

LA EDUCACIÓN COMO RELACIÓN DE INTERCAMBIO

CONCEPCIÓN JARAMILLO GUIJARRO*

Para comenzar quiero dar las gracias a Consuelo Flecha por haberme invitado del modo en que lo hizo. Ella me dijo: “habla de tu experiencia porque tú tienes cosas que decir y estoy segura de que las vas a decir bien y que les van a interesar a las personas que la lean”. Al invitarme en estos términos, ella me dio la autoridad necesaria para que yo me fiara de mi experiencia y también de mi capacidad para ponerle nombre, buscar palabras para decirla y atreverme a compartirla con vosotras y con vosotros. Este trabajo, pues, es un intento de hacer teoría desde mi experiencia que es el único lugar desde el que, creo, puedo decir algo con sentido.

Cuando en la Universidad me enseñaron la historia de la educación tardé un tiempo en descubrir que esa historia se refería únicamente a la educación masculina, es decir, que mis profesoras y profesores, siguiendo una práctica muy común, tomaban la parte por el todo. Por esta razón, tuve que aprender por mi cuenta, a través de otras mujeres, el resto de la historia y así poder encontrarme en algún sitio.

En la historia de la educación de las mujeres he encontrado muchas de las claves para explicar mi propia trayectoria educativa y para entender algunos de los problemas con los que las alumnas y las profesoras se encuentran actualmente en las instituciones en las que enseñan y aprenden. Pero también he encontrado claves para interpretar ciertas prácticas de muchas de ellas que suponen grandes aportaciones a la teoría y a la práctica de la educación.

Una de las cosas que aprendí estudiando la historia de la educación de las mujeres es que su exclusión secular de las instituciones educativas masculinas, no supuso siempre una ausencia de educación femenina, tal y como señala Consuelo Flecha García refiriéndose a la Edad Media:

“Una práctica educativa informal en conventos, con preceptores o en un ambiente familiar culto (...), en muchos casos no reconocida como tal educación, y en otros negada socialmente, nunca dejó de estar presente en la vida de, al menos, pequeños grupos de mujeres”.¹

* Pedagoga y Docente en Formación Continua del Profesorado.

1. FLECHA GARCÍA, Consuelo: “Las mujeres en la historia de la educación medieval”, en Gracia Cid, M^a del Mar (ed.) (1994): *Las sabias mujeres: educación, saber y autoría (Siglos III-XVII)*, Madrid, p. 53.

Gracias al trabajo de reconstrucción de genealogías y de historia de las mujeres, realizado desde el feminismo y hoy también desde ciertos sectores universitarios, podemos afirmar que en todas las épocas históricas, siempre hubo mujeres sabias, capaces no sólo de consumir conocimiento, también de producirlo. No obstante, la existencia y obras de muchas autoras que ahora conocemos no ha sido recogida por la historia, ni ha sido enseñada en las escuelas, contribuyendo este *olvido* a formar en muchas mentes masculinas y también femeninas la falsa creencia de que las mujeres, al haber estado excluidas de las instancias de poder social dónde se genera y se legitima el pensamiento, no han contribuido a su creación.

Contra lo que pudiera pensarse, el creciente acceso de las mujeres a la educación reglada no sólo no ha conseguido acabar con esta creencia, sino que la ha acentuado. La pedagoga y filósofa italiana Anna Maria Piussi ha nombrado este hecho como pobreza simbólica del sexo femenino. Ella la define como la falta de modelos referenciales por medio de los cuales las alumnas puedan desarrollar sus procesos educativos en libertad y no en subordinación al orden masculino. Esta pobreza simbólica la hemos vivido muchas cuando, en nuestra trayectoria educativa, no nos encontrábamos en los textos, ni en los libros, ni en la historia, ni en nada de lo que nos enseñaban en la escuela, en el instituto o en la universidad. Yo, como probablemente muchas otras, acepté entonces la falsa idea de que nuestras semejantes, tanto las antepasadas como las contemporáneas se habían limitado siempre a reproducir la cultura pero nunca a crearla. M^a Milagros Rivera se refiere así a esta idea:

“El aprendizaje, muchas veces fatigoso por lo extraño y por lo insensato, de lo que los hombres patriarcales aprendían y eran, ocupó tan eficazmente la mayor parte de las mentes de las niñas y mujeres de entonces que enturbió su memoria y se echaron a perder las medidas de referencia de lo que era o podía ser el ser mujer en el mundo libremente, sin consultar en el diccionario de los cánones diseñados para ellas por otros”.²

Durante mucho tiempo las mujeres han tenido que demostrar que podían hacer las mismas cosas que los hombres y de este modo reivindicar que tenían derecho a recibir una educación igual a la de ellos. Han tenido que pasar varios siglos para que se reconozca plenamente el derecho de las mujeres a la educación y para que se acepte su presencia en instituciones creadas por y para los hombres, como por ejemplo, ésta en la que hoy estamos.

Este proceso de incorporación de las mujeres a las instituciones de la educación masculina ha significado grandes cambios para las mujeres. Uno de ellos es el espectacular aumento de su presencia en todos los niveles educativos, que se ha producido en los últimos 30 años y que es un hecho inaudito en la historia de la educación. Otro de los cambios es que, por fin, las ganas y el interés de las niñas y de las mujeres por estudiar y aprender se han hecho visibles, por ejemplo, a través de los buenos resultados académicos que obtienen, especialmente en algunos niveles educativos.

2. RIVERA GARRETAS, M^a Milagros (1997): *El fraude de la igualdad*, Barcelona, Planeta, pp. 15-16.

Estos cambios forman parte de otros muchos que se han dado a lo largo del siglo XX en la vida de muchas mujeres y que se resumen en la posibilidad que hoy tienen de estar en todos los lugares de la sociedad. Cuando digo posibilidad, me refiero a que por el hecho de ser mujeres, no tienen trabas formales o legales para hacerlo, algo que, tras siglos de prohibiciones, es una gran novedad. Había un eslogan feminista en los años 70 que decía: “las niñas buenas van al cielo, las malas, a todas partes”. Hoy las niñas, las chicas y las mujeres no necesitan ser malas para ir a todas partes.

La educación, tal y como se había pensado para los niños y hombres, está disponible hoy para las mujeres. Y por ello se puede afirmar a las puertas del siglo XXI que el proyecto de igualdad entre los sexos ha triunfado. Pero lo que le falta a este modelo educativo igualitario, y que sin embargo si está en la práctica de muchas profesoras, es pensar y hacer la educación teniendo en cuenta la diferencia sexual, es decir, teniendo en cuenta la presencia de ambos sexos en todos los ámbitos de la sociedad y su significado, para que así las alumnas y los alumnos puedan dar un sentido libre a su identidad sin necesidad de vincularla a contenidos predeterminados.

Partir de la diferencia sexual en la educación ha significado, por un lado, hacer visibles a las alumnas y a las profesoras por sí mismas y no sólo en relación o comparación con sus compañeros. Pero también, al tener en cuenta la diferencia sexual, se ha reconocido la parcialidad de la diferencia masculina, haciendo evidente que el sujeto de la educación igualitaria no es asexuado ni neutro sino masculino.

De esta falsa neutralidad sabemos mucho las que nos hemos educado en instituciones mixtas. En estas instituciones nos aseguraban una y otra vez que el objeto y el sujeto de la educación es asexuado. La educación, nos decían, se dirige a un sujeto neutro, abstracto, sin sexo. La diferencia sexual no existe porque somos todos iguales. Y mientras tanto, nos enseñaban un montón de cosas que nos remitían constante y únicamente a los hombres. Hombres concretos, de carne y hueso, con nombres y apellidos y también hombres sin nombre que se querían representantes del género humano. Muchas de nosotras tratábamos de explicarnos entonces porqué esta educación pretendidamente neutra, se dejaba fuera la experiencia de las mujeres, sus actividades, sus conocimientos, sus nombres y sus cuerpos. La respuesta la encontramos mucho más tarde interrogando a nuestra propia experiencia y escuchando a otras mujeres que antes que nosotras se habían preguntado lo mismo. Ellas nos enseñaron que esta ausencia de las mujeres es la consecuencia de una tradición histórica que ha elevado arbitrariamente la diferencia masculina a la categoría de universalidad, creando así un orden simbólico y social patriarcal en el que la diferencia femenina por sí misma no tiene lugar.

La filósofa italiana Luisa Muraro afirmaba en una conferencia a la que tuve la oportunidad de asistir, que el feminismo es una revolución epistemológica porque propone otra forma distinta de hacer teoría. Decía Luisa Muraro que hacer teoría consiste en hacer traducible la propia experiencia para que pueda ser entendida por el otro o la otra. Sin embargo, en la tradición científica patriarcal no se da la categoría de científico al saber que procede de la experiencia personal. Por esta razón, esta tradición ha contribuido a fomentar una

visión del mundo que excluye o infravalora las aportaciones que las mujeres hacen y han hecho a la cultura, porque estas aportaciones forman parte de un saber que se ha construido desde la experiencia.³

De esa tradición masculina forma parte también una concepción de la educación, todavía inexplicablemente mayoritaria, según la cual, en la educación hay dos elementos definidos de una forma totalmente estática: por un lado, quien transmite los conocimientos, quien sabe, quien tiene la autoridad y el poder; y por otro, quien no sabe, quien escucha, quien tiene carencias, quien recibe. Desde esta lógica, la palabra se interpreta como un instrumento de poder que sirve para tomar parte o acceder a un conocimiento científico y universal que está sólo en posesión de unos pocos privilegiados. En versiones más modernas y progresistas y en aras de la democratización de la enseñanza se ha llegado a rechazar que la palabra sea sólo propiedad de quien enseña. Y así se ha aceptado también que las alumnas y los alumnos tienen derecho a tomar la palabra pero no para hacerla suya, sino como una forma de repartir el poder.

Sin embargo, las que siendo alumnas hemos buscado en nuestras profesoras y profesores figuras de autoridad en lugar de figuras de poder; las que hemos esperado de ellas y ellos no sólo conocimientos sino la confianza necesaria para convertirnos nosotras mismas en fuente de conocimiento, sabemos de la ineficacia de este modelo educativo. Pero además, sabemos también que ignora una parte de la práctica. Precisamente reconocer la diferencia sexual nos ha permitido sacar a la luz una práctica educativa que procede principalmente de experiencias de mujeres enseñantes que, al igual que la mayoría de las experiencias de mujeres de ahora y de la historia, no han sido recogidas, no han sido nombradas, valoradas, ni reconocidas. Porque la teoría de la educación que nos han enseñado, al igual que la historia y todo lo demás, no es toda la teoría de la educación, sino sólo una parte.

Esta práctica no sitúa a quienes enseñan y quienes aprenden en lugares separados y estancos, sino que fomenta relaciones de intercambio a través de las cuales es posible transformar y dejarse transformar. No se trata de prácticas nuevas porque están y siempre han estado en la experiencia de mujeres enseñantes. Lo nuevo es hablar de ellas, darles nombre y reconocer el valor pedagógico y transformador que tienen. Así lo hace Ana Mañeru cuando afirma:

“Durante estos años, muchas profesoras en sus clases han tomado palabras de otras, reconociéndoles autoridad y reconstruyendo una genealogía que muestra modelos de libertad femenina. Mediante las relaciones con otras profesoras, con sus alumnas, y con las madres, han hecho palanca para producir transformaciones en la educación que hacen lugar a lo femenino”.⁴

3. La conferencia se tituló “El feminismo como revolución epistemológica” y formaba parte de un curso organizado por el Instituto de investigaciones Feministas de la Universidad Complutense de Madrid y tuvo lugar en Madrid en marzo de 2000.

4. MAÑERU MÉNDEZ, Ana : “Nombrar la realidad que cambia: la diferencia sexual en la educación”, en *Crítica*, Julio - Agosto de 1997, p. 49.

En los últimos años he podido reconocer también mi práctica educativa en palabras de otras profesoras que, recientemente y desde distintos ámbitos, están haciendo teoría de la educación a partir de la experiencia. Me refiero a términos como “Educar en relación” o “Pedagogía de la diferencia sexual”, palabras que ponen nombre a prácticas que cómo la mía, hasta entonces no lo tenían.

En mi práctica docente he puesto siempre el acento en la importancia de la relación y del intercambio, poniendo en juego todos los recursos a mi alcance para crear un clima de confianza y de escucha mediante el cual las alumnas y los alumnos tomen la palabra. La necesidad de dar la palabra a las alumnas y a los alumnos la aprendí trabajando en la llamada educación no formal. Los métodos que aplicábamos en esta práctica estaban basados en la participación y provenían de la experiencia de la educación popular en Latinoamérica. En España se empezaron a poner en práctica a finales de los años setenta en ámbitos educativos no escolares. Pero más adelante me dí cuenta que en estos métodos, al igual que en las teorías que me habían enseñado en la Universidad, la presencia de las mujeres no estaba prevista. Por eso tuve que ir aprendiendo, a través de mi experiencia y de la de otras profesoras, cómo hacer significativa esta presencia en las aulas.

Si en la educación se pone el acento en la relación y en el intercambio, dar y tomar la palabra se convierte en un ejercicio que sirve para que cada cual exprese su experiencia, sus deseos, sus necesidades y pueda intercambiar todo esto con otras y con otros. Este es el punto de partida de cualquier aprendizaje. Porque es necesario partir de lo que se sabe, de lo que se tiene, de lo que se es, para ir más allá. De esta manera, los alumnos y las alumnas se reconocen a sí mismas como fuente de saber y es precisamente este reconocimiento lo que les da la confianza y la seguridad necesarias para aprender. Además, este saberse fuente de conocimiento, hace lugar a la libertad y a la originalidad.

En esta práctica, la palabra deja de ser un instrumento de poder para convertirse en un elemento de intercambio mediante el cual soy capaz de dar y de recibir. Sin embargo, en el modelo educativo masculino al que me he referido antes, tomar y dar la palabra es un ejercicio que sirve para tener y para repartir el poder, porque la palabra no es un medio para intercambiar nada sino para acceder a ese saber neutro.

Para que la palabra sea un instrumento de intercambio es necesario entender que enseñar y aprender no es un ejercicio de poder sino de autoridad. Porque tener y reconocer autoridad es lo que me permite enseñar, mientras que tener y repartir poder sólo me sirve para exhibir lo que sé (y también imponerlo) y dejar que otras personas también lo hagan.

En palabras de Clara Jourdan: “Sin una práctica de la autoridad, es el poder el que da forma a las relaciones (...), la educación, el aprendizaje, etc., dependen de la autoridad que ejercemos y que alumnas y alumnos nos reconocen ... Ésta se apoya en el deseo de aprender y en la confianza de las criaturas hacia las personas adultas, en nuestro amor por lo que enseñamos y en las ganas de enseñarlo, en nuestro deseo y capacidad de relación

con la gente joven, pero también en nuestra capacidad de desplazar la mente del simbólico del poder que tiende a invadir estas relaciones".⁵

Por lo tanto, la autoridad para enseñar no me viene dada por ser profesora, ni siquiera por saber mucho sobre tal o cual tema, sino por el hecho de que mis alumnas y alumnos reconozcan que yo tengo algo que aportarles, tengo un más que estoy dispuesta a intercambiar. Y además por mi capacidad de reconocer lo que ellos y ellas tienen y lo que no tienen, por darles la palabra y por estar interesada en recibir.

Pero si queremos que nuestras alumnas y alumnos nos reconozcan autoridad (y no sólo el poder que nos viene dado por la posición que ocupamos en las instituciones escolares), tenemos que mostrar autoridad. Mostrar autoridad es dar y tomar la palabra para decir y escuchar lo que cada cual tiene que decir a partir de sí. Esto significa que si doy la palabra a mis alumnas y a mis alumnos es porque reconozco que tienen algo distinto de mí que me puede enriquecer, porque estoy interesada en lo que tienen que decir y por eso, estoy dispuesta a escuchar.

Esta práctica de la relación y del partir de sí la aprendí de mi experiencia en la educación con adultas y más tarde supe que se trata de prácticas que históricamente y en la actualidad provienen de la experiencia de las mujeres.

Trabajando con adolescentes en grupos mixtos yo había percibido las dificultades que las alumnas tenían para tomar la palabra en clase y que estas dificultades tenían que ver con el hecho de que las alumnas suelen hablar desde sí, desde la experiencia personal; mientras que los alumnos, en general, tienden a hablar desde el conocimiento abstracto, en un registro pretendidamente impersonal.

Sin embargo, en los espacios entre mujeres de la educación de adultas esta dificultad para tomar la palabra en público desaparecía. Se creaba un clima que definíamos como de complicidad, un ambiente favorable y amable para todas, un espacio fundamentalmente de relación porque lo que llevaba a las alumnas a la escuela era la necesidad de comunicarse con otras personas, el interés y el gusto por la relación y el intercambio. Pero, en lugar de valorar positivamente lo que hacían en ese espacio entre mujeres, ellas se quejaban a menudo de que las clases en las que no había presencia masculina eran poco serias. Una queja que coincidía con el sentimiento de gran parte del profesorado que interpretaba que las alumnas participaban mucho en clase pero siempre lo hacían desde su experiencia concreta y esto las hacía incapaces para la generalización y la abstracción.

Desde el modelo educativo masculino, en el que predomina la lógica del poder, la relación y el intercambio dejan de tener sentido y hablar en primera persona es una práctica que no suele ser aceptada porque se considera que la fuente del saber no está en la propia experiencia sino fuera de ella. Las alumnas lo saben muy bien y acaban por aceptar que

5. JOURDAN, Clara: "Las relaciones en la escuela", en *Educación en relación*, Serie cuadernos de educación no sexista, nº 6, Madrid, Instituto de la Mujer, 1998 pp.13-14.

si quieren ser tomadas en serio, deben dejar la relación en un segundo plano y renunciar a esta práctica del partir de sí.

En la formación continua del profesorado, he vivido y vivo con mucha intensidad, los efectos de ese modelo educativo que no da lugar al intercambio⁶. En más de una ocasión, las personas que organizan la formación continua me han dicho que el profesorado no está interesado en el intercambio, que lo que busca en un curso es que una persona experta imparta los conocimientos técnicos o teóricos de la materia de la que se trate. Aceptando esta premisa, que no siempre es cierta, se fomenta en el profesorado una actitud sólo receptiva y se interpretan sus necesidades de formación en términos de carencias, de lo que no saben.

Las consecuencias de esta manera de entender la formación son lamentables porque llevan una y otra vez al profesorado a buscar la autoridad sólo en los expertos, como si el auténtico saber pedagógico tuviera que proceder siempre del exterior y la formación consistiera en administrar ese saber. Pero además, se trata de una formación ineficaz porque en lugar de aumentar la confianza y la seguridad de las profesoras y de los profesores en su capacidad para mejorar su propia práctica, se potencia su incompetencia al no reconocer su experiencia docente como fuente de aprendizaje y de sabiduría. Porque, como dice Enriqueta Susi:

“La separación entre experiencia personal y competencia científica produce incertidumbre, desconfianza en los propios criterios de valoración (...) y favorece formas de autoritarismo por parte de los especialistas”.⁷

En este contexto de la formación del profesorado he oído muchas veces a profesoras que cuando toman la palabra para contar algo de lo que les pasa en el aula, algo de su propia experiencia, precede a su discurso una especie de disculpa por hablar desde sí. Como si la experiencia propia no tuviera lugar en un curso, como si fuera algo tan anecdótico, tan poco generalizable ni transferible, que resultara irrelevante.

Al igual que estas profesoras, las mujeres en otros contextos, no sólo educativos, hemos aprendido que para que nuestra palabra sea escuchada y valorada en público, tenemos que olvidarnos de la primera persona. Las normas de uso del género gramatical ejemplifican muy bien esta exigencia. Dicen estas normas que el femenino sólo representa a las mujeres, mientras que el masculino es, a la vez, específico para representar a los hombres y también universal para representar a los dos sexos. Por eso, cuando las mujeres hablan en primera persona, es decir, en femenino, siempre se interpreta que lo que dicen es subjetivo, mientras que cuando lo hacen los hombres, a menudo, se interpreta que lo hacen en nombre del género humano y se dice que son objetivos.

6. He escrito sobre mi experiencia en la formación del profesorado en el artículo “Tomar y dar la palabra. Un nuevo modelo de formación del profesorado” publicado en Cuadernos de Pedagogía nº 296, Noviembre de 2000.

7: SUSI, Enriqueta: “Las felices anomalías”, en HIPATIA : *Autoridad científica, autoridad femenina*, Madrid, Horas y horas, 1998, p.13.

En realidad esto significa para las mujeres que si quieren ser escuchadas tienen que aprender otra lengua, tienen que cambiar de registro, tienen que abandonar el femenino y adoptar el masculino para nombrarse a sí mismas y al mundo. Esta operación simbólica de cambio de sexo, en muchas ocasiones nos deja mudas y en otras, aunque nos permita tomar la palabra, nos impide nombrar la experiencia femenina en todas sus formas y significados.

Por eso, para que las alumnas tomen la palabra, no es suficiente prestarles más atención o darles más ocasiones para hablar, porque si de lo que se trata es de tomar la palabra desde ese registro impersonal y pretendidamente objetivo del saber neutro, la palabra seguirá siendo, casi siempre, de los alumnos. Es preciso hacerles saber que no tienen que renunciar a la primera persona para ser escuchadas, porque precisamente su experiencia, sus deseos, sus necesidades son el punto de partida del aprendizaje. Y la única manera que yo conozco de hacerlo es precisamente con esta práctica de la educación como relación de intercambio.

Para terminar, quisiera decir que para que las relaciones de intercambio sean posibles, además de reconocer la diferencia sexual, es necesario aceptar la disparidad que existe entre quienes participan en los procesos educativos. Me refiero a la disparidad en el sentido de lo que nos hace diferentes a cada una de las personas. La disparidad como diferencia cualitativa que se concreta en aquello que cada persona tiene (su deseo, su experiencia, su juicio, su necesidad) que la hace ser única y que, por ello mismo, la hace ser sujeto de intercambio. No es equivalente a la famosa diversidad de la que tanto se habla ahora en ámbitos educativos porque la diversidad no implica relación y la disparidad sí. En la educación, la disparidad más evidente es la que se da entre docentes y alumnado, pero también existe, aunque de otro modo, entre todas las personas que participan en los procesos de formación.

Precisamente, gracias a la disparidad es posible el intercambio. Sin embargo, hay una creencia muy arraigada según la cual el intercambio (cualquier intercambio que no sea de objetos o de dinero) sólo se puede dar entre iguales. Es decir, para que dos personas puedan establecer una relación de intercambio tienen que estar al mismo nivel, en la misma posición. Por eso se rechaza la posibilidad de que entre una alumna o alumno y una profesora o profesor pueda haber intercambio, sino sólo transmisión.

Para mí, el intercambio, el diálogo, y en definitiva la relación no se basan en la igualdad, sino en la aceptación de la disparidad. Cada persona concreta que participa en la educación tiene su propio más, distinto y único. Por eso, las relaciones de intercambio que reconocen autoridad a quien es diferente o dispar, cultivan la capacidad humana de dar y dejarse dar, ejercicio imprescindible para crecer, para transformarse y dejarse transformar, que es la cualidad más alta de la educación.