

## **MARÍA COBETA GARCÍA Y MARTA HOLGUERAS PECHARROMÁN**

### **Prácticas educativas desde la libertad femenina**

#### **Un saber relacional**

Nos conocimos hace aproximadamente una década en un curso de Coeducación organizado por la Comunidad de Madrid. Por aquel entonces, las dos éramos alumnas en la Facultad de Ciencias de la Educación y el descubrimiento de ese interés común, la coeducación, nos convirtió en compañeras de estudios. Como alumnas, compartíamos experiencias sobre cómo había sido y era nuestra educación y nuestra vida en el aula.

Durante cinco años y veinticinco asignaturas, fuimos estudiando, leyendo y escuchando discursos que no se referían nunca a mujeres pedagogas, educadoras o investigadoras, salvo en contadas excepciones, como María Montessori. A pesar de que educar es una parte de la obra de civilización llevada a cabo principalmente por mujeres. Cuando iniciamos nuestros estudios nos atraía mucho la pedagogía, pero esta atracción en gran parte fue disminuyendo a medida que pasaban las diversas áreas delante de nosotras. Esperábamos encontrar un sentido más práctico de la educación y referencias que dieran significado a nuestra forma de entender la pedagogía. A lo largo de esos años presentamos dos trabajos relacionados con la

educación de las mujeres, uno en Educación Comparada, en el cual, mientras se pedía la comparación de sistemas educativos referida a obligatoriedad, áreas y edades, nosotras disfrutamos comparando el acceso de las mujeres a la educación y su situación en los sistemas educativos de Noruega y España; y otro sobre la imagen de las mujeres en los medios de comunicación. De los dos trabajos sólo recibimos respuesta en el último de ellos, en la asignatura de Tecnología de la Educación, ya que desde el primer momento se valoró la propuesta de trabajo y se nos motivó a seguir investigando sobre la educación de las mujeres. Ahora entendemos que nuestra profesora de Comparada nos respondió con un sobresaliente, pero no era eso lo que nosotras buscábamos. También ahora entendemos que no sólo necesitábamos una medida académica, sino también una autorización explícita a investigar sobre aspectos que tenían más que ver con nosotras mismas.

Ambas pensábamos que lo fundamental era poner en evidencia las discriminaciones que sufrían las niñas en las aulas y en el sistema educativo en general, y que, por lo tanto, era prioritario que se tomaran medidas desde el sistema educativo, medidas que prácticamente 'obligasen' al profesorado a adoptar una serie de actuaciones. La atención la centrábamos en el significado de la discriminación, en su denuncia, y en el desarrollo de medidas legislativas para la formación del profesorado que provocaran la eliminación de prácticas de discriminación en el aula. Dábamos así nuestro crédito a medidas externas y ajenas a las profesoras y profesores, pensando que esa era la manera a través de la cual se producirían los cambios en las clases.

Sin embargo, diferenciábamos la enseñanza mixta de la coeducación, conscientes de que la primera únicamente consistía en introducir a las niñas en un mundo educativo pensado para los niños sin cuestionar los espacios, tiempos, contenidos, objetivos, evaluación, en definitiva, el currículo. Un currículo ajeno a ellas, porque no contemplaba sus intereses, necesidades y desarrollo. La coeduca-

ción, en cambio, la entendíamos como una propuesta de actuación atenta a ellas, que evidenciaba las prácticas discriminatorias educativas y que planteaba propuestas metodológicas dirigidas a promover la participación de las niñas.

Años más tarde, tuvimos ocasión de colaborar en el Programa de Educación del Instituto de la Mujer y el encuentro y la relación con otras mujeres, la circulación de ideas y las lecturas de diversas publicaciones, nos abrió a una nueva perspectiva que enseguida sentimos como nuestra. Esta forma de entender la educación, denominada Pedagogía de la Diferencia Sexual, surge en Italia en la década de los ochenta. Entre otros, el Grupo Pedagogía de la Diferencia Sexual de la Universidad de Verona, la Comunidad Filosófica Femenina Diótima, la Librería de Mujeres de Milán o el movimiento por la autorreforma de la escuela, son núcleos alrededor de los cuales diversas profesoras han desarrollado prácticas desde este pensamiento.

La Pedagogía de la Diferencia Sexual pone en el centro las relaciones y la circulación de autoridad femenina, permitiendo crear una medida femenina que da sentido a nuestros deseos y modifica las formas de actuar. Entiende la educación como una relación a partir de sí con otras y con otros, reconociendo la propia experiencia original adquirida en el aula y otorgando dignidad científica a los conocimientos que surgen de la realidad cotidiana que acontece. Se trata de partir de la realidad, y esto conlleva, como dice Clara Jourdan, profesora vinculada a la Librería de Mujeres de Milán, saber percibir, cuando entramos en un aula, que delante de nosotras tenemos niñas y niños, chicos y chicas, mujeres y hombres que no forman, por tanto, un universo homogéneo de experiencias, conocimientos, relaciones, sino un aula repleta de disparidad donde hay personas de los dos sexos. Un aula donde el proceso educativo contempla las necesidades de los dos sexos.

Teniendo en cuenta que la educación es un acto relacional por

encima de cualquier otro supuesto, este pensamiento pone el énfasis en las relaciones, es decir, en quienes verdaderamente constituyen la escuela: niñas y niños, profesoras y profesores, madres y padres. Parte de la propia necesidad de quienes la conforman, y no de referencias externas que en muchas ocasiones no tienen que ver con lo que realmente sucede en las aulas. Porque entre tantos documentos, decretos, leyes y burocracia, que muchas veces terminan convirtiéndose en el eje que vertebra la vida escolar, olvidamos partir de lo que existe y tenemos delante.

Conocer este pensamiento ha supuesto para nosotras afrontar la educación, la formación y nuestro hacer en el trabajo de una manera muy diferente, porque nos sentimos autorizadas a hacerlo en primera persona, actuando desde nosotras y no desde medidas ajenas. Ya no nos centramos tanto en el significado de la discriminación, y en su denuncia, sino en la grandeza femenina y en su hacer. En el desarrollo de nuestro trabajo, buscamos en la otra un juicio y una medida. Una otra que no es casual, sino otra a quien reconocemos autoridad para obtener de ella unas indicaciones, una manera de hacer, un saber que le reconocemos. Ahora sabemos que las decisiones institucionales por sí solas no modifican o no son las que mueven y provocan los cambios en las prácticas. Ahora sabemos que las prácticas las modifican quienes las llevan a cabo. Se trata, en palabras de Anna Maria Piussi, filósofa y pedagoga del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Verona, de “dar dignidad científica, dignidad de saber, a este registro del partir de sí, considerándolo como forma de conocimiento y comunicación”. (Piussi, 1995 [1996: 27]).

Nosotras nos proponemos, con este escrito, ofrecer prácticas que muestren cómo es posible actuar en la escuela dando cabida a la libertad femenina, permitiendo que circulen los saberes de nuestras compañeras, alumnas, madres, priorizando las relaciones en la escuela. Escribimos recordando las alumnas que fuimos en el pasado, y en la actualidad, desde nuestras prácticas de orientadora y peda-

goga. Y también escribimos desde nuestros deseos, temores, ambiciones, seguridades y quehaceres. Y cuando escribimos, se dibujan en nosotras muchos nombres de niñas y mujeres "desconocidas que, se dice, no han dejado huella: y, por el contrario, han dejado un mundo. El error está en buscarlas en lo pequeño y no verlas en lo grande". (Bocchetti, 1995 [1996: 30]).

El hecho de desarrollar este artículo juntas ha sido una nueva experiencia para nosotras, que en tantas ocasiones hemos realizado proyectos y trabajos emprendidos de la mano. El referirnos en plural a lo largo del texto que sigue, en ocasiones nos ha entorpecido concretar con detalle nuestras propias experiencias, pero en otras es el resultado de un diálogo productivo. De hecho, aquí nombramos experiencias, que creemos que muestran también nuestra propia singularidad (que no individualidad) porque aunque nuestro recorrido por la facultad, los seminarios, el cine, la literatura, los amores, los centros de trabajo y los cafés lo hemos ido haciendo muy de cerca, en la actualidad cada una trabaja y realiza funciones diferentes en centros distintos y, sobre todo, no somos un conjunto, un grupo indiferenciado.

### **¿Qué significa Transversalidad en este contexto?**

La cuestión de la educación de las niñas ha sido abordada en diferentes países europeos de diversas maneras por grupos de mujeres, investigadoras y docentes, y esto ha tenido una traducción en los sistemas educativos (Erlicher y Mapelli, 1992 [1997: 47]). A modo de resumen algunas, de estas estrategias se pueden articular en torno a tres perspectivas:

El primer planteamiento corresponde a una perspectiva compensatoria, cuyo propósito es que las materias, sobre todo aquellas que tradicionalmente han sido elegidas por los chicos, como las ciencias, sean agradables para las chicas. De esta manera, se modifican

determinados aspectos del currículo para hacerlo más interesante y motivador para las alumnas, incidiendo también en los primeros niveles de la enseñanza.

Desde este punto de vista, se han llevado a cabo experiencias en Dinamarca en las que se han desarrollado trabajos experimentales desde preescolar en las asignaturas de Geografía, Biología y Física y Química para permitir que las chicas adquieran experiencia con estas materias antes de la pubertad (Sorensen, 1990 [1996: 81]).

Este tipo de acciones dirigidas únicamente a compensar lo que se consideran desventajas de las niñas y las chicas, corren el riesgo de no modificar ni cuestionar el saber transmitido en las diferentes áreas, su carácter y su constitución, puesto que lo que hacen es incorporar a este saber otros contenidos nuevos o cambiar el criterio de temporalidad de determinadas materias, sin modificar los contenidos ya dados.

El segundo planteamiento intenta acercar las materias desde el punto de vista de las mujeres, valorando los aspectos relacionales de la transmisión del saber. Esta perspectiva se centra fundamentalmente en los aspectos metodológicos, poniendo el énfasis en la relación. Se considera que el trabajo en pequeños grupos facilita la participación y el diálogo; se pone el énfasis en la cooperación en lugar de la competitividad, puesto que se acerca más al modo de relacionarse de las chicas. También se realizan actividades que promuevan el interés de las alumnas, como debates, escrituras creativas y lecturas.

Por último, existe una perspectiva que se centra en los cambios introducidos en el saber por las mujeres, y que transmite la ciencia de las mujeres, la educación de las mujeres, la escritura de las mujeres, la historia de las mujeres, etc. Desde esta posición se elaboran propuestas didácticas relacionadas con experiencias, necesidades, deseos, actitudes, de mujeres. En definitiva, se trata de

propiciar la capacidad de producción simbólica de las alumnas, y para ello, las chicas necesitan saber de experiencias femeninas, porque no basta con decir a una niña que puede ser médica, socióloga, pintora, ..., sino que también requiere del conocimiento de la vida de una médica, socióloga, pintora... Es necesario tener en cuenta el imaginario de las mujeres para que éstas puedan aprender con pasión científica, descubriendo nuevos aspectos de la realidad, puesto que, con palabras de Luisa Muraro:

“El pensamiento racional procede ordenando el campo de las relaciones dentro de un horizonte de autosuficiencia racional. En cambio, a una mujer le ocurre que piensa según las formas de una racionalidad no concluida porque está abierta a lo otro. Y esto le ocurre todos los días, de la manera más ordinaria e inadvertida”. (Muraro, 1998).

Desde esta perspectiva, se utilizan métodos más personales, como la narración, el diario o el estudio de caso. Son propuestas y formas de trabajo más usuales y más cercanas a las experiencias de las alumnas.

Hemos apuntado tres planteamientos que parten de presupuestos diferentes y que tratan de dar respuesta en la actualidad a la educación de las niñas. Creemos que hacer estas distinciones resulta aclaratorio, aún así, nuestra intención y nuestra experiencia, no suponen acotar o desarrollar estas perspectivas aisladamente, puesto que en ocasiones se entrecruzan propuestas de trabajo que comparten alguno de estos puntos de vista, sino la de ir recorriendo parte de cada una, retrocediendo a veces y otras creando, modificando.

Centrándonos en nuestro país, la respuesta institucional a la educación de las niñas y los niños hoy en España se ha articulado mediante la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 donde se explicita por primera vez en la legislación educativa la existencia de discriminaciones por razón de sexo que tienen lugar

en el propio sistema educativo. Asimismo, se establece la necesidad de reconsiderar toda actividad educativa a la luz del principio de igualdad de oportunidades entre ambos sexos. De esta manera la L.O.G.S.E. prescribe determinados objetivos, contenidos, orientaciones metodológicas y criterios de evaluación referidos a la Igualdad de Oportunidades entre los sexos y desarrollados en los Reales Decretos referidos al currículo. Dicha Ley establece como tema transversal a todas las etapas educativas la Educación para la Igualdad de Oportunidades de Ambos Sexos.

Consideramos que este tratamiento corresponde fundamentalmente a una perspectiva compensatoria, puesto que propone medidas que intentan compensar desventajas que tienen las mujeres en el sistema educativo, medidas que se centran sobre todo en cambios en los contenidos, objetivos, criterios de evaluación, orientaciones metodológicas, etc. Pero estas medidas no ponen en duda el saber que se enseña en las aulas, saber que en muchas ocasiones se muestra de manera tautológica y desde la *perspectiva técnica del currículum* (Bautista, 1991: 73), concibiendo la enseñanza como la actividad de una persona que favorece el aprendizaje de otra con un influjo unidireccional, es decir, de profesora o profesor hacia el alumnado, separando la teoría y la práctica. Esta separación entre la investigación y lo que acontece en el aula provoca una relación de subordinación del profesorado a los denominados expertos (nivel más abstracto de producción del saber), alejándose, a nuestro parecer, de la verdadera 'ciencia de la enseñanza'.

Existe pues una tendencia a homologar el hecho de ser mujer, cuyas consecuencias son, entre otras, las propuestas que van desde valorar determinados aspectos llamados femeninos que no responden a la realidad de todas las mujeres, porque no somos iguales, hasta despreciarlos porque se consideran inferiores a los masculinos. De aquí se deriva una actuación política educativa que iguala a todas las mujeres entre sí y, a su vez, trata de asimilarlas a un modelo masculino puesto que, como toda norma

o prescripción, ofrece pautas idénticas a todas las personas, sin escuchar sus necesidades o intereses, y, por tanto, dificultando la libertad femenina.

El planteamiento de transversalidad pretende dar una respuesta educativa a un mundo cada vez más complejo y que plantea continuamente nuevas cuestiones a resolver, intentando ser una solución pedagógica para resolver la denominada crisis de valores. Crisis de valores que, por otra parte, provoca un fracaso escolar que generalmente es un fracaso de los alumnos, y no tanto de las alumnas, puesto que académicamente ellas obtienen mejores resultados y permanecen más años y con más éxito en el sistema educativo; también muestran mayor interés en el aprendizaje, siendo más responsables y cuidadosas.

Pero esta concepción ignora la pregunta que en nuestra opinión es fundamental: ¿Cómo educar a las niñas haciendo lugar a la libertad femenina?

Si se obvia esta cuestión, no se llega a plantear una revisión de la educación, dado que generalmente se tratan únicamente temas relacionados con la desventaja y la desigualdad, y no con la diferencia sexual femenina. ¿Por qué es necesario pensar la educación desde la diferencia sexual? Tomando de nuevo palabras de Anna Maria Piussi:

“la diferencia sexual se entiende no como una diferencia a compensar, sino como un valor a afirmar. La diferencia sexual no es un conjunto de contenidos, es una cualidad de nuestra relación con el mundo. Una cualidad que históricamente puede cambiar, que está ligada al ser mujer u hombre, no en sentido estático, sino en cuanto mujeres u hombres, en este caso mujeres -porque yo soy una mujer y me interesa esto- que pueden poner en discusión libremente el cómo de su ser mujeres en la sociedad, la cultura, la política, etc”. (Piussi, 1998).

No obstante, el planteamiento de la transversalidad puede permitir llevar a cabo prácticas innovadoras y dirigidas a favorecer la educación de las alumnas, proporcionando espacios y tiempos para la reflexión sobre temas que afectan tanto a proyectos educativos como al quehacer cotidiano en las aulas. Consideramos importante, por ejemplo, que en el Decreto 310/93 por el que se establece el Currículo de la Educación Secundaria Obligatoria para Canarias, se especifique el grado de relatividad de la ciencia. Para ello se señalan aspectos concretos con el fin de que el profesorado reflexione con las alumnas y los alumnos sobre la ciencia, tomando conciencia de que el resultado de muchas teorías proviene de investigaciones realizadas por personas (y no dioses infalibles) con unos planteamientos y objetivos *a priori* determinados y que condicionan el desarrollo de sus proyectos, pero que dichos resultados no pueden ser nunca inamovibles por propia naturaleza.

Sin embargo, el tratamiento que se hace de la transversalidad resulta insuficiente puesto que las medidas externas por sí solas no son las que provocan los cambios reales y significativos. La diferencia femenina no es un tema que se tenga que tratar y resolver como otro tema transversal más, o como un problema a resolver, sino como algo que es, que existe y que tiene valor. (Mañeru, Jaramillo y Cobeta, 1996).

### **Algunas sugerencias para el aula**

Dice María Zambrano "Obedecer a la experiencia y sólo a ella, vivir a partir de algo cierto, sería legitimar la vida, el hecho de haber nacido, de aceptarlo (...) sólo el saber asumido, que puede dar cuenta de su origen; el saber transparente, en el doble sentido de serlo como saber de alguien, es legítimo... y es saber". (Laurenzi, 1995: 24).

Este producir saber a partir de nosotras mismas, se hace más sencillo cuando dejamos de entender el saber como algo externo y

producido por expertos, para comprenderlo como un saber que nace de la experiencia y que interroga el propio deseo. Es en este momento cuando nos podemos desprender de lo que Ángela Alioli llama el 'problema infinito', es decir, el no saber poner término a la búsqueda de la competencia:

"Las respuestas a las preguntas de qué eran las matemáticas y con qué objetivo se enseñaban, que me comunicaba la comunidad de expertos en la que estaba, eran extrañas a mis expectativas, no bastaban para dejarme entrar tranquila en clase. Alejada de otra comunidad a la que dirigirme, decidí ponerme al día. Aprendía cosas nuevas, aburridas o interesantes, me apasionaba, acumulaba material sobre aproximaciones didácticas diversas, pero lo que no sabía, parecía no disminuir jamás". (Susi, 1994: 202).

Para nosotras, lo que nos mueve para no ver nuestro trabajo como una simple burocracia en la que cada mañana tenemos que zambullirnos, es la posibilidad de poder establecer relaciones significativas con otras compañeras que puedan sostener nuestro deseo, legitimarlo, y llevarlo a cabo. Al igual que nosotras necesitamos de este movimiento, las alumnas necesitan saber de deseos femeninos para autorizar sus propias ambiciones. Y la manera de "autorizar a las jóvenes para la libre conjetura del mundo", (Alioli, 1992 [1997: 56]), es mostrar libertad para situarte desde otra perspectiva, analizar desde otra mirada, y hacer preguntas, interrogantes o investigaciones, no sobre lo que se supone que tienes que hacer, desde lo que te marca la institución que tienes que realizar, sino sobre nuestros propios intereses; en fin, no temer conjeturar nosotras mismas sobre el mundo.

Nos hemos preguntado a menudo sobre el sentido de ciertas normas e imperativos escolares como, por ejemplo, el poner notas o el hacer exámenes tal y como se entienden, pero creemos que el no cumplir o el ofrecer pautas para que no se cumplan estos procesos burocráti-

cos es aventurarnos en luchas ya perdidas, en lugar de embarcarnos en lo que realmente está en nuestras manos. Porque, "la transgresión es decir: yo soy una mujer, allí donde no está previsto". (Lazzerini, 1992 [1997: 49]). Por ejemplo, transgredimos cuando en la escritura, nombramos en femenino, desde nuestro ser mujer; cuando nombramos a otras mujeres con las que compartimos proyectos; cuando delante de compañeros y compañeras expresamos admiración y reconocemos autoridad a los juicios de una colega; cuando cambiamos un documento ya establecido para que nombre de quién se está hablando ('Informe de la alumna'); cuando se respetan y se tienen en cuenta las opiniones de una alumna o de una profesora en un claustro; cuando elegimos a una mujer para llevar a cabo un proyecto, o para que nos ayude a hacer los informes sobre una alumna o alumno; cuando pedimos juicio a una colega sobre el trabajo realizado y luego expresamos que nos hemos fiado de su juicio, etc.

Cuando reconocemos autoridad a alguna profesora o compañera para realizar nuestro deseo, estamos reconociendo una autoridad que valida nuestro deseo, a la vez que nos da una medida y un juicio. Esto es lo que provoca los cambios en la escuela, más que las grandes reformas legales. Como se dijo en el Congreso celebrado en Roma en 1996, es la autorreforma de la escuela la que revoluciona el modo de pensar y hacer la educación. En dicho Congreso, también se expresó la necesidad de partir de la pasión de enseñar para que las alumnas y los alumnos aprendan con pasión, puesto que es la única manera de acceder al conocimiento.

Los cambios los producen las profesoras y profesores que deciden estar en clase de otra manera, ofrecer unos determinados contenidos, etc. Para nosotras los cambios, los cambios satisfactorios, no son los "que producen los grandes números sino que se encuentran al asistir a pequeños nacimientos diarios generados incluso en contra de informes científicos y burocráticos que no pueden encerrar el milagro de un encuentro, ni la continuidad de una relación basada en

un reconocimiento de autoridad femenina, que cada uno y cada una tenemos como un tesoro muchas veces desconocido y despreciado". (Montoya, 1998: 44).

En nuestra práctica hemos podido dar significado a menudo a las relaciones de autoridad femenina y son estas relaciones las que nos han impulsado a mejorar nuestro trabajo. Por ejemplo, cuando la necesidad de realizar documentos y materiales que se adapten de forma apropiada a la realidad que nos encontramos, provoca que una colega exprese la conveniencia de mejorar la práctica y de elaborar instrumentos, eligiendo a interlocutoras para llevarlo a cabo.

Si queremos que estas relaciones de medida femenina se den también entre las alumnas, es necesario actuar para que existan y no dejarlo al azar o la casualidad; son relaciones que están ocultas en los libros, en las canciones, las películas, los medios de comunicación, porque en muchas ocasiones no se nombran. Son relaciones que no tienen que ver con la envidia ni la competitividad, sino con el apoyo y el tomarse en serio. Estas relaciones para las chicas significa instalarse en el mundo con seguridad, porque pueden saberse por sí mismas. Si esto ocurre, la voluntad de afirmación personal de cada una refuerza la libertad femenina, que supone no homologarse a un modelo neutro, que en verdad no existe. Las relaciones con las chicas significan para ellas capacidad de expresarse y de decir qué es lo que quieren, creando así un espacio simbólico, de manera que tenga cabida la interpretación femenina de sí y del mundo. Es decir, que las mujeres puedan decir su experiencia y sus deseos. Y cuando hablamos de simbólico, nos referimos al lenguaje, a las relaciones, a las referencias de las que partimos todas las personas como medida de nuestros deseos y actuaciones. Como señala Lia Cigarini, abogada vinculada a la Librería de Mujeres de Milán, "lo simbólico es el sentido que nosotras le demos al ser mujer. El sentido que nosotras, mediante la reflexión nuestra y con otras mujeres, le podamos dar al ser una mujer" (Cigarini, 1996: 151).

El simbolismo de nuestra cultura ha sido pensado como si sólo existiera un sexo, y éste ha representado también al otro, porque entre tantos escritores, filósofos, físicos, historiadores, músicos, pintores, filólogos, pedagogos y un largo etcétera, que han desfilado por nuestra vida, nos han faltado pensamientos y quehaceres de mujeres donde pudiéramos vernos o no reflejadas, pero que fueran útiles como modelos de referencia, también para nosotras. Y decimos nos han faltado, porque ahora elegimos nutrirnos de palabras de mujeres que dan vida y voz a su experiencia.

## **Relaciones femeninas**

Para favorecer las relaciones en las alumnas es muy importante que la profesora las tenga en cuenta en la planificación de su trabajo educativo y en la dinámica cotidiana del aula. Será la profesora, como modelo, la que primero tenga que nombrarlas y hacerlas visibles. ¿Cómo articularlo en su proyecto de aula?

. proporcionando textos donde se describan relaciones de autoridad y mediación entre mujeres que hayan dado paso a desarrollar proyectos y a compartir experiencias que solas no hubieran fructificado; No es necesario inventarse las relaciones entre mujeres, puesto que se han dado a lo largo de toda la Historia, lo necesario es nombrarlas, porque sólo así hacemos que circule la autoridad femenina, autoridad, que no poder, porque la autoridad hace crecer y el poder limita. Porque tal como se señala en una Editorial de Duoda:

“Si yo le reconozco autoridad a otra mujer, recupero en ella y en mí una potencia creadora que puede llevarnos a ambas a estar en el mundo de otra manera. (...) El reconocimiento de autoridad a otra mujer tiene función mediadora; esta función mediadora hace posible la relación libre entre mí y mí y entre mí y las demás mujeres, porque abre posibilidades nuevas de actuación y de vida que no existían en el régimen de mediación neutro masculina”. (Duoda, 1994: 10).

- escuchando y reconociendo autoridad a las alumnas, interrogándolas sobre cómo han llegado a construir sus pensamientos y reconociendo y nombrando la relación que ha dado lugar a esa productividad;
- proponiendo temas que interesen directamente a las chicas, a sus deseos. Para conocer sus deseos es necesario escucharlas, y para que ellas digan, tiene que haber una relación de confianza.
- incitando a la escritura, a la narración, proponiendo escribir sobre alguna mujer que admiren por algo especial;
- proponiendo la realización de autobiografías, biografías, como formas de escrituras ligadas a la afectividad y las relaciones.
- aceptando las relaciones preferenciales demandadas por algunas alumnas, que no significa exclusión de las demás, sino estar abierta a una relación que puede mostrar el valor de la mediación y de la relación con una mujer

### **Favorecer la libertad femenina**

Muchos son los gestos que favorecen su llegada y entre ellos están movimientos que se manifiestan:

Dando ejemplos de libertad femenina, mujeres que han realizado sus deseos, y así permiten pensarlos también a las alumnas; saber que hay mujeres que se han autorizado es un poco autorizarse a sí mismas, porque hay otras que lo han hecho antes. Fragmentos como el que sigue a continuación de Consuelo Flecha, nos permiten apreciar actitudes y hechos en mujeres que hablan de seguridad, autonomía, crítica, etc.:

“Ellas, acostumbradas a un mundo en el que sólo conocían órdenes

jerárquicas, aprendieron a experimentar un tipo de enfrentamiento respetuoso pero enérgico, con los representantes de unas normas de las que no habían sido ni autoras, ni inspiradoras ni objeto de su atención. Demostraron tener un modo de ver el mundo diferente, que ponía en cuestión un saber y una mentalidad constituidos en criterios absolutos, y que las empujó a manifestar una firme contraposición con las convicciones adquiridas". (Flecha, 1996: 223).

Autorizando a las chicas a usar la palabra, escuchándolas, tomándolas en serio.

Fomentando que busquen distintos caminos a los ya conocidos para solucionar problemas, formulando nuevos interrogantes, nuevas formas de expresión, nuevas ideas, sin poner límites respecto a las diferentes áreas y saberes.

Siendo capaces de escuchar lo que dicen, su originalidad, interpretando sus deseos sin caer en ideas preconcebidas o estereotipos que sólo responden a prejuicios externos y nos impiden reconocer la autenticidad de sus palabras. Por ejemplo, cuando una alumna nos dice que quiere ser peluquera, no emitir juicios negativos sobre su opción o deseo interpretando otra cosa que no dice porque está considerada como estereotipada. Para una mujer joven, es muy importante que sienta sus palabras significativas cuando está en relación con una mujer adulta.

Reconociendo la diversidad, no homologando los intereses, conocimientos, las aptitudes y actitudes, las formas de pensar, ... porque pensar que todas las mujeres somos iguales es como decir que ninguna tenemos valor.

Favoreciendo relaciones que hagan realidad los anhelos, aspiraciones, pasiones. No basta con tener una aptitud, hace falta un deseo y una mujer que haga de mediación.

## **Algunas experiencias relacionadas con tiempos y espacios**

Tras la incorporación de las niñas a la actual escuela mixta, diversos estudios evidenciaron una situación de desventaja de las niñas en una escuela y curriculum que estaba pensado para los niños. La enseñanza así organizada no favorecía a los niños y a las niñas por igual: los niños son más protagonistas, reciben más atención, son más respetados, se tiene en cuenta más sus intereses y necesidades, y los contenidos se organizan en torno a sus experiencias. Las niñas, en cambio, participan en una escuela ajena a ellas, que no refleja la experiencia femenina y cuyo resultado es la desvalorización de lo femenino, porque parece que carece del suficiente prestigio como para incluirlo.

Diversos estudios e investigaciones demuestran que el establecer entornos separados por sexos como un medio organizativo y pedagógico para favorecer la educación de las niñas, supone una experiencia positiva para ellas, ya que se plantea una enseñanza que recoge los intereses de las chicas, valorándose por ellas mismas, no por su comparación con el otro sexo. En estos entornos se aprende a valorar los respectivos puntos de vista, aumenta la autoestima, se tienen en cuenta sus intereses y deseos, etc.

Experiencias como la de Dinamarca<sup>1</sup> (Kruse, 1992) y las realizadas en Italia (Piussi y Cosentino, 1992: 43-92; 155-165), demuestran que en este entorno las alumnas pueden sentirse protagonistas, disfrutar del placer de estar con las propias semejantes, aprender a reconocer sus propios intereses y deseos, atreviéndose a dar voz a sus pensamientos, a mostrar sus emociones, a confiarse a otras.

Estos espacios pueden dar lugar a que las enseñantes favorezcan no sólo la solidaridad sino el valor, el reconocimiento a la otra, el apego, la búsqueda de mediaciones femeninas, para conseguir desarrollar un proyecto común.

Tal como dice Kruse "La educación separada por sexos no es una meta en sí misma. La pedagogía separada por sexos constituye un medio para ayudar tanto a las niñas como a los niños a comprender los roles y las actividades sexuales como estructuras sociales que las partes implicadas pueden modificar".(Kruse, 1992).

Realmente llevar este tipo de experiencias en entornos de escuelas mixtas encuentra numerosas resistencias, y en ocasiones, la rigidez de la institución impide desarrollarlas. De todas formas, el no poderlas llevar a cabo no quiere decir que en un contexto mixto no se pueda favorecer la diferencia sexual. En cualquier caso, lo importante es la relación entre alumna y profesora, la relación de preferencia que se pueda dar en un aula. Cuando una alumna muestra un interés, un movimiento hacia la profesora y la profesora está dispuesta a escuchar su deseo y darle sentido buscándole lugar; cuando una alumna no siente la necesidad de separar palabra y cuerpo, pensamientos y sentimientos, emociones y decires, cuando la escisión entre su experiencia y el saber no se produce: "Sólo el saber de la experiencia le parecía legítimo, porque obedece a la vida y le da sustento sin sofocarla con superestructuras conceptuales" (Laurenzi, 1995: 24).

### **Palabras para nombrar la experiencia femenina**

El lenguaje es lo que hace decible nuestra experiencia, el lenguaje es el símbolo por excelencia, puesto que es a través de él como decimos nuestra experiencia. El hecho de decir en femenino es un acto revolucionario para la mente y para el imaginario, puesto que se comienza a pensar y a imaginar lo que antes no estaba nombrado y, por tanto, se encontraba oculto.

La atención al lenguaje es algo que también ha tenido un largo recorrido en nosotras. Al principio consistió en darnos cuenta de que los discursos que leíamos en libros de texto, periódicos, artículos,

novelas, o lo que escuchábamos en las clases, canciones, conversaciones, negaban una y otra vez nuestra existencia, sin tenernos en cuenta. Fue entonces cuando nos propusimos nombrarnos de la misma forma que veíamos hacerlo a otras mujeres, cuyas palabras representaban la presencia femenina en el mundo. Pero además, nos empeñábamos en que los demás nos nombrasen, y era como estar alerta en todo momento para evidenciar cuántas veces no se tenía en cuenta a la mitad de la humanidad, convirtiéndose en una insistencia agotadora.

También por aquellos años nos parecía difícil nombrarnos, porque al querer usar palabras en las que nos sintiéramos representadas sentíamos que quedaba artificioso, porque era un lenguaje que estábamos incorporando, y que no estábamos muy acostumbradas a utilizar. Sobre todo era una reivindicación de la igualdad en el lenguaje, pero sintiendo todavía el lenguaje como algo extraño.

En el momento en el que dejamos de reivindicar una igualdad en el lenguaje para intentar hacer decible nuestra experiencia nos resultó más sencillo expresarnos, puesto que el lenguaje era fiel a nosotras, y no nosotras al lenguaje. Ahora sabemos que hablar con libertad femenina ofrece un modelo para que otras se expresen, sin necesidad de estar alerta para corregir cada discurso. Y ahora sabemos que con el lenguaje se conforma un imaginario en el que lo que no se dice no es.

Si la enseñanza es sobre todo palabra, ¿cómo podemos hacer para transformar este imaginario?

Que el lenguaje no se enseña únicamente en la clase de lengua es algo que a simple vista puede parecer evidente, pero no creemos que sea así. El lenguaje se utiliza, se enseña, se aprende, a través de un periódico escolar, de la información de los tableros de anuncios, de las circulares, de los actos generales de centro, de los saludos cotidianos, de los documentos administrativos como los

justificantes de enfermedad del alumnado, actas de evaluación, etc.; El hecho de que una profesora hable en su clase en femenino y masculino, aunque no sea una clase de lengua, supone para las niñas y las chicas sentirse también protagonistas de una historia, y verse nombradas, con capacidad para reconocerse en la ciencia, las matemáticas, la literatura, la historia, etc. y poder pensar el mundo desde ellas mismas. Porque “El lenguaje, como sistema que refleja la realidad social pero que al mismo tiempo la crea y la produce, se convierte en el ámbito en el que la subjetividad toma forma y consistencia, desde el momento en que el sujeto solamente se puede expresar dentro del lenguaje y el lenguaje no puede constituirse sin un sujeto que lo haga existir”. (Violi, 1991: 12).

Muchos estudios e investigaciones sobre el lenguaje dan cuenta de la confusión simbólica que crea un lenguaje en el que no se refleja la diferencia sexual, un lenguaje que ignora que el mundo es uno, pero está compuesto por dos sexos. Porque, “la utilización del masculino, ya sea en singular para referirse a una mujer, o en plural para denominar a un grupo de mujeres o a un grupo mixto, es sin lugar a dudas un hábito que, en el mejor de los casos, esconde o invisibiliza a las mujeres y, en el peor, las excluye del proceso de representación simbólica que pone en funcionamiento la lengua”. (Nombra, 1995: 12).

También el lenguaje puede transformar el orden simbólico patriarcal, en un orden simbólico en el que tenga cabida la experiencia de las niñas y de las mujeres, sus palabras, sus intereses, sus miedos, sus juicios, sus ideas, sus ambiciones, ... en un simbólico en el que cada cual pueda nombrar su experiencia. Se trata de decir la realidad, nombrando lo que somos y lo que tenemos delante.

Si, como hemos dicho, la enseñanza es sobre todo palabra y esto conforma un simbólico, la escuela es un lugar privilegiado para decir un lenguaje sexuado. Para esto es fundamental que la profesora o el profesor no contribuyan a la confusión generada por esta ausencia,

intentando:

. Ofrecer textos de escritoras en los que se hable desde y de ellas mismas.

. Proporcionar materiales (ejercicios, libros, fotocopias, esquemas, resúmenes, bibliografías, etc.) donde esté presente la diferencia sexual femenina y masculina.

Fomentar una visión crítica de lo que se lee.

- Reconocer y autorizar a las alumnas cuando utilicen un lenguaje desde sí mismas, que hable de ellas. Asimismo, a los alumnos que utilicen un lenguaje que refleje la parcialidad de su sexo.

- Lo fundamental es que la profesora muestre su libertad al hablar desde ella misma, nombrando en femenino, presentándose como modelo y como fuente de autoridad. De esta manera las alumnas tienen una medida, criterios de juicio, un discurso que les va a dar seguridad en su forma de hablar y de estar en el mundo. Es también una manera de reconocimiento, y, sobre todo, les va a dar oportunidad de sentirse vinculadas a otras mujeres, y de dotar de sentido a sus experiencias.

Se trata de crear, investigar, abrir nuevas vías de utilizar un lenguaje con el que seamos capaces de decir el mundo tal como es, porque "El decirse: conocer palabras y saber usarlas de forma que, efectivamente, sepan a nosotras, que renueven su sentido para adecuarlo al nuestro, para no traicionarnos demasiado."(Chiantera y Candolo, 1995 [1996: 78]).

Decía Pía Marcolivio en el debate del Congreso celebrado en Roma que hemos citado anteriormente, que parece ser que para 'crecer' hay que pagar el precio de abandonar los sentimientos, dándose por

descontado que es necesario para poder seguir estudiando o desarrollar un trabajo. Esto se transmite en la escuela a las alumnas como condición para alcanzar con éxito sus propósitos, y es precisamente el cuidado de esos sentimientos, de las niñas y de los niños, el saber ver la diferencia sexual allí donde existe, lo que nos va a permitir procurar el que cada cual consiga los propósitos que desea, como mujeres, como hombres, sin pretender ser lo que no se es.

**nota:**

1 A finales de los años 80, en Dinamarca, la pedagoga Anne Mette Kruse llevó a cabo una serie de experiencias de segregación por sexos en las que se pretendía dotar de un espacio y un tiempo para las niñas donde la enseñanza partiera de sus intereses y donde se les ofreciera la oportunidad de ser ellas mismas, sin homologarse a los niños; entornos donde no se interpreten las relaciones entre niñas como de debilidad, sino de sabiduría. Los resultados de esta experiencia mostraron que las niñas tenían libertad de actuar según sus propios deseos, de expresión y desarrollo, sintiéndose a gusto de cómo eran, pudiéndose mostrar sin tener que aceptar ser de otra manera.

**Bibliografía:**

ALIOLI, Angela (1992): "Una matemática que enseña", en AA.VV.: *Enseñar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en la educación*. pp. 55-62. Icaria. Barcelona, 1997.

AA.VV. (1998): *Educación en relación*. Cuadernos de Educación No Sexista, número 6. Instituto de la Mujer. Madrid.

BALLARÍN, Pilar (1992): *Desde las mujeres, modelos educativos: ¿coeducar/ segregan?*  Universidad de Granada. Granada.

BAUTISTA, Antonio (1991): "Limitaciones de las simulaciones por ordenador en la formación del profesorado", en AA.VV.: *Medios y recursos didácticos*. Servicio de Publicaciones Universidad de Málaga. Málaga.

BOCCHETTI, Alessandra (1995): *Lo que quiere una mujer*. Cátedra. Colección Feminismos. Madrid, 1996.

CIGARINI, Lia (1996): *La política del deseo*. Icaria. Barcelona.

CHIANTERA, Angela y CANDOLO, Gianna (1995): "Intermedio", en PIUSSI, A. M. y BIANCHI, L. ed.: *Saber que se sabe. Mujeres en la educación*. pp. 77-90. Icaria. Barcelona, 1996.

COSENTINO, Vita (1992): "L' emergere della soggettività femminile nella scuola: dalla competenza didattica all'autorità disciplinare. La formazione delle insegnanti", en CIPOLLONE, L. comp.: *Bambine e donne in educazione*. pp.115-165. Franco Angeli. Milán.

COSENTINO, Vita (1992): "Il massimo di autorità con el minimo di potere", en *DUODA. Revista d'Estudis feministes*, número 4. Universitat de Barcelona. Barcelona.

ERLICHER, Luisella y MAPELLI, Barbara (1992): "Ciencia y técnica: enseñar y aprender entre mujeres", en AA.VV.: *Enseñar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en la educación*. p. 6. Icaria. Barcelona, 1997.

FLECHA, Consuelo (1996): *Las primeras universitarias en España*. Narcea. Madrid.

INSTITUTO DE LA MUJER (1992): *La educación no sexista en la reforma educativa*. Cuadernos de Educación No Sexista, número 1. Madrid.

JOURDAN, Clara (1997): "Quei che il ministro non ci ha detto", en *Via Dogana*, número 31, pp. 11-13. Milán.

JOURDAN, Clara (1997): "Un'idea per la scuola: meno pedagogia piú' verità", en *Via Dogana*, número 30. pp. 14-15. Milán.

KRUSE, Anne-Mette (1992): "Single-sex settings and the development of a Pedagogy for girls and a Pedagogy for boys in Danish schools" en *Gender and Education*, número 1/2, vol.4.

LAURENZI, Elena (1995): *María Zambrano. Nacer por sí misma*. Horas y

Horas. Madrid.

LAZZERINI, Gabriella (1992): "Enseñar lengua hoy", en AA.VV.: *La educación lingüística. Trayectorias y mediaciones femeninas*. pp. 45-59. Icaria. Barcelona, 1997.

MAÑERU, Ana (1995): "Lenguaje y diferencia sexual", en *Revista Mujeres*, número 18, pp. 2-3. Madrid.

MAÑERU, Ana, JARAMILLO, Concepción y COBETA, María (1996): "La diferencia sexual en la educación, las políticas de igualdad y los temas transversales", en *Revista de Educación*, número 309. Madrid.

MONTOYA, Milagros (1998): "La tutoría ¿un espacio privilegiado para las relaciones?", en AA.VV.: *Educación en relación*. Cuadernos de Educación No Sexista, número 6. Instituto de la Mujer. Madrid.

MURARO, Luisa (1998): "Ideas para una teoría de la autoridad al final del patriarcado", en II Seminario Andaluz de Formación del Profesorado en Educación No Sexista. Baeza. (en prensa).

NOMBRA, Comisión Asesora sobre Lenguaje del Instituto de la Mujer (1995): *Nombra en Femenino y en Masculino*. Instituto de la Mujer. Madrid.

PIUSSI, Anna Maria (1998): "La diferencia sexual, más allá de la igualdad", en *Cuadernos de Pedagogía*, número 267. pp. 10-16. Madrid.

PIUSSI, Anna Maria (1997): "Partir de sí: necesidad y deseo", en I Seminario Andaluz de Formación del Profesorado en Educación No Sexista. Baeza.

PIUSSI, Anna Maria (1996): "Estrellas, planetas, galaxias, infinito" en DIÓTIMA.: *Traer al mundo el mundo*. Icaria. Barcelona.

PIUSSI, Anna Maria (1992): "Un mondo che asseconda la nascita", en CIPOLLONE, L. comp.: *Bambine e donne in educazione*. pp. 43-91. Franco Angeli. Milán.

PIUSSI, Anna María y BIANCHI, Letizia (1995): *Saber que se sabe. Mujeres en la educación*. Icaria. Barcelona, 1996.

RIVERA, María-Milagros (1997): *El fraude de la igualdad*. Planeta. Barcelona.

RIVERA, María-Milagros (1994): *Nombrar el mundo en femenino*. Icaria. Barcelona.

DUODA. *Revista d'Estudis feministes* (1994): "Autoridad femenina/libertad femenina", número 7. Universitat de Barcelona. Barcelona.

SORENSEN, Helene (1990): "Cuando las chicas hacen física", en ALEMANY, C. comp.: *Ciencia, tecnología y coeducación. Investigaciones y experiencias internacionales*. pp. 81-93. Cuadernos para la Coeducación, número 10. Universidad Autónoma de Barcelona. Barcelona.

SUSI, Enrichetta (1994): "Ciencia y género: Autoridad y medida en la enseñanza", en *Enseñanza de las Ciencias*, 12-2.

VARGAS, Ana (1995): "La palabra en los medios de comunicación", en *Revista Mujeres*, número 18. pp. 14-15. Madrid.

VIOLI, Patrizia (1992): *El infinito singular*. Cátedra. Colección Feminismos. Madrid.