

MUJERES, GÉNERO Y DIVERSIDAD: ¿QUÉ HACE LA EDUCACIÓN?

*Consuelo Flecha García*¹

El énfasis en un planteamiento de mayor justicia a través de la igualdad referido a todas las personas y ámbitos de cada sociedad, ha hecho que la educación se haya implicado en las tres últimas décadas en unos procesos que promueven y ponen al servicio de toda la población las mismas oportunidades dentro de la escuela. Igualdad en el acceso a los niveles de enseñanza primaria, secundaria y superior que se concretó en la generalización de los contenidos, de la organización, del lenguaje, de los valores y de las relaciones, que las aulas venían proporcionando a los chicos de aquellos grupos de ciudadanos destinados a funciones sociales determinadas, bien de carácter simbólico, bien reales. Un sexo, una clase social, una raza y una cultura, fueron el espejo en el que quienes se incorporaban tenían que mirarse para disfrutar, con ese acceso y de cara al futuro, de una mayor justicia.

Sin embargo, desde hace algunos años, cuando el objetivo de universalizar la escolarización se convirtió en un hecho, asistimos al interés renovado por una educación de calidad que ha llevado a detenerse, como uno de los elementos que contribuyen a hacerla posible, en la necesidad de tener en cuenta y de atender a la diversidad de las alumnas y de los alumnos que el sistema educativo acoge y acompaña a lo largo de un periodo de tiempo de sus vidas cada vez más amplio. Diversidad que abarca una gama muy plural de modalidades.

Dentro del marco general sobre el que aquí se reflexiona, es pertinente introducir como parte del debate sobre las demandas y necesidades que la

¹ Universidad de Sevilla.

nueva sociedad formula a la educación del siglo XXI, lo que implican de diversidad las diferencias individuales y de grupo en razón del sexo. Y al intentar abordarlo vemos que va resultando más habitual, por un lado que en las aulas las alumnas se sienten nombradas en femenino, sobre todo en las que son mayoría, y por otro que ya nos estamos acostumbrando a distinguir, cuando nos acercamos a una persona, las características biológicas que, como hombre o como mujer presenta, de la significación cultural que se había asociado a las mismas a lo largo de los siglos y, muy especialmente, en los dos últimos.

De ahí que pueda ser hoy más fácil aceptar y tener en cuenta en cualquiera de las relaciones que establecemos, la educativa entre ellas, que la sociedad, la cultura y la educación ni pueden hacer del masculino un genérico ni pueden seguir contribuyendo a vertebrar identidades y comportamientos determinados por un modo de concebir el sexo que no se detenga en los perfiles culturales que también contiene; porque las capacidades y los deseos individuales no se agotan en lo que la naturaleza biológica nos llevaría a pensar, ni tampoco en las nuevas referencias de asimilación.

Expectativas que la antropología, la sociología y otras ciencias han recogido en el concepto de género; ese término utilizado para referirse a todo el bagaje de actitudes, características, roles o valores, que se afirma proviene de una construcción sociocultural y de una imagen de carácter simbólico creada a partir de ella². Noción ampliamente aplicada en numerosos ámbitos académicos y de reflexión como hermenéutica de las situaciones a la hora de interpretar las biografías de las personas, de cada una individualmente y de los grupos, que está permitiendo descubrir, al mismo tiempo que la dificultad de separar lo biológico de la cultural, una diversidad negada —en razón del sexo y de otros indicadores—, o no tenida en cuenta en los programas de formación, hasta hace poco.

Y cuando nos preguntamos qué motivos o circunstancias nos han traído hasta esta distinción, en las respuestas posibles aparecen nombres y acontecimientos que ayudan a recordar la historia de reflexión atenta, de esfuerzo dedicado y de logros paulatinos a favor de cambios en las referencias y posibilidades fijadas para la identidad y la condición social de las mujeres. Trayectoria que, lograda en algunos de los aspectos buscados, ha terminado provocando que las circunstancias y condiciones de vida de una parte

² Una aproximación concreta y documentada al origen y aplicaciones de este concepto puede leerse en Cobo Bedia, Rosa (1995). Género. En Amorós, Celia (ed.). *10 palabras clave sobre mujer*. (pp. 55-83) Estella (Navarra): Ed. Verbo Divino. Sobre críticas actuales a la noción de género desde diferentes áreas de conocimiento es interesante la obra editada por Tübert, Silvia. (2003). *Del sexo al género. Los equívocos de un concepto*. Madrid: Cátedra.

de la población femenina, la que se mueve en los contextos de cultura occidental, se haya transformado en pocas décadas más que en todos los siglos anteriores.

Porque las contribuciones particulares y las acciones conjuntas que hemos descubierto al releer las fuentes del pasado han ido, sin duda, despertando una toma de conciencia, compartida ya por varias generaciones de mujeres, sobre el reconocimiento de derechos y de deberes personales que adoptaron en muchos países la siguiente forma política: una igualdad ante ellos definida por el Estado y recogida por las leyes, como requisito y como resultado de la condición de ciudadanía³, pero de los que hoy muchas reclaman una lectura menos excelente.

El proceso para llevarlo a la práctica y los obstáculos que se interponían han tenido que ver, en buena parte, con el lugar asignado a las mujeres y a los hombres en el proyecto político ilustrado que está en el origen de las sociedades modernas. De ahí que no faltaran reacciones contrarias a una extensión paulatina de los derechos, perfilados con esa perspectiva, a la población femenina; posturas que alimentaron la crítica y la resistencia a lo propuesto por las consecuencias que una decisión como esa podían implicar dentro de un modelo de relaciones sociales en el que se había decidido mantener una nítida jerarquización en razón del sexo.

Junto a esta posición se fue produciendo, al mismo tiempo, la acogida y el apoyo creciente desde una nueva mentalidad que, al respaldar el principio igualitario, incidía en el cuestionamiento de las dependencias entre sexo y género tal como éstas se planteaban y justificaban. Trayectoria zigzagante que fue empujando a una inevitable evolución de las actitudes, de los comportamientos y de las estructuras que obstaculizaban el reconocimiento de que las mujeres podían también moverse con libertad en todos los espacios; si bien, no por ello, dejan todavía de tener arraigo, ciertos argumentos, aunque sea bajo expresiones más sutiles, en personas, grupos e instituciones que siguen sin terminar de asumir este hecho a la hora de tomar las decisiones que requiere.

NUEVAS ACTORAS, NUEVAS PROPUESTAS

Es éste un escenario que afecta de una forma compleja al mundo de la educación y, con un especial significado, a las mujeres dentro de los procesos educativos. De hecho, llevamos veinte años observando una presencia

³ Un interesante análisis sobre esta cuestión es el realizado por Ana Castro Rubio en su obra (1997). *Feminismo y ciudadanía*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.

generalizada de alumnas en los niveles de enseñanza obligatorios, y mayoritaria en los no obligatorios; y, aunque muchos elementos simbólicos siguen orientando el desarrollo individual a través de propuestas que no han abandonado concepciones dicotómicas, cerradas, dependientes, de lo masculino y de lo femenino, o que han asumido el objetivo de la homologación, se puede comprobar que las generaciones jóvenes han crecido y han sido educadas en la familia y en la escuela en un clima más abierto a decisiones personales, más igualitario en el hacerlas posible, tanto en las chicas como en los chicos.

Esta incorporación ha reclamado la necesidad de detenerse en las circunstancias sociales y en los entornos simbólicos y conceptuales que guían las dinámicas escolares, además de que ha permitido advertir la conveniencia de entrar en un análisis de las relaciones entre género —y entre chicas y chicos— y escuela, entre diversidad del alumnado y educación formal y no formal. Nos sitúa ante la urgencia de pensar en la nueva situación creada y en las respuestas que pide, como se empezó a hacer en los años ochenta del siglo veinte en un sentido, tanto a través de políticas públicas como desde iniciativas surgidas en los espacios escolares, y en los años noventa en otro, con experiencias más minoritarias pero muy significativas.

Con un cierto camino recorrido en el caso de algunos grupos y personas que enseguida se dieron cuenta de lo que ciertas medidas podían introducir de desajuste, el hecho de reflexionar sobre la trayectoria marcada en el itinerario que ha conducido a generalizar la escolarización, sobre las circunstancias que han hecho posible ese acceso femenino mayoritario a los centros educativos, sobre los resultados que se observan y, más concretamente, sobre las prácticas educativas que tienen en cuenta su presencia, realizadas en los últimos años en las aulas, nos permite esbozar algunas conclusiones respecto de lo que ha pasado. Y, a partir de ellas, establecer los cambios que aconseja la casi estrenada situación, sobre todo el de reorientar algunos de los objetivos de las innovaciones que se han estado animando en las últimas décadas desde lo que se ha llamado la perspectiva de género.

El primer resultado de este análisis es comprobar que el principio que nos ha guiado en las actuaciones desde esa perspectiva, es el de una igualdad entendida como logro de lo idéntico; como igualdad de las chicas con los chicos, sin espacio para la diversidad en razón del sexo. Ha equiparado derechos, ha introducido modificaciones en los roles —más de las mujeres que de los hombres— y, en menos casos, en la relevancia de unos y otros; realidades que indiscutiblemente han contribuido a desplazamientos simbólicos y reales respecto de lo femenino y lo masculino, a entender de manera distinta el significado esencialista que se les había aplicado.

Un segundo resultado del análisis de esa experiencia ha sido redescubrir dentro de las aulas una dimensión abandonada que debemos volver a atender con el esfuerzo y con la interpretación que hoy requiere, y que es la de contar en el proyecto educativo, entre otras diferencias, con la diferencia sexual; una evidencia en cada persona que nos remite a la «dualidad de los sexos... dotada de un contenido, de representaciones múltiples, pero siempre claras, de lo masculino y de lo femenino»⁴, por lo tanto, aportando diversidad que aporta como punto de partida y como horizonte. Respeto y apoyo a las diferencias que pueda llevar a cada alumna, y a cada alumno, a ser lo que quiera ser de acuerdo con las aspiraciones sobre sí misma, sin que esa forma de ser y de actuar suponga ni justifique consecuencias, efectos, de desigualdad personal, social o política.

No nos movemos en este planteamiento en la relación igualdad/desigualdad, sino en la de igualdad/diferencia; diferencia que encierra un significado plural porque incluye toda la diversidad que se da entre las personas.

Cuando se parte de este modo de entender la diferencia, la escuela se siente llamada a suscitar un clima educativo, y un estilo de participación y de propuestas que dejen siempre abierta la posibilidad de que la diversidad tenga cabida, sin la sospecha y sin el miedo a que las diferencias impliquen una amenaza para la igualdad. En los últimos años las observaciones sobre lo que estaba sucediendo en muchos centros educativos, ha llevado a concebir, en consecuencia, al menos dos formas de orientar los objetivos y las prácticas educativas de quienes trabajan directamente en las aulas, pero también de las mismas propuestas institucionales para los centros de enseñanza⁵.

La más conocida es la que ha sido definida como «política y pedagogía antisexista», cargada de propuestas encaminadas a compensar las condiciones de desigualdad que las mujeres viven y a las que además su educación parecía seguir contribuyendo. Puso en marcha medidas que ayudaran a las alumnas a ser iguales que los alumnos durante la etapa escolar y de cara a la vida adulta. Se trata de una orientación dirigida a implementar la 'igualdad de oportunidades' de las alumnas respecto de los alumnos, que se aplicó también en otros ámbitos de la vida social y ciudadana a través del llamado «feminismo de Estado»⁶. Como la meta deseada era garantizar la

⁴ Fraisse, Geneviève (2003). El concepto filosófico de género. En Tubert, Silvia. (ed.). *Del sexo al género...*, op. cit., p. 45.

⁵ Entre otras propuestas, Arjona, Carmen-Díaz, Mercedes-Rizo, Rosario (1999). *Valores y Género en el Proyecto de Centro*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia, Junta de Andalucía.

⁶ Con esta finalidad se ha venido trabajando en los sucesivos «Planes para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres» aprobados por Organismos Nacionales e Internacionales.

igualdad de las mujeres con los hombres, se proporcionaron los medios para que la escolarización permitiera incluirlas, poniéndoles en las condiciones exigidas para ello, en un sistema de derechos personales, sociales y de ciudadanía configurados y definidos en el marco ideológico del liberalismo decimonónico, sólo para los hombres destinados a las responsabilidades ciudadanas públicas —cívicas, políticas y laborales—.

Esta perspectiva ha producido transformaciones importantes en muy pocas décadas, con cambios que han acercado la vida de las chicas a la de los chicos en estudios, ocio, libertad de decisiones, vestuario, lenguaje, etc. Porque tenerla en cuenta es actuar en los procesos educativos como si todo lo que interviene en ellos fuera abstracto, neutro, ajeno a la diferencia de los sexos, a las clases sociales, a los grupos étnicos, a la cultura materna. La homologación, el desdibujamiento de la diversidad, se ha convertido en un requisito para beneficiarse de las nuevas oportunidades que el desarrollo de la ciudadanía, con sus valores democráticos, ha traído consigo.

Se ha entendido como una consecuencia deseada por unos, inevitable para otras, de la igualdad de derechos entre los sexos, como un principio de justicia y de dignidad que muchos grupos de mujeres llevaban reclamando varios siglos. Deseo que se concretaba y se creía haber cumplido a través del «no tener otra meta, otra medida, que la igualdad con el hombre»⁷, cuando, en verdad, las transformaciones necesarias, desde el auténtico contenido y significado de los derechos, si bien tenían que ver, en buena medida, con la población femenina, no pueden permanecer ajenos a la masculina, afectada de la misma manera por los condicionamientos que una interpretación dicotómica de las capacidades y funciones de cada sexo desencadenaba.

CONTAR CON LA DIFERENCIA SEXUAL

Sin embargo, la experiencia en este camino ha conducido a repensar el modelo adoptado en un primer momento dentro de las posibilidades de acción que la escuela ofrecía y animaba: 'la igualdad con'. No todas las mujeres, ni en la educación todas las profesoras, se sentían cómodas en el objetivo personal, o de propuesta a otras más jóvenes, de un referente de valores, de imagen y de tareas que los hombres habían construido y definido como modelo no doméstico, al que ahora se les daba acceso a ellas. Era importante, pero sentían que no era suficiente. Se refería únicamente a una

⁷ Librería de Mujeres de Milán. (1996). *El final del patriarcado*. Barcelona: Llibr. Proleg, p. 28.

parte del camino, desde luego no a la meta. Significaba incluirlas en una realidad también limitada que, de la misma forma que la vivida anteriormente, no permitía la permeabilidad, era sorda a la diferencia sexual; una realidad en la que «la diferencia femenina no se escucha»⁸.

Estos sentimientos fueron perfilando una nueva orientación denominada «política y pedagogía de la diferencia sexual»⁹. Una práctica educativa que hace posible que la diferencia sexual introduzca cambios cualitativos en esa realidad uniforme y neutra que la escuela se esmera en transmitir; que promueve que la diferencia, en lugar de intervenir como complemento o como oposición a lo masculino, permita dejar espacio, en un mundo común, a la libertad de mantener o de elegir lo definido como femenino, en el ámbito educativo y en todos los demás; que ofrece posibilidades a cada alumna y a cada alumno, en su diversidad e individualidad más allá de muchos de los códigos de comportamiento transmitidos de una generación a otra.

Porque no pocos acontecimientos favorecen, sin duda, el que determinadas aspiraciones personales y colectivas se estén removiendo, las mujeres, de acuerdo con ello y con la nueva conciencia de sí mismas que ha desencadenado, sienten ahora de manera más clara que no quieren reconocerse ni en una identidad femenina falsamente universal hasta hace poco, ni tampoco en una identificación con todas las formas masculinas de presencia y participación en la sociedad. Quieren que la diversidad tenga un lugar reconocido en el centro de cada una de las relaciones sociales, no sólo porque los hombres son diferentes de las mujeres, sino porque tanto unos como otras, también son diferentes entre sí. De acuerdo con ello, a la escuela y a la educación se le está pidiendo que tenga en cuenta las diferencias en razón del sexo y, lo mismo, en razón de otros indicadores de la identidad personal.

Si nos pronunciamos a favor de una sociedad que sea capaz de incorporar la diversidad como una riqueza y no como una amenaza, sin mostrar una inquietud disuasiva ante las dificultades que pueda generar, no debe al mismo tiempo empujar a toda la población a identificarse, en las aulas y fuera de ellas, con unas pautas que se presentan como las más útiles y valiosas en el modelo relevante de sociedad. Precisamente a través de la educación tiene que preparar, más bien, a cada persona para vivir y para desempeñar las tareas en las que se haya comprometido, desde sí misma,

⁸ Piussi, Anna María. (2001). Dar clase: el corte de la diferencia sexual. En Blanco, Nieves (coord.). *Educación en Femenino y en Masculino*. Madrid: Akal, p. 159.

⁹ Cfr. Mañeru, Ana. (2001). La pedagogía de la diferencia sexual. En Flecha, Consuelo; Núñez, Marina (eds.). *La educación de las mujeres: nuevas perspectivas* (85-91). Sevilla: Pubs. Universidad de Sevilla.

desde características propias. Existe una multiplicidad de posibilidades de ser y de estar en la vida que la educación tiene que ir acompañando, que los procesos educativos no pueden apagar.

LA EDUCACIÓN QUE RECIBEN NIÑAS Y NIÑOS

Desde esa aspiración social a una convivencia que no excluya la pluralidad que presenta el ser humano, no es secundario insistir en el tipo de proyecto educativo que la escuela debe favorecer en las niñas y en los niños de este nuevo milenio, para que responda a una pedagogía de la diversidad.

Si miramos con criterios de mundialidad los niveles de acceso de la población a unas destrezas básicas de aprendizaje, encontramos que las tasas de alfabetización de las mujeres en muchos países siguen siendo muy inferiores a las de los hombres, como ponen de manifiesto las estadísticas¹⁰. Es prioritario tenerlo en cuenta para no ceder en el objetivo de una escolarización universal, también en nuestros entornos occidentales habitados ya por tantas culturas que tienen que ganar todavía una nueva mentalidad respecto de la instrucción de las mujeres.

Esfuerzo que hay que dirigir en otra dirección en los países industrializados, ya tranquilos por lo conseguido en este aspecto, puesto que las estadísticas dicen que los años de vida escolar de las chicas son superiores a los de los chicos¹¹ y que ellas obtienen como media mejores resultados académicos. Pero años en los que se recibe una formación excesivamente homogénea dentro de la escuela, lo mismo que fuera de ella, con una fuerte incidencia de múltiples factores, desde los que tienen su origen en la familia a los que provienen de los diferentes agentes sociales; influencias a la que hay que conceder incluso más importancia que a las escolares, pues sabemos que los nuevos enfoques pueden, cada vez menos, quedar reducidos exclusivamente a las aulas.

En unos y otros espacios es necesario partir de un cambio en el modo de entender y de representar a las mujeres y a los hombres. No existe una mujer única que sea la imagen de todas las demás, ni tampoco un modo único de ser hombre. Los contenidos de la educación, de acuerdo con un

¹⁰ La proporción de mujeres mayores de 15 años que pueden leer y escribir es del 70% en el mundo, pero que corresponde a una tasa del 97% en los países industrializados, del 63% en los países en desarrollo y del 43% en los menos adelantados (*Estado Mundial de la Infancia 2004. Educación*, Nueva York: UNICEF).

¹¹ Del alumnado que terminó los estudios universitarios en España el curso 2000-01, el 58,95% fueron mujeres.

significado de lo femenino y de los masculino más pegada a la realidad, no pueden seguir reforzando esas imágenes en las que está complementariamente repartido lo que corresponde adquirir y desarrollar en razón del sexo; ni tampoco transmitir justificaciones más o menos explícitas que den a entender que lo que son y realizan las mujeres es socialmente menos relevante que lo que son y realizan los hombres, porque ello ayuda poco, además de a la autoestima y a la convivencia, dos aspectos imprescindibles para el bienestar social, a motivar un desarrollo personal propio, no mimético de propuestas interesadas.

En el desarrollo de un modelo escolar que acoge a niñas y a niños en las mismas aulas, se ha elegido el camino más corto; el que nos ha llevado a ver como una norma sensata el que en la escuela se transmita, y las alumnas reciban y tengan que aprender los contenidos, actitudes, valores, expectativas, de un currículum diseñado desde criterios que respondían a necesidades de la formación de chicos, y de un tipo de sociedad; un currículum en el que todo lo relacionado con la vida de las mujeres, su historia, sus saberes y sus experiencias han quedado fuera. La selección inevitable de lo que puede formar parte de los procesos educativos escolarizados, ha prescindido de lo que entiendo como menos valioso, como menos útil para la ciudad y para los índices económicos que son referencia del progreso, bien por el miedo a romper con un modelo que se consideraba eficaz, o incluso podría ser, en algunos casos, porque las propias mujeres han querido distanciarse de lo que en etapas anteriores era causa de subordinación y de falta de libertad.

Entiendo que ha llegado el momento de detenerse con el interés que merece, en propuestas que quiebren el silencio sobre las contribuciones femeninas al bienestar y al progreso de la sociedad. Hacerlo por ellas mismas y por el mensaje añadido que aporta también a la formación de los niños. Propuestas que impulsen a enseñar y a aprender no desde un imaginado universalismo, sino ampliando las posibilidades de generar un pensamiento y un análisis que cuestione el androcentrismo desde el que se ha construido el conocimiento; que no prescinda de lo 'femenino' al elaborarlo; que ponga bajo sospecha una enseñanza que, más burocratizada y más atenta a la empresa, incide en el acumular recursos útiles para el mercado, en el tener sobre el ser, más que en el desarrollo, en cada persona, de todas las dimensiones que hacen posible una vida con calidad para sí misma y para los demás.

No puede dejar indiferentes el que en los últimos treinta años los centros educativos de todos los niveles se hayan llenado de mujeres. Tenerlo en cuenta ha vuelto más patente el desajuste entre la superioridad numérica que representan, y el predominio de los modos de gestionar masculinos en todo lo que constituye la realidad escolar. Predominio que afecta a las chicas, pero también a los chicos, a quienes igualmente se les conduce a

adquirir aquello que les corresponde para convertirse en hombres, sin que se contemple la posibilidad de que alguno de ellos pueda acoger rasgos diversos de los establecidos como masculinos.

Por eso encontramos ya profesoras y alumnas que no están de acuerdo con que ese modelo de escuela, concebido como preparación para la vida de la ciudad¹², de la ciudadanía y del empleo, tenga que ser la única referencia de lo que hay que promover en las aulas, dejando lo entendido como exclusivamente femenino relegado a los márgenes, cuando aporta una diversidad y unos valores imprescindibles para el bienestar de las personas y de la sociedad. Por eso conocemos mujeres que perciben desajustes entre sus deseos y necesidades reales —orientados también al bien común—, y las exigencias de un currículo conformado sin tenerlas en cuenta.

MÁS DIVERSIDAD, MÁS PLURALIDAD

Entender 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 posibilidades, sino de integrar, al mismo tiempo, la actitud de reconocimiento y de valoración de la diferencia sexual, de las diferencias, de la diversidad, como una de las dimensiones de la igualdad que la sociedad asume y alienta al menos en sus aspectos formales. Una educación que permita que las alumnas lleguen a conocer y a valorar lo que las 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.

¿Cómo hay que contribuir, entonces, a unos procesos educativos en la escuela no marcados por una asignación previa de capacidades y de funciones en razón del sexo, pero que tampoco haya que interpretar como camino para un modelo construido desde criterios masculinos, borrando la diferencia sexual, las especificidades personales, prescindiendo del respeto a la diversidad?

Como he señalado ya en otra ocasión¹³ podría hacerse, en primer lugar, proponiendo a las niñas y a los niños unos criterios y unas referencias sim-

¹² *Los dos gobiernos: la familia y la ciudad*, es un sugerente libro de Geneviève Fraisse. (2003). Madrid: Cátedra.

¹³ Cfr. Flecha, Consuelo (2002). Las relaciones de género y la educación: de la tradición a la sociedad avanzada. En Escolano, Agustín-Hernández, José M^a (coords.). *La memoria y el deseo. Cultura de la escuela y educación deseada*. (377-401). Valencia: Tirant lo Blanch.

bólicas plurales, abiertas, no preasignadas, que les proporcionen diversidad de palabras y de formas para acoger; que rompan las propuestas únicas en torno a una concepción de igualdad que exige lo idéntico; que les ofrezca la posibilidad de contrastar sus deseos con oportunidades, sin tener que elegir las, ellos condicionados por la sanción que acompaña todo distanciamiento del modelo patriarcal, y ellas desde pautas para su liberación homologadoras con lo masculino.

Educar en la diversidad es favorecer que puedan beneficiarse de una enseñanza y de una educación cuyos medios, recursos y relaciones se alejen de esos objetivos que se centran casi exclusivamente en lo connotado como valioso y como relevante desde espacios normativos y desde modos de mirar —cada vez más restringidos e interesados—, diseñados por hombres para hombres. Propuestas que han sido percibidas por muchas chicas, y por muchas mujeres, como el único camino a recorrer para disponer de mayor libertad personal y para tener acceso a espacios no domésticos.

Y, a la vez, acercar al alumnado, a las chicas y a los chicos, a un tipo de formación en el que se transmitan también los saberes y realizaciones que las mujeres han construido y difundido a lo largo de la historia y con los que han contribuido a crear espacios con mayor calidad de vida. Es una parte de la realidad que vivimos y de la historia, a la que tenemos que rodear de autoridad y de aprecio. Formación en la que se favorezca un conocimiento que de voz a la experiencia histórica femenina en los diferentes espacios que ocuparon; que incluya actividades y documentos acerca de las aportaciones de las mujeres en sus entornos más cercanos, habitualmente ignoradas, invisibles o minusvaloradas. Procesos de enseñanza y de aprendizaje en los que las alumnas no tengan que recurrir a la negación de ellas mismas, de un mundo propio valioso, para llegar a ser como los alumnos.

Algo que, por otra parte, responde a un requerimiento creciente en la actualidad, pues comprobamos cómo las sociedades del bienestar dedican muchos —aunque insuficientes— recursos, a lo que son los saberes femeninos tradicionales del cuidado y del educar»¹⁴, ya que el hueco dejado por una buena parte de las mujeres que los cultivaban y atendían, sin que los hombres se hayan decidido a compartíroslos, ha ayudado a descubrir, o a no poder obviar ya, el valor que tienen, la importancia de lo que resuelven, el coste que representan para los organismos que los gestionan, y la rentabilidad personal y social que producen.

Pero para que se pueda avanzar al ritmo adecuado en esta propuesta, hay que continuar alentando el cambio de actitudes y de prácticas educati-

¹⁴ Piussi, Anna María «Más allá de la igualdad», *op. cit.*, p. 61.

vas de una parte del profesorado y de las familias, ya que la interpretación en determinados ámbitos y épocas de la diferencia sexual como justificación para la desigualdad no puede seguir manteniéndose. Las diferencias y la diversidad no revelan carencias o límites a superar desde modelos uniformadores que pueden dar más seguridad.

LA IGUALDAD NO ES LA META

Entiendo que la mejor propuesta es, como he venido apuntando, ir más allá de una igualdad homologadora, para que la escuela y la educación puedan despertar deseos y abrir espacios de libertad y de saber no neutros ni engañosamente universales¹⁵. Nos lo pide, además del respeto a la diversidad, el que contamos ya con una trayectoria suficiente en las prácticas políticas hacia una igualdad de derechos que se dicen neutros, pero que hacen desaparecer lo femenino mientras exigen asimilar lo masculino; que aspiran y promueven un universalismo uniformante desde ese criterio. Experiencia que nos ha hecho caer en la cuenta de a dónde realmente se está llevando a las niñas; de que ha llegado el momento de superar un concepto de enseñanza y de educación que pase exclusivamente a través de la voluntad de igualación de las niñas con los niños, como la modalidad única con la que hay que asumir las presencias sociales que se deseen; porque éste es un discurso y una meta que deja muy poco espacio para la diversidad al reducir lo plural a una sola voz.

Las mujeres tienen los derechos propios de la modernidad desde su ser de mujeres, no a pesar de serlo y si logran suplir las carencias o abandonan las características que les impiden identificarse con lo masculino¹⁶. No se puede seguir asumiendo el punto de vista que ha minusvalorado, dentro del proyecto de ciudadanía, lo que hacen las mujeres en la sociedad, definiendo lo que son derechos, deseos, deberes o formas de ser y estar en el mundo¹⁷ desde los criterios que han sido útiles para los hombres.

Son cada vez más las mujeres que van reclamando el poder ser y estar en el mundo desde la diferencia, aceptando la diversidad que aportan, con la garantía de una igualdad reconocida. Las niñas y las jóvenes muestran,

¹⁵ Cfr. Montoya, M^a Milagros (2002). *Escuela y Educación, ¿hacia dónde va la libertad femenina?*. Madrid, horas y Horas ed.

¹⁶ Cfr. Mañeru, Ana; Jaramillo, Concepción; Cobeta, María (1996). La diferencia en la educación, las políticas de igualdad y los temas transversales. *Revista de Educación*, 128.

¹⁷ Cfr. Jaramillo, Concepción (1998). Notas sobre la pedagogía de la diferencia sexual, *DUODA*, 14, 108.

de hecho, signos cada vez más visibles de deseo de autoafirmación en lo que son, aunque se hayan sentido empujadas a asumir muchas de las formas masculinas con las que se encuentran.

De ahí que la predominante presencia femenina pida, al menos, que las profesoras, junto a sus alumnas —convocamos también a los profesores y a los alumnos—, reclamen el lugar que le corresponde a esa diferencia sexual que no puede servir de pretexto para ralentizar la igualdad social, sino para promoverla con mayor calidad. Que es fuente de libertad, no un destino indeclinable. Que hace posible abrirse al mundo desde una diversidad que enriquece al conjunto. Diferencia sexual cuya contribución demuestra hacer una mejor síntesis entre saber y experiencia a la hora de enseñar y de aprender.

El promover reflexiones en torno a la diversidad, a una pedagogía de la diversidad, apoya las iniciativas en proceso, da a éstas mayor sentido e ideas, y abre caminos a otras nuevas, en una escuela más abierta, más flexible, más respetuosa, más integradora.