



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Reseña de "Géneros prófugos. Feminismo y educación" de Sylvia Schmelkes.

Perfiles Educativos, núm. 86, julio-dici, 1999

Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación

Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13208610>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

PERFILES EDUCATIVOS

GÉNEROS Y PRÓFUGOS. FEMINISMO Y EDUCACIÓN DE MARISA BELASTEGUIGOITIA Y ARACELI MINGO (comps.) MÉXICO, CESU-UNAM/PUEG/COLEGIO DE LA PAZ VIZCAINAS, 1999 POR SYLVIA SCHMELKES

por Sylvia Schmelkes

Como el título del libro lo indica, estamos ante un texto heterodoxo. Es una compilación plena de contradicciones. Los primeros tres capítulos destrozan —para mi gran sorpresa y preocupación— la pedagogía crítica. Pero las autoras le dan la voz al único varón de los 18 autores que participan en el libro, quizás a uno de los mayores exponentes actuales de la pedagogía crítica. Obviamente su contribución —de las mejores piezas del libro, desde mi punto de vista— no se hizo con el fin de responder a las críticas anteriores. Pero el hecho es que tiende a afirmar su posición, considerando expresamente el feminismo como área de trabajo especial de la pedagogía crítica.

La lectura de los capítulos siguientes da la sensación de que las autoras, todas ellas feministas, se hallan en una fuerte discusión. Creo que por eso las compiladoras, que también son autoras del primer capítulo, hablan de feminismos en plural, y le explican al lector --lego como yo que son cuatro feminismos: el radical, el liberal, el socialista y el posestructuralista. Aparentemente, al menos tres de ellos están presentes en esta compilación. Por cierto, este primer capítulo es, desde mi punto de vista, lo mejor de todo el libro. Se trata de un género prófugo, una pieza bella, que dice más que todo el libro junto. En este trabajo, las compiladoras-autoras manejan también la metáfora de la fuga como contrapunteo a dos voces. Ellas se refieren al diálogo —en contrapunto— entre feminismo (o feminismos, quizás) y educación. Pero se aplica (sólo que a muchas voces) también a la discusión entre feminismos claramente perceptible en los trabajos seleccionados. Los capítulos van y vienen entre la consideración de la identidad de género como despreciable o como necesaria; entre la necesidad de educar también a los varones y la necesidad de segregar a las mujeres; entre la particularidad como lo cen --tral y la claridad política —la democracia— como lo importante. El campo es polémico, y este libro lo refleja de manera ejemplar. Está en construcción, en búsqueda de consensos, en profunda revisión y crítica de la crítica, en emergencia de planteamientos novedosos —en ocasiones exagerados—, en relecturas (o desconstrucciones) de realidades previamente analizadas desde puntos de vista feministas. Para un lector lego (una lectora lega) como yo, el libro aclara y confunde a la vez. Lo cual no es necesariamente malo —quizás en ello estriba su valor.

Hay, a pesar de esto, algo que unifica el libro. Es una idea fuerza, un concepto fundamental, relativamente reciente en toda su profundidad en el campo del feminismo, pero que claramente trasciende las fronteras del feminismo. Esta idea es la de diferencia. La noción de diferencia atraviesa todos los trabajos aquí considerados. No estoy segura de entenderla del todo. Tiene varias aristas. Todas ellas, empero, son valiosas y sugerentes:

I Por un lado, la diferencia no se concibe como antónimo de igualdad. El antónimo de igualdad es desigualdad. La diferencia, y su reconocimiento, es condición para la igualdad.

I Por otro lado, la diferencia es también un término que debe usarse en plural. No se refiere sólo al género. Se refiere también a otras características de las personas que comparten la calidad de ser subordinadas respecto a lo dominante, como clase y raza. De forma tal que en una persona hay varias diferencias. Tiene que ver con las identidades, que también son muchas, dependiendo de la manera como se combinan estas diferencias. Y tiene que ver con el ámbito de lo subjetivo, que sólo se entiende situado y, como tal, adquiere todo su dinamismo como categoría no fijable, incongelable. La cultura de esta noción también escapa fronteras.

I En la comprensión de la diferencia se encuentra también un nuevo concepto de poder: no como algo que se posee o que se acumula, sino como algo que se construye, se teje, se utiliza. --El concepto de diferencia, y sobre todo la característica de trascender las fronteras de género, nos ubica en el campo propio de la tolerancia como elemento constitutivo de la democracia. Por eso, nuevamente en el primer capítulo, Marisa Belasteguigoitia y Araceli Mingo plantean que este libro reúne escritos de conocimientos producidos en los márgenes: recopila saberes marginales que, nos dicen, se estructuran en resistencia. La virtud de esta manera de ver la noción de diferencia es que resulta evidente cómo enriquecen las voces silenciadas —todas ellas, no sólo las de las mujeres— cuando se les quiere escuchar desde su propia posición, desde su propia vivencia, y desde su propia diversidad.

PERFILES EDUCATIVOS

La noción de diferencia —llevada al extremo, me parece a mí— es lo que conduce a la crítica de la pedagogía crítica, que tanto me desconcertó. Hasta donde entendí, los primeros tres capítulos, todos ellos más bien teóricos posmodernos, la pedagogía crítica ha conducido a una nueva forma de dominación porque solamente considera una diferencia (silenciando todas las demás), y desde una perspectiva: la del docente. Para estas autoras, no existe tal cosa como la "voz auténtica" de los dominados, porque lo que hay son muchas voces, dependiendo de las diferencias. Entonces, --los intentos por escuchar "la voz auténtica" resultan impositivas y generan resistencias. La consecuencia de esta crítica, sin embargo, es el inmovilismo. Es inútil y poco ética la educación de la conciencia, parecen decirnos, porque es imposible no imponer. Desde luego conduce al respeto de cada persona, desde sus propias diferencias, pero impide toda capacidad de consenso, de organización, de transformación. Estoy con Habermas y con Giroux en que estas posturas resultan conservadoras. Leyendo las razones detrás de las críticas de otra manera, podríamos decir que no tendría que tratarse de una crítica de la pedagogía crítica, sino de exigencias de evolución de la misma como consecuencia de cambios tanto sociales como en el conocimiento acumulado; podría traducirse en un planteamiento de adelantar la pedagogía crítica. De ser así, sin embargo, habría que plantear las cosas de otra manera. Sin embargo, reconozco que la mía es una interpretación de quien desco-noce profundamente el campo.

El libro está dividido en tres partes después del excelente capítulo inicial: una parte más bien teórica, a la que me acabo de referir, una segunda sobre la enseñanza de niños y niñas y de adolescentes, y una tercera sobre la mujer en la academia. La segunda parte es la que más me gustó, la que más toca el campo educativo, que sí es el mío, y a la que me quiero referir en lo que sigue. La tercera parte, que se refiere a la mujer en la academia, no la abordaré.

La segunda parte del libro contiene cinco trabajos. Con excepción de uno de ellos, de Piussi, que sostiene que hay que segregar a las mujeres para educarlas por mujeres, cuyo planteamiento simplemente no puedo compartir, los otros cuatro, basados todos ellos en investigación empírica, son excelentes y sumamente sugestivos. Lo que unifica a todos ellos es, sin duda, su capacidad de análisis del currículum oculto. Varios de estos trabajos son europeos, y a esa realidad se están refiriendo. A pesar de ello, es esta la parte que encontré más cercana a nuestra realidad y por lo mismo más útil a la misma.

En estos países, la igualdad de acceso de hombres y mujeres a la educación se ha logrado desde hace ya varias décadas. No se observan diferencias en rendimiento, y las que se observan favorecen a las mujeres. Y sin embargo, las diferencias se siguen dando. La discriminación ha adquirido formas más sutiles. Y tales formas son las que estudian estos artículos.

El primer estudio, de Subiratz y Bruilet, además de hacer un recorrido por otros es --tudios similares que muestran cómo en la escuela se interactúa más con los niños que con las niñas, encuentra en España que esto también se da en forma tanto cuantitativa (el índice es de alrededor de .70 en varias medidas), como cualitativa. Mediante las interacciones iniciadas por los docentes o exigidas por los alumnos, las niñas aprenden que pueden participar en la vida pública, pero que el protagonismo público es de los varones. El estudio demuestra también cómo lo que la escuela ha logrado es que las niñas participen en las actividades de los niños. Sin embargo, las actividades tradicionalmente de las niñas no han entrado a la escuela. Esto conduce a una devaluación de elementos culturales tradicionalmente femeninos que mutila tanto a los niños como a las niñas y a la cultura de la sociedad toda. El orden que impera es el masculino.

Un segundo estudio, de Jordan, plantea que la escuela no puede prescindir de la identidad de género, ni ignorarla, ni tratarla como secundaria. Los niños y las niñas llegan a la escuela con ella. Y de la escuela depende señalar qué corresponde a uno y a otra. Lo que Jordan encuentra —y que parece por demás interesante— es que para los niños hay mucha mayor necesidad de no ser femeninos --que en las niñas de no ser masculinas. La escuela favorece que lo masculino se defina como lo no femenino. Los niños "peleones", la personalidad "guerrera", por ahí resuelven su angustia de identidad de género (los niños son más "latosos" que las niñas en la escuela). Pero los niños tranquilos se angustian porque no pueden definir su género por lo no femenino —las niñas participan en todo—. La definición negativa de lo masculino (por lo que no es femenino) degrada y subordina lo femenino. Por eso la escuela no sexista no ha logrado modificar la virulencia del antagonismo hacia las niñas. Y la autora sostiene que el punto focal de las políticas no sexistas tendría que desplazarse de la supresión del reconocimiento de las diferencias de género a la evaluación y modificación de las definiciones de género disponibles y construidas por los niños y las niñas.

PERFILES EDUCATIVOS

El tercer capítulo, de Mañerú, abunda sobre el tema de los dos anteriores y descubre cómo la escuela confunde lo universal con lo masculino y desdibuja lo femenino. Considera que la diferencia sexual necesita ser nombrada, reconocida, valorada. De otra manera se educa, en todo caso, para la reivindicación, que es justa, pero es subordinada. Sugiere la introducción de algunos espacios segregados para las niñas en el contexto de la coeducación.

El cuarto capítulo, de Fine, se refiere a la educación sexual de las adolescentes en Estados Unidos. Descubre cuatro maneras de abordar la sexualidad en estos programas: la sexualidad como violencia, como victimización, como moral individual, y el discurso del deseo. Encuentra que en general en los programas tanto formales (escolares) como no formales (centros juveniles, clínicas de salud), predominan los primeros tres. El mensaje es que la feminidad puede ser dañina para la salud. El hombre busca deseo, la mujer debe buscar protección. Un estudio de los programas que manejan abiertamente el discurso del deseo muestran su mayor efectividad tanto en la significación de lo tratado para las adolescentes, como en la reducción de embarazos no deseados.

Estos cuatro trabajos manifiestan la necesidad de sofisticar las metodologías tanto de trabajo de campo como sobre todo interpretativas para identificar las formas sutiles pero efectivas de discriminar. Creo que, metodológicamente, tienen mucho que aportar a los estudios de la desigualdad y de la discriminación, y no sólo de las mujeres. Esta fue para mí la parte más relevante de este libro.

Solamente en un caso encontré referencia explícita a la educación de los varones en materia de género. Siempre he pensado que mientras no --se incorpore a los varones en la reflexión sobre el género y sobre las formas abiertas y sutiles de dominación y discriminación, difícilmente éstas dejarán de existir. Quienes tenemos confianza en la educación consideramos que, de proponérselo, la escuela puede modificar culturalmente las relaciones entre los sexos. Pero al menos estoy convencida de que esto debe hacerlo con los niños y con las niñas, con los maestros y con las maestras, con los y las adolescentes, juntos y por separado. Sólo así concibo la pedagogía de la transformación y la esperanza de la que nos hablan Freire, y Giroux en este libro. Yo recomiendo ampliamente la lectura crítica de esta inquietante compilación.