

La equidad de género en la educación

Sandra Araya Umaña

En la actualidad, ha perdido fuerza la idea de que la marginalidad; la subordinación y la exclusión de las mujeres es producto de condiciones *naturales* inherentes a su sexo. En esta (de)construcción, las investigaciones feministas y la categoría de género han sido decisivas al develar que las atribuciones a lo *masculino* y a lo *femenino* son producidas culturalmente por medio de la interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas para así, de esta forma, regular el comportamiento de mujeres y hombres.

En efecto, los estudios de género han proporcionado evidencia sobre el contenido androcéntrico de la denominada ciencia; la invisibilización de las mujeres en la historia, en las artes y, en general, en todos los campos del saber; así como del papel de madre-esposa que histórica y tradicionalmente se les ha asignado. Esta vasta producción nos muestra el *qué* y *porqué* de la condición de las mujeres, por lo que el reto actual es el *cómo* superar y, en el mejor de los casos, eliminar la desigualdad social generada a partir de la diferencia sexual.

Con este ensayo pretendo mostrar una de las posibles vías a ese cómo. Mi premisa se finca en que la institución escolar es un campo fértil para la deconstrucción de las concepciones de género, de forma tal que desde ella se propicie la creación de condiciones para el cambio cultural.

Los alcances conceptuales de cada uno de los términos son el sustento de mi disertación. Es por ello que en la primera y segunda parte procedo a definir respectivamente qué es la educación y qué es la equidad. La aproximación conceptual de equidad la presento a partir de la distinción entre igualdad y equidad; defino esta última a partir de tres elementos: a) la forma en que opera el género en educación; b) los planteamientos aristotélicos sobre igualdad, y c) las experiencias de políticas de igualdad en educación desarrolladas en Europa. Finalmente, expongo las medidas de acción positiva en la educación como medio para transformar las relaciones de inequidad entre los sexos. Esta propuesta forma parte de un proceso de investigación doctoral que realizo en los procesos de formación universitaria del profesorado de secundaria en Costa Rica y cuya culminación aportará mayores elementos para su valoración.

El concepto de educación

Educación es el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes con un fin ético. Es decir, la verdadera educación es la que convierte en mejores a las personas por medio de la asunción

de actitudes orientadas tanto al bienestar individual como colectivo (Hierro, 1994).

A partir de la definición de Hierro se plantea un aspecto medular para la educación: ¿Qué es ser una persona mejor?

Indudablemente y siguiendo con el planteamiento de esta filosofía de la educación y de la ética, ser mejor equivale al desarrollo de la autonomía para el bien personal y colectivo y, en esa medida, a la búsqueda constante de la felicidad. Entendida ésta, por un lado, como la sensación de las personas de estar satisfechas con las partes y circunstancias más importantes de su propia vida, lo que se traduce a su vez en una actitud positiva hacia su experiencia vital y sus prospectos para el futuro y, por el otro, como la ocurrencia de ciertos sentimientos o emociones: se dice que se es feliz cuando se experimenta alegría o placer respecto de la situación vital (Brandt, cfr. Hierro, 1998a).

La educación, así concebida, debe formar el carácter de las personas para que se puedan integrar al medio social en una relación positiva con los principios valiosos que la rigen; proporcionar los criterios objetivos que posibiliten la crítica del sistema social y fortalecer los rasgos positivos de carácter en las personas (la solidaridad, la autonomía, la iniciativa y la afectividad, entre otros), para así posibilitar las transformaciones positivas tanto en el plano personal como en la estructura social.

Un modelo educativo tiene implícito el tipo de persona y de sociedad que quiere formar. Si bien los fines de la educación se explicitan por medio de las políticas educativas, lo cierto es que

éstas se sustentan en un ideal de persona fuertemente anclado a las tradiciones culturales que imperan en una sociedad en un momento y en un contexto determinado.

En este sentido, la educación tradicional; esto es, aquélla que hace énfasis en la obediencia a los patrones de género y que fomenta en las niñas y en las mujeres la pasividad, la dependencia y un sentimiento de ciudadana de segunda clase, debe ser transformada, para que, de acuerdo con Hierro (1998b), las mujeres:

Desde niñas, sean orientadas para elegir el tipo de persona que desean ser; el tipo de conocimientos y habilidades que desean adquirir y el tipo de mundo en el que desean vivir.

Formen el carácter infantil no sólo para la afectividad, sino para la adquisición y desarrollo de las múltiples capacidades humanas, intelectuales, espirituales y creativas.

Se les prepare para actividades tradicionalmente desarrolladas por los hombres, como producir ganancias, administrar negocios y dirigir políticas.

Otengan una información clara y precisa de su cuerpo y construyan formas renovadas de vivir su sexualidad que trasciendan de su ser "el mal" porque tienen deseos sexuales y de su ser "el bien" porque se mantienen castas.

Alcanzen metas de vida que rebasen los intereses centrados en la maternidad.

Revaloren su identidad, más allá de la belleza física y la juventud, para que concedan importancia al ejercicio laboral, la realización personal, la participación política efectiva y la contribución social.

Si bien en las últimas décadas se han evidenciado avances en la condición social de las mujeres en el campo político –derecho a elegir y ser elegidas–, en el económico –derecho a heredar y a manejar su propio patrimonio, vinculación con trabajos remunerados en oficios reservados para hombres–, y en el cultural –vestuario, redistribución de tareas en el hogar, irrupción de mujeres en carreras universitarias tradicionalmente consideradas masculinas–, lo cierto es que en la cultura occidental prevalece un “régimen de género” (Connell, 1991) que continúa privilegiando lo masculino sobre lo femenino. Es por ello que se impone un cambio en los patrones culturales y en particular en la superación de las relaciones de poder que, en esencia, caracterizan la relación entre los sexos configurando entre ellos relaciones asimétricas.¹

La educación puede contribuir con este cambio. No se trata de hacer de ella el motor del cambio social pues, como microcosmos que es, constantemente se tiene que enfrentar con las fuerzas que devienen del medio social pero, por su contenido político ideológico (Sobrino, 1987), sí puede ser un campo fértil para el cuestionamiento y para la cooperación en la transformación de las relaciones genéricas. Como lo indica Marina Subirats, “Si bien es cierto que el

¹ Siguiendo el planteamiento de Konter (1991) se puede afirmar que la asimetría no es característica sólo de las relaciones de género, ya que éstas, junto con la clase social y el grupo étnico, constituyen los principales pilares en que descansa la desigualdad de poder.

sistema educativo no puede eliminar las desigualdades individuales cuando están insertas en el conjunto social, también es cierto que no hay cambio social si no empieza a producirse en algún punto de la sociedad y que todo cambio habido en una parte del sistema repercutirá en las otras partes" (Subirats, 1994a: 73).

Equidad e igualdad de género en la educación

El tránsito de un modelo educativo de roles separados o segregados a un modelo de educación mixta, iniciado tímidamente en los países occidentales a principios del siglo xx y consolidado prácticamente en la década de los ochenta, representó para las mujeres su inclusión a un sistema educativo en el cual el modelo masculino fue y es considerado como superior.

En efecto, la escuela mixta, que es el modelo educativo dominante del sistema educativo actual, establece estatutariamente el principio democrático de igualdad para todas las personas y define la educación conjunta para mujeres y hombres como un compromiso básico del sistema educativo. En consecuencia, este modelo parte del principio de la "homogenización" de la enseñanza, por lo

² Afirmación que también se puede extender para la clase social y la etnia.

que el género no es una variable relevante para el trabajo escolar.²

En este sentido, la igualdad en educación significa que niños y niñas, mujeres y hombres, sean tratadas y tratados de igual manera en el acceso a la educación, a libros de texto, el uso de tecnología y utilización del espacio físico, entre otras. Las posibles acciones de

cambio son aquéllas que van dirigidas a garantizar la libertad de elección de las personas y las plenas posibilidades de desarrollo personal, las cuales se perciben independientes del sexo, de la clase social y de la etnia.

Por lo anterior, las diferencias que, por socialización, manifiestan las niñas y las mujeres no son reconocidas, lo que produce una condición de desventaja con respecto a los niños y a los hombres.

En efecto, diversas investigaciones (Bonder, 1994) muestran que, a pesar de las proclamas de igualdad desarrolladas por la escuela mixta, el modelo masculino prevalece como un mandato cultural. Un ejemplo de ello es el lenguaje utilizado en el ámbito escolar, el cual contiene un uso regular y normativo del masculino para designar a personas de ambos sexos, incluso cuando la mayoría son mujeres o cuando en el grupo hay únicamente un hombre. Según García Messegue, ello "no sólo provoca una ocultación sistemática de la mujer y todo lo que a ella atañe sino que además produce una especie de masculinización en el cuadro de clavijas de la mente y sesgan, por rutina de reflejos, nuestra forma de captar el mundo" (cfr. Barrio, 1992: 21).

Asimismo, el uso del espacio físico en las instituciones escolares —en particular las áreas destinadas al juego— es ocupado centralmente por los niños, por lo que las niñas constantemente son desplazadas. El profesorado lo atribuye a la espontaneidad de niños y niñas, por lo que esta situación suele no ser corregida (Subirats, 1994b). En la adolescencia la imagen de lo femenino se presenta a las niñas con determinados contenidos: ser femenina supone inhi-

bir su ambición, sus capacidades intelectuales y su éxito en este terreno. El éxito de lo femenino se canaliza al intercambio social, por lo que a las mujeres brillantes se les hacen cada vez más difíciles sus relaciones con el otro sexo. Según Alberdi (1994), como producto de esta situación, los resultados escolares de las niñas empeoran con la pubertad y las elecciones de carrera que se llevan a cabo en estos años se hacen menos ambiciosas y más estereotipadamente femeninas de lo que cabría esperar de acuerdo con los resultados escolares anteriores.

A mediados de la década de los setenta y en respuesta a las inquietudes de género en la educación surgen, fundamentalmente en los países europeos, dos posiciones: *la igualdad de oportunidades* y *la eliminación del sexismo*.

La igualdad de oportunidades está iluminada por el feminismo de la igualdad, de raíz ilustrada, el cual se articula en torno a las ideas de *igualdad* y *libertad* y por tanto se centra en la noción de derechos igualitarios, sustentando que ello se consigue sólo en el momento en que las mujeres puedan acceder a los espacios normalmente ocupados por los hombres.

En España, la posición de igualdad de oportunidades tiene una fuerte trayectoria. En este país alrededor de los años ochenta se presenta una serie de demandas para el desarrollo de un modelo coeducativo, o sea, una escuela con objetivos orientados a la modificación radical de las relaciones interpersonales. Estas demandas provenían de algunos grupos de mujeres que actuaban en los campos de la renovación pedagógica y de los grupos feministas (Barrio,

op. cit.). Es así como sus propuestas se han dirigido a tomar en cuenta: a) las personas de la vida cotidiana; b) la búsqueda de técnicas y métodos que permitan llevar a cabo una labor compensatoria respecto de los roles que ya vienen adquiridos desde la familia y c) la creación de ambientes afectivos, motivadores, lúdicos y pacíficos, donde niñas y niños se sientan dueños y dueñas del espacio y protagonistas de su trabajo. Asimismo, se han presentado demandas encaminadas a conseguir una distribución de enseñantes más equitativa por sexo en todos los niveles de escolarización; el acceso de las mujeres a los cargos de dirección; la participación e implicación real de padres y madres en la institución escolar y la modificación del lenguaje y el sexismo en los libros de texto, entre otras (Barrio, *op. cit.*).

En países como el Reino Unido y Dinamarca (Acker, 1995; Mette, 1992), la igualdad de oportunidades ha seguido una trayectoria similar, aunque con las particularidades provenientes del abanico de feminismos existentes y la estructura social de cada uno de ellos.

La igualdad de oportunidades fue duramente criticada por grupos feministas que señalaban que esta posición ofrecía una perspectiva que se adecuaba a las necesidades de los políticos, particularmente en la medida en que establecía estrategias viables y objetivos aparentemente factibles con los recursos existentes y porque el análisis que servía de apoyo a estas iniciativas tendía a centrar los problemas en las mujeres (Arnot, 1992).

Es así como en el Reino Unido, la presencia del feminismo negro, el feminismo liberal, el feminismo socialista y el feminismo radical no impidió que, a finales de la década de los setenta, se produjera

una gama de alianzas para presentar propuestas radicales a los planteamientos de igualdad de oportunidades del gobierno central. Se argumentaba que centrarse en la igualdad de oportunidades justificaba el trabajar dentro de la estructura social existente, en lugar de descubrir formas de derribar esa estructura generadora de la desigualdad social.

La posición de la eliminación del sexismo surge entonces como contraparte a la anterior para explicar el esquema femenino del currículo y sus posteriores elecciones ocupacionales. No obstante que presentaba en su interior diferentes ramificaciones, provenientes de los feminismos existentes, este grupo tenía en común su interés por la transformación radical del sistema educativo modificando su base de poder (Weiner y Annot, *cfr. Annot, op. cit.*).

Desde esta posición, el problema de las mujeres tiene que ver menos con sus elecciones y más con su opresión ante la dominación masculina en las escuelas. El sistema educativo es considerado como enmarcado por los intereses y la cultura masculina y, por consiguiente, generador del silencio y la marginación de las profesoras y las alumnas en las escuelas. Promueve, por tanto, una reflexión crítica sobre las estructuras de poder que sustentan y perpetúan las diferencias y discriminaciones, además de que alerta sobre el peligro de integrar a la mujer a un mundo masculino, sin cuestionarlo y modificarlo previamente (Annot, *op. cit.*).

En este sentido, en Italia, la Librería de Mujeres de Milán (1987) presenta una línea de pensamiento orientada al redescubrimiento y fortalecimiento de las relaciones entre las mujeres como una forma

de combatir las estructuras patriarcales. Señalan que las mujeres no deben buscar igualarse a los hombres, sino más bien exaltar su condición femenina para combatir cualquier forma de opresión sexista desde la libertad femenina, la cual se conquista y se finca en las relaciones sociales con otras mujeres. Al respecto retoman el término *affidamento* (sin traducción en castellano) para denominar las relaciones de fe, fidelidad, confianza y solidaridad entre las mujeres. Para ellas, la política de la diferencia sexual no viene después de alcanzar la igualdad entre los sexos, sino que más bien la sustituye.

Del mismo modo, la comunidad filosófica femenina de Diótima de la Universidad de Verona (1996) apunta hacia prácticas educativas pensadas y realizadas en el horizonte de la diferencia sexual. Es así como, desde hace algunos años, profesoras de escuelas elementales y de secundaria educan en la diferencia, marcando con un signo sexuado, el signo de la libertad femenina, provocando transformaciones significativas mediante el desplazamiento de la autoridad y de la proyección sobre su sexo (actividades educativas con grupos homogéneos por sexo, aplicación de unidades didácticas para las mujeres, cursos de formación y actualización para las profesoras, sexuación de la lengua y de los contenidos de los programas, etc.) (Piussi, 1996).

Estas posiciones se anclan en el feminismo de la diferencia, en el que la noción de igualdad pasa por incorporar la idea de diferencia; es decir, que las mujeres no sólo adquieran posiciones de poder, sino que puedan hacerlo a su modo.

La diferencia fundamental entre ambas posiciones es la concepción de justicia social y la forma de lograrla. Para la posición de igualdad de oportunidades, la justicia social se basa en la libertad individual y se logra mediante la igualdad de acceso a la educación. En la posición de eliminación del sexismo, la justicia social es equivalente a la eliminación de las barreras estructurales que se lograría tomando medidas para asegurar la igualdad de resultados (Bonal, 1997).

La discusión entre la igualdad de oportunidades y la eliminación del sexismo se presenta fundamentalmente en los países europeos.

³ En Argentina y Chile se ha asumido el género como uno de los aspectos centrales de la política educativa, pero tiene además otros rasgos importantes: es planteado como parte de la educación en derechos humanos; es formulado como coeducación y se postula que tiene dos dimensiones: "igualdad de oportunidades" y "eliminación del sexismo" (Ibarr, 1997).

El discurso que ha impactado en América Latina es el de igualdad de oportunidades;³ no obstante, el debate originado en aquellos países proporciona pistas significativas para acercarnos a una propuesta de cómo articular en nuestra región el cambio cultural desde el ámbito educativo.

Si retomamos la posición de igualdad de oportunidades, veremos que, tal y como se ha denunciado, este modelo no resuelve el problema de cómo integrar los valores considerados tradicionalmente femeninos y que de hecho continúan subsistiendo, pero interiorizados sólo por las niñas y las mujeres. Se parte de la libertad individual para el diseño y la opción por un proyecto de vida, y no hay cuestionamiento sobre la estructura masculina en la que están insertas las mujeres ¿Pueden las niñas y las mujeres realizar acciones de cambio en una estructura que, en esencia, permanece invariable? ¿Pueden las niñas y las mujeres desarrollar expectativas de autonomía cuando

la dinámica escolar y, en particular, el currículo oculto⁴ se traduce en una mayor atención para los hombres y sus logros?

Cuestionar esa estructura sería, por tanto, la primera y fundamental tarea de la educación en nuestra región. Para ello se requiere, en primer término, el reconocimiento de que las mujeres y los hombres han sido socializadas y socializados para actuar diferente en el mundo y que, por consiguiente, un trato igualitario no garantiza la verdadera igualdad, sino que más bien perpetúa la desigualdad. Es necesario, por ende, el reconocimiento de la diferencia de un modo éticamente desafiante y políticamente transformador, de manera que, sin caer en el esencialismo⁵ de algunas versiones del feminismo de la diferencia, las mujeres reciban un trato diferenciado.

En efecto, no se puede dar lo mismo a quienes ancestralmente han sido socializadas para la subordinación y la marginación, por lo que se necesitan políticas especialmente diseñadas para superar esta situación, que a su vez garanticen el acceso de las mujeres y los hombres a un conjunto de saberes, habilidades y destrezas que les permitan estar en mejores y más iguales condiciones de vida.

Es la equidad, por tanto, la política que se debe impulsar en la educación. Ésta contiene la dimensión ética de promover la justicia social, ofreciendo a cada quien lo que le corresponde de acuerdo con su condición personal, familiar y social. En este sentido, la equidad contiene el planteamiento aristotélico acerca de que la igual-

⁴ El currículo oculto son todos aquellos aspectos, conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y de aprendizaje y en general en todas las interacciones que suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza. Estas adquisiciones, sin embargo, nunca llegan a explicitarse como metas educativas a lograr de una manera intencional (Torres, 1995: 198).

⁵ El esencialismo se caracteriza por sostener que existen esferas psíquicas, sociales y culturales separadas para mujeres y hombres. En esta diferenciación, las posturas esencialistas glorifican lo femenino por lo que representa una versión feminista del eterno femenino.

dad debe ser para los iguales y la desigualdad para los desiguales (libro V de la *Ética nicomaquea*), pues como el estagirita lo advierte: "Si las personas no son iguales, no tendrán cosas iguales. De aquí los pleitos y las reclamaciones cuando los iguales tienen y reciben porciones no iguales, o los no iguales porciones iguales... Lo justo es algo proporcional" (Aristóteles, 1967: 61-63).

Con base en lo anterior, la equidad significa, a mi juicio, la valoración social de las diferencias como una forma de asegurar y perfeccionar la justicia, por medio de dar a cada quien lo que requiere para el logro de su emancipación. En este sentido, la equidad sitúa a las personas en sus dimensiones originales, sin realizar falsas abstracciones de igualdad, que las distancian de su historia personal, social y cultural, lo cual significa la consideración de las mujeres y los hombres como bloques diferenciados debido a condiciones de género, advirtiendo también las diferencias en el interior de ambos bloques debido a factores como la edad, la clase social y la etnia.

La equidad, así concebida, requiere una plataforma en la cual asentarse. Las políticas de discriminación positiva constituyen esa plataforma, como pretendo mostrar en el siguiente acápite.

La discriminación positiva o inversa

La discriminación positiva o inversa (DP) tiene sus orígenes en la lucha contra la división de castas en la India. Sin embargo, los antecedentes más inmediatos de la DP están en Estados Unidos, donde han sido utilizadas con cierta amplitud, desde comienzos de la dé-

cada de los sesenta, para las minorías raciales y para las mujeres en dos campos específicos: la contratación laboral y la admisión a algunos estudios universitarios (González, 1998). En Europa, la *RP* es conocida y aplicada sólo en materia política, por medio de la introducción de cuotas de 25% para mujeres en ciertos órganos políticos.

La *RP* es una forma de diferenciación para la igualdad, en donde la discriminación produce una desigualdad como medio para conseguir el fin de una situación más igualitaria o justa. Se fundamenta en el principio de que una sociedad considerada justa, exige políticas que traten desigualmente a quienes son desiguales con objeto de ayudar a los y las menos favorecidas y de disminuir las distancias económicas, culturales y sociales entre las y los miembros de una sociedad (Ruiz, 1994).

La *RP* se justifica tanto por su carácter deontológico como teleológico. Debido a su carácter deontológico, la *RP* es una medida correctora o compensatoria, que pretende resarcir los daños previos que han sido causados socialmente, orientando su acción a lo que es justo o correcto; en este sentido, mira más bien hacia el pasado que hacia el futuro. Por su carácter teleológico, la *RP* es una política de integración que pretende crear no una situación meramente justa o correcta, sino una situación mejor, apelando más a las consecuencias y fines de las acciones; en este sentido, mira más hacia el futuro que hacia el pasado.

En las sociedades contemporáneas las políticas de diferenciación para la igualdad son una práctica común, entre ellas se pueden mencionar: los sistemas impositivos con cargas prorrateadas según el

nivel de ingresos; pensiones no contributivas; construcción de instalaciones especiales para población discapacitada; y créditos preferenciales para construcción de viviendas denominadas de interés social. Estas medidas, por lo general, no son impugnadas, a excepción de las críticas que devienen por cuestiones de oportunidad o conveniencia política; sin embargo, las medidas de *IP*, que suelen ser una clase específica de acción afirmativa (*AA*), a menudo son impugnadas no sólo como social o económicamente inconvenientes, sino como radicalmente injustas y, algunas veces, en el plano jurídico, inconstitucionales (Ruiz, *op. cit.*).

Al respecto cabe preguntar: ¿cómo valoraría la población, y en particular los hombres, la ejecución de políticas preferenciales para las mujeres? ¿Serían objetadas? Y las mujeres, ¿presentarían también objeción?

Independientemente de las respuestas a estas interrogantes, lo cierto es que cualquier medida de *AA* para ser objetada debe tener un referente empírico. Las críticas que pueda suscitar —si no es apoyada mayoritariamente, podría generar hostilidad social hacia los grupos que se pretende favorecer, por ejemplo— no deben ser justificaciones para rechazarlas o cuestionarlas, pues lo intrínseco de la *IP* es su aplicación sólo en sectores estratégicos, así como su carácter provisional y excepcional; es decir, que su aplicación se justifica en tanto la situación de desigualdad disminuye o, en el mejor de los casos, desaparece.

La acción afirmativa en educación

La introducción de medidas de AA en educación significa entonces el diseño y ejecución de políticas preferenciales para que las mujeres no sólo visualicen las causas reales de su condición de marginación y segregación, sino que también desarrollen desde su propia cotidianidad, fortaleza, seguridad y autonomía para que puedan establecer relaciones igualitarias con los hombres.

Es por ello que la opción para una verdadera coeducación, entendiéndola por ésta un modelo que trabaja reduciendo las desigualdades entre las mujeres y los hombres y eliminando la jerarquía de lo masculino sobre lo femenino, es –a mi juicio– el retorno al modelo de roles separados o escuela segregada configurado con los lineamientos que devienen de los estudios de género y los estudios feministas, así como de las experiencias coeducativas hasta ahora desarrolladas.

La consolidación de espacios escolares únicamente para niñas y mujeres, que proporcionen un ambiente seguro para la libre expresión y para el abordaje de las situaciones implicadas en el hecho de ser mujer, sin duda contribuirá con la búsqueda de formas alternas de relación social entre las mismas mujeres y entre ellas y los hombres.

El modelo de roles separados, así concebido, estaría muy lejos de parecerse al modelo de roles segregado inspirado en la obra *Emilio* de Jacobo Rosseau, padre de la pedagogía moderna, en la cual se planteaba una educación diferenciada para ambos sexos:

Mientras que para Emilio el proceso educativo se basa en el respeto a su personalidad y en la experiencia, que debe proporcionarle los conocimientos adecuados para convertirse en una persona con criterios propios, libre y autónoma, la educación de Sofía debe ir encaminada a hacer de ella una persona dependiente y débil, porque el destino de la mujer es servir al hombre y por tanto una educación igual a la de Emilio la perjudicaría (cfr. Subirats, *Conquistar la igualdad*: 51).

Mi propuesta de un modelo de roles separados se fundamenta en postulados opuestos al planteamiento anterior, pues con ella se contribuirá a formar mujeres y hombres para que por igual se desarrollen como personas con criterios propios, en búsqueda de la autonomía, de la libertad y la felicidad.

Sin embargo, y tomando en cuenta la gran reforma educativa que esta propuesta implicaría, aunado a las movilizaciones personales y colectivas que podría generar, propongo como fase preparatoria y, por qué no, exploratoria, la segregación de ambientes en las mismas escuelas mixtas.

Ilumina este planteamiento la experiencia llevada a cabo por Anne-Mette Kruse (op. cit.) en las escuelas danesas, que utilizan la segregación como medio organizativo y pedagógico para proporcionar un espacio a las niñas y reforzar su competencia a nivel profesional y habilitarlas a nivel personal. El proyecto de Mette se inició en 1987 con alumnos y alumnas de diez y once años que permanecieron en aulas separadas durante dos meses. Los resultados fueron

altamente positivos pues, además de que las niñas se sintieron más cómodas y libres para mantener sus propias opiniones, tanto ellas como los niños comenzaron a ser más conscientes en cuanto a su propio comportamiento determinado por el sexo.

Desarrollar experiencias de este tipo, fundamentalmente, en los niveles de preescolar, primaria y secundaria podría ser una opción para países como los latinoamericanos. Permitiría educar en la diferencia y desde la diferencia para validar las características humanas (temura, deseo, solidaridad y raciocinio lógico) como expresiones del mismo sustrato, no exclusivas de ninguno de los sexos. Ello implicaría subvertir los valores de *comprensión* y *entrega* que en abstracto se les ha transmitido a las niñas y a las mujeres, y vedado a los niños y a los hombres, y que en mucho han contribuido con su respectiva alienación. Esto significa que la educación tendría un hermoso proyecto de subversión con el fin de lograr la equidad, pues tal como lo señala Amelia Valcárcel (1991): "todo movimiento emancipatorio de un grupo o clase ascendente comporta un proyecto de subversión de valores".

Abordar las relaciones de género en forma segregada permitiría que niñas y mujeres, niños y hombres descodifiquen los códigos de género; pero a su vez, y de manera particular, permitiría abordar, en el grupo de mujeres, la solidaridad y la fuerza que deviene de la unión de ellas.

En este sentido, considero que el *affidamento* es uno de los elementos más ricos de la propuesta de la pedagogía de la diferencia sexual. Ciertamente es necesario generar condiciones para que las

mujeres se (re)descubran como parte de un mismo grupo que, por la intervención de mecanismos patriarcales, se ve a sí mismo como fracturado. Esto, sin embargo, y especialmente para el caso de los países de América Latina, debe comportar un análisis de los significados, no sólo de tener un cuerpo de mujer, sino también de tener un cuerpo negro y un cuerpo indígena, que a su vez están asociados a una clase social.

¿Cómo llevar este modelo educativo a la práctica? Se requiere de muchas condiciones. No sólo cambiar los libros de textos, el currículo y la organización escolar, sino, y fundamentalmente, un profesorado que esté dispuesto a cambiar sus prácticas sexistas—que muchas de las veces operan sin ser percibidas por el profesorado, debido al anclaje de lo social en las biografías personales—por prácticas vindicativas de género. Ello exige un modelo de enseñante que se comprometa con los principios de equidad, de forma tal que al menos cumpla con las expectativas de: a) tener claridad del nexo entre escuela y rol sexista, entre escuela y mundo del trabajo, entre escuela y nivel de investigación y cultura en general, entre escuela y progreso social; b) tener presente las condiciones sociales de sus alumnos y alumnas y adecuar a ellos y ellas tanto los métodos como los contenidos; c) crear condiciones educativas que favorezcan comportamientos democráticos, igualitarios y no discriminatorios; d) tomar en cuenta su lenguaje, “pues éste refleja, en lo que a los sexos se refiere, lo que sobre los sexos pensamos y decimos, consciente o inconscientemente” (Cantero *et al.*, 1992).

La presencia mayoritaria de mujeres en la enseñanza preescolar y primaria (FIACSO, 1995) es un elemento que favorece esta propuesta. Este aspecto, que ha sido objeto de crítica por la UNESCO (1998) debido a que, según su planteamiento, la feminización de la docencia es "peligrosa" por la ausencia de modelos masculinos para la niñez y la juventud, es más bien una virtud.

En efecto, considero que la presencia mayoritaria de las mujeres en los niveles básicos de la educación constituye una verdadera ventaja, en tanto que es un elemento potenciador del *affidamento*: mujeres emancipadas construyendo y consolidando la emancipación de otras mujeres. Con esto quiero decir que las mujeres docentes serían en forma privilegiada las responsables de la educación de los grupos de niñas y mujeres conformados en las escuelas mixtas, lo cual, repito, no tiene grandes exigencias por su presencia mayoritaria en los niveles iniciales. Desarrollar el *affidamento*, por otra parte, permitiría la unión de las mujeres docentes para lograr una revalorización del estatus de la enseñanza dada su desvalorización, lo que en buena parte se explica por no ser una carrera masculina (Acker, *op. cit.*; UNESCO, *op. cit.*).

Lograr que las educadoras y los educadores cumplan con estas expectativas debe organizarse también sobre la base de:

La generación de una práctica educativa proveniente de las mismas y los mismos docentes. Se debe partir de las experiencias del profesorado, tomando en cuenta su entorno comunal, su historia familiar y personal y, por supuesto,

su sexo. Para ello se deben favorecer procesos de deconstrucción de los procesos aprendidos por el profesorado o, bien, la consolidación de aquellas prácticas emancipatorias desarrolladas desde su ejercicio laboral y personal. Para ello, la explicitación de sus supuestos y creencias es el ejercicio del cual se debe partir, pues resulta más productivo y honesto hacer explícitos estos supuestos, trabajarlos y someterlos a crítica, que esconderlos o negarlos por la fuerza y la presión del recién legitimado discurso de género.

El proceso de formación de educadores puede constituirse en el semillero donde se origine esta deconstrucción. Ello equivale al replanteamiento de contenidos curriculares que se orienten por un saber dialógico y equitativo entre los sexos, de forma tal que las formadoras y los formadores del profesorado del pedagógico, en particular en la formación del profesorado de secundaria, se constituyan en agentes multiplicadores del modelo educativo propuesto.

Sin embargo, para el caso de la formación en enseñanza secundaria, la anterior condición nos sitúa en una discusión que aún no está resuelta: el debate entre la especialidad y la pedagogía.

En efecto, en América Latina existe una tensión entre la formación general y la especializada acerca de la necesidad y la conveniencia de modificar, en las propuestas de formación de grado, la

carga relativa a las materias llamadas consuetudinariamente generales o pedagógicas y de las materias llamadas específicas o de las disciplinas. Ambas posiciones vehiculizan perspectivas diferentes sobre la pertinencia de los aportes de cada uno de estos dos tipos de disciplinas a la formación del profesorado, de las que no son ajenas valoraciones diferenciales acerca de la importancia de los contenidos en los distintos niveles de la enseñanza.

Desde la posición de quienes defienden una mayor carga relativa de formación en las disciplinas (Birgin *et al.*, 1992; Wagensberg, 1993, *cfr.* Diker y Terigi, 1997: 139), se parte de la afirmación de que si existe un saber del que indiscutiblemente debe disponer un docente, es el saber que va a enseñar: *nadie enseña aquello que no conoce de verdad*. De aquí se deriva que la prioridad es que el futuro profesorado conozca sólidamente las materias que enseñará.

En la versión extrema de este discurso y de la tradición académica que contribuye a perpetuar las premisas acerca de la importancia del contenido de la enseñanza, y en la formación, van acompañadas por una desvalorización de la pedagogía y de las facultades de educación en general.

Desde la posición contraria (Hernández y Sancho, 1993; Esteve, 1984; Ahumada, 1994; Gysling, 1994; Imbernón, 1994), quienes defienden una mayor carga relativa para los saberes pedagógicos en la formación docente, replican que *para enseñar no basta con saber la asignatura*, haciendo hincapié en el hecho de que ser experta y experto en una disciplina no equivale a serlo en su enseñanza, y ello por razones relativas a la tarea por desarrollar en la escuela y por la

problemática que encierra la propia constitución de los saberes que se han de enseñar.

Mi propuesta está lejos de los intereses que concitan ambas posiciones. Sin embargo, considero que debe existir un centro, una instancia rectora donde en particular ésta se diseñe y ejecute. Tomando en cuenta que el componente pedagógico es una exigencia para el futuro profesorado, lo cual representa que los y las estudiantes de las diferentes disciplinas deben cursarlo, y que éste es potestad de las facultades de educación, opino que el perfil docente que señalaba debe ser asumido y coordinado por las facultades de educación, las cuales de seguro lo abrirán aún más, conforme se consolide esta experiencia.

En aquellos países en que el componente pedagógico no es requisito para el desempeño laboral del profesorado de secundaria (tal es el caso de México), se requiere una política educativa que promueva la exigencia del componente pedagógico en la formación del profesorado, para así contar con un espacio rector desde el cual se promueva la reflexión, la discusión, el diseño y la ejecución de estrategias educativas para lograr la equidad de género y consolidar el papel del profesorado como su agente constructor y multiplicador.

Consideraciones Finales

La equidad como valor ético parece tener consenso universal; sin embargo, el tránsito desde el plano ético a su ejecución se torna complejo, en la medida en que en él confluyen una serie de factores culturales, económicos y políticos que obstaculizan su realización.

Es por ello que la educación debe ser el vehículo desde el cual se inicie la creación de condiciones para la equidad de género. En este sentido, no se debe declarar neutra, al contrario, debe asumir la bandera de la lucha contra cualquier tipo de discriminación y, en especial, de las que devienen de la construcción cultural de género.

Para lo anterior, el profesorado es piedra angular en este proceso, pues es bien sabido que dentro del aula se convierte en el hacedor específico de las políticas educativas, resignificándolas según sea su propia valoración.

Es necesario, por tanto, que el profesorado reflexione y discuta sobre las formas en que explícita e implícitamente el sexismo se hace presente en la educación. En esta tarea, las organizaciones no gubernamentales y los espacios académicos dedicados al estudio de género pueden contribuir por medio de la retroalimentación de sus experiencias. No se trata de que estos espacios sean los expertos y el profesorado el novato, porque un proceso de esta naturaleza, por un lado, exige una condición personal de apertura al cambio, la cual no deviene del conocimiento "experto"; y, por otro, las experiencias laborales y personales del profesorado son fuente de una gran riqueza y enseñanza que no deben ser ignoradas. Esto permitiría que los estudios de género desarrollados en espacios académicos y creados con este fin, trasciendan de la academia y se inserten en la educación por medio de acciones de divulgación y reflexión de sus respectivas investigaciones.

Por último, deseo hacer énfasis en que la enseñanza segregada no es en sí misma la meta sino que, a mi juicio, es una medida de

acción afirmativa para lograr que niños y niñas, mujeres y hombres desarrollen el respeto mutuo y una identidad sexual positiva basada en valores auténticos y no en ideas estereotipadas. Como medida de acción positiva es transitoria; es decir, estará determinada por el establecimiento de relaciones equitativas entre mujeres y hombres y por la vinculación solidaria entre ellas, lo cual sí es la meta.

Bibliografía

- ALBERTI, I. "Coeducación y sexismo en la enseñanza media", en Instituto de la Mujer. *La investigación en España sobre mujer y educación*, Ministerio de Cultura, Madrid, 1994.
- AHMADA, P. "Hacia una propuesta multidimensional en la formación de profesores", en *Pensamiento Educativo*, núm. 14, 1994, pp. 73-86.
- AGUIR, S. *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*, Narcea, Madrid, 1995.
- ARISTÓTELES. *Ética nicomaquea y política*. Revisión española e introducción de Antonio Gómez Robledo, Porrúa, México, 1967.
- ARNOT, M. "¿La época del igualitarismo? La política y las prácticas feministas contemporáneas en educación en el Reino Unido", en Ballarín, D. (ed.). *Desde las mujeres. Modelos educativos: Coeducar/Segregar*, Universidad de Granada, Granada, 1992.
- BARRIO, E. "Bases y tendencias de la coeducación en España", en Ballarín, D. (ed.). *Desde las mujeres. Modelos educativos: Coeducar/Segregar*, Universidad de Granada, Granada, 1992.

- BNFL, X. *Las actitudes del profesorado ante la coeducación*, GRAÓ, Barcelona, 1997.
- BONER, G. "Mujer y educación en América Latina: Hacia la igualdad de oportunidades", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 6, sept.-dic., 1994, pp. 9-48.
- CANTERO, M. Martín R. De HARO, I. "Hacia la igualdad desde una práctica escolar", en Ballarín, D. (ed.). *Desde las mujeres. Modelos educativos: Coeducar/Segregar*, Universidad de Granada, Granada, 1992.
- CONNELL, R. "The State, Gender and Sexual Politics: Theory and Appraisal", en Davis, K., Leijenaar, M., Oldersma, J. (eds.). *The Gender of Power*, Sage, Londres, 1991.
- DIRER, G., Terigi, F. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Paidós, Buenos Aires-Barcelona-México, 1997.
- DIÓNIMA. *Traer el mundo al mundo. Objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual*, ICARIA, Barcelona, 1996.
- ESPIBE, J. *Profesores en conflicto. Repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes*, Narcea, Madrid, 1984.
- ELACSO. *Mujeres latinoamericanas en cifras. Tomo comparativo*, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Instituto de la Mujer, Santiago, 1995.
- GASLING, J. "Formación de profesores en enseñanza media: ejes centrales de transformación de los modelos de formación", en *Pensamiento Educativo*, núm. 14, 1994, pp. 88-105.
- GONZÁLEZ, N. *Proyecto de Investigación: Políticas de discriminación positiva laboral por razón de sexo en los Estados Unidos y Europa. Visión y pro-*

- puesta de los Estados Unidos Mexicanos*, Programa Universitario de Estudios de Género/Paidós, México, 1998.
- IMBERÓN, F. *La formación del profesorado*, Paidós, Barcelona-Buenos Aires-México, 1994.
- HERNÁNDEZ, F.; SANCHO, J. *Para enseñar no basta con saber la asignatura*, Paidós, Barcelona-Buenos Aires-México, 1993.
- HERRO, G. *Naturaleza y fines de la educación superior*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1994.
- *Ética y feminismo*, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1998.
- *De la domesticación a la educación de las mexicanas*, Torres Asociados, México, 1998.
- KOMER, A. "Gender, Power, and Feminist Theory", en Davis, K., Leijenaar, M., Oldersma, J. (eds.). *The Gender of Power*, Sage, Londres, 1991.
- LIBRERÍA de Mujeres de Milán, *No creas tener derechos*, traducción de María Cintia Montagut Sancho, AURN, España, 1987.
- METE, A. "¿Cómo pueden ayudar a las chicas las experiencias escolares? ¿Pueden ser las instituciones para un solo sexo y las agrupaciones dentro de escuelas mixtas parte de una solución?", en Ballarín, D. (ed.). *Desde las mujeres. Modelos educativos: Coeducar/Segregar*, Universidad de Granada, Granada, 1992.
- PISSI, A. "Estrellas, planetas, galaxia, infinito", en Diótima. *Traer el mundo al mundo. Objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual*, ICARIA, Barcelona, 1996.
- RUIZ, A. "Discriminación inversa e igualdad", en Valcárcel, A. *El concepto de igualdad*, Pablo Iglesias, Madrid, 1994.

- SOBRINO, E. *Las ideologías pedagógicas*, Humanitas, Buenos Aires, 1987.
- SUBIRATS, M. "Conquistar la igualdad: La coeducación hoy", en *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 6, 1994, sept.-dic., pp. 49-75.
- "La transmisión de estereotipos sexuales en el sistema escolar", en Instituto de la Mujer. *La investigación en España sobre mujer y educación*, Ministerio de Cultura, Madrid, 1994.
- TOVAR, T. "¿Quién le pone el género a la escuela? Criterios para adoptar una política de género en la educación", en Téllez, F. (ed.). *Análisis de políticas: Documentos sobre problemas educacionales de América Latina*, CIDE, Santiago, 1997.
- TORRES, J. *El currículo oculto*, Morata, Madrid, 1995.
- UNESCO. *Informe mundial sobre la educación: los docentes y la enseñanza en un mundo en mutación*, Santillana/UNESCO, Madrid, 1998.
- VALLÓBEL, A. *Sexo y filosofía. Sobre "mujer" y "poder"*, Anthropos, Barcelona, 1991.