

MUJERES Y EDUCACION FORMAL:

*de la lucha por el acceso a la lucha por el currículum.***

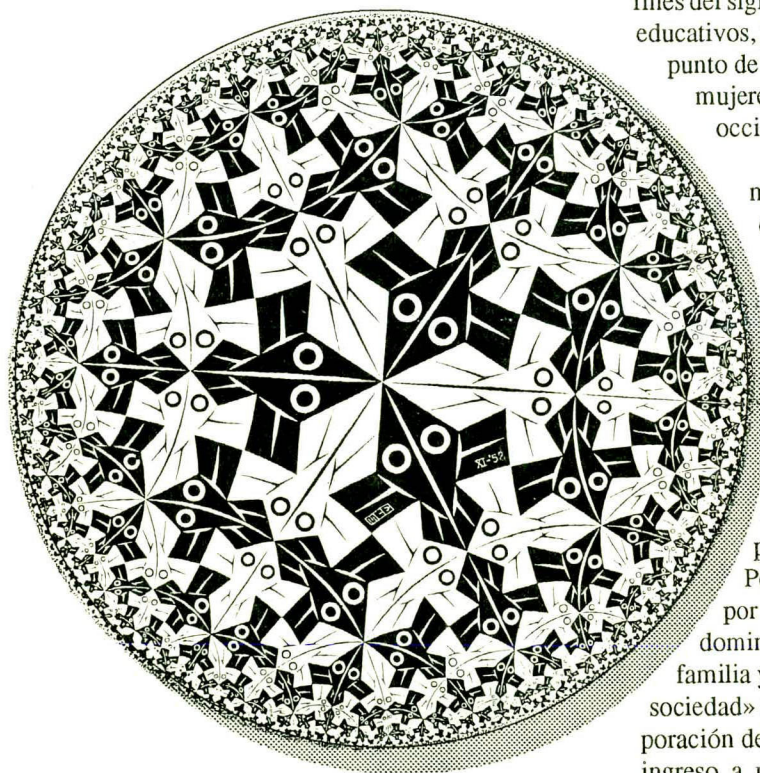
GRACIELA MORGADE*

Introducción

Al contrastar las cifras de la matrícula femenina de fines del siglo pasado con las actuales, en todos los niveles educativos, podemos afirmar que el siglo XX ha sido un punto de inflexión en la historia de la educación de las mujeres en la Argentina y, en general, en el mundo occidental.²

Hoy en día, en nuestro país la segmentación más evidente del sistema se produce en razón del origen social de los/as alumnos/as antes que por ninguna otra. Esto significa por ejemplo que las mujeres de clase media, como grupo, tienen mayores probabilidades de acceder, continuar y egresar de la escuela primaria, secundaria, o aun de la universidad, que los varones, como grupo también, de los sectores populares.

La imponente presencia femenina en las escuelas puede hacernos creer que la batalla por la educación de la mujer ya está ganada. Pero esto es cierto solo en parte. Si entendemos por «patriarcado» a la «institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres dentro de la familia y la extensión de esta supremacía al resto de la sociedad» (Lerner, 1990), podemos afirmar que la incorporación de las mujeres a la escuela todavía significa su ingreso a un sistema creado por una ley patriarcal y conformado en su sustancia por un **saber patriarcal** cons-



* Codirectora del Programa Estudios en Género y Educación, IICE y miembro del equipo de coordinadoras del Área Interdisciplinaria de Estudios de la Mujer, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Coordinadora Operativa del PRIOM, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

** El día 22 de junio de 1995 y cediendo a las presiones de sectores conservadores de la sociedad, el Consejo Federal de Educación de nuestro país votó modificaciones a los Contenidos Básicos Comunes (CBC) aprobados en 1994. Entre otros se verifica la supresión explícita del concepto de género antes incorporado, para reemplazarlo por el de "sexo", reafirmando de este modo una visión naturalista y biologicista de las diferencias sociales entre varones y mujeres.

truido en **instituciones** patriarcales. Las mujeres en las escuelas han sido, y aun lo son en cierta medida, un agregado, un apéndice, un anexo.

Existe abundante investigación feminista en el campo de la sociología cualitativa y la antropología social que ha denunciado el «**sexismo educativo**».³ Sus principales resultados señalan que tanto en el **currículum formal** -aquel que está escrito, que plasma de alguna manera la visión académica hegemónica y el estado de desarrollo de la pedagogía- como en el **currículum resignificado** -aquel que los/as docentes entienden que deben enseñar- y en el **currículum oculto** -todo lo que se enseña en las escuelas de modo no intencional- la educación **no es igual para mujeres y varones**. Asimismo, existe otra dimensión del análisis del currículum en que las mujeres una vez más resultamos desfavorecidas: el llamado **currículum omitido** (Bailey, 1992), aquel que está formado por la multiplicidad de saberes que las mujeres hemos creado históricamente y necesitamos para construir nuestra identidad, para devenir cada vez más autónomas en nuestras decisiones y para fortalecer nuestro protagonismo social.

Florence Howe (1984) describe tres etapas en el proceso contemporáneo de lucha por la educación de las mujeres:

1- por una educación «**adecuada a las funciones femeninas naturales**» del siglo pasado y comienzos del actual;

2- por una educación «**idéntica**» a la de los varones, paralela a la identidad en los derechos sociales, políticos y económicos, de la segunda ola del feminismo y

3- por una educación tributaria de los **Estudios de la Mujer; centralmente, de su crítica epistemológica de los saberes científicos**.

La lucha política femenina en el terreno de la educación se ha trasladado entonces desde el problema de la legitimidad y el acceso (fases 1 y 2) hacia el problema del **con qué** y el **cómo** se educa a las mujeres y a los varones; en otras palabras, hacia el terreno de los **contenidos** de la educación y las **metodologías**.

El afianzamiento teórico del concepto de «género» es central en esta evolución. Con el constructo «género» denotamos al conjunto de significaciones sociales construidas alrededor de la condición de ser macho o hembra de la especie humana. El «género» como significante binario de distribución social jerárquica de potencialidades, expectativas, atributos históricamente desarrollados por los seres humanos. Como afirma Linda Nicholson (1992), la divulgación del concepto de género puede contarse entre las principales victorias de la segunda ola del feminismo, frente al biologicismo y naturalismo que impregnaron por años a las teorías sociales, psicológicas y filosóficas acerca de la mujer y el varón.

En este sentido, una vez más, el campo del currículum es la arena donde se enfrentan los grupos. Esta vez, desde el enfoque del género. En este sentido, los Estudios de Género se han convertido en el «brazo académico» del movimiento social de mujeres y necesitan permanentemente del movimiento para lograr su legitimación social.

PROPUESTA EDUCATIVA

es una publicación independiente, para temas vinculados con la temática educativa. La responsabilidad y dirección está a cargo del equipo de investigación del Área de Educación y Sociedad de la FACULTAD LATINOAMERICANA DE CIENCIAS SOCIALES (FLACSO)

Directora:

DRA. CECILIA BRASLAVSKY

Publicada por
MIÑO Y DAVILA EDITORES
Bolívar 547 - Tel. 342-2474
1066 Capital

Cuadernos de pedagogía

- Revista Mensual de Educación
- Director
Fabricio Caivano
- Distribuye en Argentina
MIÑO Y DAVILA

En otras palabras, el movimiento de mujeres participa en el nivel de la especificación política del curriculum (Terigi, 1993) mientras los Estudios de Género fortalecen el campo de «fuentes» que contribuyen a la construcción de un proyecto cultural democrático y pluralista, luchando por su legitimación académica.

Mujeres y educación: la educación de las mujeres como proceso relativo a la «modernización» de los estados.⁴

En la América colonial, amplios sectores de la población femenina y masculina no recibían educación. No obstante, dentro de los sectores privilegiados existían diferencias entre varones y mujeres. Como el destino de las docellas de las clases altas era el casamiento y la maternidad, la educación era concebida como irrelevante, si no antiética. Sin embargo, algunos factores atemperaban esta situación. Por ejemplo, la piedad religiosa, valor central en la mujer ideal, requería un mínimo de educación y, desde un costado más pragmático, la eventualidad de una viudez hacía necesaria una educación para permitirles afrontar la gestión de una fortuna o manejar un hogar. Solo los varones de las clases dirigentes tenían la oportunidad de estudiar en una universidad local (al finalizar la época colonial, había unas veinte universidades en la América Hispana) o de viajar a la metrópoli (Coimbra, Lisboa) para cursar los estudios.

Desde mediados del siglo XVI existió preocupación por la educación femenina en las colonias. Los terratenientes inscribían a sus hijas en los conventos, donde se alfabetizaban aprendiendo religión, música, francés, bordados y eventualmente, fundamentos de matemática. La educación finalizaba a los trece años aproximadamente porque se consideraba que a esa edad ya estaban en condiciones de casarse. Por otra parte, en algunas capitales importantes del Virreynato, surgieron escuelas para niñas de familias pobres, también controladas por la Iglesia Católica. Estas escuelas ofrecían una versión levemente más «práctica» de la educación brindada a las jóvenes: moral e instrucción religiosa (generalmente de memoria sin alfabetización), costura, cocina e higiene personal.

Este esquema educativo subsistió en la mayor parte de América Latina a lo largo del siglo XIX. El fermento intelectual que caracterizó al período de las guerras por la independencia incluyó la discusión de los «derechos del hombre» y las intelectuales latinoamericanas se unieron a sus pares de Estados Unidos, Gran Bretaña y Francia en la difusión del debate acerca de los derechos de las mujeres. El debate se inició en Argentina, Chile, Brasil, Uruguay y México, pero en la primera parte del siglo se avanzó muy poco en la implementación de reformas estructurales.

Concluidas las luchas por la independencia se produjeron algunos cambios en la educación formal que afectarían indirectamente a la población femenina. Primero, la declinación del poder de la iglesia sobre la educación, dado que la institución se había mostrado particularmente

partidaria de la corona durante el conflicto. Los patriotas comenzaron a preferir las escuelas laicas de ciertas damas de la sociedad antes que los conventos para la educación de sus hijas. Segundo, la tendencia a la creación de universidades nacionales. Si bien las mujeres estaban excluidas en el momento, su apertura contribuyó a la creación de un clima intelectual propicio para la expansión de la educación a grupos más amplios.

La independencia y la organización de los estados nacionales llevaron a la elaboración de constituciones inspiradas en las europeas y, por lo tanto, modernizantes. Muchas de ellas establecían la responsabilidad del estado de crear y sostener a la educación pública en todos los niveles (Chile, Brasil, México) sin exclusiones de ningún tipo. Sin embargo, el impulso para la transformación en la calidad y la cantidad de educación de las mujeres provino de las mujeres de las clases medias emergentes.

Estas mujeres reformistas urbanas solían ser esposas de varones profesionales. Su aparición en Buenos Aires, Santiago, Rio de Janeiro y México entre los 1860 y 1870 fue directamente proporcional al grado de estabilidad política y de expansión económica alcanzadas por esas sociedades a fines del siglo XIX. Inversamente, en las sociedades donde las pequeñas oligarquías siguieron ejerciendo el poder político y económico o en áreas de gran inestabilidad política, como Ecuador, Bolivia y los estados de América Central, hubo escaso interés en la reforma educativa y, menos, en promover a las mujeres.

Ahora bien, los/as autores/as coinciden en señalar que la ampliación y fortalecimiento de la educación masiva provino de la creación de la escuelas normales por parte de los nuevos estados. Y los normales fueron instituciones básicamente destinadas a las mujeres. Sus estudiantes provenían fundamentalmente de las emergentes clases medias y eran mujeres con escasas opciones alternativas. El normal les ofrecía una oportunidad para recibir educación y una profesión respetada, aunque mal remunerada. En las naciones donde no existía esta clase emergente, tales como Perú, las normales tuvieron poca convocatoria y no constituyeron un sector social.

Los programas normalistas más exitosos fueron los de Argentina, Chile y Uruguay, naciones no solo prósperas económicamente sino que tenían poblaciones relativamente homogéneas comparadas con Brasil y Cuba, donde persistió la esclavitud negra hasta los 1880, o con México, Guatemala, Ecuador o Bolivia, donde la mayoría del pueblo vivía miserablemente con un amplio analfabetismo. Para la mayoría de la población rural, el Español era solo segunda lengua.

Otro punto a señalar es que los normales eran instituidos desde el estado central. Esto les daba fuerza y legitimidad. Sin embargo, la importancia para las mujeres de la escuelas normales no debe ser sobreestimada: eran la única alternativa y las mujeres no podían seguir luego en la universidad. Además, la educación recibida era considerada inferior a aquella que preparaba para los estudios superiores.

Una de las características de la época fue el intenso

intercambio de ideas en el plano internacional y nacional. La influencia de la pedagogía norteamericana y europea en los sectores modernizantes latinoamericanos fue considerable. Numerosas asociaciones y encuentros periódicos contribuyeron a colocar en la agenda el tema de la educación femenina.

Hacia 1925, la mayoría de las mujeres que seguían estudiando más allá de la primaria, lo hacía en la escuela normal. Las escuelas comerciales comenzaban a surgir como alternativa, con sus cursos de estenografía, aritmética y comercio. No obstante, las mujeres seguían limitadas a los espacios peor remunerados del mercado de trabajo.

Los patrones observables en la educación de las mujeres se mantienen a lo largo del continente. En los años 20 apareció la primera generación de mujeres urbanas y alfabetizadas, en Buenos Aires, San Pablo y Río de Janeiro, Santiago, Montevideo, Ciudad de México y La Habana. No obstante, su educación era de menor calidad y menor cantidad. Recién después de la segunda guerra mundial cambia sustancialmente la situación. Por ejemplo, la educación de las mujeres se transforma en un foco de singular importancia para las agencias internacionales: en 1947 se funda la Comisión Interamericana de Mujeres (CIM) en la OEA, con un particular énfasis en la expansión de las oportunidades educacionales. En general, las mujeres latinoamericanas han tenido importantes logros en su educación. Inclusive su incorporación a la educación superior es sorprendentemente más acelerada que el ritmo de crecimiento vegetativo.

No obstante, en la actualidad existe consenso en que resta:

- 1- Estimular el acceso a la educación de las mujeres de los sectores más pobres. El «feminismo popular» de las ONGs de mujeres, inspirado en la pedagogía del oprimido de Paulo Freire, ha tomado estas premisas.⁵

- 2- Promover el debate epistemológico en las ciencias y en la elaboración de los diseños curriculares.

- 3- Revisar las metodologías y ensayar nuevas estrategias para fortalecer el protagonismo de las mujeres en la sociedad.

La transformación del saber androcéntrico.

Desde un punto de vista pedagógico, abordar el problema de la educación formal de las mujeres es estudiar su protagonismo en el proceso escolar de creación/ transmisión/ apropiación de saberes.

Hemos señalado en otras ocasiones (Morgade, 1993b y 1994a) que si bien la sociología crítica de la educación se ha ocupado ampliamente del encuentro-desencuentro cultural de las clases sociales en las escuelas, la perspectiva del género ha sido menos considerada en esos desarrollos. No obstante, es posible afirmar que los contenidos

del curriculum formal se caracterizan, entre otros, por un marcado «androcentrismo».

No es difícil comprender el por qué. Como hemos visto, el saber «experto», fuente sustantiva del curriculum, ha sido creado por siglos en instituciones pobladas solo por varones, quienes han determinado los problemas significativos a investigar y las metodologías apropiadas para hacerlo. Sin embargo, «las mujeres han «hecho historia» aunque se les haya impedido conocer su Historia e interpretar tanto la suya propia como la de los hombres. Se las ha excluido sistemáticamente de la tarea de elaborar sistemas de símbolos, filosofías, ciencias y leyes. No solo se las ha privado de la enseñanza de cualquier sociedad conocida, también se las ha excluido de la formación de teorías. Ha llamado «dialéctica de la historia de las mujeres» al conflicto existente entre la experiencia histórica real de las mujeres y su exclusión a la hora de interpretar dicha experiencia» (Lerner, G, 1990).

«Añadir mujeres» ha sido la respuesta frente a los primeros señalamientos. Así nació, entre otros, la historia «compensatoria» en las ciencias sociales, el «rescate» de las mujeres escritoras en la literatura y las mujeres astrónomas en ciencias naturales, y la misma psicología «de la Mujer». Ese enorme esfuerzo de visibilizar al sector de la sociedad supuestamente incluido en el genérico masculino (el Hombre, la Humanidad) constituyó y constituye aun una enorme tarea en el camino de la reconstrucción de la cultura.

Sin embargo, los Estudios de Género están promoviendo una transformación mucho más profunda en el campo epistemológico. La incorporación de la perspectiva del género plantea diferentes órdenes de problemas que Santa Cruz et al (1992) agrupan en tres niveles:

- «1- cuestiones acerca de la actividad científica, que tienen que ver con la presencia o ausencia de mujeres en las instituciones científicas y en la historia de la ciencia en general y con las razones que las expliquen; 2- cuestiones relativas al contenido de las teorías científicas, tanto en sus formulaciones explícitas de hipótesis acerca de la condición femenina y las diferencias de género, como en forma de presuposiciones o supuestos paradigmáticos; 3- problemas metodológicos relativos a procedimientos empleados para acceder al conocimiento y para fundamentarlo».

Las autoras agregan que en el primer y tercer nivel se encuentran comprometidas todas las disciplinas científicas mientras que el segundo es particularmente crítico para las ciencias sociales y la biología, que se expiden explícitamente sobre la «naturaleza humana».

¿Cómo se traducen en un diseño curricular estas premisas?

Gloria Bonder (1994) describe y propone un modelo para la progresiva transformación de los saberes propuestos en el curriculum.

Fases del cambio curricular

ESTADIOS	INTERROGANTES	ESTIMULOS PARA EL AVANCE DEL CONOCIMIENTO	MEDIOS	LOGROS
1. Invisibilidad de la Mujer	Aportes de los «verdaderos» pensadores y actores de la historia	Mantenimiento de los «Estándares de excelencia»	Legitimación del conocimiento acumulado	Curriculum estable. Estudiantes como «recipientes» de un conocimiento establecido.
2. Búsqueda de las mujeres ausentes	Recuperación de las «grandes» mujeres en todos los campos.	Compensación de los vacíos. «Aggiornamiento».	Incorporar nueva información a los paradigmas existentes.	Incorporación de las mujeres «excepcionales» y/o sus contribuciones al curriculum.
3. Las mujeres como grupo subordinado	Por qué la participación de las mujer ha sido marginal o devaluada a lo largo de la historia	Afán de justicia, militancia académica	Cuestionamiento «ideológico» de los paradigmas	Cursos específicos sobre «temas de mujer»
4. Estudios de la Mujer. Crítica al androcentrismo	Cómo ha sido/es la experiencia de las mujeres	Producción de nuevos conocimientos para el cambio cultural	Afirmación y desarrollo de la perspectiva de las mujeres	Cursos interdisciplinarios de Estudios de la Mujer, valoración de las experiencias de las estudiantes en la producción de conocimiento
5. El cuestionamiento de las disciplinas.	En qué medida son válidos los conceptos, metodologías, etc que utilizan las distintas disciplinas: ¿qué cambios deberían realizarse al incluir una óptica de género?	Revisión epistemológica.	Utilización del género, la raza y la clase como categorías de análisis.	Enfasis en la producción teórica. Pedagogía centrada en el/la estudiante.
6. El curriculum transformado	¿Cómo se intersectan el género con la clase y la raza? ¿Cómo elaborar un conocimiento que dé cuenta de la diversidad humana?	Concepción inclusiva de la experiencia humana integrando la diversidad	Transformación de los paradigmas	Integración de esta perspectiva en los contenidos regulares de todas las áreas de conocimiento.

Este modelo muestra un proceso que parte de la invisibilidad de las mujeres para llegar a una transformación integral del curriculum, incorporando la perspectiva del género simultáneamente a la de clase y raza (más específicamente, etnia ⁶). Se describe también el giro de enfoque que desde la denuncia y la militancia académica concluye en la búsqueda de inclusión de la experiencia humana en toda su diversidad. Se presenta finalmente el necesario **carácter transversal** del enfoque de género para todas las disciplinas y áreas del conocimiento a lo largo de toda la trayectoria escolar. Según Mañeru y Herráez (1992) «hablar de enseñanzas transversales(...) no es introducir contenidos nuevos que no estén

ya reflejados en el currículo de las áreas, sino organizar algunos de esos contenidos alrededor de un determinado eje educativo». La justificación de su incorporación en la educación es fundamentalmente política: la paz, la salud, el medio ambiente... Y también la crítica de la discriminación de género.⁷

La pedagogía feminista⁸

Partiendo desde otro punto de vista, según la pedagogía de la diferencia y su versión angloamericana de la pedagogía feminista, el problema de la educación de las mujeres reside fundamentalmente en el proceso de ense-

ñanza y aprendizaje. Antes que enfatizar el androcentrismo de los saberes prescriptos, que reconocen pero consideran poco modificables en lo inmediato, su foco está colocado en el nivel del aula. Su propuesta es colocarse fuera del clásico «dilema» femenino frente a la cultura y a la instrucción: reivindicar el acceso a estos bienes, pagando el precio de negar su identidad, o renunciar a ellos, condenándose a su empobrecimiento humano y a la inexistencia social, para permanecer fieles a sí mismas.

Para las integrantes de la Librería de Milán, el colocarse en otro lado ha sido el resultado de una práctica política y social entre mujeres que se han propuesto abrir el pensamiento -las variadas formas de pensamiento- a la significación de la diferencia sexual, asumiendo la dualidad

masculino/femenino del ser humano como especificación esencial y no secundaria del sujeto cognoscente. Su planteo es que se conoce «desde» un cuerpo, y, por lo tanto, desde una experiencia sexuada.

Apuntan entonces a poner en acto la diferencia sexual en el mundo hoy aparentemente «neutro» de la enseñanza y la instrucción, que solo se limita a registrar la diferencia en los datos estadísticos sobre la alta tasa de escolarización de las mujeres o su predominio en el sector docente, o -en el caso de la pedagogía crítico democrática- a señalar «otras» diferencias (clase, etnia, raza) ignorando la de sexo.

Lo que se plantea es la inserción del proyecto de «educar en la diferencia» en las instituciones en las que se elabora/transmite la cultura, y, en primer lugar por su relevancia, en el sistema educativo público.

Un primer principio en la promoción de una educación significativa para niñas y jóvenes es el reconocimiento de la necesidad de una estructura de mediación femenina en el trabajo de enseñar y en la experiencia del aprender: las relaciones de «affidamento». El affidamento, mal traducido como «fidelidad, confianza, lealtad» son relaciones profundas entre una docente y sus alumnas, que parten del mutuo reconocimiento en su condición de mujeres. Esto implica necesariamente también la resignificación de la propia profesión docente, en que las significaciones de género se encuentran fuertemente naturalizadas. (Morgade, 1992).

El paradigma de la identidad femenina -entendida como «constelación» específica, no homologable a la masculina- no abandona la lógica reivindicacionista pero apunta a la valorización de lo femenino en la educación (los estilos cognitivos y afectivos relacionales femeninos, los valores de la subjetividad femenina...). La condición planteada es que el concepto de «igualdad» se deje atravesar y regular por la categoría de la diferencia, para dejar emerger un nuevo paradigma de igualdad y justicia, esta vez radicado en la dualidad de los sujetos y fiel a su reconocimiento. De modo que la premisa universalista del pensamiento moderno, el derecho a educarse/instruirse, tienda a dejar de ser una ficción para encontrar su realización en un orden educativo bisexuado (Erlicher, 1991).

La estrategia más concreta y radical adoptada en las experiencias de educación en la diferencia sexual es la separación del alumnado en mujeres y varones durante un tiempo en la semana, o en forma permanente. La hipótesis con la cual se ha trabajado es que el deseo liberado produce respuestas nuevas, en la palabra y en la escritura, construye nuevo saber. Por lo tanto ha apuntado a la investigación y, consecuentemente, a la afirmación del deseo.

Esta experiencia de la pedagogía de la diferencia comparte algunas propuestas con la pedagogía feminista desarrollada en los Estados Unidos e inspirada fundamentalmente en Paulo Freire y el movimiento de la educación popular⁹. Desde la pedagogía feminista se sostiene que la propia naturaleza de los temas que se ponen en juego es

Espacios

de crítica y producción

PUBLICACION DE LA FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS -UBA

Comité de Redacción:

Jorge Dotti, Gladys Palau, José Sazbón
y Pablo Gentilli.

Asesor Editorial y Secretario de Redacción:

Carlos Dámaso Martínez.

El precio de la suscripción

por tres números es:

- Individual: \$ 14
- Institucional: \$ 28
- Exterior: agregar \$ 6

Los pagos deben efectuarse mediante cheque bancario a la orden de la Facultad de Filosofía y Letras Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil, en Puán 480 (1406), Buenos Aires, Argentina.

Editores Responsables:

María Inés Vignoles y Carlos Dámaso Martínez

NOMBRE

DIRECCION

..... C.P.

CIUDAD

PAIS

Secretaría de Extensión Universitaria y Bienestar Estudiantil,
Facultad de Filosofía y Letras,
Universidad de Buenos Aires,
Puán 480 (1406), Buenos Aires, Argentina.

en sí misma un programa metodológico para la educación. Su primer postulado establece la necesidad de partir de la propia vivencia de la opresión, los propios conocimientos y la propia experiencia de los/as alumnos/as. Es decir, incorporar como contenido de la enseñanza a los saberes y la conciencia de género.

También se plantea como estrategia la división de los sexos en algunos momentos de la vida escolar. En el trabajo de clase, la estrategia central será entonces problematizar aquello que parece ordinario o natural. El aula es un ambiente liberador donde un/a «educador/a-educando/a» y un/a «educando/a-educador/a» actúan como sujetos, no como objetos. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje son activos, reflexivos, comprometidos con el contenido y con «los otros», con la sociedad, con las organizaciones y con la transformación.

Este enfoque sugiere una nueva manera de estar con los/as otros/as en la clase: cada uno/a comprometido/a con el aprendizaje del/a otro/a, cada uno/a pone en juego sus diferencias en lugar de ocultarlas o negarlas. La clase se transforma en un lugar importante para conectarse con las raíces, el pasado, e imaginar el futuro. La experiencia se analiza desde diferentes ópticas, se relaciona con otras evidencias, se interpreta de diferentes formas. De esa manera podemos integrar nuestro nuevo conocimiento y modificar nuestra comprensión pasada, pero siempre permaneciendo ancladas/os en la propia experiencia, manteniendo el sentido de «nosotras/os mismas/os» (el self) como sujetos.

En este contexto, se tiende a que los que aprenden desarrollen su independencia, el pensamiento crítico, el respeto por el/la otro/a y la capacidad de realizar un trabajo compartido.

Tres conceptos centrales sustentan teóricamente esta pedagogía: «empowerment», comunidad y liderazgo. El punto de partida es el reconocimiento de que en la escuela se juega el poder en relaciones que suelen ser de subordinación y dominación. Enfatizando el «empowerment», desde el feminismo se apunta a la energía, la capacidad, el potencial, la acción. Usando el concepto de poder como capacidad, la meta es aumentar el poder de todos los actores sociales, sin limitaciones discriminatorias. En cuanto a la «comunidad», la fundamentación se apoya en Carol Gilligan (1987) y su teorización sobre la construcción de la moralidad en el niño y en la niña. Esquemáticamente, según Gilligan, las mujeres tienden a establecer «conexiones»; para ellas, las relaciones son más importantes que las reglas; los varones por su parte, tienden a definirse a través de la separación: se respeta el derecho del/a otro/a pero se hace poco por ayudarlo/a a desarrollarse como humano. Esta moral ha sido y es el ambiente hegemónico en la experiencia escolar. Sin embargo, el empowerment solo puede darse cuando hay sentido «mutualidad». Se trata de estimular a los/as estudiantes a que construyan conexiones con su pasado colectivo, con los/as otros/as y con el futuro, para llegar a reconocer que «lo personal es político». Por último el liderazgo es concebido como la capacidad y el deseo de actuar por nuestras

creencias. Un/a líder es una persona que sabe cómo llevar adelante su proyecto personal y el proyecto colectivo y que impulsa a otro/as a hacerlo. Implica que el cambio no se produce mágicamente sino por el activo ejercicio de la voluntad y la acción, dirigidas hacia nosotras mismas o hacia las estructuras. En la pedagogía feminista la docente sobre todo un modelo de líder y su práctica también tiende a formar líderes, ya que sus alumnos/as aprenden a articular sus experiencias con las estructuras sociales, a tender redes de trabajo con otro/as en las mismas condiciones, a trabajar en grupos, a tomar diferentes roles y a argumentar por sus necesidades.

«Creemos que una educación diseñada para alentar a las mujeres a que expresen su voz debe incluir una atención explícita a las capacidades del pensamiento crítico y a la creación de un clima de interrogación permanente. El curriculum debe desafiarlas a que identifiquen, articulen y defiendan sus convicciones; debe ayudarlas a desmistificar el discurso teórico hegemónico, los puntos de vista prevalecientes y aun a los/as expertos/as...Deben obtener palabras que les permitan hacer oír sus voces cuando no están de acuerdo con la autoridad» (Steinitz y Kanter, 1991).

Para cerrar...

El campo teórico y político del género en la educación constituye un potente ejemplo de la lucha por el poder del saber y de la palabra. La «contestación» (Apple, 1987) de un sujeto social (las «mujeres», con las múltiples variables que las diferencias internamente) contra la heterodesignación en el trabajo, la salud, el uso del cuerpo, la convivencia doméstica, la participación social y tantas otras dimensiones en que la discriminación todavía se expresa. Es innegable que, frente a la carencia de discursos críticos innovadores y propositivos y frente al escepticismo depresivo que nos asalta en ocasiones, el feminismo aun plantea un camino y un programa.

Notas

² Los informes nacionales presentados por los países que participaron en la VI Conferencia Regional de la CEPAL en Setiembre de 1994 en Mar del Plata confirman estas afirmaciones.

³ Las principales dimensiones teóricas de la profusa investigación internacional acerca del sexismo educativo han sido sintetizadas en el artículo «El género: un prisma válido para analizar las relaciones cotidianas escolares», publicado en *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires, 1993.

⁴ En la elaboración de esta síntesis se han incorporado las hipótesis y la bibliografía trabajadas en el Seminario dictado por la Dra. Donna Guy «La historia de la Mujer y el estado en América Latina», principalmente Miller, Francesca (1992) «Women and education in Latin America»; Stoltz Chinchilla, Norma «Marxism, feminism, and the struggle for democracy in Latin America» en Escobar, Arturo y Alvarez, Sonia (1993) y Vitale, Luis (1987).

⁵ Abordaremos la experiencia de educación no formal de las organizaciones de mujeres en un futuro artículo.

⁶ Los desarrollos más recientes en este punto tienden a señalar que «la etnicidad es a la raza como el género al sexo».

⁷ Cf. Bonder, Gloria y Morgade, Graciela (1994).

⁸ Se sintetizan desarrollos de Shrewsbury, Carolyn «What is feminist

pedagogy?»; Schniedewind, Nancy, «Teaching Feminist Process» en *Women's Studies Quarterly*, Volume XV Number 3 & 4 (Fall Winter 1987); Beckman, Mary «Feminist Teaching Methods and the team based workplace» en IDEM, Volume XIX Numbers 1 & 2 (Spring Summer 1991); Romney, Patricia, Tatum, Beverly y Jones Jo Anne, «Feminist Strategies for Teaching about Oppression: The Importance of Process» en IDEM Volume XX, number 1 & 2 (Spring Summer 1992).

⁹ Se retoman desarrollos de Shrewsbury, Carolyn y Schniedewind, Nancy (1987); Beckman, Mary (1991) y Romney, Patricia, Tatum, Beverly y Jones Jo Anne (1992).

Bibliografía

Apple, Michael. *Educación y poder*. Paidós/MEC, Barcelona, 1987.

Bailey, Susan. *How schools shortchange girls*. Wellesley College Press, Wellesley, 1992.

Beckman, Mary. «Feminist Teaching Methods and the team based workplace», en *Women's Studies Quarterly*, Volume XIX, Numbers 1&2 (Spring Summer 1991)

Bonder, Gloria. Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional de Programas Universitarios de Estudios de la Mujer, PRIOM, Ministerio de Cultura y Educación, 1994.

Bonder, Gloria y Morgade, Graciela. *Aportes de los Estudios de la Mujer a los Contendios Básicos Comunes* (mimeo). PRIOM, Ministerio de Cultura y Educación, 1994.

Erlicher, Luisa e Mapelli, Barbara. *Un futuro per le ragazze*. Le Monnier, Firenze, 1991.

Gilligan, Carol. *In a different voice*. Cambridge, Massachusets, Harvard University Press, 1992.

Howe, Florence. *Myths of coeducation*. The Feminist Press, New York, 1984.

Lemer, Gerda. *La creación del patriarcado*. Ed. Crítica, Barcelona, 1990.

Mañeru Mendez, Ana y Rubio Herráez, Esther. *Educación para la igualdad de oportunidades de ambos sexos*. Ministerio de Educación

y Ciencia, Ministerio de Asuntos Sociales, Madrid, 1992.

Miller, Francesca. *Latin American Women and the search for justice*. University Press of New England, Hannover, 1991.

Morgade, Graciela. *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*. Cuadernos IICE, N°12, 1992.

———. «La docencia para las mujeres: una alternativa contradictoria en el camino hacia los saberes legítimos» en *Propuesta Educativa*, FLACSO, Buenos Aires, 1992.

———. «El género: un prisma válido para analizar las relaciones escolares cotidianas» en *Revista Argentina de Educación*, Buenos Aires, N°20, 1993.

Mujeres de la Librería de Milán. *No creas tener derechos*. Ed. LaSal, Barcelona, 1991.

Nicholson, Linda. «La genealogía del género» en *Hiparquia*, Buenos Aires, 1992.

Piussi, Ana María. *Educare nella differenza*. Gruppo pedagogia della differenza sessuales. Rosenberg & Sellier, Torino, 1989.

Romney, Patricia, Tatum, Beverly y Jones Jo Anne, «Feminist Strategies for Teaching about oppression: the importance of process» en *Women's Studies Quarterly*, Volume XX, Number 1 & 2, (Spring Summer 1992).

Santa Cruz, María et al. «Teoría del género y filosofía» en *Feminaria*, Vol. V, N°9, 1992.

Schniedewind, Nancy. «Teaching Feminist Process» en *Women's Studies Quarterly*, Volume XV Number 3 & 4 (Fall Winter 1987).

Shrewsbury, Carolyn. «What is feminist pedagogy?» en *Women's Studies Quarterly*, Volume XV Number 3 & 4 (Fall Winter 1987).

Steinitz, Victoria y Kanter, Sanda. «Becoming outspoken: beyond connected education» en *Women's Studies Quarterly*, Volume XIX, Numbers 1 & 2, 1991.

Stoltz Chinchilla, Norma. «Marxism, feminism and the struggle for democracy in Latin America», Westview Press, 1993.

Terigi, Flavia. *Diseño, desarrollo y evaluación del curriculum*. PTFD, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, 1993.

Vitale, Luis. *La mitad invisible de la historia*. Ed. Sudamericana, Planeta, Buenos Aires, 1987.