

¿UMA EDUCAÇÃO DE REFERÊNCIA FEMENINA?

Consuelo Flecha García*
Universidad de Sevilla (España)

RESUMO: A educação das mulheres tem sofrido uma transformação em seus objetivos e no alcance de suas destinatárias; isso aconteceu em pouco mais de um século. São proporcionadas a elas novas oportunidades de vida e de atuação; mas, ao mesmo tempo, é exigido que renunciem a saberes e práticas importantes das quais as mulheres eram protagonistas; contribuições que apresentam elementos fundamentais à vida familiar e social. Um novo modo de compreender a aplicação do princípio da igualdade e do conceito de gênero como categoria de análise nos leva, hoje, a repensar o projeto escolar para que a diferença sexual feminina não desapareça dentro desse referente universal que é o masculino.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Mulheres; Diferença Sexual; Gênero; Igualdade; Genealogia Feminina; Co-educação

¿UNA EDUCACIÓN DE REFERENCIA FEMENINA?

RESUMEN

La educación de las mujeres ha experimentado una transformación en sus objetivos y en la amplitud de sus destinatarias; ha sucedido en poco más de un siglo. Les ha proporcionado nuevas oportunidades de vida y de actividad; pero, al mismo tiempo, les ha exigido renunciar a saberes y prácticas importantes de las que ellas eran protagonistas; contribuciones que aportan elementos fundamentales a la vida familiar y social. Un nuevo modo de entender la aplicación del principio de igualdad y del concepto género como categoría de análisis, lleva hoy a repensar el proyecto escolar para que la diferencia sexual femenina no desaparezca dentro de ese referente universal que es masculino.

PALABRAS-CLAVE: Educación; Mujeres; Diferencia Sexual; Género; Igualdad; Genealogía Feminina; Coeducación

* Doctora en Ciencias de la Educación, Catedrática de Historia de la Educación de las Mujeres. *E-mail:* cflecha@us.es

FALTA TITLE

ABSTRACT: The education of the women has experienced a transformation in its objectives and the extent of its addresses; it has happened in little more than one century. It has provided to them new opportunities of life and activity; but, at the same time, it has demanded to them to resign to important knowledge and practices of which they were protagonists. These contributions guarantee fundamental elements to the family and social life. A new way to understand the application of the equality principle and of the concept genre as category of analysis leads today to rethink the scholastic project so that the feminine sexual difference does not disappear inside this universal modal that is masculine.

KEYWORDS: Education; Women; Sexual Difference; Genre Equality; Feminine Genealogy; Coeducation

El tema de la educación de las mujeres ha llenado muchas páginas y ha sostenido muchos debates, especialmente en el siglo XIX y primera mitad del XX. En los inicios y desarrollo del proceso de escolarización en el que los gobiernos de muchos países estuvieron interesados, como demuestran tantas declaraciones bien intencionadas, aunque fueran escasas las realizaciones, lo que había que prever para la educación de las niñas no fue una prioridad política. Sin embargo, educadores, médicos, literatos, clérigos, y también mujeres, se ocuparon de formular lo que era conveniente para las destinadas a cumplir una función definida e imprescindible en el espacio doméstico y en el entorno social. De ahí que contemos con diferentes propuestas educativas teóricas y prácticas, de las que las niñas participaban según el grupo social de pertenencia y el deseo de las propias familias.

La orientación de estos discursos tenían que ver con la modalidad específica que los procesos educativos habían de respetar con el objetivo de fortalecer la condición femenina asignada, en un contexto en el que los niños eran educados también para las funciones propias de su ser masculino. Unas y otros en espacios separados, con materias específicas y con manuales escolares adaptados en razón del sexo de quienes iban a estudiarlos. Es verdad que no siempre se materializó así, por las mismas dificultades que añadía el duplicar las escuelas, y las maestras y maestros, en muchos lugares con escasos medios para financiarlas, no porque las decisiones que se tomaban en ese sentido fueran el reflejo de una mentalidad distinta.

En estos últimos cincuenta años, la exigencia de una escolarización generalizada de toda la población en edad escolar, el establecimiento de unos conocimientos básicos y generales de aprendizaje, y la recomendación de que se realice en escuelas y aulas mixtas, ha sacado del ámbito de la educación formal cualquier atención a modalidades segregadas en razón del sexo. De ahí que las últimas generaciones hayan vivido una experiencia de instrucción que les ha hecho percibir la igualdad compartida de mujeres y hombres en lo que la enseñanza les ofrecía¹, aunque fuera de la escuela y más tarde, en su vida adulta, comprobaran que en demasiadas situaciones no se daban las oportunidades para la igualdad. Han pasado por unos sistemas educativos que se postulan como neutros y universales, es decir, igualmente válidos para alumnos y para alumnas, cuando las referencias de lo que transmiten son mayoritariamente masculinas.

Es verdad que las circunstancias en las que hoy, siglo XXI, se mueven las jóvenes, favorecen el que puedan proyectar su vida con mayores posibilidades de elección en el presente y de cara al futuro; pero teniendo que asumir de nuevo, aunque ahora de una manera muy distinta, que su naturaleza biológica, el estar sexuadas en femenino, condiciona el tipo de presencias que tienen derecho a protagonizar en ámbitos públicos, y los modos de estar en los privados. Encuentran abiertas más puertas, pero no han cambiado las condiciones requeridas para traspasarlas, las que han podido cumplir siempre los hombres. Es decir, ante no pocas de las oportunidades que tienen ante ellas, se encuentran en la disyuntiva de *prescindir*, como condición de posibilidad, de su *naturaleza y condición femenina*, pues interfiere con la cultura del trabajo profesional y de la gestión política elaborada a partir de quienes han sido hasta hace poco sus únicos destinatarios: hombres que aportaban unos determinados recursos de disponibilidad de tiempo, de utilización de estilos de trabajo y de relaciones, de aceptación de normas, y de proyección de valores. Una cuestión que se analiza en las páginas siguientes.

En la tendencia creciente de mayor cualificación académica femenina en términos absolutos –hay cada vez más mujeres con una formación de excelencia-, y relativos –comparados con los masculinos-, han intervenido múltiples factores. Unos que tienen su origen varios siglos atrás, cuando mujeres en desacuerdo con las dificultades que encontraban para instruirse, dejaron por escrito sus quejas y sus reclamaciones; y otros, más cercanos a la actualidad, que permitieron ir dando pasos, pequeños y con lentitud pero hacia delante, como fruto de un deseo perseguido, de una voluntad firme y de una constancia perseverante por parte de varias

generaciones de mujeres que desoyendo el ruido de los impedimentos y de los inconvenientes interpuestos, introdujeron un corte de sentido transformador en sus vidas². Contamos con testimonios de las satisfacciones personales y colectivas que han desencadenado los logros y, al mismo tiempo, observamos en las vidas de muchas mujeres el precio que se las está haciendo pagar por el buscado horizonte de libertad en el que se han situado.

PONER EN VALOR LA GENEALOGÍA

La relectura de las fuentes históricas que se va haciendo en el contexto de los *Estudios de las Mujeres* desde la historia, la literatura, la educación y otras ciencias, está ayudando a descubrir lo que antes no se había considerado relevante entre los datos que recogen los archivos; todo lo que estos custodian acerca de la vida de las mujeres y de los saberes y actividades femeninas en cada grupo humano, en cada cultura, en cada época³. Volver a ellas está permitiendo conocer lo que ocultaba el silencio, intencionado en unos casos, y en otros, fruto de no haber detenido la mirada en su presencia. Esta memoria recobrada saca a la luz una genealogía femenina de deseos, de palabras, de aportaciones, de rebeldías y de cambios que explican cómo ha sido el camino recorrido para llegar hasta donde hoy se encuentra un número creciente de mujeres. No todas, ni siquiera la mayoría que aún padece situaciones indignas, pero sí conscientes de la injusticia que supone el que tantas no puedan disfrutar de lo que les corresponde como personas y como mujeres; todo ese conjunto de oportunidades que las sociedades modernas han ido ofreciendo a la población masculina y que sólo con condiciones, se reconocen a una parte de la femenina.

Datos que se añaden a ese proceso de asignación, largo y no del todo concluido, de estereotipos y de creencias interesadas, que otorgaba menor valor a la vida de las mujeres, que les negaba la capacidad de conciencia propia, que dudaba de su inteligencia, que impedía el reconocimiento de prestigio social o de autoridad, que defendía que no tenían derecho a la instrucción en todos sus grados por no serles necesaria, al ejercicio profesional si no mediaba necesidad económica familiar, al voto pues no sabían tomar decisiones por sí mismas, y tantos otros juicios previos y desfavorables que reflejaban una imagen de las mujeres muy diferente de lo que, cuando les ha sido posible manifestarlo, han demostrado que eran.

Centrándonos en la educación, es necesario atender con detenimiento a aspectos hoy suficientemente conocidos que rodean la experien-

cia escolar de las niñas y de las jóvenes, con la finalidad de elaborar un diagnóstico reflexivo. Esos indicadores que nos informan de su escolarización en aulas mixtas, compartiendo espacios y currículo de estudios en los que prevalecen actitudes y conocimientos valiosos desde una visión masculina de la vida y de la sociedad; de que, en un número creciente de países, son mayoría en todos los niveles de enseñanza, obligatorios y no obligatorios; de que permanecen, por lo tanto, durante más tiempo dentro del sistema escolar, recorriendo las sucesivas etapas que este ofrece; de que la media de sus resultados académicos, de las calificaciones en las disciplinas de estudio, está demostrando que es superior a la de los chicos en la escuela primaria, en la secundaria y en la universidad; o unas estadísticas que apuntan en la dirección de que las alumnas parecen necesitar menos años que sus compañeros para finalizar tanto la enseñanza obligatoria como las carreras universitarias en las que se matriculan. Las niñas y las jóvenes quieren aprovechar el tiempo, intuyen que van a necesitar una mejor formación que sus compañeros, y han creado un clima en las aulas del que se benefician las que cada año se van incorporando a ellas.

Pero cuando el panorama que observamos en relación con las mujeres, y la referencia que proyectan en las que todavía no pueden experimentarlo en sus propias vidas, es alentador; cuando ni las normativas legales, ni la mentalidad social o familiar, impiden en la actualidad la presencia de alumnas en los centros educativos, se abren nuevas perspectivas de análisis a partir del diagnóstico que toda realidad dinámica, y muy especialmente los procesos educativos, requieren continuamente.

Entre los interrogantes más evidentes que expresan dudas sobre algunos de los efectos de esta, en principio, buena situación, nos podemos detener en los que se preguntan si en ese extenso tiempo de escolaridad, las alumnas encuentran dentro de los contenidos de enseñanza algunos que hablan de las aportaciones femeninas a la cultura con la que se explica y se da sentido al mundo: por ejemplo, a la continuidad de la vida, a la dinámica de relaciones interpersonales cercanas y sociales, a la construcción de una civilidad que no pasa por el poder, pero sí por la autoridad. Si se parte de que las mujeres tienen las mismas capacidades, actitudes y destrezas que pueden tener los hombres; si alumnas y alumnos reciben una formación en la que se incorpora el legado de experiencias y saberes que dan calidad a los entornos vitales, personales, familiares y sociales. Y estos interrogantes surgen también a partir de la sensación que experimentan las jóvenes cuando finalizan los estudios; cuando caen en la cuenta de que no les resulta fácil llenar las expectativas que se habían creado para sí mis-

mas como consecuencia de la formación que estaban adquiriendo, ya que los lugares en donde podrían ser eficaces van siendo ocupados por hombres, aunque se hayan preparado menos que ellas.

Constatar esta realidad puede servir de punto de partida para volver una vez más sobre el significado de lo que se está haciendo hoy en las aulas escolares, y para revisarlo desde los objetivos marcados por los movimientos de mujeres en torno al feminismo, que no sólo están en origen del logro de una instrucción femenina amplia y generalizada, sino que siguen alentando desde instancias renovadas la evolución que requiere lo que se sigue impulsando. Con esta referencia hay que valorar su participación en el sistema educativo, el cual ha contribuido al desarrollo de aptitudes y a la gestión de recursos que permiten a las jóvenes pensar su vida con mayor libertad, aunque al mismo tiempo, teniendo que invisibilizar, porque actúa como un inconveniente, de la diferencia que aporta *lo femenino* a la hora de incorporarse a un mundo en que solo la diferencia *masculina* tiene sentido y valor de intercambio.

Las nuevas generaciones cuentan con una experiencia acumulada que debe ayudarlas a pensar en lo que realmente quieren tener. Los desplazamientos en la vida de las mujeres, en buena parte efecto de su mejor instrucción, han sido sin duda decisivos no sólo para la población femenina que los ha protagonizado, sino también para el conjunto de la sociedad; pero ahora necesitamos detenernos en aspectos de *calidad*, ya que los cuantitativos van creciendo con una cadencia ascendente.

¿EDUCAR EN IGUALDAD?

El deseo de mayor justicia, concretada en igualdad de oportunidades, no sólo para las mujeres sino para todas las personas y grupos de cada sociedad, ha llevado a la educación a implicarse en el compromiso de universalizar posibilidades idénticas dentro de la escuela, independientemente del sexo, clase social y raza. Igualdad de oportunidades⁴ que se concretó, como se ha señalado más arriba, en la generalización de los contenidos, de la organización, del lenguaje, de los valores y de las relaciones, que la escuela venía proporcionando a los chicos de algunos grupos sociales destinados a funciones determinadas, jóvenes de las clases medias; estructura a la que las chicas tuvieron que adaptarse para poder acogerse y disfrutar de una dimensión de la justicia ejercida a través de la educación. Igualdad de oportunidades más que oportunidades para la igualdad, planteamiento que hubiera dirigido el proceso de muy distinta manera.

Este proceso ha venido acompañado por un concepto y por una categoría que la toma de conciencia femenina de los años sesenta del siglo XX fue precisando y definiendo. El género, una palabra antigua, pero un concepto nuevo⁵ que ayudó a proyectar una mirada crítica a las relaciones sociales entre hombres y mujeres en general y a la educación en particular. Su eficacia ha sido tan evidente que incluso ha propiciado una transferencia lingüística, por la que género se utiliza como sustitutivo del de sexo, o de mujer/mujeres, en algunos ambientes, buscando quizás un lenguaje más neutral y objetivo, y también queriendo sugerir que cualquier información sobre las mujeres lo es también sobre los hombres⁶.

Permitía hacer explícitas y entender mejor las condiciones en que había discurrido una vida vivida en femenino; lo que supuso un estímulo tentador por su receptividad a argumentos nacidos de la experiencia, en particular desde que la profesora norteamericana Joan W. Scott acertó a formular su capacidad descriptiva y explicativa en relación con la historia⁷. La distinción descubierta entre sexo y género en la propia experiencia y en la de otras mujeres, liberaba a la población femenina del peso de una tradición patriarcal que la vinculaba con proyectos de vida dependientes siempre de un hombre. Y demostraba la construcción sociocultural de que se había rodeado lo femenino y lo masculino; se confirmaba la fuente de tantos estereotipos que distorsionaban la personalidad propia, por lo que debían desenmascarse y exigir su abandono. Un planteamiento crítico revelador de muchas situaciones injustas, imprescindible sin duda, pero que no lo solucionaba todo puesto que, como escribió hace años la historiadora María-Milagros Rivera, “el concepto de género nos ayudó a desnudarnos, pero de alguna manera nos dejó desnudas (lo cual no se resiste durante mucho tiempo, o no se resiste sin pena)”⁸.

En el campo de la educación abrió la posibilidad de introducir nuevas perspectivas en los procesos de aprendizaje de alumnas y de alumnos, con mayor repercusión en las chicas; prácticas que contribuían a su igualdad con los chicos. Los análisis de la realidad de las mujeres se hacían utilizando la categoría género, si bien no únicamente porque convivía con otras no menos lúcidas, como la de igualdad, patriarcal, las del feminismo marxista y de otras ideologías, o la de la diferencia sexual, que favorecieron propuestas diversificadas y no siempre contrapuestas. Cada una, desde miradas específicas del pensamiento feminista, ha formulado argumentos y movido voluntades para compromisos y prácticas de cambio en las aulas que da como resultado una pluralidad de enfoques.

Algunas de estas lecturas de la condición femenina reclamaban “no sólo quebrar inercias y salir de la horma dada”⁹, sino algo más costoso, aunque este precio no sea evidente en todas: el dejar en la andadura necesaria lo que puede ser valioso para cada una, ante la experiencia de que de otra forma no sería posible transitar por muchos de los espacios sociales en los que se desea estar. Precio que no hace fácil ofrecer, especialmente en la educación, por ejemplo referentes de conocimientos y de actuaciones femeninas en los que las alumnas y las profesoras puedan reconocerse; que obliga a renunciaciones importantes para acoger ese modelo que se les presenta como el único valioso.

Además, la utilización del concepto género no ha dejado de encontrarse con dificultades, entre ellas la polémica acerca de la prioridad de la clase social, y no del sexo, como origen de la desigualdad; o por la sospecha del postmodernismo respecto de la complicidad de la categoría género con tesis esencialistas respecto de lo femenino y lo masculino¹⁰. La distinción entre identidad de género y sexo biológico, la dicotomía sexo/género, y la estratificación a que este análisis distributivo había dado lugar, son motivo de debate en diferentes círculos. La convivencia cercana con el multiculturalismo ha llevado también a repensar características y consecuencias que se atribuían a personas y a situaciones, dando cabida a una visión más amplia que permita aplicar el concepto género en términos de pluralidad y de diversidad¹¹.

Seguramente nos hemos centrado demasiado en la que entendemos como incuestionable distancia entre naturaleza y cultura, entre sexo y género. Disyuntiva alimentada por una lectura dirigida a clarificar cómo ha funcionado el patriarcado¹², y a cómo teníamos que reaccionar ante su concepción del mundo; pero sin llegar a prescindir de lo masculino como pauta de comparación. No hace mucho la filósofa e historiadora francesa Geneviève Fraisse se hacía unas preguntas que animan a seguir en esta cuestión. Algunos de los interrogantes formulados por ella son los siguientes:

“¿La oposición biológico/social es pertinente? ¿La crítica que recurre al ‘género’ no encierra en sí misma su propia solución, ya que, al utilizar o denunciar la oposición, la legitima? ¿La oposición naturaleza/ cultura, como construcción conceptual moderna, es el único esquema de inteligibilidad posible? ¿El pensamiento alimentado por los interrogantes y la acción feminista no debería inventar un nuevo marco, una nueva problemática, para la cuestión de la diferencia entre los sexos? ¿La oposición entre lo biológico y lo social (en forma de sexo frente a género tanto como de género versus sexo) no requiere otra respuesta que la que aporta un dualismo maltrecho?”¹³.

Por consiguiente, sin dejar de reconocer que el género es un revelador marco de referencia, una variable de análisis importante que nos ayuda a comprender algunas de las modalidades que caracterizan las visiones del mundo y las relaciones entre hombres y mujeres, también hemos comprobado que sus conclusiones no nos acercan a toda la realidad, porque –tomando palabras de Silvia Tubert para otro argumento– “las mujeres son demasiado diferentes entre sí en cuanto a sus expectativas y subjetividades como para generar un único marco de referencia cognitivo”¹⁴. Nada justifica considerar a las mujeres como un grupo homogéneo, en el que se presupone una identidad de género común y uniforme en todas.

Lo que ha ido despertando la urgencia de repensar el sentido y la modalidad de lo que se está haciendo en la educación. Precisamente esas condiciones de la escuela en la que el hecho de compartir espacios y relaciones implica habitualmente no diferenciar objetivos, procedimientos, recursos y dinámicas en las tareas que realiza para despertar el deseo de formación en los chicos y en las chicas, en definitiva; que desoye el hecho y el significado de la diferencia sexual.

Encontramos profesoras, junto a otras mujeres sensibles a las propuestas educativas que se ofrecen a las nuevas generaciones, que no se sienten cómodas con un modelo de formación uniforme que silencia la parte del mundo que representa lo femenino. Y por eso alertan y contribuyen a que se tome conciencia de la necesidad de favorecer un ambiente escolar en el que se tenga en cuenta a las niñas y a las mujeres que llenan las aulas, como alumnas y como profesoras; de poner en marcha una dinámica dirigida a generar cambios cualitativos tanto en las relaciones interpersonales, como en el modo de seleccionar, de reelaborar y de transmitir los conocimientos culturales y científicos.

Sólo el detenerse con atención en el itinerario seguido para generalizar la presencia en el sistema escolar, en las circunstancias que han hecho posible esa mayoría femenina en las aulas, en los resultados que se observan y, más concretamente, en la experiencia que se desprende de lo realizado en los procesos de enseñanza-aprendizaje, permite apuntar algunas conclusiones respecto de lo que ha pasado, no sólo por la aplicación de las normativas vigentes en cada país, sino también por algunas de las medidas implementadas desde el objetivo de conseguir una educación no sexista.

Pues el sexismo se mantenía dentro de las aulas como reflejo del que se producía en la sociedad; se apoyaba en la inferioridad de lo femeni-

no legitimado por las diferencias biológicas entre hombres y mujeres. El sexismo es una construcción multidimensional, cuyos aspectos se manifiestan, tanto de forma patente como encubierta, en el lenguaje, (literario, administrativo, hablado, político,...), en los medios de comunicación, en la publicidad, en el mercado laboral, en la educación, en la medicina, en el uso de espacios, tiempos y recursos, en la violencia, etc. Nacido en los años sesenta en los movimientos feministas en Estados Unidos, con una intención análoga a la del término racismo, la de poder denunciar la opresión del sexo femenino.

Repensar lo realizado seguramente nos hace caer en la cuenta de que no se puede entender la igualdad en el sentido de *logro de lo idéntico*; en nuestro caso, como igualdad de las chicas con los chicos –teniendo ellas los mismos derechos para no sentirse indefensas frente a ellos-, sin margen para una diversidad, para unas diferencias de las que recelamos porque han justificado demasiadas discriminaciones en la historia pasada y reciente. Y al mismo tiempo, nos detiene ante esa dimensión que debemos volver a cuidar con el esfuerzo y el significado que merece la diferencia sexual: el de aceptar que nos habla de una “dualidad de los sexos... dotada de un contenido, de representaciones múltiples, pero siempre claras, de lo masculino y de lo femenino”¹⁵. Diferencia que aporta una diversidad valiosa, a cultivar en la educación, y que enriquece el tipo de relaciones sociales en las que nos movemos; aquellas en las que los rasgos de identidad y las formas de presencia elegidas, no supongan, ni justifiquen, consecuencias, efectos, de desigualdad personal o colectiva.

En el camino recorrido hasta ahora se ha conseguido equiparar derechos, introducir pluralidad en los rasgos de identidad y en el desempeño de roles sociales no adscritos ya como destino a un sexo –cambios que se han producido mucho más entre las mujeres que entre los hombres- y, en menos casos, modificar la valoración asignada a las funciones que habitualmente realizan unas y otros. Lo que ha provocado desplazamientos reales, y en parte también simbólicos, respecto de lo femenino y de lo masculino, contribuyendo a relativizar el sentido esencialista que se había atribuido a la asignación de capacidades y de roles.

Para ello, una de las propuestas mejor acogidas desde hace años ha sido la que se centra en el objetivo de apoyar y de aplicar medidas de *pedagogía antisexista*, para salvar la desventaja que se suponía en las mujeres¹⁶. Se diseñaron procedimientos que ayudaran a las alumnas a ser iguales que los alumnos durante la etapa escolar y pensando en su vida adulta¹⁷; a sentirse incluidas en las prerrogativas del sistema de derechos per-

sonales y de ciudadanía seleccionados por la política del liberalismo ilustrado en los orígenes de los Estados modernos; esos que hemos visto ampliados varias veces desde entonces, y que estuvieron destinados en su origen sólo a los hombres, protagonistas naturales de los asuntos públicos, de las responsabilidades cívicas, y de los quehaceres profesionales. Convertimos la uniformidad, el desdibujamiento de las diferencias entre los sexos, en un requisito para poder beneficiarse de los derechos de esa ciudadanía apoyada en valores democráticos.

Unas intervenciones que no siempre han producido los ambiciosos resultados previstos, pero que sí ha asimilado la vida de las chicas a la de los chicos en el tipo de profesiones para las que se preparan, en las formas de diversión y ocio que eligen, en la autonomía para tomar decisiones personales, en la libertad de actuación, en el lenguaje con el que se expresan, en la distancia, más mental que real, respecto de las tareas domésticas que afectan a la disponibilidad de su tiempo, etc. La neutralidad que se presumía en las intervenciones educativas no era tal, se desarrollaban desde el modelo masculino, y por lo tanto ajeno a la diferencia femenina y a la cultura que ha sostenido la vida.

Se ha respondido al deseo y a la voluntad femeninas de disponer de oportunidades para la igualdad en las sociedades en que se mueven, orientándolas hacia la homologación con el hombre; como si pudiera concretarse y cumplirse el objetivo de justicia y de dignidad que muchos grupos de mujeres han reclamado durante siglos, en el no tener “otra meta, otra medida, que la igualdad con el hombre”¹⁸, cuando también ellos están afectados por los condicionamientos de género que les impone una interpretación sesgada de lo que su identidad les impone. Esto es insuficiente. La igualdad que deseamos no es la que uniforma a las mujeres o las asimila a lo masculino cuando se decide fijar un “punto de referencia a partir del cual elaborar aspiraciones y metas comunes”¹⁹, sino garantizar situaciones de partida semejantes.

Buscamos que sea posible moverse con libertad en la sociedad, desde la diferencia; en este caso, desde la diferencia sexual que las mujeres tienen y aportan, dotándola de prestigio y de sentido en el escenario social. Estando en la vida de un modo propio, sin tener que prescindir de actitudes y de experiencias valiosas para ellas mismas y para otras personas, porque no hayan sido previstas en los modelos androcéntricos de presencia en el mundo “público”; esos que ahora se están globalizando sin haberse desprendido todavía del sesgo masculino. Diferencia sexual femenina que no se confronta ni rechaza todo lo que el universo masculin-

no de pautas y de significados ha representado en la historia, pero que lo sitúa en lo que representa, en la mirada de una mitad de la población.

La trayectoria de acciones programadas en las escuelas, alentadas por el *feminismo de la igualdad* con el objetivo de desvanecer el sexismo, ha terminado suscitando incertidumbres acerca de los criterios que la han orientado y de los modelos de referencia que han servido de guía en cada una de las intervenciones posibles dentro del marco escolar; no tanto por lo que ofrecen -un tipo de formación enfocada a preparar para la vida laboral y de responsabilidad en los asuntos públicos-, sino por lo que han olvidado -los conocimientos y destrezas imprescindibles en la vida personal y familiar-.

Una escuela mixta que prepara la igualdad, proponiendo a las niñas y a las jóvenes una jerarquía de valores, una imagen personal y un modelo de implicación laboral, política y social, configurados desde una medida masculina del mundo, desde el poder del patriarcado, y que se transmiten como el único paradigma de eficacia y prestigio al que ahora se pueden incorporar también las mujeres que quieren avanzar hacia la igualdad. Era urgente adquirir formación para reclamar la entrada en espacios no abiertos a las mujeres, pero cuando una parte de ese objetivo se ha cumplido, vemos que no puede ser todo.

REPENSAR EL PROYECTO ESCOLAR

Lo conseguido ha cubierto únicamente una parte del objetivo, ya que esta dedicación a combatir el sexismo deja intactos otros sistemas más poderosos -económico, políticos, ideológicos, etc.-. Contentarse con ello supone quedarse una vez más en lugares donde las condiciones de permanencia limitan capacidades y libertad, pues no permiten la permeabilidad de lo diferente, invitan a unos espacios en los que “la diferencia femenina no se escucha”²⁰.

De ahí el movimiento que aconseja la búsqueda de nuevas prácticas educativas con la finalidad de promover transformaciones cualitativas en las dinámicas falsamente asexuadas que la escuela se esmera en utilizar; que haga posible que las diferencias – muy especialmente la sexual porque atraviesa todas las demás-, llegue a disponer de un lugar en el desarrollo de la identidad personal, diversa, individual en cada alumna y en cada alumno, sin la frontera que establecen muchos códigos y estereotipos transmitidos de una generación a otra.

La toma de conciencia ganada hace que muchas mujeres perciban ahora de manera más clara que no quieren reproducir ni una condi-

ción femenina determinada únicamente por la naturaleza biológica, ni tampoco identificarse con los estilos masculinos de presencia y de participación en la sociedad. En primer lugar, porque no están dispuestas a apoyar el sistema patriarcal siendo como los hombres, y además porque quieren seguir siendo diferentes sin las consecuencias de subordinación y dependencia que tenían que soportar.

Si nos pronunciamos a favor de una sociedad capaz de incorporar la diversidad –social, cultural, personal- como riqueza, y no como amenaza, sin dejarse llevar por la inquietud que disuade cuando se percibe como desafío al orden social vigente, no se puede, al mismo tiempo, instruir en la escuela y fuera de ella, con unas pautas falsamente universales porque en la sociedad en la que vivimos sean las más relevantes y valiosas, las que se exigen para incorporarse con éxito a ella.

En el caso de las niñas, que en la escuela tengan que aprender los contenidos, desarrollar las actitudes, priorizar los valores, y crearse expectativas, de acuerdo con un proyecto diseñado desde unos conceptos de formación y de sociedad androcéntricos. Diseño en el que está ausente todo lo relacionado con la vida de las mujeres; en el que su historia, sus saberes y sus experiencias quedan en el olvido. En la inevitable selección de lo que debe formar parte de las disciplinas escolares –el bagaje cultural y científico acumulado es inabarcable-, se prescinde siempre de todo lo femenino porque se juzga de menor valor, menos útil para la vida de la ciudad y para los índices económicos que son referencia del progreso.

Entiendo que ha llegado el momento de incorporar a la formación, propuestas que se detengan en las contribuciones femeninas al bienestar y al progreso de la sociedad; hacerlo por las alumnas y también por el mensaje añadido que se introduce de esa manera en la formación de los niños. Iniciativas que impulsen a enseñar y a aprender no desde un universalismo que se quiebra al confrontarlo con la realidad, sino ofreciendo criterios para un análisis que descubra el androcentrismo en torno al que gira la sociedad. Que cuestionen una enseñanza que, cada vez más burocratizada y más atenta a las exigencias de las empresas y de la política partidaria, incide en el acumular recursos útiles para el mercado, en el tener sobre el ser, en el adaptarse a un pensamiento único, y menos en el desarrollo en cada persona de todas las dimensiones que hacen posible una vida con calidad para sí misma y para sus entornos cercanos. Que hagan de la relación educativa la fuente principal de saber, de intercambio y de crecimiento²¹.

No podemos reaccionar con indiferencia, ante el hecho de que en las últimas décadas los centros de todos los niveles de enseñanza se

hayan llenado de mujeres. Tenerlo en cuenta vuelve muy patente el desajuste entre la superioridad numérica que representan, y el predominio de referentes masculinos en todo lo que la realidad escolar les ofrece. Predominio que afecta a las chicas —a su imagen, a su autoestima, a su genealogía—, pero también a los chicos, a quienes igualmente se les conduce a adquirir únicamente aquello que se les dice corresponde con su naturaleza biológica.

Por eso encontramos ya profesoras y alumnas que buscan formas de valorar y de autorizar a las alumnas, que utilizan mediaciones que las nombren real y simbólicamente, que visibilizan a las mujeres en todos los aprendizajes, y que muestran en las aulas lo “femenino” que ellas siguen manteniendo casi en solitario. Se han decidido a hacerlo para salvar los desequilibrios de un currículum escolar que no lo contempla.

Aceptar la diversidad como riqueza pide dar un significado mucho más abierto a la presencia de las chicas en la educación; no sólo en el sentido de hacer posible una redistribución de oportunidades y un desarrollo de capacidades, sino en el de integrar, al mismo tiempo, la actitud de reconocimiento y de valoración de eso que aportan las mujeres, como una de las dimensiones de la igualdad que la sociedad asume y alienta. Una educación que permita que las alumnas, y los alumnos, lleguen a conocer y valorar lo que las madres y otras mujeres han puesto en circulación en la sociedad siempre: un trabajo que producía bienestar en el ámbito doméstico, la atención y el cultivo de las relaciones, el apoyo y cuidado de los afectos, el sostener con amor la vida, etc.

LA MEMORIA AFECTA A LA IDENTIDAD

Se hace imprescindible contribuir a un bagaje de conocimientos que den voz a la experiencia histórica femenina en los diferentes espacios que ocuparon. Que incorpore actividades y documentos acerca de las aportaciones de las mujeres en sus entornos más cercanos, habitualmente ignoradas, invisibles o minusvaloradas, en palabras del Informe *Estado Mundial de la Infancia 1999*, elaborado por UNICEF; y que eduque a los chicos en ellas para poder compartir el trabajo que exigen y las satisfacciones que también producen.

Sin embargo, todavía en buena parte, los manuales que se utilizan en las aulas no transmiten más que una parte de la historia, una parte de la ciencia, una parte de la lengua; y lo hacen sin incluir los contextos relacionales donde cada hecho se produjo, en los que también había mujeres. Sabemos muy bien que en la educación se “ha creado el abismo de la

discontinuidad”²² pues se deja fuera lo que es percibido sólo con una finalidad de interés familiar, como una práctica privada, doméstica o paradójica, sin conexión con los ámbitos que para el patriarcado son de influencia; y, en consecuencia, hurtando a las iniciativas femeninas su peso y su importancia decisiva en el movimiento que ha ido sustentando la vida de cada pueblo.

Cuando en el siglo XIX los Estados de los distintos países se ocuparon de la instrucción pública y diseñaron sistemas que le dieran un carácter nacional, lo hicieron apostando por el desarrollo de un único modelo educativo, en el que no se imaginaba que iban a participar las mujeres, en cuanto destinadas y obligadas a aceptar unas expectativas vitales para las que la instrucción no era pertinente. Expectativas que engañosamente se entendían como de menor relevancia en el marco de la recién estrenada ciudadanía, inferiores en cuanto que no merecían la atención de los gobernantes y, por este modo de plantearlo, razón y fuente de un tipo de relaciones interpersonales jerarquizadas.

Este modo de concebir la instrucción de los ciudadanos en el origen de su atención por los poderes públicos, ha contribuido a dejar en la sombra, no sólo las formas de estar presentes las mujeres en los procesos educativos que han protagonizado a lo largo de la historia, sino también el mismo perfeccionamiento personal y los logros vitales que fueron alcanzando en ellos antes de configurarse ese sistema escolar, y también después. La decisión de que las mujeres vivieran en espacios físicos y mentales segregados, alimentadas por un simbólico devaluado que nada tenía que ver con el de los hombres -el considerado como el verdadero mundo-, aunque no todas respondieran a esas pautas en sus experiencias concretas de vida, paralizó la responsabilidad política de dedicar atención y recursos a la instrucción femenina.

De ahí que se desee acudir a la memoria que da testimonio de la presencia de mujeres en el mundo, en el de ayer y en el de hoy, en una cultura y en un estilo de educación de origen y genealogía femenina, que ha formado a cada generación en el paso de madre a hijas y de madre a hijos²³; una memoria que sea testimonio de las decisiones, de las habilidades y de la autoridad de que se sirvieron tantas mujeres para salvaguardar ciertos márgenes de libertad.

Esta perspectiva ayuda a romper con una mentalidad y con unas políticas basadas en identidades esencializadas y en prácticas específicas uniformes, en las que se da por supuesto que todas pueden ser incluidas; conduce desde luego al distanciamiento de una epistemología y de unos

relatos históricos, políticos, religiosos, médicos o psicológicos, que exponen teorías generalizadoras, pero que en verdad son el fruto de razonamientos y deducciones sexuadas, androcéntricas.

Durante varias décadas las investigaciones realizadas desde la perspectiva de la igualdad han documentado la constante oposición a que las mujeres se incorporaron, primero a una instrucción, después a unos títulos académicos, y más tarde a unos trabajos profesionales, destinados a hombres de capacidades y situaciones sociales similares a los de ellas. Han querido subrayar que en los diferentes periodos de la historia quedaron excluidas de los contenidos que definían lo culto pues únicamente el saber de los eruditos era considerado como tal; posición que suponía en la práctica, que únicamente lo que concernía y afectaba a los hombres se convertía en imagen representativa de la cultura humana y, en consecuencia, justificaba que las acciones y los saberes de las mujeres se relegaran a lugares sin trascendencia social, al considerarlos fruto del instinto, de la naturaleza.

Sabemos sin embargo que no sólo la educación ha sido fundamental para que fuera creciendo en las mujeres un sentido más libre de sí mismas, para ir cambiando su imagen social, para que pusieran palabras a tantas inquietudes retenidas o latentes dentro de ellas, sino que también en la escuela de hoy nos encontramos con educadoras que proporcionan a las niñas y a las jóvenes un estilo de relaciones educativas y de acercamiento al saber que les permita crecer en esas capacidades personales que hacen posible moverse en el mundo con libertad. Y se está empezando a pensar, igualmente, una educación para los hombres que les oriente y anime a desarrollar un modo nuevo de ver el mundo, de respetar y de compartir todas las posibilidades a su alcance.

ABRIR ESPACIOS DE LIBERTAD

La mejor propuesta para la educación hoy es ir más allá de una igualdad entendida como igualitarismo, como uniformidad, despertando deseos, y abriendo espacios de libertad y de saber, sexuados, no neutros; personalizados, no universales²⁴. Contamos ya con una trayectoria suficiente en un tipo de prácticas de intervención para conseguir la igualdad que hacen desaparecer lo femenino mientras exigen acoger lo masculino; que aspiran y promueven un universalismo homologador. Experiencia que pone de manifiesto a dónde realmente se está llevando a las chicas, y en dónde se sigue manteniendo a los chicos. Que nos avisa de que ha llegado el momento de superar un concepto de enseñanza y de educación que pase exclusivamente por la voluntad de igualar a las niñas con los

niños, como única modalidad para poder asumir las presencias y responsabilidades que se deseen; porque éste es un discurso y una meta que reduce lo plural a una sola voz.

Los debates que hoy están planteados en torno a la condición femenina, y también masculina, tienen indiscutibles repercusiones en el hacer educativo. No pueden quedar fuera de las reflexiones y medidas sobre las que cada docente y cada centro escolar trabajan en las aulas.

FUENTES BIBLIOGRÁFICAS

- ALCÁNTARA, M^a Dolores-Gómez; M^a Blanca (Eds.) *De mujeres sobre mujeres y educación*. Málaga: Serv. Publ. Diputación.
- BLANCO GARCÍA, Nieves (Coord.) *Educación en femenino y en masculino*. Madrid: Akal, 2001.
- BLANCO GARCÍA, Nieves. El saber de las mujeres en la educación. XXI. *Revista de Educación*, n. 6, p. 43-54, 2004.
- BORDERÍAS, Cristina (Ed.) *Joan Scott y las políticas de la historia*. Barcelona: Icaria, 2006.
- FERNÁNDEZ VALENCIA, Antonia. Educación para la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres. En: MONCLÚS ESTELLA, Antonio (Coord.) *Las perspectivas de la educación actual*, 2005. p. 425-440.
- FLECHA GARCÍA, Consuelo. Las mujeres, del género a la diferencia. *Revista Documentación Social*, Madrid, n. 105, p. 73-92, octubre-diciembre, 1996.
- FLECHA GARCÍA, Consuelo. Educar en Femenino: un debate que no ha perdido actualidad, en SANTO TOMÁS, Magdalena (Coord.) *Vivir siendo mujer a través de la historia*. Valladolid: Serv. Publ. Universidad de Valladolid, 2005, p. 255-271.
- FLECHA GARCÍA, Consuelo. La categoría género en los estudios feministas. En TORRES RAMÍREZ, Isabel (Coord.) *Miradas desde la perspectiva de género*. Estudios de las mujeres, Madrid, Narcea, 2005, p. 36-40.
- FLECHA GARCÍA, Consuelo y NÚÑEZ, Marina-Rebollo, M^a José (Dir.) *Mujeres y educación*. Saberes, prácticas y discursos en la historia. Buenos Aires-Sevilla: Miño y Dávila-Diputación, 2005.
- FRAISSE, Geneviève. El concepto filosófico de género. En: TUBERT, Silvia (Ed.) *Del sexo al género: los equívocos de un concepto*. Madrid: Cátedra, 2006.
- FRAISSE, Geneviève. "Genre". En CASSIN, Barbara (Dir.) *Vocabulaire européen des philosophies*. Traducción de Isabel Carvajal. Paris: Seuil/Le Robert, 2004.
- FRAISSE, Geneviève. A côté du genre. En TAZI, Nadia (Dir.) *Les mots du monde: masculin- féminin*. Paris : La Découverte, 2004.
- GRAÑA CID, M^a del Mar (Ed.) *Las sabias mujeres. Educación, saber y autoría (siglos III-XVII)*. Madrid: Al-Mudayna, 1994.
- GUERRA PALMERO, M^a José. Género: debates feministas en torno a una categoría. En *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, v. 7, n. 1, p. 220-222, enero-junio, 2000.
- LIBRERÍA de Mujeres de Milán. *El final del patriarcado*. Barcelona: Llibr. Proleg, 1996.
- MAÑERU MÉNDEZ, Ana. Lo que yo puedo hacer en la relación educativa. En XXI. *Revista de Educación*, n. 6, p. 13-20, 2004.
- MAÑERU MÉNDEZ, Ana y PIUSSI, Anna Maria (Coord.). *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro, 2006.

- MOLINA, Cristina. Género y poder desde sus metáforas. Apuntes para una topografía del patriarcado. En TUBERT, Silvia (Ed.) *Del sexo a género*. Los equívocos de un concepto. Madrid: Crítica, 2003.
- PÉREZ CANTÓ, Pilar (Ed.) *También somos ciudadanas*. Madrid: Ed. Universidad Autónoma de Madrid, 2000.
- PIUSSI, Anna Maria. La pedagogía de la diferencia sexual. Nuevas perspectivas en Italia. En, BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa; Araceli MINGO (Eds.) *Géneros prófugos*. México: Píados, 1999.
- BELAUSTEGUIGOITIA, Marisa; Araceli MINGO. Dar clase: el corte de la diferencia sexual”, en Blanco, Nieves (Coord.) *Educación en Femenino y en Masculino*. Madrid: Akal, 2001.
- REBOLLO ESPINOSA, M^a José; NÚÑEZ GIL, Marina. La horma cede: evolución de los modelos educativos femeninos en la prensa española desarrollista”. En *Mujeres y Educación*. Saberes, Prácticas y Discursos en la Historia. Sevilla: Miño y Dávila Editores-Diputación de Sevilla, 2005.
- RIVERA GARRETAS, María-Milagros. *Nombrar el mundo en femenino*: pensamiento de las mujeres y teoría feminista. Barcelona: Icaria, 1994.
- RIVERA GARRETAS, María-Milagros. *La diferencia sexual en la historia*. Valencia: PUV, 2005.
- SÁNCHEZ MUÑOZ, Cristina. Debate teórico: La difícil alianza entre ciudadanía y género. En PÉREZ CANTÓ, Pilar (Ed.) *También somos ciudadanas*. Madrid: Ed. Universidad Autónoma de Madrid, 2000.
- SCOTT, Joan W. Gender: A Useful Category of Historical Analysis. En *The American Historical Review*, v. 91, n. 5, p. 1056, 1986.
- SOFÍAS. *Escuela y Educación, ¿hacia dónde va la libertad femenina?* Edic. M^a Milagros Montoya. Madrid: horas y Horas, 2002.
- TUBERT, Silvia. *Deseo y representación*. Convergencia de psicoanálisis y teoría feminista. Madrid: Síntesis, 2001.
- TUBERT, Silvia (Ed.) *Del sexo al género*: los equívocos de un concepto. Madrid: Cátedra, 2003.
- VALCÁRCCEL, Amelia; RENAÚ, M^a Dolors; ROMERO, Rosalía. *Los desafíos del feminismo ante el siglo XXI*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, 2000.
- VV.AA. *Educación de mujeres y niñas en Iberoamérica*. Madrid: Ministerio de Educación, 2007.
- ZAMBRANO, María. *El hombre y lo divino*. Madrid: Siruela, 1991.

NOTAS

¹ Las medidas en esta línea tomadas en casi todos los países del mundo, han dibujado un nuevo marco para la educación de las mujeres. muchas publicaciones describen los procesos de cambio experimentados. En relación con los países iberoamericanos puede consultarse: VV.AA. *Educación de mujeres y niñas en Iberoamérica* Madrid, Ministerio de Educación, 2007. p. 382.

² Cf. Sofías. *Escuela y Educación ¿hacia dónde va la libertad femenina?* Madrid: horas y Horas, 2002. p. 36.

³ Las investigaciones realizadas sobre diferentes periodos históricos lo ponen así de manifiesto. De ellas dan cuenta publicaciones como: Graña Cid, M^a del Mar (Ed.) *Las sabias mujeres. educación, saber y autoría (siglos III-XVII)*. Madrid: Al-Mudayna, 1994. 323 p;

Rivera Garretas, M^a Milagros: *La diferencia sexual en la historia*, Valencia: PUV, 199 p.; Flecha, Consuelo-Núñez; Marina-Rebollo, M^a José (Dir.) *Mujeres y educación. Saberes, prácticas y discursos en la historia*. Buenos Aires-Sevilla: Miño y Dávila-Diputación, 2005. 525 p.; Alcántara, M^a Dolores-Gómez; M^a Blanca (Eds.): *De mujeres sobre mujeres y educación*. Málaga: Serv. Publ. Diputación, 224 pp.

⁴ Cfr. Fernández Valencia, Antonia.: “Educación para la igualdad de oportunidades de hombres y mujeres”. En: Monclús Estella, Antonio (Coord.). *Las perspectivas de la educación actual*, 2005. p. 425-440.

⁵ Cf. Fraisse, Geneviève. “El concepto filosófico de género”. En: Tubert, Silvia (Ed.). *Del sexo al género: los equívocos de un concepto*. Madrid: Cátedra, 2003. p. 39-46; de la misma autora. “A côté du genre”. En: Tazi, Nadia (Dir.). *Les mots du monde: masculin-féminin*. Paris: La Découverte, 2004. p. 59-84. También Flecha García, Consuelo. “Las mujeres, del género a la diferencia”. En: *Revista Documentación Social*, Madrid, n. 105, p. 73-92, octubre-diciembre, 1996.

⁶ Así lo explicaba Joan W. Scott en el año 1986, en el artículo: “Gender: A Useful Category of Historical Analysis”. En *The American Historical Review*, v. 91, n. 5, p. 1056.

⁷ En la reflexión y publicaciones de esta autora el concepto y su aplicación ha ido evolucionando desde su primera formulación. Cf. Borderías, Cristina (Ed.). *Joan scout y las políticas de la historia*. Barcelona: Icaria, 2006. 294 p.

⁸ Rivera Garretas, María-Milagros. *Nombrar el mundo en femenino: pensamiento de las mujeres y teoría feminista*. Barcelona: Icaria, 1994. p. 153.

⁹ En unos momentos más rígida y en otras menos, como vemos en el trabajo de Rebollo Espinosa, M^a José y Núñez Gil, Marina. “La horma cede: evolución de los modelos educativos femeninos en la prensa española desarrollista”. En: *Mujeres y Educación. Saberes, Prácticas y Discursos en la Historia*. Sevilla: Miño y Dávila Editores-Diputación de Sevilla, 2005.

¹⁰ Cf. Flecha García, Consuelo. “La categoría género en los estudios feministas”. En: Torres Ramírez, Isabel (Coord.). *Miradas desde la perspectiva de género. Estudios de las mujeres*. Madrid: Narcea, 2005. p. 36-40.

¹¹ A esta dimensión se refirió M^a José Guerra en un artículo sobre la controversia acerca de la categoría género. Cf. Guerra Palmero, M^a José. “Género: debates feministas en torno a una categoría”. En: *Arenal. Revista de Historia de las Mujeres*, v. 7, n. 1, p. 220-222, enero-junio, 2000.

¹² Patriarcado en cuanto sistema de organización social que refleja la institucionalización de la autoridad masculina como base de un orden social jerárquico que determina las posiciones de las personas en función de su sexo, al margen de sus capacidades personales. Gobierno y poder pertenecen y están gestionados por hombres. La naturaleza biológica se eleva a categoría política y económica. Y “patriarcado y género están trabados de manera que se refuerzan entre sí”. Molina, Cristina. “Género y poder desde sus metáforas. Apuntes para una topografía del patriarcado”. En: Tubert, Silvia (Ed.). *Del sexo a género. Los equívocos de un concepto*. Madrid: Crítica, 2003. p. 156.

¹³ Fraisse, Geneviève. “Genre”. En: Cassin, Barbara (Dir.). *Vocabulaire européen des philosophies*. Traducción de Isabel Carvajal. Paris: Seuil/Le Robert, 2004.

¹⁴ Tubert, Silvia. *Deseo y representación. Convergencia de psicoanálisis y teoría feminista*. Madrid:

Síntesis, 2001. p. 118.

¹⁵ Fraisse, Geneviève. “El concepto filosófico de género”. En: Tubert, Silvia (Ed.). *Del sexo al género: los equívocos de un concepto*. Madrid: Cátedra, 2003. p. 45.

¹⁶ En el sentido de actuar en la práctica educativa no teniendo en cuenta las diferencias naturales que han justificado la desigualdad de oportunidades. Buscando que las alumnas tengan como referencia para su formación y sus aspiraciones lo que anteriormente estaba destinado sólo a los alumnos; y prescindiendo de los aprendizajes definidos como específicamente femeninos.

¹⁷ Cf. Piussi, Anna Maria. “La pedagogía de la diferencia sexual. Nuevas perspectivas en Italia”. En: Marisa Belausteguigoitia-Araceli Mingo (Eds.). *Géneros prófugos*. México: Paidós, 1999. p. 275.

¹⁸ Librería de Mujeres de Milán. *El final del patriarcado*. Barcelona: Llibr. Proleg, 1996. p. 28.

¹⁹ Sánchez Muñoz, Cristina. “Debate teórico: La difícil alianza entre ciudadanía y género”. En: Pérez Cantó, Pilar (Ed.). *También somos ciudadanas*. Madrid: Ed. Universidad Autónoma de Madrid, 2006. p. 6.

²⁰ Piussi, Anna María. “Dar clase: el corte de la diferencia sexual”. En: Blanco, Nieves (Coord.). *Educación en Femenino y en Masculino*. Madrid: Akal, 2001. p. 159.

²¹ Cf. Mañeru Méndez, Ana. “Lo que yo puedo hacer en la relación educativa”. En: XXI. *Revista de Educación*, n. 6, p. 13-20, 2004.

²² Zambrano, María. *El hombre y lo divino*. Madrid: Siruela, 1991. p. 217.

²³ Cf. Blanco García, Nieves. “El saber de las mujeres en la educación”. En: XXI. *Revista de Educación*, n. 6, p. 43-54, 2004.

²⁴ Cf. Sofías. op. cit, 2002.

Recibido: 04/08/07

Aprovado: 16/04/08

Contato:

Universidad de Sevilla
Facultad Ciencias de la Educación
Camilo José Cela s/n
41018
Sevilla
España
E-mail: cflecha@us.es