

## APORTES FEMINISTAS A LA EDUCACIÓN

### Female contributions to education

René Barffusón\*, Jorge A. Revilla Fajardo\*  
y Carlos David Carrillo Trujillo\*\*  
\*Universidad Veracruzana<sup>1,2</sup>  
\*\*Universidad Autónoma de Yucatán<sup>3</sup>

#### RESUMEN

En este trabajo se destacan algunos aspectos de la teoría del feminismo, se desarrolla la llamada “perspectiva de género” y se discute la relevancia de su incorporación en la educación como una necesidad de política pública. Desde el feminismo, el propósito de la diferencia sexual es abrir nuevos horizontes, ficciones y realidades que repercutan en todo el campo educativo. Algunas de las múltiples metas deseables son básicamente la de “provocar” a los jóvenes y la de infundir dudas en estos acerca de la imagen que tienen de sí mismos y de la sociedad a la que pertenecen o desean pertenecer.

**Indicadores:** Género; Educación; Feminismo; Equidad de género; Política educativa.

#### ABSTRACT

*In this paper, some aspects of the feminist theory are underlined, the so-called genre perspective is developed, and the significance of its incorporation as a necessity of public politics is discussed. From the feminist point of view, the aim of the sexual difference is to open new horizons, fictions, and realities that would impact in the whole educational field. Some of the multiple desirable targets are basically “to provoke” youngsters and to inspire doubts concerning the self-image and the image of the society to which they pertain or wish to pertain.*

**Keywords:** Genre; Education; Feminism; Genre equity; Educational politics.

---

<sup>1</sup> Facultad de Filosofía, Francisco Moreno y Ezequiel Alatraste, Col. Ferrer Guardia, 91020 Xalapa, Ver., México, tel. (228)815-24-12 y (228)815-24-90. Artículo recibido el 4 de marzo y aceptado el 23 de octubre de 2009.

<sup>2</sup> Sistema de Enseñanza Abierta, Av. Murillo Vidal 151, Fracc. Ensueño, 91000 Xalapa, Ver., tel. (228)812-92-30, correo electrónico: jorgerevilla@yahoo.com.

<sup>3</sup> Facultad de Psicología, Calle 31-A, Núm. 300 (por 8), Fracc. San Esteban, 97149 Mérida, Yuc., tel (999)943-38 88.

## INTRODUCCIÓN

La incorporación de la perspectiva de género en la educación abre el complejo panorama de la teoría feminista. El campo educativo es un espacio idóneo para llevar a cabo parte de la transformación social que está en la base de su planteamiento: denunciar el sesgo del falogocentrismo (Braidotti, 2008) en el ámbito educativo y ofrecer iguales alternativas.

La teoría en el feminismo es un andamiaje que se va armando según el punto problemático a tratar, para lo cual, de acuerdo con Diana Maffia (2008), las experiencias de vida, las distintas teorías y conceptos son herramientas epistemológicas adecuadas para organizar el conocimiento que se quiere tener, según se haya formulado la pregunta (Gargallo, 2004). El feminismo va de una movilización social y política hasta la elaboración teórico-crítica que se traduce en praxis social y política (Braidotti, 2000; Posada, 1999).

Como movimiento social, surge hacia finales del siglo XVIII, y se torna político en el siglo subsecuente, cuando las mujeres luchan por el derecho a emitir el voto; previo a esto, ya habían ocurrido disputas acerca de la igualdad de los sexos en la Ilustración, a partir de los tratados sobre educación que surgieron durante el Renacimiento. La filosofía que acompaña la lucha de emancipación de las mujeres es el pensamiento liberal, mismo que produjo la formulación de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, pero que no incluía a las mujeres, por lo que Olimpia de Gouges, en 1791, se dio a la tarea de presentar la versión femenina: los Derechos de la Mujer y la Ciudadana, lo que ocasionó que fuera guillotizada. En 1792, Mary Wollstonecraft (1792/1998) considera la necesidad de que las mujeres sean educadas y no domesticadas.

El feminismo cultural asume la construcción social del género recuperando la construcción histórica, afirmando así no una diferencia puramente biológica sino también cultural. El problema es que no abandona el criterio esencialista que está en la base de esta producción cultural y que limita las posibilidades de otros modos de ser mujeres u hombres (Hierro, 2001). Mientras tanto, con el feminismo de la diferencia sexual de tradición francesa e italiana, se ofrecerán nuevas pautas para la comprensión de la diferencia sexual desde la filosofía postestructuralista, el psicoanálisis, la antropología, la sociología y la biología, de manera que se tornará mucho más reflexivo.

El feminismo posmoderno radicaliza en el devenir histórico y en la contingencia la cuestión de la producción cultural de los cuerpos sexuados y las subjetividades de los mismos; abiertamente antiesencialista, en este feminismo se apuesta por una pluralidad de sujetos producidos en sus condiciones histórico-sociales, de clase, raza, género, religión, orientación sexual y otros elementos que estratégicamente les serán propicios para, contingentemente, elaborar alternativas políticas, las cuales nunca se asumen como estables ni como la opción más deseable. Un cuerpo sexuado es considerado constitutivamente político porque se ejerce en cualquier tipo de regulaciones y a la vez resiste o nunca llega a realizar en plenitud el ideal regulativo que se le impuso (Butler, 2002).

La teoría que ha sido parte del devenir histórico del feminismo es la que permite plantear la existencia de una compleja y multidisciplinaria teoría feminista que ofrece nuevos lentes para un modo distinto de comprender nuestra condición humana. Hacer teoría feminista ya es una forma de actuar frente al orden del pensamiento hegemónico. Conviene recuperar lo que dice Mafia (2008): “Yo pienso en la teoría como una forma de práctica, y cuando hablo de filosofía feminista, pienso en la teoría filosófica como una forma de praxis feminista”. Es así que el feminismo resulta ser descriptivo, prescriptivo y a la vez una praxis, ya que se trata de un pensamiento transformador.

### **La perspectiva de género en la educación**

“Últimamente se preocupan más de la educación de las mujeres de lo que lo hacían en el pasado –afirmaba Mary Wollstonecraft (1792/1998), una de las pioneras del feminismo en el siglo XVIII, en su obra *Vindicación de los derechos de la mujer*–; no obstante, siguen considerándonos como frívolas, y los escritores que intentan mejorar [esa educación] mediante la sátira o la instrucción siguen tratándonos con desprecio o piedad. Se reconoce que las mujeres pasan muchos años de su infancia adquiriendo un barniz de cualidades y, al mismo tiempo, sacrifican su fuerza física e intelectual en aras de una concepción inmoral de la belleza y de un buen matrimonio, el único medio que tienen las mujeres para elevarse en el mundo”. Lo dicho en aquel tiempo no dista mucho de la condición femenina actual, en la que hay que seguir trabajando arduamente para lograr transformarla mediante un cambio cultural profundo. Una educación con perspectiva de género, así como políticas públicas que contribuyan a desarrollarla, propiciaría la creación

de un nuevo horizonte cultural: el de la equidad. No se reduce al uso diferenciado de la lengua, y mucho menos cuando ésta se trivializa; sin embargo, tal uso diferenciado es muy importante para la creación de nuevos horizontes, que han de verse reflejados en oportunidades iguales para hombres y mujeres; es decir, el discurso de equidad debe tener formas de visualización práctica que constaten que las desigualdades por razones de género están siendo modificadas.

El feminismo no ha dejado de insistir en la necesidad de establecer un proyecto educativo que posibilite una mejor forma de realización humana de las mujeres. Una de las aportaciones sustantivas de la reflexión teórica feminista ha sido la categoría de *género*, que ayuda a comprender las relaciones sociales entre hombres y mujeres y la manera en que la condición de unos y otras se construye por dichas relaciones en un contexto más amplio denominado “sistema sexo-género”, el cual opera de manera cruzada con otros sistemas de relaciones sociales, como la producción económica, la nacionalidad, la religión o la educación, entre otros. El sistema sexo-género no sólo organiza las relaciones entre unos y otras, sino que construye lo que cada quien ha de ser en este juego de relaciones. También condiciona la valoración asimétrica en las relaciones intergenéricas, en las que los hombres detentan la posición dominante. Una dimensión que también abarca el género es la sexual, pues las relaciones sexuales que ejercen hombres y mujeres están marcadas por este tipo de organización.

Pero con la categoría de género también se revela que tanto las relaciones como el modo de ser de quienes las integran puede modificarse, dado que la condición de género de hombres y de mujeres es producto de las relaciones sociales que así la exigen. Desde el género, se hace una crítica sustantiva a la idea de una naturaleza masculina y femenina y a la de sexualidad. Tal crítica nos inserta en un proceso de desestabilización del género, lo cual no implica su abandono, sino una nueva forma de identificación que ya no se circunscribe al modelo rígido y jerarquizado; además, también nos coloca en una dimensión de diversidad sexual.

La educación, en sus dimensiones informal y formal, ha contribuido de manera significativa a la creación jerarquizada de las relaciones intergenéricas, y sólo desde la transformación estructural de estas dos dimensiones educativas es posible realizar una de las apuestas de quienes trabajan con una perspectiva de género: “revolucionar la vida cotidiana”, logrando así que la hegemonía masculina deje de ser repro-

ducida y dé lugar a “una nueva jerarquía de valores en función de los intereses femeninos” (Hierro, 1998a, p. 109), lo que permitiría pasar de la domesticación a la educación de las mujeres, como ha señalado dicha autora.

La perspectiva de género en la educación requiere de una evaluación de las formas culturales de ser hombres y mujeres en nuestro propio contexto, de manera que sea posible rescatar aspectos valiosos y dejar de lado aquellos que no contribuyen a una realización humana plena. Como han señalado quienes han estudiado las masculinidades, también los hombres padecen el proceso de construcción de la masculinidad, pues éste los incita al dominio, a la inexpressividad de sus emociones –es decir, formas limitantes de realización personal–, aunque se les coloque en la posición privilegiada en este juego jerárquico. La idea clave, ligada a nuestra preocupación por la equidad de género, es que también hay hombres en desventaja respecto a la hegemonía masculina, la cual también los excluye.

Una educación con perspectiva de género asume como una de sus principales tareas la de dirigirse a hombres y a mujeres con el propósito de transformar la condición actual de las relaciones de género a través de un cambio de actitudes, valores y prácticas; en suma, reformular la vida cotidiana.

Las políticas públicas, traducidas a su vez en acciones afirmativas que impulsen la perspectiva de género en educación contribuirán en la realización de una cultura de la diferencia. ¿Por qué la perspectiva de género en educación es una necesidad de política pública?, y la pretensión de poner en marcha proyectos de transformación en cuanto al género nos hace preguntarnos: ¿Cómo lograr la equidad de género en un contexto de desigualdades sociales? Al respecto habría que señalar que en materia de educación, la igualdad de derechos y oportunidades en hombres y mujeres repercutirá en el bienestar de la sociedad en general. Cabe recordar que la Conferencia de Jomtien de 1990 señalaba la importancia que tiene la educación en el desarrollo humano y el bienestar social, asunto del cual no puede dejar de ser responsable el Estado, y que la misma sociedad civil debe demandárselo a fin de que lo ponga en práctica. En este sentido, la educación es el espacio favorable para construir el horizonte cultural de equidad de género y de diversidad sexual que permitiría tener las condiciones de posibilidad para una realización humana acorde con los intereses personales y sociales.

### **La educación y la mujer en su recorrido histórico**

Desde hace mucho tiempo se clasifica al proceso evolutivo de las escuelas respecto de la reproducción de los roles de género en tres etapas o niveles evolutivos: la escuela segregada, que se refiere a la escuela en donde se educaba para ejercer un papel sexual; la escuela mixta, en la cual la educación ha sido igual para niños y niñas, y la evolutiva, donde la escuela es coeducativa y se está tratando de eliminar las jerarquías del género.

En la escuela segregada, además de ser la típica escuela donde niños y niñas estaban separados físicamente, había un currículum diferente para unos y otras. Las niñas aprendían lo que la sociedad tenía tipificado como cultura propia de mujeres, y lo mismo ocurría también con los niños. Además, esto se llevaba a cabo de una forma muy explícita y respaldada por la sociedad. Ejemplos de ello son la escuela de monjas para niñas y las escuelas públicas y privadas para niños. Además, a las mujeres se les educaba en aquellas tareas propias de su vida privada, como cocinar, bordar, coser, rezar, cuidar de los hijos y cuidar de los enfermos, y a los niños se les enseñaban artes y oficios tales como carpintería o herrería; en comparación, a las niñas sólo se les enseñaba lo más elemental respecto a la lectura, la escritura y las matemáticas, que sólo fueran indispensable para el trabajo del hogar. Comins (2003) señala que «resulta significativo al respecto el hecho de que, en España, la escuela para niñas también era conocida como “costura”, el lugar donde se aprende a coser» (cfr. también Calero, 1999).

La escuela segregada se caracterizaba no sólo por la separación física y curricular entre niños y niñas, sino también por las dificultades e impedimentos planteados en el acceso de las mujeres a niveles educativos medios y superiores, e incluso a conocimientos que iban un poco más allá de la lectura, escritura y matemáticas básicas debido a que se consideraba que el espacio propio de la mujer era el mundo doméstico, para el que no requería de estudios, ni mucho menos los superiores.

A finales del siglo XIX empiezan las reivindicaciones para que las mujeres puedan recibir una educación equivalente a la de los varones. Dependiendo de los países, se va instaurando la escuela mixta en distintos momentos. En los países protestantes del norte de Europa y en Estados Unidos, la transición de la escuela segregada a la escuela mixta se produjo más tempranamente que en países católicos como Es-

paña, Italia o Portugal. En España, se introduce la escuela mixta en 1970 con la Ley General de Educación, con lo que al parecer se había alcanzado la igualdad de oportunidades: la escuela mixta representaba la igualdad en el ámbito educativo. Pasarían muchos años para que el sistema educativo comenzara a poner en duda la supuesta naturalidad y neutralidad, e incluso igualdad, del sistema educativo con relación a los niños y niñas. El sexismo en las escuelas segregadas era explícito, y en las escuelas mixtas creó formas cada día más sutiles y menos evidentes, pero igual de eficaces, y a través de la interacción entre el profesorado y el alumnado se transmiten igualmente los tradicionales roles de género. Lomas (1999) lo ha aclarado respecto a los materiales didácticos. De acuerdo con Comins (2003): “esto lo apreciamos en dos fenómenos, principalmente: por un lado, la continuación en la sociedad de los tradicionales roles de género, y por otro, el diferente perfil en las titulaciones universitarias cursadas por hombres y mujeres, en el que las titulaciones de carácter técnico todavía son cursadas mayoritariamente por hombres” (p. 106).

La alternativa que queda es una coeducación consciente y explícita de la igualdad de roles y el valor del cuidado como valor humano y no exclusivamente de género.

Recuérdese que la educación es considerada neutra, y que su objetivo es un sujeto asexuado, absoluto y abstracto; sin embargo, como dice Jaramillo (2002), “nos enseñaban un montón de cosas que nos remitían constante y únicamente a los hombres” (p. 122). Así es como surge la pregunta de por qué esta educación pretendidamente neutra deja fuera la experiencia de las mujeres, sus actividades y sus conocimientos, e incluso sus nombres y sus cuerpos. El feminismo se proyecta críticamente hacia la educación a la cual se cree neutra y que sin embargo es totalmente sesgada y sexista, esencialmente masculina.

Lo que llevó a la coeducación fue el hecho de que las mujeres no eran visibles en la escuela. Históricamente, habían sido discriminadas en todos los ámbitos, no sólo en el de la educación; así, la respuesta fue muy tranquilizadora porque, de algún modo, al reconocerse la discriminación, se dejaba de culpar a las mujeres por su invisibilidad. A ello contribuía entonces la distinción entre sexo y género, apareciendo básicamente en la escena académica este último concepto. Con ello se liberaba a las mujeres del peso de una tradición patriarcal que vinculaba el sexo con contenidos predeterminados que servían para justificar la exclusión de las mujeres de ese espacio público. De esta manera,



el concepto –básicamente un concepto “comodín”– establece que lo femenino y lo masculino son construcciones socioculturales cargadas de estereotipos y que, como tales, pueden y deben cambiarse, cuando no eliminarse. Esa fue propiamente la respuesta del sistema patriarcal a través de la propuesta de la coeducación. Empero, es una respuesta insuficiente porque, como ha señalado Rivera (2004), “el concepto de género nos ayudó a desnudarnos, pero de alguna manera nos dejó desnudas” (p. 18). Así, el concepto de género sirvió para que las alumnas y sus profesoras pudieran reconocerse en libertad; de hecho, el descubrimiento y propuesta del patriarcado de tal concepto no sirvió para aliviar esa miseria en la que se encuentran las mujeres después de haber aprendido lo que se les enseñaba en la escuela: que sus semejantes, tanto antepasadas como contemporáneas, se limitaron siempre a reproducir la cultura pero nunca a crearla.

La teoría crítica del feminismo introdujo otros conceptos, como los de patriarcado, androcentrismo y falogocentrismo, este último referido a la prevalencia de lo masculino en el *logos* y en la idea del hombre como centro del universo y del conocimiento. Dichos conceptos intentan dar respuestas más significativas a la pregunta sobre la ausencia de las mujeres en la educación. Con dichos análisis no sólo se critica la construcción del concepto de género y de género en sí, sino que se pone en evidencia la parcialidad de una visión de la educación que en su momento se ha autodenominado neutra y universal, pero que “en realidad tiene rostro, forma y origen masculino [...] y ha elevado arbitrariamente lo masculino a la categoría de universal, creando así un orden simbólico y social patriarcal que define lo femenino como derivado, subordinado, inferior, complementario y, en lecturas más actuales, como igual a lo masculino. Un orden que para las mujeres es en realidad un desorden porque no permite que lo femenino circule libremente por el mundo” (Jaramillo, 2002, pp. 124-125).

Dichos análisis, aunque han tendido a quedarse sólo en una crítica, de alguna manera abren una posibilidad y también la necesidad de otras definiciones distintas de lo femenino y lo masculino, otras definiciones, que como se ha dicho, se distinguen de viejos conceptos no tanto por sus contenidos sino por el lugar desde el que se enunciaban.

Luego, estos conceptos invitan a las mujeres y hombres que las acompañan en esta aventura del feminismo a tomar la palabra para decir desde su experiencia qué es lo femenino después de siglos de definiciones ajenas. Con ello también invitan a la búsqueda de otras medi-



das que permitan vislumbrar unas relaciones de autonomía, de diferencia y de intercambio entre los sexos, relaciones que permitan que lo femenino sea por sí mismo y no sólo en referencia a lo masculino. En lo que queremos hacer énfasis en esta crítica feminista, en este aporte feminista a la educación, es que el feminismo abre una puerta para pensar acerca del sentido de la diferencia sexual en la educación.

Todo esto que aparentemente tendía a ser un discurso más o menos apropiado para la educación (la cuestión de la coeducación), se cierra precipitadamente. En España, en el año de 1990, comienza a ser sustituido el término “coeducación” por el de “educación para la igualdad” (aproximadamente en las mismas fechas eso mismo ocurre en México); así, las políticas educativas a partir de 1990 y hasta la fecha hablan en los textos, en los cursos y en los materiales didácticos de una educación para la igualdad, sobre todo a partir de los cambios políticos y constitucionales de no permitir una discriminación por razón de sexo. La educación cambia no sólo en los discursos sino también en los sujetos y en las prácticas educativas, lo que simboliza un desplazamiento que deja de interesarse por las preguntas sobre las mujeres en la educación; se puede decir que “gana” la política feminista “anglosajona”, la cual, desde sus inicios, hace énfasis en un objetivo único y prioritario: la igualdad de los sexos. Pese a ello, en realidad tal igualdad no ha modificado sustancialmente el sentido de lo femenino y de lo masculino: únicamente ha contribuido a establecer una serie de operaciones simbólicas que cancelan lo femenino pero que –lo peor de todo– dejan intacto lo masculino, al que mantienen como un referente al que las mujeres (es decir, las alumnas y las maestras) tienen que aspirar para ser tomadas en cuenta y por consiguiente valoradas. La raíz de la “educación por la igualdad” y de la “igualdad del sexo” pretende de nuevo hacernos creer que la humanidad (y en especial la educación) es neutra, en la que todos somos iguales porque todos somos personas. En este sentido, impide considerar incluso como una impertinencia interrogarse sobre el sentido de la diferencia sexual. Como han afirmado algunas educadoras e investigadoras españolas, esta pretensión de igualdad y neutralidad se materializa en la creencia de un “alumno medio” del que habla casi la totalidad de las modernas teorías psicopedagógicas. Ya Montoya (2000) afirma:

“Yo no me he encontrado hasta ahora en mi centro escolar al alumno medio del que hablan los pedagogos y sociólogos, ni he podido relacionarme con ese ente abstracto que, por otra parte, cuando he tra-

tado de actuar como si existiese, me ha hecho invisibles a los alumnos y alumnas que se sientan cada día en nuestras aulas, chicos y chicas diferentes en cuanto a su sexo y con diversas cualidades y características” (p. 138).

**366**

De esta manera, se ha difundido la creencia –como teoría psicopedagógica y como paradigma psicológico, sociológico y político– de que las alumnas y los alumnos son iguales, y que de esta manera, para evitar discriminaciones, hay que tratarlos a todos como iguales. La diferencia sexual se interpreta únicamente como fruto del sexismo y se acompaña de la comparación de unas y otros, con lo cual siempre suelen ganar los varones puesto que se les considera más “libres” de las imposiciones sexistas. Y así, de nuevo, ellos, los alumnos, el sujeto masculino, el sujeto neutro de las teorías psicopedagógicas, se convierte en el referente, mientras que las mujeres, las alumnas y las maestras siguen siendo vistas como “víctimas”. Por ello, sus comportamientos, formas de ser, de estar y de relacionarse carecen de valor y se quedan en la insignificancia. Desde la perspectiva de la educación para la igualdad, las diferencias se borran para construir un modelo de persona libre de prejuicios, estereotipos e imposiciones del sexismo y libres del sexo. Entonces, la diferencia sexual es paradigmáticamente –léase de manera absoluta y heterónoma– considerada como una dificultad para el desarrollo y el aprendizaje, puesto que se considera como algo necesariamente limitante. Sin embargo, al decir de Jaramillo (2002), “la escuela tiene la obligación de procurar que cada niño y que cada niña den un sentido libre a su diferencia sexual para que puedan ser y estar en la escuela como prefieran, eligiendo entre las múltiples formas disponibles y posibles de ser niño o niña” (p. 127).

Con ello, finalmente, el movimiento de la “educación para la igualdad” ha ocupado durante dos décadas, como paradigma anglosajón del feminismo, toda la concepción de la teoría crítica del feminismo. Sin embargo, todavía quedan en Italia, Francia y España algunas mujeres pensadoras del feminismo y una crítica hacia lo teórico de este feminismo que ha hecho que continúe interrogándose (Deutscher, 2002; Irigaray, 2008; Lonzi, 1976; Muraro, 2006).

El feminismo de la diferencia, como postura de la teoría crítica, continúa interrogándose sobre las mujeres en la educación. Gracias a ello, se ha logrado hacer visibles a las alumnas, profesoras y madres, no como víctimas de discriminación, sino como sujetos que piensan, viven, actúan y existen por sí mismos. El feminismo de la diferencia fi-

nalmente ha recuperado un “sentido original de lo femenino”. A la luz de las aportaciones del pensamiento feminista de la diferencia sexual, el referente ha sido esa diferencia sexual que postula que en la vida cotidiana –y también, con justa razón, en la educación– hay siempre dos sujetos: el masculino y el femenino. Con ello, las alumnas y las docentes se hacen visibles y dejan de estar en la insignificancia o encerradas en una identidad de género predeterminada.

Una de las estrategias didácticas esenciales de la educación de la diferencia sexual es resaltar las figuras femeninas con autoridad dando ejemplos de libertad femenina y de las maneras en que logran realizar sus deseos, lo que permite pensarlas por las alumnas y alumnos que están interesados en este feminismo de la diferencia. De esta manera, se hace visible, obvio y claro que hay un sentido de lo femenino que está autorizado y que se autoriza a sí mismo, ya que son figuras de autoridad femenina que en su práctica educativa dan vida y sostienen el deseo de libertad, gusto por aprender, pretensiones, proyectos y ganas de habitar el mundo “haciendo mundo”. El feminismo de la diferencia hace énfasis en que se tienen que reconocer, nombrar y valorar –tanto en la vida cotidiana como en la educación– dos momentos: por un lado, nombrar lo femenino que ya existe, lo que es por sí mismo, y, por otro lado, analizar y reflexionar sobre el significado de una educación que sea en verdad para los dos sexos. Esa realidad (nombrar a los sexos) es muy vieja pues ha existido siempre, y a la vez es muy nueva por ese deseo de nombrarla, y significa no excluir como fuente de saber, de experiencia y de conocimiento lo que hombres y mujeres en todos los tiempos y en todas las comunidades han sabido hacer de una manera abierta y amplia: estar en el mundo. Como dice Arnaus (1999): “[...] el cuidar, el respetar, el transmitir y el sustentar la vida; un hacer civilizador –y por tanto educativo– que lleva necesariamente marcado el vínculo de la relación” (p. 18).

El reconocimiento de que la educación materna, la educación de las madres, es el origen de la educación, lo señala Mañeru (2000): “Si lo que queremos es que las criaturas crezcan y se hagan viables en el mundo, tendremos que aprender de las madres, que son las que lo saben hacer y las que de hecho lo consiguen cada día [...] la educación de cada madre es el modelo del que se nutre sin decirlo la educación reciclada (formal e informal), aunque enseguida se aparte de él y lo abandone, negando su eficacia civilizadora en el enseñar a hablar y, por

tanto, en el enseñar la relación que nos caracteriza como humanas y humanos y que nos permite después seguir aprendiendo” (p. 245).

Puede concluirse que la educación, con el aporte de la teoría crítica del feminismo de la diferencia, esboza cómo las alumnas, las madres y las maestras –y en definitiva todas las mujeres que hacen la educación– se hacen visibles en ella, puesto que dan un sentido a lo femenino que escapa de los límites previstos porque ya no es lo opuesto, lo complementario, lo subordinado ni lo igual a lo masculino; simplemente es lo que es y en él cambian infinitos significados. Tales cambios –en el sentido de lo femenino que pone énfasis y aporta a toda la educación formal e informal la teoría crítica del feminismo de la diferencia– tiene una trascendencia no sólo en el mundo de lo femenino, de las mujeres, sino en el mundo común que comparten unos y otras. Por ello, los padres, los profesores, los alumnos y los hombres en general están aprendiendo, con distintos grados de aceptación, que lo masculino ocupa solamente una parte del mundo.

### **Investigación educativa con perspectiva feminista**

La compleja y multidisciplinaria teoría feminista planteada ha dado lugar a una metodología feminista, caracterizada particularmente por la inconformidad con el falogocentrismo detectado en las investigaciones, metodologías y epistemologías predominantes en el campo de la investigación. La implementación de la perspectiva de género requiere investigaciones con una metodología feminista para evitar los sesgos de la masculinización y para propiciar así la equidad en los distintos ámbitos educativos. El punto de arranque de lo anterior fueron los estudios de la mujer, llamados después “estudios de género”, lo que produjo la necesidad de postular una nueva metodología. Surgen así los cuestionamientos feministas, antiandrocéntricos y antisexistas sobre los métodos de investigación que, con el correr de los años, se han profundizado y extendido a varias áreas del saber. En la actualidad, se habla de una metodología feminista, inconforme con la metodología y la epistemología sustentadas por la investigación científica tradicional, por lo que Harding (2002) se pregunta “qué es lo que hace tan profundas e incisivas algunas de las más recientes e influyentes investigaciones de inspiración feminista en los ámbitos de la biología y de las ciencias sociales” (p. 10). Según Rodríguez (1999), tal cuestión puede responderse diciendo que un modelo de metodología feminista consistiría básicamente en “una investigación, hecha desde un punto de vista crítico so-

bre los estereotipos de género, que busca revelar o estudiar un aspecto referido a la problemática de la mujer o de la relación entre los sexos en una época, corriente, texto o autor. Ello supone una reflexión metodológica previa, que adecue la teoría hermenéutica y de género de la que se parte a la disciplina concreta que pretendemos estudiar” (p. 28).

La idea central consiste en desarrollar un análisis extensivo, el cual incluye “aplicar los hallazgos, metodología o criterios de un pensamiento o corriente al análisis del género, desarrollando diversos momentos: crítico (desechar los elementos androcéntricos), deconstructivo (analizar su génesis), reconstructivo (componer un nuevo modelo no sesgado) y prospectivo (utilizarlo para clarificar o responder diversas cuestiones pendientes)” (Rodríguez, 1999, p. 28).

Harding (2002) propone una distinción entre métodos de investigación, metodología y epistemología, señalando que en y para la investigación feminista sólo existen tres métodos de investigación social: recabar datos de los informantes o interrogarlos, observar el comportamiento y examinar vestigios y registros históricos y documentales.

Casi todos los autores que han escrito sobre la metodología feminista insisten en que es cualitativa, una distinción bastante conocida en las ciencias sociales; sin embargo, el acento en la investigación feminista está puesto en la manera de abordar el problema, en el enfoque del problema, en el cómo se plantea la pregunta del conocimiento que se desea obtener. Una investigación feminista, pues, intenta recuperar la perspectiva desde la vivencia de las mujeres concretas, considerando que las que participan en nuestro contexto se encuentran involucradas en redes de relaciones sociales, no aisladas, aun cuando su vida esté dedicada al ámbito de lo privado.

De este modo, ante preguntas sobre qué son la socialización y la educación, será importante recoger el significado que estos conceptos tienen para las mismas mujeres, hacer visibles estos significados entre ellas y los demás hombres, de manera que los significados que ellas otorgan a ciertos aspectos de las relaciones sociales de las que son partícipes, sean visibles y puedan convertirse en aportaciones significativas para su vida, educación y sociedad. Frente a las exigencias de los modos establecidos de hacer investigación social, resulta necesario explicitar la especificidad de los estudios feministas. Para ello, la teoría feminista aporta estos elementos: *a)* Toma de conciencia de la propia experiencia vivida; *b)* Revisión histórica y deconstructiva de los dis-

cursos esencialistas; c) Posicionamiento estratégico desde una nueva subjetividad; d) Actuaciones críticas de transformación social y política, como la revaloración simbólica de lo que producen las mujeres; el establecimiento de nuevos modos de relacionarse las mujeres con las mujeres y los hombres con las mujeres, la relacionalidad entre hombres y hombres, y su consecuente estudio sobre nuevas masculinidades.

Éstas son algunas estrategias a seguir para propiciar la transformación educativa y cultural anhelada, en la que prevalezca la equidad de género y ya no tenga que ver el significado de la diferencia sexual con relaciones dicotómicas, jerarquizadas y de dominio.

Sin embargo, en lo que hay que hacer énfasis –y que es sumamente importante gracias al feminismo– es que la objetividad y neutralidad de la ciencia, si bien siguen vigentes, ya no son barreras infranqueables. Por ello, es importante considerar cómo la postura feminista logra que se sea mucho más consciente, sensible y perceptivo sobre las interrelaciones de las diferentes variables. Desde este marco, es importante reflexionar lo que Castoriadis (1998) sugiere sobre nuestro devenir como educadores con una teoría crítica feminista: las dudas surgen básicamente del hecho de que el riesgo consiste en las preguntas que se pueden hacer al reflexionar y, sobre todo, las respuestas que se pueden dar a dichas preguntas. No hay que olvidar que ésta es una sociedad heterónoma, donde muchas preguntas hallan su respuesta dentro de sus significaciones unitarias; pero, ¿qué sucede con aquellas preguntas que no tienen respuesta desde esta perspectiva? “Son no tanto prohibidas, como mental y psíquicamente imposibles para los miembros de la sociedad” (Castoriadis, 1998, p. 271). La respuesta está en la reflexión, el cuestionamiento de las representaciones colectivamente admitidas. Hasta el punto en que no son posibles, son imposibles las respuestas; sin embargo, sería importante cuestionar hasta qué punto son imposibles las preguntas porque no son posibles para los miembros de una sociedad, incluso ni por la reflexión. De alguna manera, este imaginario social no necesariamente tiene que ser heterónomo. No puede tener todas las respuestas o puede guiar siempre las respuestas hacia un ser extrasocial como Dios, la razón, la naturaleza o la ciencia, sino incluso puede guiar las respuestas hacia preguntas imposibles y hacia la imposibilidad de que se hagan esas preguntas.

En el pensamiento feminista contemporáneo se ha asociado la categoría “sexo” al ámbito de lo natural y la categoría “género” a la dimensión cultural y socialmente construida. El mismo posmodernismo

ha hecho posible la pregunta que ha permitido deconstruir el concepto de sexo y de género; es decir, hasta qué punto un ser autónomo puede hacerse esas preguntas, o puede darse respuestas a este tipo de preguntas, sin estar cerrado, cercado psicológicamente, clausurado a unas pocas preguntas que puede hacerse, o que ni siquiera se puede formular. Por ello, el mismo Castoriadis apunta que la libertad efectiva –refiriéndose a lo que llama autonomía y autoinstitución de la colectividad– no puede realizarse sino por autoinstitución y autogobierno explícitos, y que es inconcebible sin la autonomía efectiva de los individuos que la componen. La sociedad concreta, la que vive y funciona, no es otra cosa que individuos concretos, efectivos, reales. Son estos individuos autónomos los que se tienen que hacer esas preguntas, los que se tienen que dar las respuestas, los que tienen que ir más allá de lo que no es posible pensar. La autonomía de los individuos es inconcebible e imposible sin la autonomía de la colectividad, y en ese sentido uno debe de tener la posibilidad efectiva de participar en la colectividad, de ser libre, de no estar clausurado. En palabras de Castoriadis (1998): “sólo puedo ser libre bajo una ley si puedo decir que esta ley es la mía y si tuve la posibilidad efectiva de participar en su formación y su posición [...] mi propia libertad, en su realización efectiva, es función de la libertad efectiva de los otros” (p. 274).

Para ser autónomos es necesario interactuar dentro de la colectividad, formar parte de ella, darnos cuenta de qué preguntas, qué reflexiones se hacen a su interior. Resulta importante, entonces, conocer de qué manera se hacen estas reflexiones, cómo se realizan estas preguntas, qué respuestas se obtienen, y si estas respuestas son apropiadas o efectivas o no lo son. Sólo dentro de la colectividad uno puede percatarse si habrá alguna manera de hacer preguntas que no pueden realizarse en lo profundo de la colectividad, y si las respuestas son únicas o si se necesitan de otro tipo. Respecto a esta cuestión de las posibles preguntas y las posibles respuestas, Araiza (2007) señala que preguntarse “no es un medio *para...*, preguntarse es inherente al conocimiento. En efecto, preguntar nos sirve –como dicen los y las zapatistas– para caminar” (p. 265).

Araiza menciona la existencia de propuestas alternativas para la educación, las cuales son pertinentes aun cuando no exclusivas a la teoría crítica feminista. En estas propuestas se pone énfasis en la posibilidad de ser más creativo al educar, al interpretar y al investigar; es decir, que la educación se viva como una experiencia de acercarnos



a lugares mucho más cercanos a nosotros mismos y no de experimentarla como una prueba, esto es, como algo artificial, una educación que considera sus propias realidades y ficciones.

### **Consideraciones finales**

Para el ámbito educativo, la teoría feminista propone señalar el androcentrismo existente y la exclusión o el tope de posibilidades de crecimiento personal, profesional y de ascenso a puestos directivos en la administración y en la academia, lo que se ha denominado el “techo de cristal”; además, demanda urgentemente la elaboración de alternativas transformadoras que propicien la equidad de género.

Algunos estudios, como los realizados en Canadá e Inglaterra, destacan el impacto que esto tiene en la construcción del conocimiento y la formación de la subjetividad (Acker, 2003). Las feministas académicas con poco poder institucional han desafiado la estructura del poder institucional, logrando con esto un progresivo apoyo y la comprensión colectiva. Tales aportaciones han motivado la realización de trabajos similares en Hispanoamérica, contextos en los que, como en México, la lucha feminista enfrenta algunos rezagos en comparación con lo que se ha logrado en países como Francia, Italia o Estados Unidos. El problema es que ser hombre o ser mujer sigue siendo determinante en el proceso de educación, en el de profesionalización y, sobre todo, en el acceso a la educación universitaria y su posterior inserción y promoción laboral.

Las investigaciones feministas en educación revelan que aún existe para las mujeres un grado de invisibilidad, discriminación, exclusión y, en muchas ocasiones, violencia simbólica hacia ellas. Para muchas mujeres, la carrera profesional y la promoción dentro de la misma es una situación precaria, pues se relativiza su presencia en estos campos. Acker (2003) señala que sólo un porcentaje mínimo de maestras-investigadoras se percata de la necesidad de una perspectiva de género en el sistema educativo. Todavía no hay una percepción, y mucho menos una apreciación de este fenómeno en la educación, no solamente por parte de maestros-investigadores sino incluso de las mismas maestras-investigadoras.

Al respecto, hay la necesidad de que la institución educativa en México reconozca que no sólo existen diferencias cuantitativas (reprobación, grado de acceso a puestos directivos, sueldos) sino también –y

quizá son las más graves— cualitativas (estatus, prestigio) (Bolaños, 2005). Una de las grandes responsabilidades del Estado es velar por el nivel educativo de sus ciudadanos, y por eso debe implementar políticas públicas en beneficio de quienes, por cuestiones de género o de orientación sexual, se han visto imposibilitados para llevar a cabo un proyecto educativo formal. A su vez, los agentes sociales tienen el deber de demandar y de demandarse una educación con calidad, de cara a las exigencias del contexto local, nacional e internacional.

La falta de programas sociales que atiendan la dimensión educativa informal propicia que haya personas que viven en condiciones socialmente precarias. El gobierno debe contribuir a crear mejores condiciones de vida, aun cuando las personas no acudan a la escuela; además, debe atender el grave problema que padecen las personas que salen de la escuela y no encuentran trabajo, lo que se presenta también acompañado de los problemas de género, pues se sigue impulsando a los hombres para el trabajo, lo que no permite una realización satisfactoria de las mujeres.

Una educación con perspectiva de género contribuirá a que se cuente con un nuevo tipo de ciudadanos, conocedores de sus derechos y obligaciones, comprometidos por defender un contexto social en el que la equidad de género y las diversidades sexuales sean la condición ética de una realización personal y social.

Este tipo de educación implica una transformación de los modelos educativos tradicionales que aparecen en los cuadernos de texto, una modificación de la estructura de las instituciones educativas, una nueva organización de las relaciones entre académicos y académicas, entre investigadores e investigadoras, y a su vez, con el estudiantado; en suma, una reeducación con perspectiva de género en quienes están involucrados en el proceso educativo, logrando con ello una mayor incidencia social.

En la educación, la subordinación de las niñas y de las mujeres continúa no sólo en el contexto inmediato de la escolaridad, sino que es una manera de situarlas en una posición de subordinación y opresión en el mercado laboral y en la familia; por lo tanto, el objetivo de la educación no debe ser necesariamente el entrar a formar parte del mundo masculino tal como está configurado, sino cuestionar el sistema educativo bajo los modelos del patriarcado como modelo único, lo que implica una fuerte crítica a las instituciones educativas existentes.

Por eso hay que dirigir la atención hacia el modo en que la escuela establece la relación entre los sexos y cómo prepara a ambos de diferente manera para sus respectivos destinos. Los contenidos curriculares reflejan también el protagonismo del arquetipo masculino y se caracterizan por la invisibilidad de las mujeres, por el tratamiento discriminatorio de lo femenino y por la ausencia de todos aquellos aspectos vinculados al mundo privado, a la vida cotidiana, a las relaciones personales y a la esfera doméstica.

Esta concepción androcéntrica de la educación tiene repercusiones negativas para las mujeres que participan en los distintos ámbitos educativos, quienes no se sienten reflejadas ni se encuentran referidas en el discurso educativo. Como consecuencia, se identifica la experiencia o el discurso individual y colectivo con un “yo” y con un “nosotros” masculino (Irigaray, 1992). De este modo, se va modelando a la mujer, a la futura profesional que, al insertarse al campo productivo, no siempre realizará cambios sustanciales, pues todo en conjunto opera desde una organización androcéntrica. Trasformar estas condiciones es a lo que invita el feminismo al implementar la perspectiva de género en la educación, en donde la teoría y la metodología feministas ofrecen elementos para ir concretando esta enorme tarea.

Rorty (2005) escribe que una de las múltiples metas deseables y realizables para la educación es básicamente la de “provocar a los jóvenes” y la de “infundir dudas en los alumnos acerca de la imagen que tienen de sí mismos y acerca de la sociedad a la que pertenecen” (p. 123). Bauman (2006) señala a su vez que “no se conoce en una sociedad democrática (o como Cornelius Castoriadis diría, autónoma) sustituto alguno a la educación o a la autoeducación [...] que afile su punta crítica, que haga que la sociedad se sienta culpable y que remueva las cosas, removiendo las conciencias humanas” (p. 24).

Ésta ha sido en las últimas décadas la labor realizada por el feminismo en la educación. En sí, es una labor loable y que implicará grandes cambios en la conciencia social contemporánea.

## REFERENCIAS

- Acker, S. (2003). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.

- Araiza D., A. (2007). Tres ensayos de epistemología. Hacia una propuesta feminista de investigación situada. *Athenea Digital* (España), 011, 263-270.
- Arnaus, R. (1999) Prólogo. En G. Weiner (Ed.). *Los feminismos en la educación*. Sevilla: Editorial del Ministerio de Ciencias de la Educación.
- Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. Barcelona: Paidós.
- Bolaños C., C. (2005). La calidad universitaria desde una perspectiva de género. *Actualidades Investigativas en la Educación* (Costa Rica), 1(2), 34-56.
- Braidotti, R. (2000). *Las teorías de género o "el lenguaje es un virus" en sujetos nómades*. México: Paidós.
- Braidotti, R. (2008). *Metamorfosis*. Madrid: Akal Editores.
- Butler, J. (2002). Críticamente subversiva. En R. M. Mérida J. (Comp.): *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer* (pp.55-79). Barcelona: Icaria.
- Calero F., M.Á. (1999). *Sexismo lingüístico. Análisis y propuestas ante la discriminación sexual en el lenguaje*. Barcelona: Narcea.
- Castoriadis, C. (1998). *La institución imaginaria de la sociedad*. Barcelona: Tusquets Ensayos Editores.
- Comins M., I. (2003). Del miedo a la diversidad a la ética del cuidado: una perspectiva de género. *Convergencia* (México), 10(33), 97-122.
- Deutscher, P. (2002). *The politics of the impossible difference. The later works of Irigaray*. Baltimore: Mussen Press.
- Gargallo, F. (2004). *Las ideas feministas latinoamericanas*. México: Universidad Autónoma de la Ciudad de México.
- Harding, S. (2002). ¿Existe un método feminista? En E. Bartra (Comp.): *Debates en torno a una metodología feminista* (pp. 9-34). México: UNAM.
- Hierro, G. (1998a). *Ética y feminismo*. México: UNAM.
- Hierro, G. (1998b). *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. México: Torres Ass.
- Hierro, G. (2001). La diferencia sexual y el feminismo, hacia una nueva identidad femenina. En R. de M. Gómez (Coord.): *Filosofía, cultura y diferencia sexual*. México: Universidad Autónoma del Estado de México.
- Irigaray, L. (1992). *Yo, tú, nosotras*. Valencia (España): Cátedra.
- Irigaray, L. (2008). *Conversations*. New York: Harvard University Press.
- Jaramillo G., C. (2002). Hacer educación en femenino. *Revista DUODA* (Universidad de Barcelona), 22, 36-58.
- Lomas, C. (Comp.) (1999). *¿Todos los hombres son iguales? Identidades masculinas y cambios sociales*. Barcelona: Paidós Contextos.
- Lonzi, C. (1976). *Escupamos sobre Hegel. Escritos sobre liberación femenina*. Barcelona: La Pléyade Editores.

- Mafia, D. (2008, 7 de marzo). *Género y política. Jornada de Mujeres en la Vida Política*. Santa Fe (Argentina): Cámara de Senadores.
- Mañeru, A. (2000). *La pedagogía de la diferencia sexual en jornadas: la educación de las mujeres. Nuevas perspectivas*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- Montoya, M. (2000). Diversidad, igualdad y diferencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 293, 131-142
- Muraro, L. (2006). *El orden simbólico de la madre*. Barcelona: Horas y Horas Editorial.
- Posada K., L. (1999). Feminismo: de Christine de Pisan a la posmodernidad. En A. M. Portugal y C. Torres (Eds.): *El siglo de las mujeres* (pp. 37-49). Santiago de Chile: Isis Internacional (Ediciones de las Mujeres).
- Rivera G., M.M. (2004). *Nombrar el mundo en femenino*. Barcelona: Icaria.
- Rodríguez M., R.M. (1999). *Foucault y la genealogía de los sexos*. Barcelona: Antrophos.
- Rorty, R. (2005). *Contingencia, ironía y solidaridad*. Barcelona: Paidós.
- Wollstonecraft, M. (1998). *Vindicación de los derechos de la mujer*. Madrid: Debate.

