

La tensión igualdad/diferencia en una propuesta pedagógica feminista

Graciela Morgade

El ingreso masivo de las mujeres argentinas —y occidentales, en términos muy generales— a las instituciones de educación formal y, por lo tanto, a la “educación” del mundo público, es sin duda un fenómeno del siglo que está terminando. Esta afirmación se comprueba inmediatamente al contrastar las cifras de la matrícula femenina de fines del siglo pasado con las actuales, en todos los niveles educativos. La segmentación más evidente del sistema se produce en razón del origen social de los/as alumnos/as antes que ninguna otra. En otras palabras, 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 sectores populares.

Si partimos de la flagrante injusticia que representaba la exclusión de las mujeres de las escuelas por dudarse de su inteligencia (S. XV) o por considerarse que el saber era peligroso y las alejaba de sus verdaderas funciones sociales (S. XVIII y aun el XIX), al constatar la imponente presencia femenina en las escuelas, podemos caer en el espejismo de suponer que la batalla por la educación ya está ganada (Braidotti, 1991).

Esto es cierto sólo 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 significa su ingreso a un sistema creado por una ley patriarcal y conformado en su sustancia por un saber patriarcal construido en instituciones patriarcales. Las mujeres en las escuelas han sido, y aún lo son en cierta medida, un agregado, un apéndice, un anexo.

Existe abundante investigación en el campo de la sociología cualitativa y la antropología social que ha denunciado el “sexismo educativo”⁽¹⁾. Sus principales resultados denuncian que tanto en el currículum formal —aquél 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 —aquello 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, aquél que está formado por la multiplicidad de saberes que las mujeres hemos creado históricamente y necesitamos para construir nuestra identidad.

La lucha política por la igualdad en el terreno de la educación se ha trasladado desde el problema del acceso hacia el problema del con qué y el cómo se educa a mujeres y varones; en otras palabras, una lucha en el terreno de los contenidos de la educación y en el de las metodologías.

La tesis de este trabajo es que mientras no puede dejarse de considerar a la igualdad como la meta tanto en el campo social como en el campo de la significatividad y representatividad de los contenidos educativos, existen algunos elementos de gran riqueza en los desarrollos de la teoría de la diferencia que iluminan caminos metodológicos estratégicos para asegurar a las mujeres una experiencia educativa rica, desde el punto de vista ético, y eficiente, desde el punto de vista pragmático.

“Igualdad como meta, diferencia como estrategia” son los ejes que se discutirán en el presente trabajo.

El debate feminista igualdad-diferencia

Sabemos que al hablar de “feminismo” en la actualidad, y desde un punto de vista teórico, estamos lejos de denotar un campo unívoco de significados. Más bien estamos nombrando una trama intrincada de coincidencias, divergencias y aun acusaciones e incomprendiones recíprocas. Esta multiplicidad de escuelas y líneas de debate ha surgido tanto por el activo protagonismo histórico del movimiento social de mujeres, que ha determinado necesidades y estrategias particulares, como por la combinación de las concepciones acerca de lo femenino y las relaciones de género con opciones político-éticas o con tradiciones locales o continentales de pensamiento.

El eje del debate que hemos elegido se vincula nada más y nada menos que con la definición de la identidad de “lo femenino” y “lo masculino” según las definiciones del género.

Si bien el concepto de “género” ha sido criticado profusamente, es central para estas reflexiones convenir en que, provisoriamente, es el mejor constructo del que disponemos para denotar 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.

No es de extrañar que la reacción académica y política frente a la indagación y denuncia de esta dimensión de las relaciones humanas que implica injusticias en el orden económico, cultural, político y también en la esfera doméstica haya sido una casi obsesiva búsqueda de argumentaciones en favor de la demostración de la igualdad.

Comprender a la igualdad como valor moderno —evitando los artilugios interesados de la ideología que pretenden transformarla en identidad— implica colocarla en un contexto histórico y político, en una determinada configuración de relaciones y luchas sociales. Entendemos entonces a la igualdad como una meta en sentido estructural: no son los individuos los iguales, sino los grupos o categorías sociales que integran; no son peticiones de principio las que la posibilitan, sino las instituciones por las cuales la sociedad se organiza y se mantiene.

Me animo también a desconfiar de que esta lucha por la igualdad ha sido asimismo una estrategia para no molestar al Padre: igualdad significa “no menos”; pero también significa “no más”, aunque los desarrollos de algunas colegas feministas —que no comparto— parecieran afirmar la superioridad de los valores y prácticas de “lo femenino”.

Para operacionalizar este concepto de igualdad tomamos las dimensiones que desarrolla Marita Santa Cruz (1992), agregando que estamos proponiendo una igualdad para las mujeres desde una definición sintética. Es decir, para todas las mujeres.

Dice Santa Cruz: “la igualdad reivindicada para las mujeres es una relación no identificativa de semejanza recíproca, que comporta autonomía, equipotencia, equifonía, equivalencia, interlocución y responsabilidad de los individuos-sujetos actuantes en todas las relaciones sociales, familiares y duales”. Y completa con el concepto de igualdad compleja de Boccia (Santa Cruz et al, 1992): una relación en la que la diferencia no se estructura dentro de la jerarquía sino que se pone como fundamento de la reciprocidad. Es una igualdad compleja en la medida en que se asume la dimensión de la diferencia en lugar de excluirla.

¿Qué programa feminista encierran estos desarrollos?

Veamos el caso de la política. Según Celia Amorós (1991), “para desmitificar el espacio iniciático hay que acceder a él, y ello requiere —es imposible obviar el trámite— pasar por el proceso de iniciación. Lo cual, para las mujeres, es particularmente complejo. Pues plantea el problema de los caminos del rescate de la identidad genérica femenina como identidad colonizada (...). Por una parte, identidad colonizada es aquella a la que le ha sido negado el principio de la individuación”; (las mujeres son..., con las mujeres no se puede...). Esta emergencia es ambigua: hay necesariamente una desidentificación del genérico y una impugnación a la colonización masculina.

Valga este ejemplo para plantear la cuestión central del debate: ¿Desde dónde y con qué poder impugnar la colonización masculina sin haberse transformado previamente en un varón? He aquí la principal observación del llamado “feminismo de la diferencia”.

Acusadas de esencialistas, biologicistas e inclusive ahistóricas, las feministas de la diferencia señalan: “En la especie, en el proceso de conformación del genérico hombre, lo que se ha valorado ha sido la capacidad de dominar, apropiar y acumular: la bravura del guerrero, el trabajo del productor, el poder del patriarca (jefe)” (de Elejabeitia, 1987).

En este sentido, se plantea que en la lucha por la igualdad real (la formal está objetivada en las leyes en forma cada vez más creciente) se corre un riesgo tal vez no deseado: la transformación de cara a un modelo, ese modelo “masculino”. Y se cuestiona: ¿se afectará así, hasta provocar su desaparición, a las capacidades “femeninas” como diferentes de las de los hombres?

Según las feministas de la Librería de Milán (1991), pensar la diferencia sexual ha abierto en las mujeres un horizonte de libertad. La libertad de sustraer el dato original y fáctico de ser mujer de las representaciones producidas a lo largo de la historia por el sujeto masculino, para hacer posible la autorrepresentación, y desde este lugar de la parcialidad cognoscente, otorgar significado al mundo. “Asumir la parcialidad de nuestra experiencia femenina como principio regulativo de las acciones y criterio de los juicios; hacer eficaz nuestra fuerza a través de la mediación de las otras mujeres, son en efecto las condiciones necesarias para dar vida a las necesidades formativas y culturales de las más jóvenes, para construir una genealogía femenina simbólica capaz de dar curso al devenir plenamente humano de nuestro género.” (Piussi, 1989).

Desde fuera del feminismo, es también sugerente leer a Marcuse (1980) en esta línea de argumentación: si bien pasividad y receptividad pueden ser entendidas como sumisión, para el autor pueden significar lo contrario: “...protesta contra la productividad destructiva, contra la agresión, contra el principio de rendimiento. Y estas cualidades podrían imponerse no solo en la esfera del consumo y de lo privado, sino también en la esfera de la producción y del control sobre la producción; en sentido positivo: en dirección a una sociedad en que la opresión vaya reduciéndose progresivamente”.

Igualdad y diferencia en las estrategias políticas educativas

Como señalábamos al comienzo, el siglo XX ha sido en el mundo occidental un punto de inflexión en la historia de la educación de las mujeres. Florence Howe (1984) describe tres etapas en este proceso: la educación “adecuada a las funciones femeninas naturales” de principios de siglo, la educación “idéntica”, paralela a la identidad en los derechos sociales, políticos y económicos, de la segunda ola el feminismo y la educación emanada de los Estudios de la Mujer, con su crítica epistemológica de los saberes científicos.

Si bien esta tercera etapa representa una sustantiva transformación en los enfoques y propuestas educativas, seguimos dentro del terreno de la transformación “desde adentro” de las estructuras educacionales. La posibilidad de comprensión del mundo,

reconstruido ahora sigue siendo concebida de manera des-generizada. El lema podría seguir siendo “a todas y todos de lo mismo y de la misma manera”.

Sin embargo, para la pedagogía de la diferencia y su versión angloamericana de la pedagogía feminista, frente a la cultura y a la instrucción, el deseo de las mujeres ha constituido un dilema: ser más, reivindicando 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. No obstante para ellas, salir del dilema no implica tomar uno u otro camino sino colocarse fuera de él.

Para las mujeres de Milán, el colocarse en otro lado ha sido el resultado de un 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. Se conoce “desde” un cuerpo, desde una experiencia sexual.

Se propone poner en acto la diferencia sexual en el mundo hoy aparentemente neutro de la enseñanza y la instrucción, que sólo 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.

Estos planteos presentan una voluntad pedagógica mucho más explícita que en los años '70. El salto es haber reconocido la necesidad de una estructura de mediación femenina en el trabajo de enseñar y en la experiencia del aprender: las relaciones de “affidamento”. Esto implica necesariamente también la resignificación de la propia profesión docente, altamente feminizada (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.

La estrategia más concreta y radical adoptada en la experiencia 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.

La pedagogía feminista por su parte, centralmente desarrollada en los Estados Unidos e inspirada fundamentalmente en Paulo Freire y el movimiento de la educación popular⁽²⁾, sostiene que la propia naturaleza de los temas que se ponen en juego es 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.

En el trabajo de clase, una estrategia central será entonces problematizar aquello que parece ordinario o natural. El aula es un ambiente liberador donde un "educador-educando" y un "educando-educador" 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 permanecemos ancladas en nuestra experiencia, manteniendo el sentido de nosotras/os mismas/os como sujetos.

En este contexto, los que aprenden desarrollan 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.

a) 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 y no limitar el de algunos.

b) En cuanto a la "comunidad", se sigue a Carol Gilligan 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 de "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”.

c) El liderazgo es 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 es 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. Y muchas más habilidades de un/una líder.

En síntesis

Proponemos mantener la bandera de la igualdad como meta. No puede ser de otra manera en este mundo donde todavía se discrimina y descalifica a las mujeres en el trabajo, en la toma de decisiones, en la política.

Sin embargo, y volviendo a Santa Cruz, nos interrogamos:

¿Cómo llegar a autonomía, sin indagar la experiencia de la heterodefinición?

¿Cómo construir una equipotencia, sin indagar las múltiples formas en que el poder masculino ha regulado y regula nuestros cuerpos y nuestras mentes?

¿Cómo lograr la equifonía, sin probar y ensayar primero una voz propia?

¿Cómo conseguir la equivalencia, sin descubrir nuestro propio valor?

¿Cómo ser sujetos de interlocución, cómo construir la “responsabilidad de los individuos-sujetos actuantes en todas las relaciones sociales, familiares y duales” sin indagar en nuestras propias interlocuciones familiares primarias?

Es posible entrever en el paradigma de la diferencia una interpretación esencialista de lo femenino, o un registro muy lejano de la historicidad del género. Sin embargo, la pedagogía emanada de sus principios resulta una sugerente fuente para la construcción de una educación que apunte a una real igualdad social de las mujeres.

Notas

- (1) Es relevante señalar la meta-investigación realizada por el Wellesley College for Research on Women bajo la Dirección de la Dra. Susan Bailey. Se analizaron alrededor de 1.300 publicaciones relacionadas con la educación de las mujeres. Los resultados se sintetizan en el nombre del trabajo “Cómo la escuela defrauda a las niñas”.

- (2) 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).

Bibliografía

- Amorós, C. "El nuevo aspecto de la polis" en *La Balsa de la Medusa*, 1991.
- American Association for Women Education. *How schools shortchange girls*. Wellesley, Wellesley College Press, 1992.
- Braidotti, R. "The subject in feminism" en *Hypatia*, vol.6, n 2, Summer, 1001.
- De Elejabeitia, C. *Liberalismo, marxismo y feminismo*. Ed. Anthropos, Barcelona, 1987.
- Howe, F. "Myths of coeducation" en *The Feminist Press*, Nueva York, 1984.
- Lerner, G. *La creación del patriarcado*. Ed. Crítica, Barcelona, 1990.
- Marcuse, H. *Conversaciones*. Gedisa, Barcelona, 1980.
- Morgade, G. "El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria". *Cuadernos HICE*, N° 12, Buenos Aires, 1992.
- Mujeres de la Librería de Milán. *No creas tener derechos*. Ed. La Sal, Barcelona, 1991.
- Nicholson, L. "La genealogía del género" en *Hiparquia*, Buenos Aires, 1992.
- Piussi, A.M. (cura) *Educare nella differenza. Gruppo pedagogia della differenza sessuale*. Rosenberg & Sellier, Torino, 1989.
- Santa Cruz, M. "Sobre el concepto de igualdad" en *Isegoria*, Barcelona, 1992.
- Santa Cruz, M. et alii. "Teoría del género y filosofía" en *Feminaria*, Vol. V, N° 9, 1992.
- Scott, J. "El género, una categoría útil para el análisis histórico" en Amelang, James y Nash, Mary (ed.) *Historia y género: las mujeres en la europa moderna y contemporánea*. Editions Alfons el Magnanim, Valencia, 1990.