

Sostener la libertad: encontrar y cuidar “un cuarto propio”

Nieves BLANCO

Correspondencia

Nieves Blanco García

Departamento de Didáctica y
Organización Escolar.
Facultad de Ciencias de la
Educación. Universidad de
Málaga. Campus de Teatinos, s/n.
29071 Málaga.
Tel.: 952-132569
Fax: 952-131460

E-mail: nblanco@uma.es

Recibido: 15/02/2010
Aceptado: 21/09/2010

RESUMEN

El sentido de la educación está en posibilitar que cada chica, cada chico, vayan encontrando referentes para ser libres, conociéndose a sí mismos y al mundo. Para ello es necesario reconocer, y traducir en prácticas, la singularidad irreductible de quienes somos: hombres y mujeres. De no hacerlo, se corre el riesgo de privar a las mujeres de los referentes de autoridad femenina que les son necesarios para saber quiénes son, para dar contenido a su libertad. El énfasis en la igualdad de derechos y en la emancipación es importante para eliminar desigualdades pero no es suficiente, ni equivalente, a generar posibilidades de libertad femenina (y masculina). Para ayudarnos en esta tarea disponemos de conocimientos y de prácticas que nos ofrecen referentes de autoridad para enseñar la libertad a las niñas y a las mujeres en la escuela.

PALABRAS CLAVE: Educación, Libertad femenina, Pedagogía de la diferencia sexual, Genealogía femenina.

Supporting freedom: finding and taking care of a “self-room”

ABSTRACT

The ultimate aim of education is to offer every girl and every boy the possibility of knowing themselves and the world around them better so that they can get freer. To do so it is necessary to recognize the irreducible singularity of who we are: men and women; and to be able to translate that recognition into educational practices. Does the school make it easier for girls to find their place in the world so that they can get to be themselves? The emphasis on equal rights and emancipation is important to get rid of inequalities but, is it enough

to create feminine liberty possibilities? It is not. Practices which value women's knowledge in an environment where girls and boys can express themselves and see their differences recognized are necessary. That is to say, an environment together with practices that enable girls and boys to be themselves is called upon.

KEY WORDS: Education, Feminine freedom, Pedagogy of sexual difference, Feminine genealogy.

La educación y la independencia simbólica

En 1928, Virginia Woolf pronunció unas conferencias en Cambridge en las que plantea la necesidad, para las mujeres, de disponer de un cuarto propio, un lugar de independencia simbólica –que no excluye la independencia material pero que es algo distinto a ella– que hay que abrir, iluminar y cuidar. A menudo se ha puesto el acento en su demanda de que cada mujer disponga de 500 libras anuales; pero lo que pide es algo más y más vital: “Me encuentro diciendo escueta y prosaicamente que el ser una misma es mucho más importante que todo lo demás” (2003, 148). Y ser una misma es un ejercicio de libertad, y más exactamente de libertad relacional, vinculándose a una genealogía femenina.

¿Alimenta y cuida la escuela la libertad femenina; es un lugar en el que las chicas encuentran apoyo para ser, cada una, ella misma? El acceso a la escuela ha posibilitado a las mujeres la independencia material, pero ¿les facilita la independencia simbólica?; ¿en qué medida las conquistas de la igualdad de derechos han ido acompañadas de una valoración de los saberes y de las prácticas de las mujeres?; ¿qué hemos ganado en los últimos años?; ¿la escuela acoge los deseos y las necesidades de las niñas y las mujeres?; ¿tienen en ella referentes de autoridad femenina?; ¿pueden aprender y enraizarse en una genealogía femenina?¹.

Es indudable que la escuela ha jugado un papel fundamental en la creación de posibilidades para las mujeres; es necesario analizar el alcance de esos logros y también si, junto a ellos, ha habido pérdidas y hay riesgos para la libertad de las niñas y las mujeres. Esto significa preguntarse por las posibilidades, los riesgos y las paradojas de la inclusión; plantearse en qué medida la inclusión significa la búsqueda de neutralización, de indiferenciación, y por las razones del empeño por

1. Las mismas preguntas pueden plantearse respecto de los chicos, porque no pienso que el que haya un simbólico patriarcal dominante sea equivalente a libertad masculina y porque creo que es un error suponer que sólo quien ha sido excluida o heterodesignada tiene que hacer una elección respecto a quién es. Y creo que es necesario pensar estas cuestiones para los chicos, aunque yo no esté en condiciones de hacerlo ni por conocimiento ni por experiencia.

hacer que las mujeres siempre estemos ahí... ¿Ahí dónde?; ¿de quién es ese lugar al que más que invitarnos, en ocasiones, se nos impele a entrar, a quedarnos y a que hagamos como si fuera nuestro?; ¿es que necesitamos que se nos invite?; ¿quién nos invita y por qué cree que puede hacerlo? Pensar sobre ello es hacerlo sobre el sentido y los límites de la igualdad y de los derechos; sobre el sentido de la emancipación y su relación con la libertad.

El camino recorrido: ¿la superación de la escuela mixta?

El valor de la educación para las mujeres ha sido una demanda sostenida a lo largo de los últimos siglos y no cabe duda de que, en los países occidentales, ha habido logros fundamentales sobre todo en la segunda mitad del siglo XX. Logros que han tenido que superar barreras muy importantes que han pretendido limitar la formación de las niñas y las mujeres y que, durante mucho tiempo, la separaron de la de los niños para reducirla y empequeñecerla.

El primer empeño consistió en que las niñas y las mujeres pudieran acceder a las escuelas, primero, y más tarde a los institutos y universidades². Y, en un segundo momento, se luchó por conseguir la escuela mixta, es decir, la escolarización de las niñas en las mismas instituciones en las que ya estaban los niños³.

La inadecuación de una enseñanza segregada, no obstante, ya se había planteado en las últimas décadas del siglo XIX, de manera que desde entonces ha habido una larga historia de prácticas y de argumentaciones a favor de la coeducación, por lo que no debe sorprender que haya habido concreciones y significados diferentes a lo largo del tiempo. En algunos casos, se ha centrado la atención en tratar de garantizar la escolarización de las niñas, pero de manera más precisa lo que se ha buscado es una educación que no las discriminase y que garantizase su acceso a la escuela en condiciones de igualdad respecto a los niños.

La conquista de la democracia, a finales de los años '70, supuso tanto la posibilidad de una mejor organización de los grupos de feministas y de mujeres enseñantes existentes en España como la llegada y circulación de textos –sobre todo anglosajones– que dieron un impulso grande al análisis de la escuela y a

2. Aunque ahora nos parezca lejano, estamos hablando de un siglo: el 8 de marzo de 1910 se publicó una Real Orden del Ministerio de Instrucción Pública que permitía la matriculación de alumnas en los centros escolares.

3. Es importante recordar que la dictadura franquista impuso la segregación en 1936 y no fue hasta mitad de los años '80 cuando –por imperativo legal– se generaliza la escuela mixta.

definir líneas de acción; y ya en los años '80 se consolidan grupos importantes a lo largo de todo el país que han ejercido una gran influencia en el desarrollo de la coeducación en España: El Feminario de Alicante, el Colectivo a favor de las niñas de Madrid, o la Asamblea de dones d'ensenyament de Barcelona, entre otros (JARAMILLO, 2002).

A partir de la década de los '80, y en tanto continuaba la importante labor de los grupos de mujeres enseñantes, hay que señalar el protagonismo que toman las políticas institucionales. La creación del Instituto de la Mujer, en 1983, supuso un momento crucial no sólo para las políticas públicas de igualdad sino también para el apoyo de iniciativas de investigación y la promoción de actividades relacionadas con la coeducación⁴. En los últimos treinta años hemos podido disponer de un gran volumen de estudios y de producciones que tienen como eje la preocupación por analizar la situación de la educación de las niñas y de los niños, tanto desde la perspectiva de la investigación como de las intervenciones prácticas (GRAÑERAS y MAÑERU, 2007). Junto a los logros, estos estudios han constatado la persistencia de manifestaciones sexistas en la escuela y de principios y prácticas androcéntricas (BLAT, 1994; RED2RED CONSULTORES, 2004). Ya a principios de los '90, María José Urruzola (1991) señalaba que no se había producido “un profundo análisis de la estructura sexista de la escuela”, de manera que se había trasvasado el modelo subyacente de la escuela segregada a la escuela mixta, logrando con ello la universalización del modelo educativo masculino con lo que supone de reforzamiento de la cultura masculina al haber adoptado una apariencia igualitaria. Y hace más de una década, María Cobeta, Concha Jaramillo y Ana Mañeru (1996, 50), al repasar el estado de la cuestión respecto a la coeducación en España, indicaban que la mayoría de las propuestas realizadas enfatizaban la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, y que en los debates sobre la educación de las niñas, había prevalecido el enfoque que mantiene como referente el modelo masculino, de manera que “el modelo de igualdad que ha predominado ha asimilado lo femenino a lo masculino”. Así que lo que las revisiones del estado de la cuestión a lo largo de las tres últimas décadas indican es que, aunque ha habido muchas y muy diversas actuaciones –tanto de los grupos de enseñantes como las derivadas de las políticas institucionales–, y sin menospreciar los indudables éxitos que se han alcanzado, no podemos decir que la escuela actual sea apropiada

4. A este impulso se han sumado, en años posteriores, los organismos de igualdad de las distintas comunidades autónomas. En el Informe del “Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España” (RED2RED CONSULTORES, 2004, 55-78), hay información detallada que incluye datos sobre organismos de igualdad, planes de igualdad, instituciones universitarias y entidades destacadas en coeducación, así como proyectos y actividades desarrolladas.

para el desarrollo de las niñas y de los niños, teniendo en cuenta la realidad de la existencia de dos sexos conviviendo en un solo mundo.

La inclusión: ¿un logro? ¿una trampa?

En los últimos años, el lenguaje y el referente de la igualdad de oportunidades ha ido adquiriendo presencia en la escuela, de manera que se prefiere y ha ido sustituyendo a otros como coeducación. A veces, al hablar de igualdad y de coeducación se quiere decir lo mismo, pero no ocurre siempre así. En todo caso, la cuestión es si hablar de educación en igualdad, o para la igualdad entre hombres y mujeres, es la forma más apropiada para decir lo que queremos y para promover el tipo de educación y de relaciones entre hombres y mujeres que deseamos.

La igualdad de derechos, como argumenta Cándida Martínez (2009, 128), corresponde al ámbito de la ciudadanía y parte del principio de que, en tanto que ciudadanas, las “mujeres deben ser tan libres como los hombres a la hora de decidir y ejercer papeles sociales y políticos”. Es por eso que, sigue diciendo, “esta perspectiva se fundamenta en la firme convicción de que no es posible la libertad sin igualdad, y ésta requiere la eliminación de las barreras de la discriminación y del prejuicio”. Como queda explícito en su planteamiento, la igualdad nos remite a los derechos y a la capacidad de elección que deriva de la eliminación de desigualdades. Y conviene no confundir derechos con libertad, ni igualdad con diferencia. La igualdad es un principio jurídico, como señaló Carla Lonzi, necesario para la convivencia en la que cada ser humano debe ser tratado con justicia; en tanto que principio, es un punto de partida que debe garantizarse a cada mujer y a cada hombre y no se opone a la diferencia, que es un principio existencial y, en cuanto tal, no tiene contrario (DEL OLMO, 2006, 45).

Al hablar de las relaciones entre hombres y mujeres, la igualdad, como principio jurídico, lleva implícita la comparación, una búsqueda de lograr lo que ya tienen otros, sin que esté claro que se cuestione –o se pueda cuestionar– aquello a lo que se aspira⁵. Es claro que, desde la perspectiva de la eliminación de barreras y restricciones, esto es, en términos de emancipación, la apertura de

5. Así lo señala Elena Simón cuando dice que “la igualdad es un concepto comparativo difícil de llevar a cabo, pues es relativo a algo o a alguien. En el caso que nos ocupa, es relativo a los hombres, pues ellos fueron quienes cambiaron servidumbre y señorío por ciudadanía, y privilegios y sujeción por derechos y deberes” (2008, 13). La formulación que hace Marina Subirats me parece significativa respecto a este planteamiento cuando, tras constatar que la coeducación aún hemos de hacerla realidad, demanda “promover el acceso de las niñas, en igualdad de condiciones, a todas las formas de cultura, conocimientos, currícula, actividades, recursos, juegos, deportes, etc. a los que tienen acceso los niños” (2009, 96).

las instituciones de formación a las niñas y las mujeres es una valiosa conquista que ha enriquecido no sólo la vida de las mujeres sino también la de los hombres, y la del mundo común que habitamos. También lo es que esa apertura no ha significado que la escuela o la universidad se hayan transformado para acoger a las mujeres (ARNAUS y PIUSSI, 2010). Siguen siendo instituciones masculinas en sus estructuras, su lenguaje y sus valores, lo que no significa necesariamente que sean apropiadas para los hombres o sostenidas por todos ellos.

Y a pesar de que la escuela no ha ofrecido a las niñas un conocimiento apropiado a sus necesidades y su experiencia, ellas han sabido aprovechar con enorme éxito la oportunidad que la escolarización les ha ofrecido: tienen una mayor presencia en el sistema escolar, sobre todo en las etapas no obligatorias, permanecen más tiempo en el sistema de formación, alcanzan mayores cotas de éxito en todos los niveles, han diversificado sus itinerarios de formación y han incrementado notablemente su participación en los estudios universitarios, hasta duplicarla en algunos casos en dos décadas. Estos datos vienen siendo corroborados por todos los estudios nacionales e internacionales (MINISTERIO DE IGUALDAD, 2008; MEC, 2009; OCDE, 2009).

Pero la presencia, incluso mayoritaria, de las mujeres en la escuela, no es suficiente. Hay que preguntarse si los contextos a los que llegan las mujeres y las niñas se modifican para acoger sus necesidades, sus intereses, sus modos de estar en el mundo. Porque sabemos que para que pueda haber cambios significativos hace falta que la escuela se deje transformar por lo que las mujeres llevan consigo. No es suficiente con estar allí: “Esa es una posibilidad de inicio, nada más; la transformación se da cuando el sentido del lugar al que se ha llegado se deja dar y transformar por la experiencia y por los deseos de quienes acaban de llegar” (RIVERA, 2005, 33).

La constancia de que, a pesar de una presencia grande en las instituciones de formación y de lograr un notable éxito en ellas, no se han producido las transformaciones deseables la encontramos en la demanda permanente y coincidente, aún desde visiones diferentes de la educación, que continúan subrayando la necesidad de dar visibilidad a las mujeres y de incorporar en la escuela los valores, saberes y aportaciones que han realizado.

¿Es el referente de los derechos suficiente para sostener la libertad de las chicas, y añadiría, de los chicos? Para apoyar la libertad de las chicas, ¿es apropiado el horizonte de libertad de los chicos? Cuando hablamos de educación, ¿es equivalente a ciudadanía? ¿Es suficiente, para la educación, pensar en las niñas como ciudadanas? No son preguntas fáciles de responder, pero diría que la vida

es más que la ciudadanía, y que como seres humanos somos algo más y algo previo a ser ciudadanas y ciudadanos. Lo humano no puede ser reducido a lo social, si bien todo lo social es humano. Y es por eso que pensar en la educación apropiada de las niñas y de los niños no puede circunscribirse al lenguaje y al referente de la igualdad. Este es importante para garantizar derechos, para eliminar desigualdades, para evitar discriminaciones. Pero, como ha escrito José Contreras (2002), en educación uno no es igual o desigual a nadie: es quien es. Esto es, el horizonte de la educación no es la igualdad sino la singularidad. Singularidad entendida como lo nuevo que aporta cada ser humano que viene al mundo; y que, por ello, no se opone ni entra en colisión con lo colectivo (RIVERA, 2000).

Y adquiere sentido la demanda de Clarice Lispector: el mundo tendrá que transformarse para que yo quepa en él. Porque, como señala Anna Maria Piusi (1991), es la libertad de las mujeres la que garantiza la igualdad entre los sexos, y no al revés. Es por eso que podemos valorar que, siendo reales los cambios que se han producido para el bienestar y la libertad de las mujeres, no es tan claro que –como señala Anna Maria– estos cambios estén “ni a la altura ni con la profundidad de la revolución de la libertad femenina” (PIUSSI, 2001, 145). Y ello porque con demasiada frecuencia se pretenden medir los logros femeninos desde una óptica que no es la suya, sino con los criterios del poder y del dinero, que son los dominantes masculinos.

Este medir a las mujeres respecto al modelo masculino dominante es lo que ha hecho que, en términos políticos y también en la escuela, se haya enfatizado la inclusión como forma de pensamiento y de acción. Ha ocurrido así que “la antigua voluntad de excluir a las mujeres va siendo sustituida por el esfuerzo de incluirlas por todos los medios” (PIUSSI, 2001, 146), pero sin modificar el simbólico masculino al que se pretende que se integren, viviéndolo como un éxito, y al preciso de despreciar, de no considerar que las mujeres puedan tener otros criterios de valor por los que no deseen estar incluidas en un orden simbólico que no es el suyo.

Este empeño en la inclusión puede no ser más que otro ejercicio de poder del sistema patriarcal, que se apropia de los esfuerzos y la energía de las mujeres para seguir sosteniéndose, para insuflarse energía nueva y así, además, hacerse aceptable y legitimarse. Y lo hace de un modo perverso: involucrando a las mujeres en su juego, haciendo que se mantengan ligadas a su lógica de contrarios y sobre todo a su sistema del UNO, de que hay un modo de hacer y de pensar que es el mejor y el único, y que naturalmente es masculino (aunque se abre generosamente para aceptar en él a las mujeres, ahora pretendidamente por su propia voluntad y para corregir un error anterior: la exclusión). Pero, en definitiva, todo se hace en

el mismo campo de juego. Quienes antes excluyeron, ahora incluyen... para que todo siga igual. Y así se mantiene el par exclusión-inclusión. Es decir, pareciera que para las mujeres no hay otro modo de estar en el mundo que como excluidas o como incluidas; y en ambos casos en un simbólico que no es propio. Antes era el patriarcal, ahora es un neutro que –negándose a ver y a hacer actuar la diferencia sexual– sigue teniendo pretensión de universalidad. “El neutro ya no es tanto el dominio excluyente de lo masculino con pretensión de universalidad, sino la forma de inclusión de lo femenino (el uno y la otra) en un orden social y simbólico inspirado en principios democráticos y pluralistas, pero de hecho todavía sordo a la diferencia sexual libre, en primer lugar la diferencia femenina” (PIUSSI, 2001, 149).

Para tener un cuarto propio, para poder ser una misma, o uno mismo, tener derechos no es suficiente. Y no porque no sean necesarios, que lo son, sino porque están en otro orden de sentido. Los derechos nos permiten la emancipación, que es mucho; pero la libertad, el poder ser una misma, uno mismo, pertenece al ámbito de lo simbólico, que es “el sentido libre de la vida y de las relaciones” (RIVERA, 2005, 164). ¿Y cómo podría una o uno decir quién es sin reconocer su diferencia originaria, con la que llega al mundo, inscrita en su cuerpo? Es decir, ¿cómo podrían una mujer o un hombre tener su cuarto propio anulando, o haciendo que no significa nada ser quienes son?

Dar sentido a la diferencia: el pensamiento y la práctica de la diferencia sexual femenina

No parece que resulte fácil hablar de diferencia sexual porque a estos términos se les asignan unos significados que a menudo generan rechazo, incluso desde el feminismo y el pensamiento de la izquierda. Y se prefiere hablar de género y de igualdad. Sin embargo, hablar de diferencia sexual es, he llegado a entender, una necesidad para decir la verdad y para decir-se de verdad cada una y cada uno.

El concepto “diferencia sexual femenina”, como categoría de análisis, fue formulado en los años '70, junto a los de patriarcado o política sexual. Algunas autoras la entienden desde el sentido de los atributos definidos por el orden patriarcal, y utilizan como equivalentes “género” y “diferencia sexual”. Otras, le confieren el sentido de “decibilidad de la propia experiencia de sí y del mundo” (RIVERA, 1998, 181). Esto significa que se trata de una necesidad vital, de una exigencia que es fruto “de la constatación dolorosa de una ausencia en el corpus del conocimiento llamado humano, de un no saber qué es una mujer o cómo serlo libremente” (*ibíd.*, 189). A esta tradición de pensamiento y de práctica es a la que me voy a remitir en adelante.

La existencia de la singularidad que nace de esa diferencia primigenia con la que nacemos, por azar pero inevitablemente, es un hecho material, evidente, a la vista de todos. Precisamente por la rotundidad de su existencia, tal vez ningún otro hecho ha querido ser negado de un modo tan perseverante, a pesar de que, como señala magistralmente un poema de Ana Mañeru, esa negación sea en vano⁶. La cultura dominante occidental y patriarcal se ha construido sobre la negación de esa evidencia y la imposición, sobre ella, del régimen del Uno: el varón, el adulto, el occidental, el blanco, el heterosexual... A la construcción cultural de ese Uno, que pretende ser el referente universal, es a lo que se ha denominado patriarcado (VALCÁRCEL, 1991).

Sin embargo, “la diferencia sexual es una evidencia del cuerpo humano. Es algo fundamental, un hecho configurador de cada vida femenina o masculina, de sus potenciales, de sus facultades, de sus posibilidades de existencia en el mundo y en la historia. Es fundamental porque funda y acompaña durante toda la vida el cuerpo que cada una es, que cada uno es” (RIVERA, 2005, 14). La diferencia sexual remite al hecho de que somos cuerpo, y que eso no es algo insignificante, carente de sentido. Y se trata de una diferencia originaria, es decir, está en nuestro origen, es la primera y sobre ella se fundan todas las demás: las de etnia, cultura, religión, clase social... Que es originaria quiere decir, también, que es irreductible a un significado concreto, que no puede contenerse o encerrarse en él. Ser una mujer o ser un hombre no es un dato fijo, dado de una vez por todas. Por el contrario, es un dato interpretable, al que hay que darle sentido en un doble plano: en el histórico, de modo que cada momento histórico lo llena de contenido, y por eso el sentido de ser una mujer o un hombre cambia en diferentes momentos y épocas; y en el plano personal, de manera que cada hombre y cada mujer ha de darle un contenido concreto, eligiendo quién quiere ser. Esa elección es paradójica, porque se trata de elegir algo que no es objeto de elección. A esa elección es a lo que se denomina sentido libre de la diferencia sexual: al asumir cada mujer o cada hombre la responsabilidad de dar sentido a su ser mujer o a su ser hombre en el mundo en que vive.

Que se trata de un dato que hay que significar y convertir en simbólico, es decir, que tenga palabras para decirse en la cultura y en el mundo, nos lo indican los orígenes del pensamiento de la diferencia, y la configuración de la categoría “diferencia sexual femenina”. Porque si bien ha habido siempre mujeres y hombres,

6. Un poema que dice así: “Parece que no existe / la verdad / cuando mientes / o mienten. / Se esconde / lo que es / con insistencia / y en vano”. En Pérez Bernal, Pamela *et al.* (2003). *De raíz. Creaciones de mujeres del mundo*. Edición al cuidado de Gloria Serrato Azat. Madrid: horas y HORAS.

y mujeres que han dado un sentido libre a su ser mujer, no ha sido hasta el siglo XX cuando ha podido ser nombrado.

En España, el pensamiento y la práctica de la diferencia sexual se desarrolla –sobre todo– con creaciones como el Centro de Investigación Duoda, o la Fundación Entredós (RIVERA, 2003; DEL OLMO, 2006). Y en educación, hay ya una trayectoria de casi dos décadas de fructífero intercambio de relaciones científicas y políticas entre mujeres que enseñan en todos los niveles educativos⁷, y una producción bibliográfica importante (ESTEBAN y DEL OLMO, 2001; GRAÑERAS y MAÑERU, 2007).

Educar reconociendo la riqueza de la diferencia sexual

Denominamos pedagogía de la diferencia sexual al pensamiento y a las prácticas de quienes tratan de educar reconociendo que la diferencia sexual es una riqueza que expresa la singularidad de cada niña, de cada niño; y que ese reconocimiento permite apoyar su libertad, ayudarles a que cada una y cada uno sean quienes desean ser.

El pensamiento y la práctica de la diferencia sexual en la educación se inscriben en lo que Luisa Muraro denominó orden simbólico de la madre⁸. Un orden de sentido basado en el cuidado y la relación con el otro, con lo otro; un orden que no excluye, que se apoya en el reconocimiento, en la palabra, en la confianza y la relación (y que procura apoyarse lo menos posible en la jerarquía, la norma y el poder). Un orden que permite hacer político el amor en la educación, hacer que la educación se oriente por la autoridad (y poco por el poder), desde el

-
7. Un momento importante en ese recorrido es la creación, en noviembre de 2000, de “Sofías, relaciones de autoridad en la educación”, un espacio de intercambio y de práctica política de mujeres relacionadas con la educación que nos reunimos en un encuentro anual (SOFÍAS, 2002, 2004, 2007). A lo largo de la última década estas relaciones han ido fructificando en diversos proyectos (PIUSSI y MAÑERU, 2006; MONTOYA, 2008; ARNAUS y PIUSSI, 2009) y espacios de formación (MONTOYA, 2006; BLANCO, BOSQUE y GÓMEZ, 2008).
 8. La expresión “orden simbólico”, dice Gemma del Olmo, es un concepto de Jacques Lacan que utiliza para explicar de qué modo son asumidas por cada una, por cada uno, las representaciones culturales respecto al sentido de la realidad. Él denominó orden simbólico del padre a las representaciones culturales establecidas, tanto a través del lenguaje como de las costumbres sociales, para reflejar que en ellas es el padre el que detenta el poder y los privilegios sociales. El orden simbólico de la madre fue descubierto por la filósofa Luisa Muraro, al buscar cómo dar sentido a muchas cosas que no son explicadas por el orden simbólico del padre, basado en el poder y la ley. “Por eso se puede hablar de otro orden, el de la madre, basado en el cuidado y la relación con lo otro” (DEL OLMO, 2006, 90), y que es sostenido sobre todo por mujeres (sean o no madres) y algunos hombres.

reconocimiento de la singularidad irreductible de cada una y de cada uno, y con la mediación de la palabra antes que la de la norma.

La pedagogía de la diferencia sexual asume que la relación, y la relación de autoridad, constituye el corazón de la educación, su núcleo vital, de tal modo que podemos decir que fuera de ella no se puede enseñar ni aprender (PIUSSI, 2001). La relación de autoridad se apoya en la confianza y en la disparidad. La confianza en alguien a quien le reconocemos un más, que es lo que posibilita el propio crecimiento. Porque, como ya señaló Hannah Arendt (1996), lo que significa autoridad en su etimología es precisamente aumentar, hacer crecer. La autoridad se reconoce, no se impone ni se posee; y se hace real sobre todo por sus efectos en quien la concede: le hace crecer, le permite ser más de lo que era anteriormente, le transforma. La relación de autoridad es una relación no mediada por el poder y que busca desarrollar a las personas, no dominarlas. Y para que eso sea posible es preciso que haya una disparidad en esa relación, es decir, que haya una disimetría no jerárquica que permite reconocer el más de la otra o del otro, y por tanto la posibilidad de ayudar a crecer. María Zambrano (2007) nos advierte, en su texto emblemático sobre “La vocación del maestro”, frente al riesgo de las relaciones igualitarias, que nombra como la tentación de la dimisión, y que supone la imposibilidad de realizar la tarea de educar: “La dimisión arrastrará al maestro a querer situarse en el mismo plano del discípulo, a la falacia de ser uno entre ellos, a protegerse refugiándose en una pseudo camaradería. Y la reacción defensiva le conduce a dar ya por hecho lo que ha de hacerse. Pues que una lección ha de darse en estado naciente” (p. 117).

Como maestras, como maestros, educar reconociendo la diferencia sexual requiere partir de sí, nos pide actuar teniendo en cuenta la propia experiencia y los propios deseos. Actuar en primera persona, como quienes somos y no en nombre o en representación de algo o de alguien, confiando en el propio saber; aceptando nuestro papel mediador (BLANCO, 2006), y el compromiso de hacer lo que está en nuestra mano, desde la responsabilidad de encontrar las palabras que digan el sentido de nuestra experiencia, para que no se pierda (COSENTINO, 2006).

Tener genealogía: una necesidad vital

“El sujeto que piensa se siente libre; se siente en su sitio propio. Que ser libre es eso ante todo; estar en el propio lugar” (ZAMBRANO, 2002, 10). Para favorecer que las niñas encuentren su propio lugar, es vital que en la escuela les ofrezcamos posibilidades de conocer y vincularse a su genealogía a través del reconocimiento de autoridad femenina en el mundo y en la educación.

Como he escrito en otro trabajo (BLANCO, 2008), para que una mujer encuentre su lugar en el mundo necesita disponer de un simbólico propio, es decir, de las palabras que digan lo que es una mujer a partir de su experiencia y en relación con sus semejantes. En educación, tener genealogía significa recuperar, conocer y valorar lo que otras mujeres –antes que nosotras– han hecho, han pensado y nos han dejado como herencia. La demanda de Virginia Woolf de ser una misma, es un ejercicio de libertad que requiere tener raíces, saberse vinculadas a otras mujeres que nos han precedido y que son referentes y garantes de nuestra libertad. No hay libertad sin raíces, sin genealogía. Porque sin ellas, como señalaba Alexandra Bocchetti (1996), estaremos sin palabras para decir “lo que quiere una mujer”. Y, puesto que no podemos vivir sin palabras para decirnos, sin el simbólico que nos coloca en nuestro lugar en el mundo, si las palabras no son nuestras, serán las de otros, las del otro.

La escuela, las maestras y también los maestros, tenemos una importante responsabilidad para hacer que las niñas puedan tener acceso a su herencia, y que los niños puedan conocer otros modos de estar en el mundo y de relacionarse con él. Y eso requiere una actitud de escucha y de reconocimiento de la libertad femenina que hay y siempre ha habido en el mundo, para convertirla en cultura, en algo memorable, “algo que se recuerda porque está inscrito entre las cosas irrenunciables” (MURARO, 1999).

Hoy disponemos de importantes apoyos para realizar esta tarea⁹. He recogido en textos anteriores (BLANCO, 2006, 2008) algunos ejemplos significativos de materiales didácticos que, a mi modo de ver, pueden ser referentes para que las niñas encuentren su lugar propio en el mundo¹⁰. Y lo son porque se trata de propuestas de mujeres que han sabido releer la tradición, la cultura disponible, para encontrar en ella los ejemplos de libertad femenina que siempre ha habido. Y también para iluminar parcelas de la realidad que, siendo fundamentales para la vida, han sido oscurecidas o borradas precisamente por ser espacios donde las mujeres –algunas singulares y muchas anónimas– han desarrollado sus actividades, poniendo en ellas sus saberes y sus formas de estar en el mundo.

9. Hay que reconocer en ello la labor que han realizado instituciones como el Instituto de la Mujer, el Cide, o el ICE de la Universidad Autónoma de Barcelona promoviendo investigaciones, estudios y elaboración de materiales didácticos. Es de destacar la serie Cuadernos de Educación no sexista, que se inició en 1993 y se encuentra digitalizada y disponible en la página web del Instituto de la Mujer (<http://www.migualdad.es/mujer>), que ofrece importantes ejemplos sobre cómo dar valor a los saberes femeninos y a los espacios en los que se desarrollan.
10. Quisiera añadir dos trabajos recientes: el de Laura Moreno (2009), una propuesta didáctica para enseñar inglés llevando al aula aquellos saberes femeninos que permiten vivir y construir una cultura de paz; y el que ha coordinado Julia Cabaleiro (2009) para dar a conocer los saberes femeninos en la Europa moderna.

Para finalizar...

Dice María Zambrano que “lo más humillante que existe para un ser humano, es sentirse llevado y traído, arrastrado, como si apenas se le concediera opción, como si ya apenas fuese posible elegir, ni tomar decisión alguna porque alguien, que no se toma la pena de consultarlo, las está ya tomando todas por su cuenta” (2000, 101). Sus palabras me ayudan a pensar en el mundo actual, poniendo nombre a esa vivencia incómoda e inquietante de necesitar tiempo para detenerse y pensar en el sentido de quien se es y lo que se hace; y la impotencia y desazón ante la presión de los cambios, ese movimiento insatisfecho y voraz que parece querer consumirlo todo y a todos, desligándonos de las raíces del pasado y dejándonos huérfanos para mirar el futuro.

Anna Maria Piusi (2008) ha analizado la ambigua complejidad de nuestro tiempo y nos muestra, con rigor y lucidez, las trampas de esa libertad no libre que nos ofrece; trampas que hemos de saber sortear si queremos aspirar a vivir, y no sólo a sobrevivir. Ofrece para ello lo que hemos aprendido de la política de las mujeres, los conocimientos y sobre todo las prácticas que, apoyándose en la relación de autoridad y en el partir de sí, posibilitan la libertad relacional, aquella “que acepta los vínculos y las dependencias que nos ligan a los otros y al mundo, y hace hincapié en una inteligencia más profunda de las cosas y en posibilidades transformadoras”. En este tiempo convulso y confuso, donde la educación se mercantiliza, ella nos propone el reto de dar precedencia a la pedagogía del deseo frente a la de las necesidades y a la de los derechos; poner en el centro el deseo de enseñar y el deseo de aprender. Y considera que, en tanto que educadores, “es vital hacerse mediadores y mediadoras de un sentido positivo del ser, que es enraizamiento y libertad al mismo tiempo”.

Hay muchas mujeres y algunos hombres que, desde la fidelidad a sí mismas y a sí mismos, están generando en las últimas décadas un caudal de palabras y de acciones que se muestran capaces de dar cuenta del mundo y de la presencia en él de los hombres y de las mujeres que lo habitan, cada cual desde su diferencia. Las prácticas y los materiales a los que he aludido en las páginas anteriores buscan apoyarse en “lo bueno que ya existe” en el mundo (DE VITA, 2008), reconociendo autoridad femenina capaz de ser un referente para la educación de las niñas y las mujeres, apoyando su libertad para que puedan ser ellas mismas; para que puedan elegir –en relación con las condiciones del mundo en que viven– su lugar en el mundo. Un mundo que es común y que desean contribuir a que sea más civilizado para que quienes lo habitamos, hombres y mujeres, seamos más felices.

Referencias bibliográficas

- ARENDET, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- ARNAUS, R. y PIUSSI, A.M. (2009). "El sentido libre de ser universitarias en el presente". *DUODA: Estudis de la Diferència Sexual*, 36, 131-156.
- ARNAUS, R. y PIUSSI, A.M. (Coords.) (2010). *La Universidad fértil. Mujeres y hombres, una apuesta política*. Barcelona: Octaedro.
- BLANCO, N. (2006). "Saber para vivir". En A. M. Piussi y A. Mañeru (Coords.), *Educación, nombre común femenino* (pp. 158-183). Barcelona: Octaedro.
- BLANCO, N. (2008). "Reconocer autoridad femenina en la educación". En M. García, A. Calvo y T. Susinos (Eds.), *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia* (pp. 151-167). Madrid: Narcea.
- BLANCO, N., BOSQUE, À. y GÓMEZ, I. (2008). "Pensar la experiencia, hacer cultura: la Escuela de lo que está pasando". *DUODA: Estudis de la Diferència Sexual*, 34, 131-146.
- BLAT, A. (1994). "Informe sobre la igualdad de oportunidades educativas entre los sexos". Monográfico: Género y educación [versión electrónica]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 6. <http://www.rieoie.org/oeivirt/rie06.htm> (consultado el 23 de febrero de 2010).
- BOCCHETTI, A. (1996). *Lo que quiere una mujer. Historia, política, teoría. Escritos, 1981-1995*. Valencia: Cátedra.
- CABALEIRO, J. (Coord.) (2009). *Sabers femenins a l'Europa moderna*. Barcelona: Octaedro.
- COBETA, M., JARAMILLO, C. y MAÑERU, A. (1996). "El estado de la cuestión". *Cuadernos de Pedagogía*, 245, 48-55.
- CONTRERAS, J. (2002). "Educar la mirada... y el oído". *Cuadernos de Pedagogía*, 311, 61-65.
- COSENTINO, V. (2006). "La rebelión de las maestras". *DUODA: Revista d'Estudis Feministes*, 31, 157-166.
- DE VITA, A. (2008). "Buscando una política más elemental: sostener capacidades, abrir posibilidades". *DUODA: Estudis de la Diferència Sexual*, 35, 83-97.
- DEL OLMO, G. (2006). *Lo divino en el lenguaje. El pensamiento de Diótima en el siglo XXI*. Madrid: horas y HORAS.

- ESTEBAN, A. y DEL OLMO, G. (2001). *Recopilación bibliográfica sobre la diferencia sexual en educación (1990-2000)*. Instituto de la Mujer, Programa de Educación y Cultura.
- GRAÑERAS, M. y MAÑERU, A. (Coords.) (2007). *Revisión bibliográfica sobre mujeres y educación en España (1983-2007)*. Madrid: Cide/Instituto de la Mujer.
- JARAMILLO, C. (2002). "Hacer educación en femenino". *DUODA: Revista d'Estudis Feministes*, 22, 121-131.
- MARTÍNEZ, C. (2009). "Escuelas de igualdad". *Participación Educativa*, 11, 128-131.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN (2009). *Datos y cifras. Curso escolar 2009/2010*. Madrid: Ministerio de Educación.
- MINISTERIO DE IGUALDAD (2008). *Las mujeres en cifras (1983-2008)*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- MONTOYA, M.M. (2006). "La historia verdadera". *DUODA: Estudis de la Diferència Sexual*, 31, 181-186.
- MONTOYA, M.M. (2008). *Enseñar: una experiencia amorosa*. Madrid: Sabina editorial.
- MORENO, L. (2009). *Mujeres y cultura de paz: una propuesta didáctica*. Proyecto de Investigación del Programa de Doctorado "Estudios de las Mujeres y del Género". Universidad de Málaga. Inédito.
- MURARO, L. (1999). "Un lenguaje que lo vuelva memorable". En *Feminismos fin de siglo. Una herencia sin testamento*. Fempress especial. (<http://www.fempress.cl>).
- OCDE (2009). *Panorama de la educación 2009. Indicadores de la OCDE*. www.oecd.org/dataoecd/42/54/43638848.pdf (consultado el 23 de marzo de 2010).
- PIUSSI, A. M. (1991). "Hacia una pedagogía de la diferencia sexual: educación y genealogía femenina". *Jornadas de Educación "Pedagogía de la diferencia"*. Madrid: STEM.
- PIUSSI, A. M. (2001). "Dar clase: el corte de la diferencia sexual". En N. Blanco (Coord.), *Educación en femenino y en masculino* (pp. 145-165). Madrid: Akal, Unia.
- PIUSSI, A. M. y MAÑERU, A. (Coords.) (2006). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro.
- PIUSSI, A. M. (2008). "Posibilidad de una escuela de libertad". En L. Boff et al., *Figuras y paisajes de la complejidad en educación. Experiencias de resistencia, creación y potencia*. Valencia: Instituto Paulo Freire de España.
- RED2RED CONSULTORES (2004). *Estudio para conocer la situación actual de la educación para la igualdad en España*. Informe final. Madrid: Instituto de la Mujer.

- RIVERA GARRETAS, M. M. (1998). *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*. Barcelona: Icaria (2ª ed.).
- RIVERA GARRETAS, M. M. (2000). "La atención a lo singular en la relación educativa". *Cuadernos de Pedagogía*, 293, 10-13.
- RIVERA GARRETAS, M. M. (2003). "Historia de una relación sin fin: la influencia en España del pensamiento italiano de la diferencia sexual (1987-2002)". *DUODA: Revista d'Estudis Feministes*, 24, 19-37.
- RIVERA GARRETAS, M. M. (2005). *La diferencia sexual en la historia*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- SIMÓN, M. E. (2008). *Hijas de la igualdad, herederas de injusticias*. Madrid: Narcea.
- SOFÍAS (2002). *Escuela y educación. ¿Hacia dónde va la libertad femenina?* Edición al cuidado de M. Milagros Montoya Ramos. Madrid: horas y HORAS.
- SOFÍAS (2004). *Recetas de relación. Educar teniendo en cuenta a la madre*. Edición al cuidado de M. Milagros Montoya Ramos. Madrid: horas y HORAS.
- SOFÍAS (2007). *Saber es un placer. La práctica política de mujeres que buscan dar sentido libre a la educación*. Edición al cuidado de M. Milagros Montoya Ramos. Madrid: horas y HORAS.
- SUBIRATS, M. (2009). "La escuela mixta, ¿garantía de coeducación?". *Participación Educativa*, 11, 94-97.
- URRUZOLA, M. J. y COLECTIVO FEMINISTA "LANBROA" (1991). "La educación de las niñas desde el feminismo de la diferencia". *DUODA: Papers de Treball*, 2, 99-128.
- VALCÁRCEL, A. (1991). *Sexo y filosofía. Sobre "mujer" y "poder"*. Barcelona: Anthropos.
- WOOLF, V. (2003). *Un cuarto propio*. Traducción y prólogo de M. Milagros Rivera Garretas. Madrid: horas y HORAS.
- ZAMBRANO, M. (2000). *Hacia un saber sobre el alma*. Madrid: Alianza Editorial.
- ZAMBRANO, M. (2002). "Artículos de la revista *Semana*. Presentación y recopilación de Mercedes Gómez Blesa". *Con Datos de Niebla. Revista de Literatura*, 21-22.
- ZAMBRANO, M. (2007). *Filosofía y educación. Manuscritos*. Edición de Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey. Málaga: Editorial Ágora.