poca complejidad y con pocas oportunidades de diálogo o reflexión. A menudo reciben más llamadas de atención que las niñas a la vez que se suele ser más permisivos y tolerantes cuando no siguen las normas. Este tipo de lenguaje y de actitud en relación con los niños no solo contribuye a la construcción de la masculinidad de los pequeños, sino que sienta las bases de un sistema de derechos desigual. ¿Qué indicamos con este tipo de trato y qué consecuencias puede tener? En entornos tradicionales los niños se pierden la oportunidad de reflexionar, de cuestionar y argumentar con los adultos en situaciones del día a día, además de asumir que no se espera un cambio de actitud cuando no se adaptan a las normas. Los adultos contribuyen así a que los niños vayan construyendo su identidad con calificativos como por ejemplo traviesos o desordenados.

Este uso del lenguaje y este trato diferenciado perpetúa una versión de la masculinidad que tiene como consecuencia que los niños asuman un rol limitado y situado en el polo totalmente opuesto al rol que construyen las niñas. Las expectativas de los adultos en relación a los niños solo contemplan una versión del espectro de posibilidades, de manera que los niños pierden la oportunidad de desarrollar aspectos que se asumen más cercanos a la feminidad.

> Se trata de seguir trabajando para que las asimetrías de poder basadas en categorías como clase, profesión, edad, género o etnia, entre otras, no encasillen a las criaturas en identidades limitadas y estáticas

Otros recursos educativos posibles pueden ser el tipo de literatura infantil que tenemos al alcance de los pequeños. Es importante analizar que indican los personajes de los cuentos, qué cualidades tienen, que aventuras protagonizan. Los niños tienen que encontrar en la literatura infantil espejos donde mirarse y verse reflejados, pero también ventanas a realidades distintas a las suyas, que contribuyan a una mirada más amplia y ajustada de la sociedad. La literatura infantil es una herramienta que sin duda tiene un efecto rebote en los juegos de horas de tiempo libre, en las relaciones que creen y en los intereses que

desarrollen. Los materiales de juego también son importantes. Las figuras de lego o playmobile suelen contribuir a un imaginario de juego posible, y eso les da un papel clave, con el poder de perpetuar modelos tradicionales o de reinventar historias y roles. No hay que cambiar a los niños, pero sí que hay que ofrecerles un espectro de posibilidades rico para que sean ellos los que construyan su identidad.

La escuela infantil es un punto de encuentro educativo y cultural en el cual familias heterosexuales, familias con dos madres, con dos padres, con un padre transexual o familias monoparentales, con adultos de distintas procedencias con estilos de vida diversos o con creencias diferentes se encuentran y comparten el día a día de sus criaturas. Las normas y las estructuras jerárquicas que encontramos en nuestra vida adulta se recrean en la escuela y contribuyen a dar forma a redes de pensamiento y los valores que las criaturas adquieren durante su paso por la educación infantil. La escuela infantil tiene un poder de renovación social y puede convertirse en escenario de nuevas normas y dinámicas sociales en la que las criaturas adquieran no solo conocimientos académicos, sino que adquieran una educación en valores que contribuya al desarrollo y al éxito de la sociedad, junto con otras formas de educación.

REFERENCIAS

1 — Arnesen, A. -L., & Lundahl, L. (2006). Still Social and Democratic? Inclusivament Education Policies in the Nordic Welfare States. *Scandinavian Journal of Education and Research*, 285-300.

2 — Skolverket. (2018). *Läroplan för förskola.* Stockholm: Norstedts Juridik kundservice.

3 — Thornberg, R., & Elvstrand, H. (2012). Children’s experiences of democracy, participation and trust in school. *International Journal of Educational Research*, 44-54.

4 — Bodén, L. (2011). Könsneutralitet och kompensatorisk pedagogik, Dominerande föreställningar i förskolans jämställdhetsarbete. En H. Lenz Taguchi, L. Bodén, & K. Ohrlander (Xarxa.), *En Rosa Pedagogik . Jämställdhetspedagogiska utmaningar* (pàg. 35-47). Stockholm: Liber.

5 — ibídem.

6 — ibídem.

7 — ibídem.

8 — Lykke, N. (Vol. 1 de 2003). Intersektionalitet – ett användbart begrepp för genuforskningen. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*, pàg. 47-57.

9 — Hellman, A. (2008). Sluta gnälla som en bebis och va’ en stor kille nu! En M. Nordberd (Xarxa.), *Maskulinitet på schemat – pojkar, flickor och könskapande i förskola och skola* (pàg. 57-72). Stockholm: Liber.

10 — ibídem.

11 — ibídem.



Ana Rodríguez

Ana Rodríguez García es maestra de educación infantil, licenciada por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Durante casi toda su trayectoria profesional ha ejercido en Estocolmo, donde también ha realizado estudios de género y pedagogía. Ha sido coordinadora en la escuela Egalia, un centro de educación infantil público conocido por su línea pedagógica crítica con las normas tradicionales de género. Actualmente trabaja en otra escuela infantil de Estocolmo como coordinadora pedagógica y encargada de la formación continuada del personal docente.