

EDUCAR MUJERES Y HOMBRES*

Nieves Blanco

Profesora e Investigadora de la Universidad de Málaga, España.

Correo Electrónico: nblanco@uma.es

CONTENIDO

- [Resumen/Abstract](#)
- [Términos claves/Key terms](#)
- [Introducción](#)
- [La intervención educativa](#)
- [Qué hacemos, qué deseamos hacer?](#)
- [Bibliografía](#)

RESUMEN

La autora del artículo desarrolla algunas ideas en torno a la necesidad y a la posibilidad de pensar y actuar en educación de una forma que tenga en cuenta y sea consecuente con el hecho evidente de que quienes educamos somos maestras y somos maestros, y que nuestra acción educativa tiene como referente a sujetos que son alumnas y son alumnos. En definitiva, este trabajo aporta algunas reflexiones en torno a la necesidad y a la posibilidad de una educación que sea adecuada para los dos sexos.

TÉRMINOS CLAVES

Educación de mujeres y hombres, relaciones educativas, lenguaje sexuado

ABSTRACT

Necessity of thinking and acting educationally considering that we are producing teachers who must in turn adequately educate students of both genders.

KEY TERMS

Education for men and women, educational relations, gender language.

INTRODUCCIÓN

En las líneas que siguen quiero desarrollar algunas ideas en torno a la necesidad y a la posibilidad de pensar y actuar en educación de una forma que tenga en cuenta y sea consecuente con el hecho evidente de que quienes educamos somos maestras y somos maestros, y que nuestra acción educativa tiene como referente a sujetos que son alumnas y son alumnos. En definitiva, algunas reflexiones en torno a la necesidad y a la posibilidad de una educación que sea adecuada para los dos sexos.

El presupuesto del que parte este escrito es tan obvio que explicitarlo da un cierto pudor: en las instituciones escolares hay alumnas y alumnos, maestras y maestros, directoras y directores, madres y padres, expertos y expertas...; en definitiva, hay sujetos que - cualquiera que sea su posición y su lugar en la institución- son mujeres y son hombres. Y es un pudor que deriva del temor de que se tome por trivial algo que no lo es.

LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Toda intervención educativa está guiada -de manera explícita o implícita- por algunos propósitos, por una intencionalidad. En términos académicos, suele decirse que es el diseño curricular el que define la intencionalidad de un sistema educativo -ya sea en su más alto nivel de generalidad, para todo un Estado o en el nivel micro de las decisiones (formalizadas del modo que sea) para el trabajo en un aula concreta-; es decir, que parte de la identificación de qué es lo deseable y cuáles son los propósitos que orientan y guían la intervención educativa. Esta intencionalidad adquiere forma, se realiza, respecto de unos contenidos concretos, seleccionados para satisfacerla, y una metodología específica (actividades, agrupamientos, formas de relación en el aula) considerada coherente y apropiada. Y, por último, el establecimiento de unos criterios de valoración, de evaluación (que pueden referirse sólo al aprendizaje pero que también pueden tomar como referente la enseñanza) para determinar el "valor" de los procesos y los resultados de la intervención educativa.

Pero ese diseño, sea formalizado o no y para cualquier nivel de "concreción", adquiere sentido en la medida en que aspira a convertirse en prácticas, en trabajo concreto a desarrollar en lugares también concretos y específicos, las aulas. Prácticas que, a su vez, inspiran y son fuente de referencia para el diseño. Así que, para los propósitos de este texto, no es crucial distinguir entre currículo y práctica escolar (o pedagogía tal como se la denomina en el ámbito anglosajón); más bien las entiendo como dos caras de una misma moneda, en permanente diálogo.

Trabajar para desarrollar un currículo o una pedagogía adecuada para las alumnas y para los alumnos, entiendo que significa ofrecer, a través de todos y cada uno de los elementos que lo integran (propósitos, contenidos, metodología, evaluación) y en todas las dimensiones de la práctica pedagógica, una visión de la realidad que contemple a las mujeres y a los hombres que intervienen en su construcción. Que no piense y recree la realidad como neutra, haciendo como si fuera indiferente que los sujetos sean sexuados. Porque sabemos que esto no es cierto y que ese pretendido neutro es masculino. Pero ocurre, como Anna M. Piussi (2000) ha dicho que ahora "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, a la libertad femenina".

Puesto que en esa construcción de la realidad participamos de distinta manera mujeres y hombres, resulta preciso mostrar esa disparidad, esas diferencias. Ahora bien, modulándose en función de diversos contextos científicos, sociales e históricos, no sólo ha habido disparidad sino también desigualdades y discriminaciones que resultará necesario evidenciar, como un recurso imprescindible para la comprensión y para la acción. De otro modo, el conocimiento que es un elemento sustancial del trabajo escolar, no podrá tener utilidad para emanciparnos, para que los sujetos -en diálogo con ese conocimiento- podamos construir pensamiento propio y tomar nuestras propias decisiones; en definitiva para ser más libres y no meras copias de una horma predefinida.

Pensar en una educación para mujeres y hombres no equivale a "no hacer nada", porque esto significa, de hecho, tratar a las alumnas como si fueran alumnos. A poco que miremos a nuestro alrededor descubriremos que las unas no son iguales a los otros (ni unas ni otros iguales entre sí) y también que, de hecho, "el sistema educativo ha sido diseñado desde los hombres y para los niños, es decir, para la reproducción de la masculinidad" (Subirats, 1999, 26). No hacer nada significa, en la práctica, reproducir lo ya existente, y educar a las alumnas para reproducir modelos que son limitados, que con frecuencia son discriminatorios pero que, por encima de todo, no son suyos. Carlos Lerena (1983) decía que la escuela tiene la doble función de reprimir y liberar al tener que atender, al mismo tiempo, a las exigencias de socialización pero también a la demanda de emancipación. La lucidez de su análisis, tan rico en muchos aspectos, sería más útil si hubiera contemplado que, para las niñas, hay que añadir la paradoja de

que esa "liberación" suele producirse según los designios de los otros, de aquellos hombres que se arrogan el derecho de definirse a sí mismos, y de definir a las mujeres en relación a ellos. Si no fuera tan común y hubiéramos desarrollado el hábito de confundir lo extendido con lo adecuado, nos sería más fácil advertir lo que de ilegítimo y absurdo hay en ello. Una educación adecuada para las alumnas y los alumnos no puede hacerse realidad sin desenmascarar y desembarazarse de "liberadores" y "emancipadores profesionales" que, además de todo, siempre van a lo suyo como advierte Amelia Valcárcel (2000, 152).

QUÉ HACEMOS, QUÉ DESEAMOS HACER

Pensar en una educación así no supone hacer más cosas, o "añadir" algo a lo que ya se estaba haciendo. Se trata, fundamentalmente, de hacer otras cosas, en ocasiones de sustituir algunas de las que hacíamos por otras distintas, pero quizá sobre todo, significa ser más conscientes de qué hacemos, qué deseamos hacer y por qué razones es más adecuado hacerlo así y no de otro modo. Por eso es fundamental que se tomen en cuenta y se asuman algunos presupuestos. Puesto que se trata de reflexiones y sugerencias que proceden de mi reflexión y de mi práctica, los redactaré en primera

persona: así responden mejor a su origen y hay menos riesgo de que puedan leerse como "prescripciones", porque no lo son.

- No es posible actuar si no es desde el convencimiento de que reconstruir las relaciones entre mujeres y hombres es un asunto importante, que merece la pena ser abordado desde la escuela. Esto significa que se asume que las cosas no están bien como están, que estas no son cuestiones del pasado ni que el tiempo, por sí sólo, "lo arreglará". Es, pues, una voluntad consciente de intervenir, aceptando que eso pueda suponer romper con la inercia y con las reglas del orden establecido, así como nuestras relaciones con ellas. Porque, como ha señalado Anna M. Piussi (1999, 52), "el primero y más elemental movimiento de transformación del mundo, también del mundo de la escuela, es la transformación de nuestra relación con él".
- Es preciso creer que el conocimiento social y el científico-técnico no son neutrales; y no pueden serlo, aunque sólo fuera porque han sido elaborados por hombres y por mujeres (o con la exclusión de éstas), que afecta y que trata de incidir en la vida de las personas, y que está siendo enseñado por profesores y por profesoras, a alumnas y a alumnos. Esto se traducirá en múltiples decisiones, pero una de ellas será, sin duda, la de recuperar las "voces ausentes" (Torres, 1994) en la selección del conocimiento; y recuperar, también, el protagonismo y la autoridad del saber de las maestras y los maestros así como el de las alumnas y los alumnos, el saber que se sabe (Piussi y Bianchi, 1996), el conocimiento experiencial (Pérez Gómez, 1998). En esa tarea será importante, además, realizar un análisis más detenido de los materiales con que trabajamos, sobre todo los libros de texto, que se muestran inadecuados porque reproducen una visión del conocimiento y de los sujetos sociales sesgada y estereotipada¹.
- Enseñar visibilizando a los sujetos, mujeres y varones, no se opone, ni quita tiempo, ni es algo distinto, ni independiente de estar enseñando matemáticas, artes plásticas, didáctica o gramática latina. Significa, por tanto, que se puede y se debe seguir prestando igual atención a los aspectos científicos, conceptuales, procedimentales o actitudinales que se considere imprescindibles. Esto es, que si antes se enseñaba con rigor y con eficacia, se va a seguir haciendo. Probablemente con más rigor, con más eficacia y también con más sentido. Por eso mismo, no se trata de hacer un trabajo extra o añadido; así que no implica una sobrecarga, sino que se hará el mismo número de tareas que antes, aunque con un sentido y un contenido diferente.
- Ninguna actuación puede iniciarse si no se confía en que, además de voluntad, se tiene capacidad para desarrollarla. No sólo que es necesario hacer algo sino que yo puedo hacerlo, aunque para ello sea preciso buscar apoyo, información o recursos que faciliten y sostengan la tarea. Y puede que, aunque se desee, no sea posible abordar todos los niveles de intervención pero merece la pena iniciar alguno. Tal vez no se esté en condiciones para modificar los contenidos con que se trabaja o el modo de abordarlos de los materiales que tenemos -teniendo conciencia de que ya

¹ Así se ha evidenciado en un estudio que, financiado por el Instituto Andaluz de la Mujer, he realizado recientemente. Ver: N. Blanco (2000) El sexismo en los materiales educativos de la ESO. Instituto Andaluz de la Mujer. Serie Estudios nº 13. Una síntesis se ha publicado como parte del texto coordinado por M. A. Santos, El harén pedagógico, Barcelona, Graó, pp. 119-147.



no nos satisfacen- pero que sí podría incorporarse la perspectiva de las y los estudiantes en mayor medida de lo que venía haciéndolo hasta ahora. No significa esto renunciar a lo que se desea hacer, sino más bien considerar que es importante prestar atención a las cosas pequeñas, a los cambios que pueden conducirnos a éxitos, por sí mismas y como parte de empresas más ambiciosas.

- Porque es importante y sensato apoyarse en lo que se conoce, en lo que se sabe hacer, para ir modificando o introduciendo cosas nuevas; y eso no significa renunciar a todo lo que se conocía o se hacía con anterioridad, y mucho menos pretender hacerlo de golpe y de una vez por todas. O dicho de otro modo, para avanzar hay que apoyarse en lo que se tiene y valorar aquello de lo que se dispone, aunque parezca poco y se aspire a más, en lugar de enfatizar aquello de lo que se carece; atender a "aquello que realmente se tiene y es viable, dejando de lado la sensación de que nada se puede hacer, o de que nunca se hace lo suficiente" (Hernández y Jaramillo, 2000, 99). En definitiva que es más positivo valorar lo que se tiene, o lo que se ha ido logrando, que lamentarnos por lo que aún nos falta, porque de ahí no se obtienen ni respuestas ni fuerza, sino sólo desánimo y parálisis.
- Esta necesidad de reconocimiento de lo que ya tenemos debe ser extensible a las otras y a los otros, compañeros y estudiantes. Y es necesario porque, sin él, no es posible una relación educativa, aquella que basada en la autoridad más que en el poder (Jourdan, 1999) nos permite entrar en contacto como seres singulares y a la vez diferentes, no intercambiables; una diferencia que es un valor, que constituye "una inmensa riqueza que nos permite, entre otros placeres, el de aprender" (Montoya, 2000:15). Una relación en la que la otra y el otro son valorados por sí mismos, no en relación a lo que querríamos que fueran o por lo que puedan llegar a ser. En definitiva, una relación amorosa, como la definiría Maturana (1997) en la que "nos preocupa lo que pasa con el otro" precisamente porque le damos valor, le damos legitimidad, siempre "en convivencia con uno", esto es, en un marco de interacción. Con frecuencia, las teorías y las prácticas escolares -piénsese, por ejemplo, en la pedagogía por objetivos-, parten del presupuesto contrario. Buscan modificar, en una dirección y con contenidos predefinidos, a las alumnas y los alumnos, considerando además que lo que tienen no es valioso, o si lo fuera no es pertinente. Con ello se desvirtúa la naturaleza de la educación, que es liberadora y que exige el reconocimiento del valor del otro, para ofrecer un marco en el que sea posible el crecimiento individual, lo que Stenhouse (1997) llamaba la emancipación. Pero también forma parte de esa naturaleza el que cada acto educativo es singular, concreto, no repetible; no sólo porque se produce en diferentes momentos y contextos sino porque tiene lugar, siempre, "entre criaturas singulares". Y esto es así incluso cuando, como Ana Mañeru (2000) señala, "tratamos de codificar las relaciones para no dejarnos sorprender por su capacidad transformadora".
- Un requisito básico para potenciar y materializar la capacidad transformadora de las relaciones educativas es que las personas involucradas sepan, sin lugar a dudas, que se está hablando de ellas y de sus necesidades e intereses. Es obvio que esto requiere, entre otras cosas, un lenguaje adecuado, no ambiguo, preciso, que nombre a las mujeres y a los hombres. Las resistencias y reticencias (que a menudo recurren a la ridiculización) indican que el lenguaje es, como señala M^a Elena Simón (2000) un importante espacio simbólico, con gran capacidad para conformar nuestra mente y

nuestro comportamiento. Sólo así puede entenderse, continúa, el sinsentido de que mientras a diario asistimos a la incorporación de nuevos términos (con frecuencia una jerga incomprensible) para dar nombre a los más variados artefactos y tecnologías, "cuando se trata de nombrar situaciones humanas o variaciones de género, entonces tropezamos con el rechazo y con la contraargumentación absurda de que la lengua no puede cambiar porque nosotras queremos" (49). En el fondo, sí que hay un sentido en ello: y es que "dejar abierta esta capacidad infinita de la lengua es lo que produce temor a quienes tienen la costumbre de administrarla como una mercancía que es de alguien y que se agota" (Mañeru, 1999:165). Que la realidad no cambia porque hablemos en femenino y en masculino es verdad; pero también lo es que, si de verdad vemos a las mujeres y a los hombres que hay en la escuela, es necesario - y de algún modo inevitable- que los nombremos. Lo que evidencian las resistencias a utilizar un lenguaje sexuado, el que no cuajen los intentos de "normalizarlo", es que no se ha asumido su necesidad porque en realidad no se quiere decir algo distinto; seguramente porque seguimos viendo en la escuela, en algunos casos seres neutros (inexistentes), y en la mayoría un único referente, que es masculino. Siendo así, habría una perfecta correspondencia con un lenguaje masculino o, como mucho, neutro. Utilizar un lenguaje sexuado no puede ser una moda, un adorno sin consecuencias, sino que es fruto de un modo de ver la realidad y de relacionarnos con ella; es, dice Anna M. Piussi (2000) "como aprender una nueva lengua, que nunca es aprender reglas y vocabulario nuevos, cuyo significado sea sólo racional, sino que es aprender formas de vida, significados sobre todo sensoriales-relacionales".

Quizás una de las cosas más trascendentes que he aprendido en los años que llevo como profesora es que sólo puedo y sólo deseo enseñar aquello en lo que creo, a lo que le encuentro sentido y que me parece valioso, que merece la pena. Y también he aprendido que siempre hay un espacio de decisión -a veces pequeño, es cierto- que me compete, incluso cuando es para decidir que no tengo opciones (lo que de hecho me sitúa adoptando -y adaptándome a- las de otros).

Esto no significa que haya dejado de ver y que no conceda importancia a las condiciones institucionales y personales en las que tengo que trabajar. Estas podrían y deberían ser mejores para que quienes nos dedicamos a una tarea tan importante y tan incierta como la educación, pudiéramos sentir más satisfacción y disponer de más apoyos de los que habitualmente tenemos. Pero creo que hay que sostener una confianza básica en la capacidad transformadora de cada una y de cada uno de quienes ejercemos como enseñantes. Reconozco en ello mi deuda con Stenhouse quien creía que "serán los profesores quienes, en definitiva, cambiarán el mundo de la escuela, entendiéndola". Una comprensión que es posible porque la enseñanza es un arte, una continua indagación, un experimento impulsado por el compromiso y la responsabilidad, que han de ser individuales pero que no son no autistas, porque se sustentan en las relaciones y el intercambio crítico con estudiantes y compañeros.

Por eso Stenhouse creía que el modelo para la escuela han de ser los profesores sobresalientes, aunque sean pocos, porque "son ellos los que convierten el proceso de aprendizaje en la aventura de la educación (...) los que nos enseñan a disfrutar del

aprendizaje y a regocijarnos con la ampliación de capacidades que nos posibilita la educación" (1985,45).

Y los modelos no son entes abstractos, sino "personas concretas por las que sentimos respeto y admiración, a las que libremente decidimos imitar" (Valcárcel, 2000:19). Sé que hay hombres que merecen ese respeto (he tenido la fortuna de conocer a algunos de ellos, con los que he aprendido y aprendo mucho). Y hay, sobre todo, muchas mujeres que con su labor se esfuerzan cada día para que la escuela sea un lugar más humano, un espacio de vida, de crecimiento y que están ampliando los márgenes de libertad para sí mismas y para quienes se educan con ellas. Son esas mujeres que utilizan "lo mejor posible, con inteligencia y pasión, en su beneficio y en el de las alumnas, todos los recursos y los espacios realmente disponibles, sin voluntarismos ni despilfarro de energías y transformando la escuela, de realidad neutra patriarcal, en espacio de formación de los dos sexos" (Piusi, 1996: 148).

Son ellas las que pueden constituir genealogía, puntos de referencia, modelos que nos lleven a lograr espacios cada vez más amplios de libertad para que, como Harriet Taylor reclamara en 1850, los seres humanos podamos aspirar a nuestra esfera propia, que será, para cada una y cada uno, "la más ancha y la más alta que pueda conseguir. Y eso no se puede averiguar sin una completa libertad de escoger", lo que pasa por negar "el derecho de que cualquier porción de la especie decida por la otra porción, o cualquier individuo por otro individuo, qué es y qué no es la 'esfera propia' de cada uno". Esa libertad es apertura y no permite determinar caminos ni resultados, ni aspira a sueños que se cumplen. Ni falta que hace, porque como Angeles Mastretta pone en boca de la protagonista de su novela *Mal de Amores*, "nada es tan limitado como un sueño que se cumple".

BIBLIOGRAFÍA

- Hernández, Graciela y Jaramillo, Concepción (2000): "Violencia y diferencia sexual en la escuela". En: M. Angel Santos (Coord.) *El harén pedagógico*. Barcelona, Graó.
- Jourdan, Clara (1999): "Las relaciones en la escuela". En: *Educación en Relación*. Madrid, Instituto de la Mujer, Cuadernos de Educación no Sexista nº 6.
- Larena, Carlos (1983): *Reprimir y liberar*. Madrid, Akal.
- Mañeru, Ana (1999): "Nombrar en femenino y en masculino". En: Carlos Lomas (Comp.) *¿Iguales o diferentes?* Barcelona, Paidós.
- Mañeru, Ana (2000): *La diferencia sexual en la educación. Intervención en el Curso "Coeducación y Sexismo"*. UIA, Baeza.
- Maturana, Humberto (1997): *Biología del amor y el origen de lo humano*. Málaga, Librerías Prometeo y Proteo.



- Montoya, M^a Milagros (2000): *Diversidad, igualdad y diferencia*. Cuadernos de Pedagogía, 293, 14-17.
- Pérez Gómez, Angel (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata.
- Piussi, Anna M^a (1996): "Estrellas, planetas, galaxias, infinito". En: *Diótima, Traer al mundo el mundo. Objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual*. Barcelona, Icaria.
- Piussi, Anna M^a y Bianchi, Letizia (1996): *Saber que se sabe*. Barcelona, Icaria.
- Piussi, Anna M^a (2000): "*Dar clase: el corte de la diferencia sexual*". *Intervención en el Curso "Coeducación y Sexismo"*. UIA, Baeza. Traducido por Ana Mañeru y M^a Milagros Rivera.
- Simón, M^a Elena (2000): "Tiempos y espacios para la coeducación". En: M.A. Santos (Coord.) Op. Cit.
- Stenhouse, Lawrence (1985): "El profesor como tema de investigación y desarrollo". *Revista de Educación*, 277, 43-53.
- Stenhouse, Lawrence (1997): *Cultura y educación*. Morón, MCEP.
- Subirats, Marina (1999): "Género y escuela". En C. Lomas (Comp.). Op. Cit.
- Torres, Xurxo (1994): *Globalización e interdisciplinariedad: El curriculum integrado*. Madrid, Morata.
- Valcárcel, Amelia (2000): *Rebeldes. Hacia la paridad*. Barcelona.

* ESTE ARTÍCULO FUE PUBLICADO EN LA REVISTA AULA DE INNOVACIÓN EDUCATIVA, N° 100, MARZO 2001, PP. 64-69; Y RECOGIDO EN M^a LUISA ABAD Y OTRAS, GÉNERO Y EDUCACIÓN. LA ESCUELA COEDUCATIVA. BARCELONA/CARACAS, GRAÓ/LABORATORIO EDUCATIVO, 2002, PP. 37-45. EL MISMO SE PUBLICA CON LA AUTORIZACIONES RESPECTIVAS.

Revista Otras Miradas
Grupo de Investigación en Género y
Sexualidad
GIGESSEX

Facultad de Humanidades y Educación
Universidad de Los Andes
Mérida-Venezuela
<http://www.saber.ula.ve/gigesex/>
gigesex@ula.ve