

El saber de las mujeres en la educación¹

Nieves Blanco García

Universidad de Málaga

En el presente artículo la autora parte de la constatación de la ausencia de las mujeres en el conocimiento escolar y, por tanto, la ausencia de sus contribuciones en el mundo de la ciencia, del arte, de la cultura que se consideran legítimas para ser transmitidas en la escuela. Sostiene que el saber de las mujeres está y ha estado en las escuelas, pero no ha sido valorado, no ha sido tomado en consideración y, por ello, se ha llegado a pensar que no existe, que sus saberes, su cultura, ha estado y está ausente de las instituciones educativas. Es muy importante, por tanto, ser sensibles a la diferencia que existe entre el pensamiento dominante sobre la escuela y lo que un examen más atento nos permitiría ver.

In the present article the author begins with the determination of the absence of the women in the school knowledge and, therefore, the absence of their contributions in the world of the science, art, culture that it is considered legitimate for to be transmitted in the school. It maintains that the knowledge about women is and has been in the schools, but it has not been valued, it has not been taken in consideration and as a consequence of that it could be thought that it does not exist, that her knowledge and her culture has been and is absent of the educational institutions. It is very important, therefore, to be sensitive to the difference that exists among the dominant thought about the school and what an attentive exam would permit us to see into the school

1. Introducción

En una conferencia pronunciada en 1935, en el Ateneo Obrero de Gijón, María Zambrano se preguntaba cuál ha sido la creación específica del hombre y cuál la de la mujer. «El pleito feminista planteado a principios del siglo XIX pretendía explicar el poco rendimiento de la mujer en la vida espiritual por su educación. Pero ¿es realmente así o nos será posible pensar, por el contrario, que la mujer ha ejercido su influjo en otros aspectos de la vida menos visibles, pero fundamentales y decisivos?». Un poco más adelante continúa: «ella también crea, y su primera creación es eso que llamamos amor. El amor es una creación espiritual como el arte, como la ciencia»².

Quisiera partir de esta pregunta y esta respuesta de María Zambrano porque creo que pueden ayudarnos a entender mucho mejor el mundo (también el mundo de la escuela) y a situar con más precisión la presencia y la aportación de las mujeres a él.

La presencia de las mujeres en la escuela, como estudiantes y como enseñantes, y sus niveles de éxito académico, ¿en qué medida ha cambiado a la escuela, tanto en sus contenidos como en sus procedimientos? ¿Además de su presencia física hay también una presencia simbólica, esto es, se han incorporado al conocimiento escolar sus valores, sus intereses, sus realizaciones, sus concepciones sobre la realidad, su modo de entender la ciencia? ¿Están presentes en la escuela los saberes femeninos relativos a las formas de organizar el trabajo, de conectar lo público y lo privado, lo personal y lo profesional?

Antes de responder, quizá hay que plantear aún algunas preguntas más. ¿A qué llamamos «saberes» de las mujeres? ¿Nos referimos a sus contribuciones al mundo de la ciencia, del arte, de la política,...? ¿Nos referimos a sus formas de estar en el mundo, al tipo de relaciones que establecen, al modo en que enfrentan la realidad, los conflictos y desde dónde y a través de qué procedimientos los resuelven? ¿Nos referimos a lo que es valioso para ellas, a las cuestiones que son prioritarias, a las que dedican sus esfuerzos?

Partiré de la constatación, evidenciada en algunas investigaciones, de la ausencia de las mujeres en el conocimiento escolar y, por tanto, la ausencia de sus contribuciones en el mundo de la ciencia, del arte, de la cultura que se consideran legítimas para ser transmitidas en la escuela. Pero también quiero reflejar que esta mirada es insuficiente. En primer lugar, porque el saber de las mujeres no puede «medirse» con los mismos parámetros que el de los hombres. Y, en segundo lugar, porque el saber de las mujeres se refleja en la escuela, de manera muy fundamental, en su estar en ella: en el valor que dan a las relaciones, el modo de ser maestras, los aspectos a los que prestan atención.

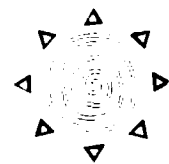
En última instancia, lo que quiero sostener es que el saber de las mujeres está y ha estado en las escuelas. Pero no ha sido valorado, no ha sido tomado en consideración y, por ello, hemos llegado a pensar que no existe, que sus saberes, su cultura, ha estado y está ausente de las instituciones educativas. Seguramente porque, como dice Ana Mañeru, tratamos de encontrar «lo que les falta a las mujeres para ser iguales a los hombres», y eso nos dificulta, o nos impide, ver «las formas femeninas de estar en el mundo»³.

Es muy importante que seamos sensibles a la diferencia que existe entre el pensamiento dominante sobre la escuela, que aplica su rígida regla sobre todo lo existente para excluir lo que no queda medido por ella, y justamente lo que un examen más atento nos permite ver: la escuela no es sólo lo que el pensamiento dominante nos deja ver; si miramos con atención, descubriremos que las mujeres no sólo estamos sino que dejamos huellas y que estas huellas permiten que la escuela sea uno de los lugares más «civilizados» de nuestra sociedad, un lugar de palabra y afectos, donde se estimula el crecimiento y donde se ofrecen espacios para el desarrollo de la libertad personal.

2. Las mujeres en el conocimiento escolar

Aunque se dice, seguramente con muy buenas razones, que la escuela es la menos sexista de las instituciones sociales, lo cierto es que en ella se desarrollan numerosas prácticas que podemos calificar como sexistas. Con el término sexismo se hace referencia a las prácticas sociales destinadas a mantener la dominación de un sexo sobre otro que, así, queda en situación de inferioridad y subordinación; y en sociedades patriarcales, lo masculino se ha construido como dominante respecto de lo femenino. El sexismo toma cuerpo y se reproduce a través del currículum, las interacciones en el aula, el lenguaje, la estructura organizativa, la distribución de los espacios...

Voy a centrarme ahora en una de esas parcelas, los libros de texto. Tanto por la extensión de su uso como por su significado, los libros de texto son muy importantes para analizar la selección cultural que se ofrece a las y los estudiantes.



Y, en este sentido, son un buen indicador para conocer en qué medida las mujeres y sus saberes se incorporan al conocimiento académico.

En España hay suficientes investigaciones para valorar la presencia de las mujeres y de la cultura femenina en esa selección de conocimiento. Por ser la más reciente, haré referencia a la que yo misma he realizado. En esta investigación he analizado 56 textos escolares de diferentes materias, elaborados en 1996 y 1997, para estudiantes de ESO⁴.

La primera constatación es que el lenguaje oculta a las mujeres. El masculino genérico es la forma más empleada (36%), mientras que nombrar explícitamente a mujeres y a hombres sólo se hace en el 3% de los casos. La «corrección» que las editoriales introducen en el lenguaje, para que sea más aceptable, se dirige por tanto a la inclusión de lo femenino en lo masculino, haciendo invisible la presencia de las mujeres y sus referentes en un pretendido neutro que no lo es, sino que es el masculino que se universaliza.

Cuando se nombra a sujetos singulares o singularizados, hay una presencia 3 veces mayor de varones (32%) que de mujeres (10%); la mitad de estos varones son personajes a los que identifica con su nombre y por su contribución al conocimiento y al progreso social, mientras que sólo el 16% de las mujeres son identificadas con su nombre. El mundo cultural-artístico y el de la política son los más representados, aunque la presencia de los hombres en ellos es mucho más alta que la de las mujeres; a éstas hay que buscarlas -en primer lugar- en el mundo doméstico y, después, en el religioso.

El conjunto de ocupaciones que realizan los varones es muy amplio (334 diferentes) y muchas de ellas tienen gran prestigio social, frente al reducido abanico de ocupaciones femeninas (94), pocas de las cuales requieren alguna cualificación específica; además el 80% de las ocupaciones masculinas son exclusivas de varones en tanto que las mujeres comparten con los varones el 70% de las suyas.

Estos resultados evidencian la escasa e insuficiente presencia en el conocimiento escolar de las mujeres, de sus valores, sus intereses, sus contribuciones. Unas mujeres que, cuando aparecen, se presentan con unos rasgos muy estereotipados: en sus actividades, su definición social, sus rasgos de carácter. En estos textos, el protagonismo es masculino y las mujeres, cuando no son invisibles o están ausentes, las encontramos -sobre todo- en el ámbito doméstico: son madres, amas de casa, hijas,... No existe un reconocimiento suficiente de la contribución de las mujeres al conocimiento y al progreso social, no se refleja la variedad de actividades que realizan ni se recoge su participación en todos los ámbitos de la realidad. En estos textos escolares prevalece una clara división entre el mundo público (donde hay una enorme presencia masculina) y el doméstico (ocupado por las mujeres), privilegiando el primero.

Con el conocimiento que ofrecen estos textos, las mujeres carecemos de genealogía, un elemento fundamental porque, como dice Amelia Valcárcel, «tan importante como conocer es reconocer»⁵. ¿Qué genealogía podemos reclamar las mujeres cuando, de las escasas que aparecen en los textos escolares, nos encontramos con que en su mayoría no pueden constituir modelos de identificación social válidos para las niñas y adolescentes actuales? Veamos si no.

De todas las mujeres con nombre propio que he dicho que aparecen en los textos (y que, repito, son el 16% de las referencias a mujer), hay 34 personajes mitológicos o literarios, 20 diosas de diferentes religiones, 20 escritoras, 7 deportistas, 6 reinas, 6 científicas. Los hombres, por el contrario, pertenecen a todos los ámbitos del saber y del hacer, aunque predominan los escritores, científicos y gobernantes.

La ocultación de la genealogía de las mujeres nos priva de un elemento clave de identificación social porque crea un contexto en el que parece que cada mujer que ocupa un determinado lugar social es la primera, que nadie la ha precedido y puede hacernos pensar que está allí por azar o por la benevolencia de los hombres.

Algo que no es cierto. En todos los países y en todos los campos, investigadoras feministas han desarrollado una importantísima tarea para «rescatar de la indignidad del olvido interesado a cuantas demostraron con creces que la palabra existencia no les venía grande: las científicas, pensadoras, humanistas, reformadoras, literatas, polemistas, músicas, pintoras, escultoras» y cuantas mostraron excelencia en aquello que eligieron; no para hacer con ellas un santoral paralelo, sino para incorporarlas a justo título a la memoria común, a ellas y a sus producciones»⁶.

Y es un olvido indigno tanto por olvido como por las razones que lo han hecho posible. Porque, como dice Nùria Solsona respecto de las mujeres científicas, a lo largo de la historia no sólo se ha hecho todo lo posible para apartarlas de la ciencia sino que «se buscaron toda clase de argumentos para menospreciar el trabajo que ellas habían realizado y se pusieron en marcha diferentes mecanismos, que podemos llamar de sanción social, que afectaron a la autoría de sus obras. Los trabajos realizados fueron sometidos a un proceso de desautorización femenina»⁷.

Por eso es tan importante reconocer ese proceso de exclusión de las mujeres de la historia y también lo es saber que ese proceso ha generado la falta de transmisión; es decir, se ha perdido su capacidad genealógica. Debido a ello, «las mujeres, en cierto sentido, debemos entrar en el futuro retrocediendo»⁸. O, como Amelia Valcárcel ha indicado también, nos encontramos con que hemos de «traer al mundo» a quienes nos precedieron: hemos de ser las «madres» de nuestras antepasadas.

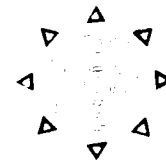
¿Cómo incorporar la presencia y la genealogía de las mujeres, cómo incorporar su cultura a la cultura escolar? Recuperar a las mujeres del olvido es importante, pero puede ser insuficiente. Sobre todo cuando, como es muy frecuente en la escuela, se trata de recuperar el saber de las mujeres por los mismos caminos que el de los varones: el conocimiento intelectual, abstracto, especulativo, escrito. Siendo así, el conocimiento de las mujeres suele ser excepcional respecto al de los varones, tanto por su «menor» presencia como por su diferente cualidad y enfoque.

Este es el procedimiento seguido en los libros de texto que he analizado. Cuando incluyen a las mujeres lo hacen añadiendo al cuerpo informativo principal desarrollos que hacen referencia a la situación de las mujeres, a la vida cotidiana o a las creencias o prácticas religiosas, o incorporando algunas reseñas biográficas o apartados específicos en los que se habla de la historia de un campo conceptual o de investigación.

Es curioso constatar que, en estos casos, el lenguaje utilizado es mucho más preciso que en el resto de textos informativos. No deja de ser sorprendente, por ejemplo, que en un mismo texto cuando se habla de Grecia y la evolución política y económica, se utilice sistemáticamente el masculino genérico y que, una página después, al referirse a las creencias religiosas se hable, también sistemáticamente, de dioses y diosas, sacerdotes y sacerdotisas, patronos y patronas, etc. Como no hay constancia de que hayan sido distintas personas las que han escrito estos textos, cabe pensar que es la temática la que explicaría las diferencias.

¿Cómo interpretar todo ello? Parece evidente que la inclusión de las mujeres no implica un cambio en la cualidad de la cultura que se oferta. Es decir, la presencia de las mujeres se produce dentro de la misma lógica y los mismos valores dominantes masculinos. Aún más, puede que incluso los refuerce, legitimando una complementariedad que en muchos casos no hace sino subsumir lo femenino en lo masculino. No rompe la lógica patriarcal y androcéntrica porque lo masculino sigue siendo el referente que se generaliza como humano y porque lo femenino sigue definiéndose desde y por lo masculino.

Hay muchos trabajos que han analizado y cuestionado, para las ciencias, la historia, el arte, la música,... el modelo dominante y han mostrado su sesgo androcéntrico. Cambiar la selección de la cultura -científica, histórica o musical-, por tanto, no es cuestión de incluir a algunas, e incluso a todas las mujeres que



han sobresalido en estos campos al lado de los hombres. Es la propia concepción de la ciencia y del conocimiento lo que ha de ser modificado, así como los criterios de valor que determinan que lo científico se asocie a objetividad, alejamiento, pensamiento abstracto; supone modificar, igualmente, los criterios que definen qué problemas son importantes y la propia relación entre quien conoce y lo que es conocido.

Esta es una tarea compleja pero a la vez extraordinariamente delicada. Para incluir a las mujeres y a su cultura, el conocimiento debe contemplar la existencia de sujetos sexuados que son los sujetos del conocimiento y sobre quienes tiene consecuencias. Tal como lo expresa la historiadora M^a Milagros Rivera, «en la epistemología tradicional, el sujeto del deseo es un ser sexuado en hombre que se declara neutro universal, que se declara representante de hombres y de mujeres, a quienes llama la humanidad. Según el pensamiento de la diferencia sexual, el sujeto del conocimiento y del deseo no sería universal, sino sexuado y parcial»⁹.

Parcial no significa incompleto o complementario porque el mundo es uno y los sexos son dos, aunque no iguales sino masculino y femenino. El pensamiento de la diferencia sexual no propone una sustitución del androcentrismo por el ginecocrismo, sencillamente porque no requiere ni utiliza las viejas categorías binarias, con su jerarquía interna y su complementariedad. Pero tampoco propone la homogeneidad de las mujeres ni permite que se olviden o trivialicen otras diferencias. Por el contrario, tener en cuenta la diferencia sexual es importante, pero también lo es, dice esta autora, «la compleja articulación de esta diferencia en los diversos contextos culturales y tradiciones históricas»¹⁰. No se puede hablar, por tanto, de una cultura de las mujeres. No hay homogeneidad entre ellas (porque no hay nada esencial al ser mujer), no son iguales, sino que son entre sí semejantes y dispares.

En todos los campos del conocimiento se está realizando esta labor de recuperación de genealogía femenina, de visibilidad de las mujeres -singulares y también anónimas- que han contribuido a hacer mundo. No desde los parámetros masculinos sino desde sus propios referentes femeninos; y al hacerlo se ponen de manifiesto las epistemologías, los valores y los principios de acción que las mujeres han propuesto y proponen como formas apropiadas de estar en el mundo y de participar en su modificación. Pero además, crear genealogía también consiste en establecer prácticas de relación entre mujeres¹¹, reconocer la autoridad femenina en todos los campos de la actividad humana, también en la educación¹².

«Pensar como mujer en el mundo del hombre significa pensar críticamente, rehusar a aceptar lo dado, estableciendo conexiones entre hechos e ideas que los hombres han dejado desconectadas. Significa recordar que toda mente reside en un cuerpo y ser responsables de los cuerpos femeninos en los cuales vivimos, comprobando constantemente las hipótesis dadas frente a nuestra propia experiencia vivida. Significa una crítica constante del lenguaje (...) y significa la cosa más difícil de todas: escuchar y observar en el arte y en la literatura, en las ciencias sociales, y en todas las descripciones que del mundo nos son dadas, los silencios, las ausencias, lo inenunciable, lo infalible y lo no codificado, porque por ese camino encontraremos el verdadero conocimiento de las mujeres» (Adrienne Rich)¹³.

3. Mirando el mundo con ojos de mujer

¿Cómo todo esto se incorpora al currículum y a la pedagogía, cómo toma cuerpo en prácticas educativas? Quiero referirme a las propuestas de algunas mujeres enseñantes que creo que ejemplifican bien lo que plantea Adrienne Rich, que son capaces de pensar como mujeres en el mundo de los hombres. Mujeres enseñantes que incorporan los saberes, la cultura de las mujeres en sus propuestas de trabajo para las aulas. Ellas me han ayudado a constatar que ese proceso de incorporación

de los saberes de las mujeres al conocimiento escolar no es un añadido a lo que ya había, sino que supone la reinterpretación de la realidad y la incorporación al conocimiento escolar de ámbitos que con frecuencia están fuera de él.

Ámbitos que, precisamente, son los que las mujeres ocupan y han ocupado a lo largo de la historia. No se trata, por tanto, de un añadido; tampoco de una reducción de la mirada. Por el contrario, es una mirada distinta pero al mismo tiempo más rica, más amplia y más comprensiva, capaz de acoger más aspectos, más ámbitos y más protagonistas que los tratamientos androcéntricos y tradicionales.

Angels Caba, Mercedes Casanova, Pepa Edo y Encarna Hidalgo son profesoras de Secundaria (2002). Han elaborado una propuesta para trabajar en 4º de ESO: *El siglo XX en primera persona*: la indagación de las trayectorias vitales de las generaciones precedentes¹⁴.

Descontentas con la visión reduccionista del pasado que suelen ofrecer los textos de enseñanza, que se centran sólo en la esfera pública y que cuando incorporan a las mujeres, u otros grupos, los hacen como marginales y enfatizando una visión victimista de los mismos, proponen una visión más comprensiva de la historia y de su enseñanza. Entienden la educación como una tarea de civilización que ayuda a comprender el mundo y a sí mismo, quien se es, cuál es la propia identidad. Y consideran que la enseñanza debe apoyarse en diversas fuentes, sobre todo orales y las biografías. Eso permite acercarse a una historia diferente, la historia vivida, la de las personas que no han estado en el centro de la historia oficial y académica, y que al ser recuperadas contradicen el pensamiento hegemónico. Así se facilita la elaboración de conocimiento crítico.

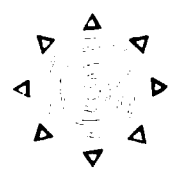
Abordan la historia desde el tiempo vital, el biográfico y el de las personas anónimas. El ámbito familiar-doméstico es el primero y del que surgen las relaciones con todos los demás; en él se valora el papel de las mujeres como organizadoras de la vida social, de las redes de relaciones que se tejen y a veces destejen a lo largo del tiempo y siempre en relación a personas concretas. El trabajo se articula en torno al conocimiento del siglo XX a través del estudio de la vida de tres generaciones de una familia.

Julia Cabaleiro¹⁵ también sitúa su propuesta en la historia: Historias de vida. Los chicos y chicas elaboran su árbol genealógico y el de algún familiar para adentrarse, desde sí mismos, en el conocimiento de la realidad. Para «recuperar y transmitir la memoria histórica de mujeres y hombres, para que los alumnos y alumnas se sientan protagonistas de una historia propia, en un marco temporal y simbólico que les permite asumir su propia identidad».

Desde el relato autobiográfico y la reconstrucción de la genealogía familiar se conjugan y ponen en relación distintas dimensiones del tiempo, la memoria y la identidad. Se recupera la genealogía, la masculina y la femenina; y sobre todo a esta última, más ausente de la historia convencional, se la recupera del olvido y la insignificancia, rescatando aspectos importantes de la vida de la comunidad, de la vida de las mujeres que han planteado preguntas diferentes, que han buscado y encontrado otras respuestas a los problemas que han considerado vitales.

M^a Milagros Montoya y Maxi de Diego¹⁶ han elaborado ya varias propuestas para estudiantes de diversificación de la ESO. En una de ellas puede verse cómo se integran temáticas, cómo se recorren los diversos ámbitos de la vida y de la historia (Del mamut a la hamburguesa; de la vida al teatro) integrando conocimientos históricos, culturales, lingüísticos, literarios...

Su trabajo nos muestra cómo puede utilizarse un lenguaje inclusivo y explícito, cómo hacer visibles a las mujeres a través de sus escritos, de sus realizaciones, de sus intereses; cómo desafiar la historia parcial incluyendo otras perspectivas y otras miradas; cómo mujeres y hombres han construido el conocimiento; cómo ese conocimiento es diverso y puede conjugarse, enriqueciéndose: conocimiento experiencial, académico, elaborado por hombres y por mujeres, cotidiano y abstracto, elaborado en códigos visuales, literarios, poéticos, geográficos, religioso...



En la actualidad están preparando, junto a Montserrat Calatayud, una nueva propuesta: *En el mundo con ojos de mujer*. En ella ofrecen a sus estudiantes la posibilidad de analizar las «creaciones científicas, técnicas, tecnológicas, artísticas y literarias que han mejorado nuestro modo de vida. Es decir, vamos a hacer una Historia Humana de la ciencia y la creación artística, en las edades moderna y contemporánea». Y una historia humana es aquella que no excluye, que no invisibiliza, que presta atención a las creaciones y a los personajes que han hecho mejorar nuestro mundo, que han permitido que nuestro mundo sea más habitable, más civilizado, más humano.

Por eso les ofrecen situarse ante la historia y el mundo con ojos de mujer, «con la mirada de tu madre y de todas las madres, que desde antiguo han buscado y han establecido una medida para valorar las cosas. Y esa medida no es la fuerza ni el poder, sino que es el amor que da y sustenta la vida».

Ofrecen una visión del siglo XVIII en una variedad de registros: político, científico y técnico, educativo, cultural, cotidiano... Y así sus estudiantes tienen acceso al marco político pero también al del ambiente cultural y de enseñanza existente, trabajan sobre los oficios que ya han desaparecido (lavanderas, planchadoras, aguadores...), se estudian inventos que han mejorado la vida: la lavadora, la bombilla, las máquinas de cardar, los altos hornos, las máquinas agrícolas, el retrete, la fotografía...

Núria Solsona¹⁷ lleva muchos años trabajando desde la ciencia para incorporar la visión femenina a este campo fundamental de la actividad humana. Para recuperar los contextos vitales más próximos, como la cocina y la alimentación, como un campo fértil y riquísimo de conocimiento científico; en concreto, el conocimiento de la química.

Con su trabajo pretende la incorporación de los saberes femeninos a los contenidos escolares, y también iniciar el aprendizaje de la química desde un contexto cotidiano. Así se facilita, piensa ella, no sólo ese aprendizaje (conectando de un modo nuevo el conocimiento cotidiano y el científico) sino también generar nuevas actitudes ante un ámbito (el doméstico y en concreto el de la cocina) asociado a las mujeres y, por ello, invisibilizado y desprestigiado. Todo ello puede posibilitar no sólo el aprendizaje de la química sino también la estructuración de nuevas relaciones entre lo masculino y lo femenino; y una visibilización y valoración de saberes y valores no androcéntricos.

Estos trabajos a los que acabo de referirme, y sin duda otros muchos proyectos ya elaborados y experimentados, no sólo ejemplifican formas valiosas de reelaborar el conocimiento escolar sino que además también nos indican que, al hacerlo, se da paso a una nueva forma de enseñanza y se reelaboran también las relaciones, las tareas, las formas de evaluación, las fuentes documentales... Es decir, no sólo cambia el contenido sino también la pedagogía. En ellos he encontrado:

- Una relación diferente entre tipos de conocimiento: privado y público; cotidiano y académico; individual y colectivo; femenino y masculino; experiencial y científico...
- En todo caso, unas mayores posibilidades de que el conocimiento nos afecte. Esto es particularmente importante para aquellas alumnas y alumnos con mayores dificultades para implicarse en las tareas escolares.
- Una participación más activa y una mayor implicación, posible y necesaria, del alumnado.
- Una variedad de fuentes de información: documentos académicos, encuestas, biografías, historia oral; fuentes visuales, escritas, literarias, científicas...
- Una mayor variedad de tareas: individuales y colectivas; de lectura y escritura; de debate, de presentación colectiva; de investigación, de experimentación, de búsqueda...

- Una mayor variedad de registros de presentación: escritos, orales, visuales, poéticos, ensayos, cartas, gráficos...
- Si hay mayor variedad de fuentes, actividades y formas de organización, también habrá mayor facilidad para que se posibiliten y permitan distintos ritmos de implicación y aprendizaje.
- Formas diferenciadas de evaluación.

4. Hacer de la escuela un lugar de civilización

A pesar de que la enseñanza es una actividad en la que las mujeres participan desde hace mucho tiempo, como maestras y como estudiantes, la escuela es una institución muy masculina y muy burocratizada en sus formas, procedimientos y relaciones. O más bien habría que decir que esas formas y relaciones son las que se consideran valiosas... En todo caso, es real que la presencia de tantas mujeres en la institución no ha supuesto que ésta haya incorporado los saberes femeninos en las relaciones, en los modos de organizar el trabajo, en las formas de conectar lo privado y lo público, lo personal y lo profesional...

Sin embargo, las formas dominantes no son las únicas. Hay un modo de hacer escuela que practican más las mujeres que los hombres y que son invisibles cuando no menospreciadas. No olvidemos que cuando se habla de que la docencia es una profesión feminizada quiere decirse que, por ejercerla tantas mujeres, está devaluada respecto de otras. Esta es, claramente, una cuestión de autoridad. Lo que hacen las mujeres carece de valor y, por ello, se considera que allí donde ellas están -aunque no marquen las formas ni los contenidos de esos lugares-, por el mero hecho de su presencia, restan valor a esos espacios y esas actividades.

Aunque es cierto que el edificio escolar se asienta sobre la jerarquía y el poder, no lo es menos que las prácticas de muchos enseñantes -sobre todo las mujeres enseñantes- se apoyan en otras palancas: la disparidad y la autoridad.

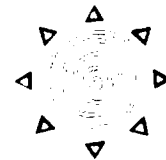
La disparidad supone el reconocimiento de la diferencia, pero no como un hecho negativo sino en positivo. Porque somos diferentes es que podemos ayudarnos, que podemos aprender con y de las otras personas.

Porque soy diferente a mis estudiantes, porque tengo algo que ellos no tienen, es por lo que puedo ayudarles a entender más y mejor, ayudarles a ver aspectos que antes no consideraban, a prestar atención a dimensiones de sí mismos y de su realidad que les había pasado desapercibido. Pero lo mismo ocurre con ellas y ellos: precisamente porque no son como yo, porque tienen algo que yo no tengo, es por lo que puedo aprender con ellos, que me hacen reflexionar sobre el sentido de mi trabajo, la coherencia de mis presupuestos, la viabilidad de mis acciones...

Pero ser diferentes, apoyarse en esa diferencia como un valor, no lleva consigo estar en una relación jerárquica. El que mis compañeros o mis amigas sepan más sobre cine, política, o cualquier otra cosa que yo no les hace superiores a mí; ni el que yo sepa de currículum más que ellas y ellos no me sitúa en un plano de superioridad. Aceptamos esa diferencia, la valoramos y es por eso por lo que ellos tal vez puedan aprender algo conmigo y por lo que yo puedo aprender con ellos.

Porque esa capacidad de estimular el aprendizaje, de ayudar a crecer -tener algo más de lo que se tenía antes de la relación- no depende sólo de aceptar la disparidad sino de establecer relaciones de autoridad en vez de relaciones de poder. La autoridad no es una cualidad o una posesión que alguien tenga; es una cualidad que otra persona nos atribuye porque confía en nosotros, porque nos da crédito, nos valora y se apoya en nosotros para crecer, para saber más, para avanzar hacia un lugar que antes no había transitado.

La autoridad se gana y se pierde siempre en la relación; no es algo que tengamos y que nos de la institución (lo que sí ocurre con el poder). La autoridad nos la dan



nuestros estudiantes, sus familias, nuestros colegas... y en cualquier momento nos la pueden quitar: justo cuando ya no confíen en nosotros, cuando consideren que no les ayudamos a crecer.

Para que las relaciones, y las relaciones de autoridad, sean viables y no simplemente un elemento inevitable de comunicación porque siempre la educación se da entre sujetos, es preciso considerar otro aspecto.

No puede haber auténtica relación si no es desde el reconocimiento del sujeto con quien nos relacionamos. Esto es algo muy sencillo pero, quizá por ello, de extraordinaria complejidad. Reconocer a alguien es verla o verlo tal como es, aceptarla con sus características, sus posibilidades, sus intereses, sus carencias. Aceptar no significa que nos guste: el reconocimiento incluye no sólo aspectos positivos sino también carencias o aspectos que no nos gustan y no compartimos. Reconocer significa aceptar los sentimientos positivos que alguien nos despierta pero también admitir que hay aspectos que no nos gustan, que no nos son aceptables.

Educar no es posible sin ese reconocimiento; no podemos establecer una relación educativa con alguien que no existe, a quien no le damos valor, que consideramos que no tiene nada positivo; en definitiva, no podemos educar a alguien a quien no consideramos digno o capacitado como persona.

En la escuela, la práctica de relaciones de autoridad de muchas de nosotras, y de algunos hombres, se está haciendo visible y se está mostrando para quien quiera verlo que los saberes que las mujeres llevan a la enseñanza, el modo en que la practican, son los que están mostrándose capaces de resolver los conflictos, de encontrar formas nuevas para hacer de la escuela un lugar más civilizado, más agradable, más rico y más enriquecedor.

Están mostrando que las maestras, sobre todo las de los primeros niveles, logran aunar la atención a la singularidad de cada niño y cada niña sin descuidar lo colectivo; utilizar la palabra como medio para resolver conflictos; construir saber compartido «con paciencia y, si es necesario, en la larga duración; saber entrar en la historia de la otra o del otro encontrando su subjetividad»; cuidar las emociones sin descuidar el pensamiento sino enlazándolos; flexibilizar los tiempos, los espacios y los conocimientos para atender lo imprevisto, lo relevante; valorar lo que cada niño y cada niña tiene y sabe, respetar su singularidad para abrirle espacios más amplios...

Están mostrando que los modos en que las mujeres suelen ejercer la dirección de los centros es más razonable y sensato: potenciando la colaboración, escuchando las distintas posiciones y buscando salidas que impliquen a todos, buscando las relaciones con las familias y abriéndoles las puertas de la escuela, prestando más atención a las relaciones que a las normas, estableciendo el necesario equilibrio entre la existencia de normas comunes que deben ser la garantía de que se aplican de modo flexible a cada caso concreto, compartiendo responsabilidades, recurriendo a la autoridad más que al poder...

Hay otra forma de hacer escuela, hay otras prácticas en las que las mujeres pueden verse y que también se ofrece a los hombres. No hay que inventarse nada como algunos parecen creer, o desear, para sostener su visión -a menudo catastrofista- de la realidad escolar. «Ya existen buenas prácticas y pensamientos de origen femenino para tomar como referente en el discurso público. Hay una política de la diferencia sexual capaz de dar amplio respiro a las agobiantes políticas escolares, y una pedagogía que sabe hacer que mundos distintos se encuentren y que abran un intercambio de lenguajes diversos para un más de civilización»¹⁸.

Por ello, cuando a las alumnas y los alumnos de Magisterio y Pedagogía se les pide que hablen de su experiencia en la escuela y valoren quién y qué ha sido más importante para ellas y para ellos, hablan de más maestras que maestros, que los querían, que confiaron en ellos y les prestaron atención como seres singulares, que les enseñaron a leer y escribir, y les dieron acceso a un mundo de posibilidades...

Si siempre ha sido y será necesario ese más de civilización, del que habla Anna Maria Piussi, en la escuela hoy es especialmente urgente. Porque la educación es, como indica M^a Milagros Rivera, «la parte más delicada de la obra de la civilización. Porque es, precisamente, una contingencia en la que comparece mucha trascendencia: sin aprender no se trasciende. Ya que cada criatura humana que es traída al mundo aporta algo nuevo, algo que requiere ser recibido y, también, orientado hacia algo que ya hay, con el fin de que una civilización perdure en el tiempo y, acogiendo lo nuevo, se transforme. Esta obra civilizadora la inicia cada mujer que decide o acepta ser madre»¹⁹.

Y ésta es la obra que acepta continuar cada maestro y cada maestra que aspire a merecer tal nombre.

Notas

¹ Gran parte de las ideas que aquí tuvieron su forma inicial en el texto elaborado para el Seminario «Social Geographies of Educational Change», celebrado en Barcelona (marzo de 2001). Y el desarrollo posterior de algunas de ellas fue presentado en el Congreso Educación y Género celebrado en Málaga (marzo 2002).

² ZAMBRANO, María. *El pleito feminista y seis cartas al poeta Luis Álvarez-Piñer (1935-1936)*. A cargo de Maite Álvarez-Piñer y M^a Milagros Rivera. Duoda, 23, 2002, pág. 210.

³ He tomado estas palabras de su intervención en la I Jornada de trabajo Investigaciones sobre mujer y educación, organizada por el CIDE y el Instituto de la Mujer (Madrid, 25 de abril, 2002).

⁴ BLANCO, Nieves (2000): *El sexismo en los materiales educativos de la ESO*. Sevilla, Instituto Andaluz de la Mujer. Esta investigación se realizó con el apoyo financiero del Instituto Andaluz de la Mujer y en ella colaboraron Pablo Bujalance, Sabina Habbeger, Cristóbal Márquez, Irene Muñoz, M^a Carmen Piédrola y Alejandro Torres.

⁵ VALCÁRCEL, Amelia (1997): *La política de las mujeres*. Madrid, Cátedra, pág. 83.

⁶ Op. cit., págs. 84-85.

⁷ SOLSONA, Núria (1997): *Mujeres científicas de todos los tiempos*. Madrid, Talasa, pág. 10.

⁸ BIRULÉS, Fina (1992): *Filosofía y género. Identidades femeninas*. Pamplona, Pamiés, pág. 17.

⁹ RIVERA, M^a Milagros (1998): *Nombrar el mundo en femenino*. Barcelona, Icaria, pág. 193.

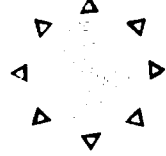
¹⁰ Op. cit., pág. 192.

¹¹ Privilegiar las relaciones con mujeres es una necesidad para crear orden simbólico pero no debe entenderse como un rechazo, o un menosprecio, a las relaciones políticas con los hombres. Pero no con cualquier hombre sino con «hombres cuyo deseo (ya) no tenga deudas con un orden patriarcal, hombres cuya virilidad se exprese fuera de la competencia masculina con el poder y la primacía, intérpretes de un sentido libre de la diferencia masculina». SOTTOSOPRA (1996): «El final del patriarcado. Ha ocurrido y no por casualidad». *El Viejo Topo*, 96, pág. 50.

¹² MAÑERU, Ana et alii (1996): «La diferencia sexual en la educación, las políticas de igualdad y los temas transversales». *Revista de Educación*, 309, págs. 127-150.

¹³ RICH, Adrienne (1983): *Sobre mentiras, secretos y silencios*. Barcelona, Icaria, pág. 287; cit. por Ana Mañeru, 2002.

¹⁴ CABA, Angels et alii (2001): *El siglo XX en primera persona*. Ciències Socials, 4t ESO. Barcelona, Octaedro. Puede consultarse también: CABA, Angels e HIDALGO,



Encarna (2002): «El siglo XX en primera persona». *Cuadernos de Pedagogía*, 309, págs.39-42.

¹⁵ CABALEIRO, Julia (2002): «Historias de vida». *Cuadernos de Pedagogía*, 310, págs. 36-38

¹⁶ MONTOYA, M^a Milagros y DE DIEGO, Maxi. *Programa de diversificación curricular. Ámbito socio-lingüístico, 2º ciclo de ESO*. Madrid, Ediciones de la Torre.

¹⁷ SOLSONA, Nuria. «Saber doméstico y cambios químicos. Pasteles, tortillas y sustancias». *Cuadernos de Pedagogía*, 299, 2001 págs. 40-43; «Química culinaria y saberes femeninos». *Aula de Innovación Educativa*, 105, 2001, págs. 41-44; *El saber científico de las mujeres*. Madrid, Talasa, 2003.

¹⁸ PIUSSI, Ana María (2001): «El sentido libre de la diferencia sexual». *Cuadernos de Pedagogía*, 306, pág. 61.

¹⁹ RIVERA, M^a Milagros (2002): «Educarse entre mujeres: la historia de la práctica de lo simbólico». Intervención en el *Congreso Interdisciplinar sobre Educación y Género*. Málaga, 20 de marzo, 2002.

Nieves Blanco
es profesora de la Facultad de Ciencias de la Educación de la
Universidad de Málaga.
Correo electrónico: nblanco@uma.es