

## ***¿Por qué es importante el género en la Pedagogía Crítica?***

Consol AGUILAR

Correspondencia

Consol Aguilar Ródenas

Universitat Jaume I.  
Departamento de Educación  
Campus de Riu Sec  
12071 Castellón  
Tel. 964 729791  
Fax. 964 729264

E-mail: aguilar@edu.uji.es

Recibido: 03/10/2008

Aceptado: 24/10/2008

### **RESUMEN**

El artículo muestra la necesidad de incluir desde la pedagogía crítica en el ámbito de la reforma educativa, no tan solo en la teoría, sino también en la práctica académica cotidiana, en la acción, el género como un elemento de transformación de las desigualdades sociales, mostrando algunos aspectos importantes de la relación entre conocimiento, poder y género que pueden ayudar a lograr esas transformaciones como, por ejemplo, el feminismo dialógico, la aportación de los feminismos a los estudios de las nuevas masculinidades o diversas investigaciones ligadas al análisis del curriculum educativo considerando la relación entre neoliberalismo, educación y género; la exclusión social; la relación entre género e interculturalidad y otro modelo de relación afectivo-sexual en la construcción de las identidades unido a la coeducación y el aprendizaje dialógico, recuperando el papel en política cultural y educativa del profesorado desde el compromiso.

**PALABRAS CLAVE:** Género, Poder, Conocimiento, Feminismo, Compromiso.

## ***Why is gender important in Critical Pedagogy?***

### **ABSTRACT**

This paper argues for the need to incorporate gender as an element for the transformation of social inequalities. This is done by applying the critical pedagogy approach to the education reform context, from a theoretical point of view concerning knowledge as well as in day-to-day academic practice. Some important aspects of the relationship among knowledge, power and gender that may help achieve the above-mentioned transformations are shown. They include, for example, dialogic feminism, the contribution of feminism to the studies

of new masculinities, or various research studies related to the educational curriculum by considering the relationship among neo-liberalism, education and gender; social exclusion; the relationship between gender and interculturality, and a different model of emotional-sexual relationship for constructing identities linked with coeducation and dialogic learning, thus recovering the role of teachers in cultural and educational policies from a committed stance.

**KEY WORDS:** Gender, Power, Knowledge, Feminism, Commitment.

### ***El papel de la pedagogía crítica y del género en la transformación de la vida cotidiana: ¿un tema pendiente en el entorno académico?***

La literatura sobre pedagogía crítica parece estar de acuerdo en que su finalidad es trabajar por las transformaciones sociales que ayuden a acabar con las desigualdades de todo tipo, trabajar a favor de un mundo más justo y solidario. Para ello hay que atender, como señala Giroux (1997), al tipo de discurso que legitima, a las relaciones de la ética y el poder, a las implicaciones sobre cómo aprende el estudiantado y a cómo construye el profesorado su discurso, desde qué ideología y qué valores, reconociendo la parcialidad de todos los discursos, y creando una relación entre conocimiento y poder ligada al diálogo y al compromiso crítico personal. Siguiendo a este autor, *“se debe basar en una política y una perspectiva de autoridad, que vincule la enseñanza y el aprendizaje con formas de capacitación personal y social que aboguen por formas de vida comunitaria que extiendan los principios de igualdad, justicia y libertad al mayor número posible de relaciones institucionales y vitales”* (GIROUX, 1997, 106).

Giroux también recupera las preguntas que desde diversos discursos feministas han elaborado un planteamiento que *“complejiza y amplifica radicalmente las posibilidades de reconstruir la diferencia dentro de un proyecto político radical y de un conjunto de prácticas transformadoras”* (GIROUX, 1999, 168), interrogantes importantes que plantean, por ejemplo, cómo se puede desarrollar una teoría de la diferencia que no esté reñida con una política de la solidaridad.

También Mimi Orner se plantea desde la enseñanza de los estudios culturales feministas una pedagogía crítica ligada a la responsabilidad de profesorado y estudiantado en el análisis del contexto educativo conexionando lo personal, lo educacional, lo político y lo teórico y destaca:

*“Las teorías sobre el sujeto, la identidad, el poder, el contexto y el lenguaje que documentan los estudios culturales y el análisis cultural feminista son centrales para el trabajo de reestructurar las prácticas de la clase. Estas*

*perspectivas teóricas nos facilitan importantes caminos para analizar, como elementos diferenciados, nuestros prejuicios conscientes e inconscientes, nuestras necesidades y deseos como partes inextricablemente ligadas a nuestra teoría/práctica/investigación/conocimiento como ‘profesores’ y ‘alumnos’” (ORNER, 1998, 145).*

El paso de la teoría a la práctica no es sencillo. Por ejemplo, aunque ya existen numerosos indicadores estadísticos con informe de género, todavía hay que defender en ámbitos académicos la necesidad de desagregar los datos por sexo como condición necesaria para poder hacer análisis cuantitativos de la realidad con perspectiva de género con el fin de visibilizar la situación y poder valorar, además, las acciones públicas que se ponen en marcha para solucionar la desigualdad, puesto que los recursos y oportunidades son diferentes para hombres y mujeres. Veamos algunos datos. Las mujeres suponen más de la mitad de la población del mundo, realizan casi las dos terceras partes de su trabajo, reciben solamente la décima parte de sus ingresos y poseen menos de la centésima parte de los bienes mundiales.

Según datos de la UNESCO, en el mundo hay 860 millones de personas analfabetas, dos tercios son mujeres. Es decir, existen 584 millones de mujeres analfabetas. De los 120 millones de menores que tampoco tienen oportunidades escolares básicas, también dos tercios son niñas. El factor determinante es la pobreza.

Los informes de la Organización Mundial del Trabajo afirman que actualmente hay más de 240 millones de niños y niñas que trabajan para ayudar a sostener económicamente a su familia, y de esta cifra 170 millones lo hacen en condiciones de explotación laboral con riesgo para su salud. Y a partir de los datos proporcionados por OXFAM sabemos que el 70% de las personas que viven en extrema pobreza (con menos de un dólar al día) son mujeres.

Según Amnistía Internacional, la violencia doméstica es la causa principal de lesiones y muerte de las mujeres. Una de cada tres en el mundo han sido golpeadas, violadas o han sufrido algún tipo de abuso.

Y a pesar de todo esto, desde el entorno académico, aún hoy, existen voces que consideran que el género es un tema menor en educación. María Ángeles Durán evidencia:

*“Como en cualquier otra colectividad humana, entre los científicos e intelectuales existen relaciones de competencia, de cooperación, de conflicto, de subordinación y de dominio, y en estas relaciones es esencial*

*el factor tiempo. Los que inician una relación no sólo tienen en cuenta las posibilidades del momento presente, sino que de algún modo anticipan su posible desarrollo futuro: las colaboraciones pueden trocarse en alianzas, los rechazos en enfrentamiento. (...) Cada mujer que asume la decisión de dedicarse seriamente a la investigación o a la creación intelectual tiene que empezar por convencer a los demás de la firmeza y la viabilidad de sus propósitos y consumir una notable cantidad de energía en este logro que se concede a sus colegas de modo gratuito. Si consigue evitar que la profecía que vaticina su deserción o su fracaso se cumpla por sí misma en las primeras etapas de su recorrido profesional, habrá superado una dura prueba. Y si en ese empeño no agota todo su caudal de creatividad, de confianza en sí misma, de vitalidad y de optimismo, tal vez pueda encontrar un respiro en su lucha por la supervivencia y dedicarse realmente a la investigación y a la ciencia” (DURÁN, 1999, 344).*

Por tanto es urgente la necesidad de relacionar los conceptos que utilizamos académicamente con la vida cotidiana. Veamos algunos datos de nuestro entorno. La realidad nos indica que en todos los niveles del sistema educativo, las mujeres son las que obtienen mejores resultados académicos, sin embargo las expectativas en su trabajo topan con el techo de cristal. La población femenina con estudios universitarios superó a la masculina en 2006 y en el curso anterior las mujeres obtuvieron el 58% de los títulos universitarios en España (MORÁN, 2006a, 38). También en septiembre de 2006 se nos recordaba que el colectivo de profesorado está formado en su mayoría por mujeres: el 66,2% del profesorado no universitario y el 75,6% si hablamos tan solo de la enseñanza pública. Según datos ofrecidos por el Gobierno, las estadísticas en el estudiantado también señalan su mayoría en las tasas de graduación en todos los niveles, lo que no se traduce en las expectativas laborales posteriores. Un ejemplo evidente de su invisibilización: tan sólo el 3% de los *honoris causa* de las universidades españolas son mujeres (MORÁN, 2006b, 36).

Tampoco el espacio público y el privado se ocupa igual, las mujeres han ocupado el espacio público pero, asimétricamente, los hombres son reacios en general a ocupar el espacio privado (SUBIRATS, 1998). Según datos de 2006, los hombres cobran un 40% más que las mujeres en España (NOGUEIRA, 2006b, 40), además las mujeres tienen menor nivel de ocupación y más desempleo. La brecha salarial tiende a crecer a medida que desciende el nivel de formación. Cada año 400.000 mujeres abandonan su empleo por razones personales o para asumir responsabilidades familiares (NOGUEIRA, 2006a, 40). Este tema es muy importante puesto que, según datos de 2007 (RITUERTO, 2007, 35), la desventaja salarial de la mujer en la Unión Europea crece a lo largo de la vida laboral y se

mantiene porque, entre otras razones, las mujeres tienen más dificultades a la hora de conciliar la vida familiar y la vida laboral. Entre otras cosas porque la conciliación parece entenderse con frecuencia como un tema exclusivamente femenino que no afecta a los hombres. Por ejemplo, según datos de 2005 (NOGUEIRA, 2005, 32), el 77% de la población española cree que las cargas familiares frenan la igualdad laboral femenina, y sólo las mujeres cocinan y hacen la colada en más del 75% de los hogares. Y otro más, según datos de 2006, solamente el 11,7% de las madres empleadas puede contar con el marido para atender a los hijos e hijas (NOGUEIRA, 2006a, 41). Las españolas ocupadas, además, dedican un 111% más de tiempo que los hombres a las tareas domésticas, un 56% más al cuidado de menores y un 81% más a la atención de mayores dependientes (PACHO-LÓPEZ, 2006).

Podríamos seguir llenando folios con datos estadísticos, pero a pesar de esta abrumadora información todavía, insisto, hay que justificar en el ámbito académico la importancia de la igualdad entre hombres y mujeres. Y lo que es peor, en algunos entornos calificados o autocalificados como críticos. No podemos transformar lo que no vemos, lo que no es visible. Como decía Freire y no deberíamos olvidar: *“Enseño porque busco, porque he indagado y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que todavía no conozco y comunicar y anunciar la novedad”* (FREIRE, 2003, 36).

### ***El largo y polémico camino del concepto de género***

Asunción Oliva analiza lo que denomina historia accidentada del término género desde su introducción a partir de la lingüística, en la medicina y la psiquiatría a mediados de los '50 para pasar después a las ciencias sociales y a la teoría feminista, y destaca:

*“Primero fue el concepto clave de las teorías que estaban en contra del determinismo biológico. Más tarde, como ‘sistema sexo-género’, se enfrentaría a concepciones como la del marxismo, el psicoanálisis y la teoría de Lévi-Strauss sobre las relaciones de parentesco, intentando suplir sus insuficiencias. Luego sufriría la crítica de las feministas negras y lesbianas que argumentaban que el género no era la única ni la más importante instancia en la vida de muchas mujeres, crítica que se enlazó con la que realizaron algunas teóricas influidas por la filosofía postmoderna a conceptos calificados de ‘totalizadores’, como ‘género’, ‘patriarcado’, ‘mujer’, considerándolos como meras construcciones del discurso. En el momento actual, el término que nos ocupa parece estar deslizándose hacia el eufemismo. Como afirma la teórica*

francesa Christine Delphy, de las dos nociones implícitas en el término, la de división y la de jerarquía, se hace hincapié solamente sobre la división, con lo que ‘género’ puede servir como otro nombre para ‘sexo’ o ‘diferencia sexual’, sin que ello implique que uno de los géneros esté supeditado al otro. Esta acepción apolítica vendría provocada por lo que Delphy llama la ‘deriva norteamericana’ del concepto que parece estar extendiéndose al feminismo europeo. Quizá por ello exista hoy cierta desconfianza hacia el concepto de ‘género’ por parte de algunas feministas: así la denominación de ‘estudios de género’ en sustitución de ‘estudios feministas’ o ‘estudios sobre las mujeres’ parece a muchas teóricas una forma eufemística, fomentada por las instituciones económicas y políticas, de designar una realidad de subordinación y opresión que no se desea presentar como tal” (OLIVA, 2005, 15-16).

Oliva subraya la necesidad de destacar el hecho de que cuando aparece la noción de género en la teoría feminista, lo hace vinculada a la división del poder y al patriarcado.

En esta línea de las indagaciones sobre género, Carlos Lomas y Amparo Tusón (2001, 9) nos recuerdan que en el ámbito de la investigación sobre las identidades masculinas y femeninas, el género es el efecto de un proceso social que transforma una diferencia biológicamente determinada (macho/hembra) en una distinción cultural (hombre/mujer). Una diferencia biológica que se transforma en discriminación social y cultural. Lomas destaca:

“...aunque a algunos (e incluso algunas) les pese, no hay una esencia femenina ni una esencia masculina, una manera única y universal de ser mujer y de ser hombre, una feminidad y una masculinidad unívocas y naturales sino mil y una maneras diversas y culturales de ser mujeres y hombres. (...) No somos esencias unívocas y universales sino existencias diversas y concretas. No somos esencias naturales sino existencias culturales. Y si no somos esencias sino existencias, y si somos un efecto de la cultura, quizá aún sea posible imaginar la utopía de un aprendizaje equitativo de las identidades masculinas y femeninas a través de la construcción de los contextos escolares y sociales que fomenten la ruptura y la transgresión de los estereotipos injustos e inauguren otras maneras diferentes de ser mujeres y de ser hombres iguales y diferentes donde lo femenino y lo masculino sean órdenes de diverso origen y naturaleza pero de igual valor, donde nada esté escrito de antemano, donde el horizonte de expectativas de cada mujer y de cada hombre se sitúe a la medida de la voluntad humana y no del sexo de las personas y donde nada justifique la desigualdad y los privilegios entre los seres humanos” (LOMAS, 2008, 87).

En esta transformación de las identidades, en estas nuevas vindicaciones, no debemos olvidar a las indagaciones en nuevas masculinidades:

*“Afortunadamente de un tiempo a esta parte los feminismos y los men studies coinciden en su crítica a la falacia de un universalismo abstracto que neutraliza las diferencias entre los sexos y convierte el orden masculino del androcentrismo en la referencia obligada y excluyente de la vida de las personas. Contribuía a desvelar la urdimbre social y simbólica que legitima la dominación masculina y la vigencia del androcentrismo en nuestras sociedades sigue siendo una tarea ética y política que compromete tanto a las mujeres en su afán de eliminar cuanto las excluye y las oculta como a algunos hombres que no se identifican con los estereotipos y con las conductas asociadas a la masculinidad hegemónica” (LOMAS, 2003, 15-16).*

También Jesús Gómez presenta un modelo de relación afectivo-sexual focalizado en el diálogo igualitario y en la escuela coeducativa, ubicado en el aprendizaje dialógico y que se nutre del feminismo dialógico y nos ayuda a entender la construcción social y cultural vinculada a nuestro deseo, a lo que nos seduce, lo que nos atrae o lo que amamos. En la misma línea realizó su trabajo Elena Duque (2006). Gómez señala:

*“...la perspectiva comunicativa aplicada a la escuela coeducadora genera transformación. (...) La escuela coeducadora no sólo es el lugar donde se observan las desigualdades, sino donde se tiene en cuenta que se producen y también donde se pueden cambiar. (...) Hemos de especificar que la mejora de las relaciones afectivo-sexuales (base del modelo alternativo) debe estar inmersa dentro de un modelo educativo comunitario que se centre en la prevención, en la participación real de la comunidad y en los grupos interactivos” (GÓMEZ, 2004, 87-88).*

## **Reformas educativas, poder y género**

¿Cómo debería reflejarse todo esto en las reformas educativas? Nancy Fraser expone cómo entiende la relación entre teoría crítica y género:

*“Una teoría crítica de la sociedad articula su programa de investigación y su entramado conceptual con la vista puesta en las intenciones y actividades de aquellos movimientos sociales de la oposición con quienes mantiene una identificación partidaria aunque no acrítica. Las preguntas que se haga y los modelos que designe están informados por esa identificación e interés. Así, por ejemplo, si las luchas contra la subordinación de las mujeres figuran*

*entre las más significativas de una época dada, entonces una teoría crítica de la sociedad de ese período tendería, entre otras cosas, a arrojar luz sobre el carácter y las bases de esa subordinación. Emplearía categorías y modelos explicativos que revelaran en lugar de ocultar las relaciones de dominación masculina y subordinación femenina. Y desvelaría el carácter ideológico de los enfoques rivales que ofuscaran o racionalizaran esas relaciones. En tal situación, por tanto, uno de los criterios de valoración de una teoría crítica una vez hubiera sido sometida a todas las pruebas habituales de adecuación empírica sería: ¿con qué idoneidad teoriza la situación y perspectivas del movimiento feminista? ¿En qué medida sirve para la autoclarificación de las luchas y anhelos de las mujeres contemporáneas?” (FRASER, 1990, 49-50).*

Encarna Rodríguez publicó en 2001 un análisis crítico de la reforma educativa de la España socialista, teniendo en cuenta la relación entre neoliberalismo, educación y género, considerando los cambios políticos, sociales y culturales de los últimos veinte años de desarrollo de la LOGSE, defendiendo el género como una categoría política y denunciando la política administrativa de la administración a la que responsabiliza del fracaso. Siguiendo a Joan Scott, esta investigadora subraya la relación entre género y poder y señala la necesidad de buscar vías para someter nuestras categorías a crítica y nuestros análisis a la autocrítica. Scott argumenta:

*“El interés del género como categoría analítica ha surgido sólo a finales del siglo XX. Está ausente del importante conjunto de teorías sociales formuladas desde el siglo XVIII hasta comienzos del actual. A decir verdad, algunas de esas teorías construyeron su lógica sobre analogías a la oposición de hombre y mujer, otras reconocieron una ‘cuestión de la mujer’, y otras, por último, se plantearon la formación de la identidad sexual subjetiva, pero en ningún caso hizo su aparición el género como forma de hablar de los sistemas de relaciones sociales o sexuales. Esta omisión puede explicar en parte la dificultad que han tenido las feministas contemporáneas para incorporar el término género en los cuerpos teóricos ya existentes y para convencer a los partidarios de una u otra escuela teórica de que el género pertenece a su vocabulario. El término género forma parte de una tentativa de las feministas contemporáneas para reivindicar un territorio definidor específico, de insistir en la insuficiencia de los cuerpos teóricos existentes para explicar la persistente desigualdad entre mujeres y hombres. (...) Necesitamos examinar atentamente nuestros métodos de análisis, clarificar nuestras hipótesis de trabajo y explicitar cómo creemos que tienen lugar los cambios. En lugar de buscar orígenes sencillos, debemos concebir procesos tan interrelacionados que no puedan deshacerse sus nudos. Por supuesto,*

*identificamos los problemas que hay que estudiar y ellos constituyen los principios o puntos de acceso a procesos complejos. Pero son los procesos lo que debemos tener en cuenta continuamente. Debemos preguntarnos con mayor frecuencia cómo sucedieron las cosas para descubrir por qué sucedieron” (SCOTT, 1990, 42-44).*

Scott (1990, 44) define así el género: “*el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder. Los cambios en la organización de las relaciones sociales corresponden siempre a cambios en las representaciones de poder, pero la dirección del cambio no es necesariamente en un solo sentido*”.

Y defiende cuatro aspectos que hay que tener en cuenta en esta conceptualización: 1) los *símbolos culturales* a nuestro alcance y el *tipo de representaciones* de género que invocan: múltiples y en muchos casos contradictorias; 2) los *conceptos normativos* que confieren una determinada *interpretación* a estos símbolos culturales. Estos conceptos son normalmente expresados mediante doctrinas religiosas, científicas, legales, políticas, etc. dándole un carácter particular a las diversas representaciones; 3) la manera como las *políticas* de las organizaciones e instituciones entienden y *representan* el género; y 4) la existencia de una *subjetividad* creada de acuerdo con los diversos elementos que componen la *categoría de género*.

Rodríguez evidencia que las educadoras no tenemos una experiencia común como base de nuestra identidad de género: encontramos una multiplicidad de experiencias entre mujeres. Por eso podemos construir un proyecto común que trasciende esas diferencias contemplando la construcción de relaciones de poder en los marcos institucionales y culturales y su relación con los conceptos de lo masculino y lo femenino (RODRÍGUEZ, 2001, 39-40). También destaca que en la reforma educativa aunque la mayoría del profesorado que la desarrolló fueron mujeres, no se modificaron las políticas de género que originan la desigualdad entre los sexos, teniendo en cuenta las relaciones sociales en el contexto de las diferencias de género. En lugar de eso asumió que tan solo la presencia de este objetivo conseguiría la igualdad de hombres y mujeres en la escuela, sin analizar las relaciones de poder inherentes a las dinámicas sociales.

Esta investigadora visibiliza los grupos sociales que se marginaron en la reforma y cómo se produjo esta marginación. Pese a un profesorado mayoritariamente femenino, el currículum oficial excluyó a las mujeres como sujeto histórico y social, ignorando aspectos fundamentales como la historia de las mujeres, sus

experiencias y expectativas como profesionales de la enseñanza o la forma en que entendieron su participación en la reforma educativa. Y afirma que las docentes nos convertimos en agentes activos de la negación de nuestras propias identidades y las de nuestro alumnado, cuando lo que queríamos era convertir la reforma en un instrumento de igualdad social. También afirma: *“El reconocimiento de las identidades sociales de las mujeres hubiera supuesto (...) el reconocimiento del género como categoría social y el reconocimiento, por tanto, de que la relación educativa está sujeta a los procesos históricos y sociales y a los intereses de los grupos que en ella intervienen”* (RODRÍGUEZ, 2001, 155-156). Rodríguez sugiere una nueva definición de género identificando los diversos lugares desde donde se construye en la vida cotidiana, redefiniendo y reestructurando una visión política de la igualdad social que, además del género, no deje de lado la clase ni la etnicidad. La búsqueda de nuevas formas de combatir la desigualdad social no es una cuestión de preferencias, sino una responsabilidad de todo el colectivo de enseñantes comprometido con la igualdad social (RODRÍGUEZ, 2001, 227).

Una muestra de que aún queda mucho trabajo por hacer la hemos podido ver en el proceso de elaboración de los nuevos planes de estudio, aunque en la Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo de 2007 para la igualdad efectiva de mujeres y hombres se contempla la integración del principio de igualdad en la política de educación –art. 25 punto a y art. 24 puntos a y b (libros de texto y material escolar)– y, en concreto, el artículo 24 punto c subraya la necesidad de *“la integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en los cursos y programas para la formación inicial y permanente del profesorado”*; ha sido necesario seguir argumentando en el ámbito académico la necesidad de incluir el género a pesar de las categorías de análisis que ya se han proporcionado desde tres campos de investigación complementarios para ayudarnos a reflexionar sobre la formación de identidades, desarrollados desde el trabajo y la investigación de muchos hombres y de muchas mujeres (sobre todo en los dos primeros casos) que no se debería trivializar ni olvidar en el ámbito académico (AGUILAR, 2002 y 2006): la teoría educativa feminista (que nos proporciona una categoría social), los estudios de mujeres (que nos proporciona una categoría histórica) y los estudios culturales (que nos proporcionan una categoría política).

Como nos recuerda Jurjo Torres (2001, 233-234):

*“Si las escuelas son instituciones políticas es lógico defender que las profesoras y los profesores son agentes políticos. Pero no podemos pasar por alto el descrédito al que fue sometida esta acción humana y la misma palabra política durante los años de la dictadura y, en la actualidad, por los discursos ultraconservadores y fascistas. Algo explicaría en buena medida la huida*

*en las explicaciones y trabajo en las aulas, en general, de todo aquello que pueda resultar socialmente comprometido, que implique hablar con claridad de temas candentes de la sociedad”.*

## **Género, transformación de las desigualdades sociales y radicalización de la democracia**

Dolores Juliano nos recuerda que en todas las sociedades estratificadas el sector dominante se atribuye a sí mismo la representación de los intereses generales, relegando a los sectores subordinados al ámbito de lo particular y específico (JULIANO, 1992, 32). Y señala las presiones formales (desde la legislación, o las normas religiosas) o informales (desde los mass-media o “el sentido común” en su acepción gramsciana) que ayudan a que el modelo socialmente presentado sea interiorizado por un gran número de mujeres como el único posible, haga que se produzca una endoculturización desde muy pronto en la mujer para definir sus objetivos en términos de relaciones sentimentales, basando sus autorrealización en el ámbito del amor como única vía de realización. Sin embargo, destaca esta autora, las mujeres nunca han sido simples receptoras pasivas, han desarrollado estrategias para compensar o transformar esta situación a través de: intentos de superar la fragmentación espacial y comunicativa creada por el ámbito doméstico, desarrollando redes de comunicación; intentos de redefinir los modelos socialmente asignados produciendo autoimágenes menos desvalorizadas; intentos de recuperar espacios o de utilizar para sus propias estrategias espacios diseñados para generar subordinación; intentos de asociarse con otros sectores sociales y propiciar así cambios sociales que impliquen también una redefinición de los roles masculinos y femeninos, e impulsar reformas legales que mejoren su situación.

Juliano defiende que en estos casos y en otros en los que se niega a cumplir con las funciones tradicionales o las transforma:

*“...la mujer no recibe pasivamente el rol que la sociedad le asigna, sino que negocia, cuestiona y redefine. Esto la sitúa como agente activo, sujeto generador de cultura y actora del cambio social. Es evidente que parte importante de su actividad en ese sentido es recuperada por el sistema y resulta compatible con el mismo, pero esto ocurre con las reivindicaciones de todos los grupos oprimidos. No es una señal de la pasividad de los mismos y de su alienación, sino una muestra de la fuerza de las estructuras y de su capacidad para autoperpetuarse” (JULIANO, 1992, 41).*

Kincheloe y Steinberg señalan que muchas mujeres, sobre todo las que pertenecen a la clase trabajadora, como consecuencia del condicionamiento

producido por un ambiente patriarcal devalúan su propio conocimiento y sus capacidades y evidencian:

*“Cuando las mujeres creen que su conocimiento es afectivo y no cognitivo y que está constituido por sentimientos y no por pensamientos, su papel subalterno se eterniza a la par que disminuye su poder (...). Es importante para las mujeres estudiar y analizar esta última forma cognitiva de conocimiento, ya que pone en entredicho la falsa dicotomía que hace el patriarcado entre afectividad femenina y racionalidad masculina. En la esfera económica esta falsa dicotomía se traduce, por una parte, en unos trabajos femeninos de baja categoría en los que cabe destacar su naturaleza afectiva e intuitiva y su dedicación al servicio y al cuidado de los demás y, por otra, en unos puestos de trabajo masculinos de mayor categoría que exigen de sus ocupantes unas cualificaciones más altas. Este dualismo sostiene indefinidamente un sistema injusto que exige a los hombres de los trabajos de servicio y asistencia a la vez que hace a las mujeres responsables de estos empleos agotadores y mal pagados. Es esencial que los educadores y agentes culturales conozcan estas dinámicas patriarcales, puesto que son estas fuerzas las que contribuyen a ocultar las capacidades de las jóvenes a los ojos de sus profesores, de sus futuros empleadores y, lo que es más importante, de ellas mismas” (KINCHELOE y STEINBERG, 1999, 176-177).*

Pilar Colás (2006) defiende una “cultura femenina transcultural” en el sentido que el género atraviesa todas las culturas patriarcales y, siguiendo a Kincheloe y Steinberg, establece los siguientes rasgos diferenciadores del género: a) todas las culturas asignan a la mujer un lugar y posición social inferior a los del hombre, identificándolas con la esfera doméstica; b) los contextos en los que se desarrollan las prácticas sociales se rigen por valores patriarcales que inhiben y desestiman otros valores diferenciales y, c) existe una marginación y relegación del conocimiento científico, experiencial, emocional y práctico de las mujeres puesto que el conocimiento y la ciencia es construido por hombres con valores patriarcales y para intereses de colectivos privilegiados.

Mary Nash reflexiona sobre la posición de las mujeres tanto en la sociedad de acogida como en las comunidades étnicas y argumenta que esta posición incluye una dimensión de poder y de relaciones de género que, muchas veces, en la relación intercultural no quedan visibles, y defiende:

*“Así, del mismo modo que el multiculturalismo implica un cuestionamiento de la homogeneidad cultural, también obliga a retar la homogeneización de una cultura masculina y, por tanto, a establecer canales de reconocimiento*

*de autoridad y credibilidad a las voces plurales de las mujeres. El reto de la sociedad multicultural consiste no sólo en elaborar procesos políticos y culturales que faciliten el respeto y reconocimiento de las diversidades culturales, sino también en reelaborar los contenidos del contrato de género desde las experiencias de la diversidad” (NASH, 2001, 44).*

Dolores Juliano explicita un problema a solucionar y evidencia que acostumbradas a evaluar las acciones por sus objetivos explícitos o por sus logros, los movimientos feministas tienen con frecuencia dificultades para entender a las mujeres de los sectores populares, y subraya que cuando a esta distorsión de la comunicación se agregan las barreras étnicas y raciales, el desencuentro se agudiza, se utilizan estrategias que parten de puntos opuestos y se generan acciones diferentes, y argumenta:

*“Trabajan con categorías teóricas y aunque centren su esfuerzo en combatir el androcentrismo de las categorías generadas en el universo masculino, a veces algunos de sus supuestos resbalan dentro de la concepción feminista, fundamentalmente cuando los sectores a analizar están separados por barreras de clase social o de etnia. Las mujeres de los sectores populares son las que más reiteradamente han sido vistas como ‘idénticas’ y se ha evaluado el escaso éxito acumulativo de sus estrategias defensivas como un indicador de la inexistencia de las estrategias mismas. Así puede pasar que muchas mujeres de sectores populares o de grupos étnicos no sepan de qué hablan las feministas (y cuando se enteran no siempre creen que su discurso sea el que ellas necesitan) y muchas feministas no sepan qué hacen las mujeres del pueblo (y si lo saben, no lo consideran válido). (...) En lugar de plantearse siempre un diálogo, que sería mutuamente enriquecedor, muchas veces se plantea una relación didáctica desde las asociaciones feministas y desde las ONG, que tienden a adoctrinar a las mujeres indígenas sobre cuáles deben ser sus reivindicaciones; y una relación de clientismo desde las mujeres populares, que tienden a articular sus demandas y discursos de acuerdo a lo que sus mentoras consideran correcto. Las primeras creen ver, con frecuencia, ignorancia y pasividad en las segundas; éstas a su vez instrumentalizan la ayuda que reciben, de acuerdo a sus viejas estrategias de obtener pequeños logros sin cuestionar los marcos teóricos, dando sólo las batallas que consideran posibles” (JULIANO, 1998, 19-20).*

También Lidia Puigvert evidencia que a finales del siglo XX, durante los años '80, muchas feministas defensoras del valor de la diferencia arrinconaron y rechazaron el valor de la igualdad. A esto hay que añadir el elitismo de algunas posturas que se derivaron, y destaca:

*“Esta ruptura en la coordinación de las acciones provoca que los lazos solidarios se rompan y se refuercen posturas individuales. Así, las feministas que bajo la corriente del feminismo de la igualdad trataban de convencer y concienciar a las amas de casa de que estaban siendo sometidas a una situación de sumisión y era necesario que la abandonaran, así como todas aquellas acciones que, según las feministas, mantenían a la mujer en situación de desigualdad (la feminidad, la maternidad...), pasaron a defender la postura opuesta: dejar de preocuparse por la condición de las mujeres basándose en que cada mujer debe decidir de forma individual sin que nadie tenga derecho a entrometerse en su decisión. Muchas de estas feministas se hacen indiferentes a las consecuencias sociales de sus planteamientos; no importa si las mujeres superan situaciones de discriminación o si quienes mandan las perpetúan en ellas” (PUIGVERT, 2006, 92-93).*

Puigvert nos recuerda que los espacios de reivindicación y propuestas de cambio quedaron relegados a un grupo reducido de mujeres académicas que colonizaron el movimiento, y resalta la relevancia en el siglo XXI de acercar la teoría feminista a las teorías sociales, la necesidad de dar voz al resto de las mujeres y a todo lo que tienen que aportar en la cultura desde sus vidas cotidianas, destacando el valor del feminismo dialógico: mujeres diferentes motivadas en encontrar luchas comunes. Puigvert (2006, 104) destaca: *“Sólo desde el diálogo, el intercambio cultural y el fortalecimiento de los lazos de solidaridad entre las personas, se construyen las identidades de forma intersubjetiva y se encuentran soluciones y salidas al cuestionamiento de nuestras normas”*.

Lidia Puigvert conceptualiza el feminismo dialógico (PUIGVERT, 2001a y 2001b), que se posiciona desde la teoría crítica desde la lucha por el trato de la igualdad entre las diferencias. El feminismo dialógico incluye las voces, en primera persona, de todas aquellas mujeres que tradicionalmente han sido excluidas del discurso feminista: aquellas mujeres que sufren exclusión social, con poca formación académica y menos oportunidades en la sociedad. Y denuncia que sufren una triple exclusión: de género, de etnia y de nivel académico. Mediante la pluralidad de voces, todas las mujeres deciden, a través del diálogo igualitario, qué quieren y cómo lo quieren. Carmen Elboj y Ainhoa Flecha evidencian:

*“En la actualidad el movimiento feminista sigue jugando un papel fundamental para conseguir una sociedad más igualitaria y más democrática, aunque debe dar un paso más y superar el elitismo académico que le ha caracterizado hasta hoy. El feminismo dialógico es la apuesta por un feminismo universal y la lucha por la igualdad de oportunidades de todas las mujeres respetando las diferentes identidades y experiencias.*

*La propuesta del feminismo dialógico es fruto del trabajo conjunto entre mujeres académicas y no académicas. (...) Las reivindicaciones de las mujeres sin título universitario son precisamente las que nos muestran que el feminismo no pertenece a una elite académica sino que es responsabilidad de todas las mujeres.*

*El camino a recorrer es largo, puesto que la mayoría de las mujeres es excluida del discurso público por parte de la minoría que tiene título universitario, que no sólo lo hegemoniza sino que también lo monopoliza. Esa minoría exige una determinada cuota a la paridad entre hombres o mujeres en los cargos públicos o en la mesa de un congreso pero no se da cuenta de que la participación de las mujeres no universitarias en esos mismos marcos es usualmente igual al 0%. Cuando reivindican la igualdad salarial habitualmente piensan en referencia a sus colegas hombres, pero no en las mujeres que ellas mismas tienen en sus casas haciendo la limpieza” (ELBOJ y FLECHA, 2002, 161-162).*

Esta idea recupera a Freire (2002), que defendía: “¿Qué decir de la mujer que lucha en defensa de los intereses de su categoría pero que en su casa raramente agradece a la cocinera por el vaso de agua que ésta le trae y en las pláticas con sus amigas se refiere a ella como ‘esa gente’”.

Una idea importante si pensamos que en septiembre de 2006 las mujeres eran ya la mitad de los 190 millones de inmigrantes de la población mundial, según un informe de la ONU.

### **Género, compromiso y utopía**

El género, pues, es un compromiso que no debería olvidar el profesorado crítico porque, como nos recuerda Jurjo Torres (2001, 12-13):

*“Urge recuperar el valor de la utopía como motor de transformación de la sociedad, acompañándonos del lenguaje de la crítica. Es necesario asumir como consustancial al ser humano la corresponsabilidad social, aprender a vernos como interdependientes, iguales y libres. Algo que exige hacer análisis que vayan a la raíz, aunque en muchos momentos, desde posiciones políticas conservadoras, traten de etiquetarse como radicales (...). No olvidemos que el principal ideal que debe guiar las reformas e innovaciones educativas debe ser el de contribuir a hacer realidad la igualdad de oportunidades en las sociedades en que vivimos”. Pues eso.*

## **Referencias bibliográficas**

- AGUILAR, C. (2002). Ponencia "Feminització del currículum". XXXVII Escola d'Estiu organitzada per el Moviment de Renovació Pedagògica Escola d'estiu del País Valencià. Castelló, 2 de julio 2002.
- AGUILAR, C. (2006). "Género y formación de identidades". *CLIJ*, 191, 7-15.
- COLÁS, P. (2006). "Género, interculturalidad e identidad: Teoría y práctica educativa". En M.A. Rebollo, *Género e interculturalidad: educar para la igualdad* (pp. 27-55). Madrid: La Muralla.
- DUQUE, E. (2006). *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas*. Barcelona: El Roure.
- DURÁN, M. A. (1999). "Liberación y utopía". En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp. 323-347). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- ELBOJ, C. y FLECHA, A. (2002). "Mujeres, aprendizaje dialógico y transformación social". *Contextos Educativos*, 5, 159-172.
- FRASER, N. (1990). "¿Qué tiene de crítica la teoría crítica? Habermas y la cuestión del género". En S. Behabib y D. Cornella, *Teoría feminista y teoría crítica. Ensayos sobre la política del género en las sociedades de capitalismo tardío* (pp. 49-88). Valencia: Alfons el Magnànim.
- FREIRE, P. (2002). *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2003). *Pedagogia de l'autonomia*. València: Denes Editorial/Edicions del CREC.
- GIROUX, H. (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. Barcelona: Paidós.
- GIROUX, H. (1999). "Modernismo, posmodernismo y feminismo". En M. Belausteguigoitia y A. Mingo (Eds.), *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp. 135-188). México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- GÓMEZ, J. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo. Una tentativa educativa*. Barcelona: El Roure.
- GOÑI, A. (2007). Informe "La mujer en España". Educación. Yo dona. *El Mundo*, 23 de junio, 56-59.
- JULIANO, D. (1992). *El juego de las astucias. Mujer y construcción de modelos sociales alternativos*. Madrid: Horas y Horas.

- JULIANO, D. (1998). *Las que saben. Subculturas de mujeres*. Madrid: Horas y Horas.
- KINCHELOE, J. y STEINBERG, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- LOMAS, C. (1999). "¿Iguales o diferentes?" En C. Lomas (Coord.), *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación* (pp. 9-16). Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C. (2003). "Masculino, femenino, plural". En C. Lomas (Comp.), *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales* (pp. 11-27). Barcelona: Paidós.
- LOMAS, C. (2008). *¿El otoño del patriarcado? Luces y sombras de la igualdad entre mujeres y hombres*. Barcelona: Península.
- LOMAS, C. y TUSÓN, A. (2001). "Lenguaje y diferencia sexual". *Textos*, 28, 9.
- MORAN, C. (2006a). "Por qué las mujeres son... ¿más listas?". *El País*, 12 de febrero, 38.
- MORAN, C. (2006b). "Sólo el 3% de los 'honoris causa' de las universidades españolas son mujeres". *El País*, 18 de diciembre, 36.
- NASH, M. (Ed.) (1990). *Historia y género: Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea*. València: Alfons el Magnànim.
- NASH, M. (2001). "Diversidad, multiculturalismos e identidades: perspectivas de género". En M. Nash y D. Marre (Eds.), *Multiculturalismo y género. Un estudio disciplinar*. Barcelona: Edicions Bellaterra.
- NOGUEIRA, C. (2006a). "La mitad de los padres trabajadores deja al cuidado de su esposa a los hijos pequeños". *El País*, 1 de junio, 41.
- NOGUEIRA, C. (2006b). "Los hombres cobran de media un 40% más que las mujeres en España". *El País*, 3 de marzo, 40.
- OLIVA, A. (2005). "Debates sobre género". En C. Amorós y A. de Miguel (Comps.), *Teoría feminista: de la Ilustración a la globalización. De los debates sobre género al multiculturalismo* (pp. 13-60). Madrid: Minerva Ediciones.
- ORNER, M. (1998). "El deseo mediático: representación visual, poder y consentimiento responsable en la enseñanza de los estudios culturales feministas". En J. Canaan y D. Epstein, *Una cuestión de disciplina. Pedagogía y poder en los estudios culturales* (pp. 133-155). Barcelona: Paidós.
- PUIGVERT, L. (2001a). *Las otras mujeres*. Barcelona: El Roure.

- PUIGVERT, L. (2001b). "Feminismo dialógico". En E. Beck-Gernsheim, J. Butler y L. Puigvert, *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure.
- PUIGVERT, L. (2006). "La inclusión de las otras mujeres. Feminismo dialógico en sociedades multiculturales". En E. Soriano (Coord.), *La mujer en la perspectiva intercultural* (pp. 83-107). Madrid: La Muralla.
- RITUERTO, R. M. de (2007). "La diferencia salarial entre sexos crece a lo largo de la vida laboral". *El País*, 11 de septiembre, 35.
- RODRIGUEZ, E. (2001). *Neoliberalismo, Educación y Género. Análisis crítico de la reforma educativa española*. Madrid: La Piqueta.
- SCOTT, J. W. (1990). "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En J. S. Amelang y M. Nash (Ed.), *Historia y género: Las mujeres en la Europa Moderna y Contemporánea* (pp. 23-56). València: Alfons el Magnànim.
- SUBIRATS, M. (1998). *Con diferencia. Las mujeres frente al reto de la autonomía*. Barcelona: Icaria.
- TORRES, J. (2001). *Educación en tiempos de neoliberalismo*. Madrid: Morata.