

Marisa Belausteguigoitia
Araceli Mingo (editoras)

GÉNER

Géneros

OSPRÓ

prófugos

FUGOS

Feminismo y educación



NAM

2792

PUEG

Universidad Nacional



Centro de Estudios
sobre la Universidad

Autónoma de México

Colegio
de la Paz
Vizcainas

GÉNEROS PRÓFUGOS

Universidad Nacional Autónoma de México

Doctor Francisco Barnés de Castro, Rector

Doctor Humberto Muñoz García, Coordinador de Humanidades

Doctora Graciela Hierro, Directora del PUEG

Dr. Ángel Díaz Barriga, Director del Centro de Estudios sobre la Universidad

Programa Universitario de Estudios de Género

Comité Editorial

Gabriela Cano

Teresita De Barbieri

Mary Goldsmith

René Jiménez Ornelas

Marta Lamas

Araceli Mingo

María Luisa Tarrés

Lorenia Parada-Ampudia

Coordinadora del Comité Editorial

Berenise Hernández

Publicaciones

Dra. Magdalena Rius de Pola

Directora General del Colegio de la Paz Vizcaínas

*El Programa Universitario de Estudios de Género agradece
a la Fundación Ford su apoyo para la publicación de este libro.*

Marisa Belausteguigoitia
y Araceli Mingo
(editoras)

GÉNEROS PRÓFUGOS

FEMINISMO Y EDUCACIÓN



PAIDÓS

México
Buenos Aires
Barcelona



Centro de Estudios
sobre la Universidad



Universidad Nacional
Autónoma de México

PUEG

Programa Universitario de
Estudios de Género



Colegio de la Paz
Vizcainas

1a. edición, 1999

Quedan rigurosamente prohibidas, sin la autorización escrita de los titulares del «Copyright», bajo sanciones establecidas en las leyes, la reproducción total o parcial de esta obra por cualquier medio o procedimiento, comprendidos la reprografía y el tratamiento informático, y la distribución de ejemplares mediante alquiler o préstamo públicos.

D.R. © 1999 Universidad Nacional Autónoma de México
Programa Universitario de Estudios de Género
Ciudad Universitaria, 04510 México, D.F.

D.R. © 1999 Editorial Paidós Mexicana, S.A.,
Rubén Darío 118, col. Moderna, 03510 México, D.F.
Tel. 579-5113, fax: 590-4361,
Ediciones Paidós Ibérica, S.A.,
Mariano Cubí 92, 08021 Barcelona, y
Editorial Paidós, SAICEF,
Defensa 599, Buenos Aires

Coeditan: Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM;
Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM;
Colegio de la Paz Vizcaínas,
y Editorial Paidós Mexicana, S.A.

ISBN 968-853-415-3

Impreso en México-Printed in Mexico

ÍNDICE

Prefacio	9
1. Fuga a dos voces. Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los estudios de género y la educación <i>Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mingo</i>	13
2. ¿Por qué esto no parece <i>empoderante</i> ? Abriéndose camino por los mitos represivos de la pedagogía crítica <i>Elizabeth Ellsworth</i>	55
3. ¿Seguir en la estupidez? Resistencia estudiantil al currículum liberador <i>Patti Lather</i>	89
4. Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiante en la educación "liberadora". Una perspectiva posestructuralista feminista <i>Mimi Orner</i>	117
5. Modernismo, posmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo <i>Henry A. Giroux</i>	135

6. Rosa y azul.
La transmisión de los géneros en la escuela mixta
Marina Subirats y Cristina Brullet 189
7. Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas.
La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar
Ellen Jordan 225
8. La diferencia sexual en la educación, las políticas de igualdad
y los temas transversales
*Ana Mañeru Méndez, Concepción Jaramillo Guijarro
y María Cobeta García* 251
9. La pedagogía de la diferencia sexual.
Nuevas perspectivas en Italia
Anna Maria Piussi 275
10. Sexualidad, educación y mujeres adolescentes.
El discurso ausente del deseo
Michelle Fine 291
11. Liberación y utopía.
La mujer ante la ciencia
María Ángeles Durán 323
12. Techo de cristal o jaula de hierro.
Las mujeres en el medio académico del Reino Unido
Louise Morley 349
13. Mujeres en el medio académico.
Estrategia, lucha, supervivencia
Carmen Luke y Jennifer Gore 369

PREFACIO

Una forma de análisis de la relación entre feminismo y educación puede darse al relevar su carácter marginal, su vulnerabilidad y su finalidad: el estudio de las diferencias sexual, racial, social, de género y sus consecuencias e implicaciones en el ámbito educativo. Estos campos difícilmente son acogidos en los terrenos de los saberes constituidos y legitimados. Sus marcos son cuestionados, su permanencia es frágil y su condición de productores de saberes y prácticas ha sido polémica y controvertida. No contamos aún en México con el reconocimiento académico y social que estos campos han adquirido, con mucha dificultad, en otras partes del mundo.

Quienes se han interesado en desentrañar las razones y los misterios de la diferencia, de la asimetría contenida en las relaciones entre poder y conocimiento, y de la opresión, iniciaron la construcción del área de entrecruzamiento entre los saberes de género y de educación desde distintas esferas del conocimiento y desde distintos terrenos de la práctica. No podemos señalar un núcleo preciso generador de dichos saberes ni de sus "contactos". Podemos identificar zonas productoras de conceptos y discursos, a partir de los cuales se empezaron a entretrejer explicaciones sobre la desigualdad y el carácter cultural de la diferencia, utilizando campos como la crítica literaria, la sociología, la filosofía, la historia y el psicoanálisis. Y es que el problema esencial radica en que para poder hablar de lo que sucede con las mujeres, sus diferencias y sus posibilidades de educación, había que hacer uso de muy variados conceptos provenientes de múltiples áreas de conocimiento y de diferentes prácticas. Había que traducirlos, incorporarlos, e inventarse un lenguaje nuevo. El nacimiento del vínculo entre los estudios de género y la educación es impuro, híbrido, multi-trans-inter-disciplinario. El centro no es solamente el análisis de la diferencia entre los sexos, sino también los conceptos de diferencia, separación, límite y frontera. En una palabra, lo que separa a un saber de otro pasa a ser considerado central. ¿Cómo se mantienen los límites entre saberes, a qué costo? ¿Qué sucede si el objetivo de algunos de ellos

es la educación de las mujeres teniendo en cuenta sus diferencias de clase, raza, etnia, sexualidad, nacionalidad, desde ángulos y concepciones distintas? ¿Qué retórica, qué narrativas, qué "relaciones" entre saberes se movilizan cuando se apela a la educación de las mujeres?

En cuestión está entonces qué tipo de campo de conocimiento estamos creando las mujeres y qué fronteras, bien salvaguardadas, estamos cruzando (algunas sin pasaporte) para poder hablar hoy en día de lo que antes, con un mapa de disciplinas y prácticas aséptico, era difícil de abordar. De muchas formas nos hemos negado a esperar las cartas credenciales que certifiquen que nuestros saberes son puros y vienen de fronteras y de géneros reconocidos. Aquí el único género que interesa es aquel que marca y sostiene a toda costa límites, fronteras simbólicas, imaginarias y culturales, con lo cual valida unas formas de concebir la realidad sobre otras. Esta antología muestra cómo en algunos países se han empezado a analizar y reestructurar la diferencia, los límites entre saberes y el poder de su legitimación desde posiciones diversas y lenguajes distintos, pero con un objetivo común: la educación de las mujeres.

Reconocemos sin embargo las grandes dificultades a las que se ven sometidos los campos multi-trans-inter-disciplinarios y su consiguiente invención de lenguajes nuevos que hablen sobre problemas viejos. La delimitación de puentes no sólo entre disciplinas sino también entre naciones, que consolide un campo de conocimientos, de común entendimiento, de resistencia y análisis, centrado en la diferencia, es una tarea difícil. No se tiene la misión de construir la interdisciplinarietà o la transnacionalidad como "la" manera de enfocar cualquier tema; sin embargo, sí hay problemas, sí hay prácticas y discursos cuyos análisis, comprensión y desconstrucción requieren y privilegian no sólo la participación de múltiples disciplinas sino además la creación de un nuevo lenguaje. Es imposible negar una variedad de inconsistencias y tergiversaciones que el uso de múltiples disciplinas en localidades diversas puede generar. Pero lo que tampoco se ha dejado de presenciar es el escándalo generado por los/as puristas que defienden las fronteras de los saberes, y a veces de las naciones, cuando los conceptos de sus campos celosamente guardados se utilizan sin pasar por los ritos de iniciación, mediación y a veces sometimiento que toda disciplina supone.

Lograr articular un discurso en primer término, en segundo término ser oídas y acto seguido estructurar un campo que no sólo aluda a la diferencia (sexual, social, de género, de raza, de edad) sino que la explique, la desconstruya, la re-construya y la critique en un ámbito transnacional es una ardua tarea. Quienes han decidido que su profesión tiene que ver con el estudio de los modos de clasificar, entender y organizar discursos centrados en la diferencia y cuestionadores de límites entre saberes no están en una situación fácil; son recurrentes el diálogo y las polémicas sobre la imprecisión, el manoseo descuidado de términos acuñados por diversas disciplinas por un lado, y el alejamiento de la arena de la práctica política radical por otro. Es necesario el estudio serio de los saberes ya constituidos, pues nutren de redes conceptuales a los campos nuevos. Es imprescindible la ubicación temporal, espacial, local y contextual de la práctica o evento que se pretende analizar desde una metodología en construc-

ción, como la de los estudios de género en su contacto con la educación. Lo curioso es que los requisitos y rituales de "iniciación" de dicho estudio y su consiguiente legitimación con el fin de apropiarse del término y darle nuevos horizontes, eso sí, no tienen límites. Sin embargo, el debate de la pureza domina, tiene presencia, resonancia y a veces también lesiones. Nosotras nos adherimos a la postura que subraya los cruces, la hibridez, la mezcla sobre el origen, la unicidad y la pureza. Pensar a las mujeres en sus diferencias y en contacto con la educación —sus obstáculos, los imaginarios de nerviosismo y miedo que se desprenden, las opciones y sus vericuetos, las resistencias sesudas— obliga a proveer a dicho terreno imaginario de conceptos, experiencias, marcos teóricos diversos. Dicho contacto hoy por hoy se localiza en la mayoría de los países en un terreno imaginario, en una especie de Nepantla, lugar que acoge lo diverso y potencia sus posibilidades de contacto, lugar de en medio, lugar de nadie.

PARÁBOLA DE UNA FUGA

Parábola: Historia sencilla y corta, usualmente de una ocurrencia familiar, de la cual es posible derivar una moraleja o lección.

Fuga: La forma musical más desarrollada del estilo imitativo. En ella la equivalencia de las diferentes partes es llevada hasta las últimas consecuencias, dado que un tema esencial aparece alternativamente en cada una de ellas y hace resaltar ora la una, ora la otra. Por consiguiente, la fuga es cuando menos a dos voces.

Las editoras y las traductoras de esta antología hemos puesto nuestras voces al servicio de un particular itinerario de circulación de saberes, de discursos y textos que de otra manera serían de difícil acceso en los países latinoamericanos. Nuestra tarea surge de la intención de proponer un itinerario de voces dado por un tipo particular de acción: la persecución; un tipo particular de reacción: la fuga, y finalmente por un tipo especial de contacto: el que se da entre los saberes del feminismo y la educación. Fuga, persecución y contacto son los puntos centrales del itinerario que se propone en este volumen.

En esta ardua tarea de circular a veces sin cartas credenciales, otras sin pasaporte y siempre en fuga de dictámenes, juicios y percepciones atadas a concepciones disciplinarias, hemos encontrado voces que nos han ofrecido terrenos imaginarios a partir de los cuales re-construir, cartografiar y mapear el itinerario conceptual, transdisciplinario y pasional de nuestras fugas. Lorenia Parada-Ampudia, en especial, apoyó nuestro proyecto desde el primer momento, nos detuvo, nos acogió y nos permitió empezar a imaginar el recuento de trayectos, entrecruzamientos y encuentros de dos saberes también en fuga: la educación y los estudios de género. Malú Valenzuela, con larga trayectoria en este campo y siempre dadivosa, nos aportó valiosas sugerencias. El Centro de Estudios sobre la Universidad, el Programa Universitario de Estudios de Género, la doctora Magdalena Rius y el apoyo que por

medio de ella recibimos del Colegio de la Paz Vizcaínas hicieron posible la “captura” de escritos prófugos en una publicación.

Nuestro agradecimiento mayor está dirigido a una mujer, suprema prófuga de las prácticas disciplinarias. La poeta-intelectual-monja-escritora que entonó, a quienes pueden y pudieron oírla, la más abismal, dolorosa y lúcida de las fugas: sor Juana Inés de la Cruz. Iniciamos esta antología con una pequeñísima parte de su “Respuesta a sor Filotea”. Nos parece que no se ha escrito aún un texto que evidencie con más belleza, más dolor y más drama el significado de la persecución y de la fuga, usadas como estrategias pero también, en el caso de sor Juana, como la mayor condena. Esperamos que quienes lean este libro inicien esta captura-lectura de los *Géneros prófugos* cautivadas/os con la “Respuesta a sor Filotea”.

Bien se deja en esto conocer cuál es la fuerza de mi inclinación. Bendito sea Dios, que quiso fuese hacia las letras y no hacia otro vicio, que fuera en mí casi insuperable; y bien se infiere también cuán contra la corriente han navegado (o por mejor decir, han naufragado) mis pobres estudios. Pues aún falta por referir lo más arduo de las dificultades; que las de hasta aquí sólo han sido estorbos obligatorios y casuales, que indirectamente lo son; y faltan los positivos que directamente han tirado a estorbar y prohibir el ejercicio. ¿Quién no creerá, viendo tan generales aplausos, que he navegado viento en popa y mar en leche sobre las palmas de las aclamaciones comunes? Pues Dios sabe que no ha sido muy así, porque entre las flores de esas mismas aclamaciones se han levantado y despertado tales áspides de emulaciones y persecuciones, cuantas no podré contar, y los que más nocivos y sensibles para mí han sido, no son aquellos que con declarado odio y malevolencia me han perseguido, sino los que amándome y deseando mi bien (y por ventura, mercediendo mucho con Dios por la buena intención), me han mortificado y atormentado más que los otros, con aquel: *No conviene a la santa ignorancia que deben, este estudio; se ha de perder, se ha de desvanecer en tanta altura con su misma perspicacia y agudeza.* ¿Qué me habrá costado resistir esto? ¡Rara especie de martirio donde yo era el mártir y me era el verdugo!¹

Marisa Belausteguigoitia
y Araceli Mingo

¹ *Obras completas de sor Juana Inés de la Cruz, tomo IV: Comedias, sainetes y prosa*, México: Fondo de Cultura Económica, 1957, p. 452.

1. FUGA A DOS VOCES

RITMOS, CONTRAPUNTOS Y SUPERPOSICIONES DEL CAMPO DE LOS ESTUDIOS DE GÉNERO Y LA EDUCACIÓN

*Marisa Belausteguigoitia
y Araceli Mingo*

*Oyeme con los ojos,
ya que están tan distantes los oídos,
y de ausentes enojos
en ecos, de mi pluma mis gemidos;
y ya que a ti no llega mi voz ruda,
óyeme sordo, pues me quejo muda.*
Sor Juana Inés de la Cruz

Iniciamos este texto con el tema de la fuga.¹ ¿Qué mejor manera de empezar a hablar del entrecruzamiento de los saberes de los estudios de género y la educación? Ambos campos se han constituido como saberes prófugos de disciplinas que han acogido sus productos en las zonas de permanencia más frágil: la frontera, el límite, el margen. Muy pocos de los saberes y prácticas producto de este contrapunteo de los saberes de género y educación que proponemos en esta antología *han llegado para quedarse*; algunos ni siquiera han llegado. Todos ellos se encuentran en trámite de legitimación que puede enunciarse como la búsqueda del lugar —teórico y disciplinario pero también simbólico e imaginario— al cual pertenecen. La diáspora de estos saberes marginales no ha tenido límite.

A los textos que presentamos en *Géneros prófugos* los une no solamente el carácter frágil y angustioso de los saberes que se estructuran en la resistencia, sino también el carácter musical de toda fuga: la composición de escalas repetitivas, en espejo ascendente, y la creación de contrapunteos, resonancias y ritmos apresurados. La fuga como estrategia imprime mayor fuerza e intención a nuestro proyecto: la presentación de las dinámicas distintas creadas a partir del contrapunteo de dos voces —estu-

¹ "Cuanto más extensa es la fuga, más variedad han de ofrecer los episodios a fin de que las frecuentes repeticiones del tema no fatiguen dando una sensación de monotonía", *The New Grove Dictionary of Music and Musicians*.

dios de género y educación— inscritas en los márgenes de diversas disciplinas. ¿Dónde ubicar prácticas y discursos que promueven la rejerarquización y el reposicionamiento de valores, conceptos y marcos teóricos creados para analizar nuevas formas de la diferencia y de la opresión? ¿Qué tipo de cartografía teórico-metodológica ubica los vectores de la diferencia (género, sexualidad, clase y raza) en el interior de los discursos educativos con el fin de favorecer la crítica de complejos sistemas de dominación?

Sabemos que el acto de cruzar fronteras requiere de legitimación, de la emisión de pasaportes que comprueben no sólo la calidad de los sujetos que migran sino la dirección de sus respectivas prácticas. Ambos, sujetos y prácticas, deben garantizar que no atentarán contra el ordenamiento, la jerarquización de valores y los conocimientos del terreno al que emigran. Esta antología muestra las diversas “negociaciones” establecidas por los estudios de género y la educación con el fin de dialogar con diversas prácticas y teorías de amplia circulación en el ambiente académico. Muestra también cómo la educación enfocada desde los estudios de género se convierte en un espacio difícil de sostener, difícil de localizar dentro de las cartografías de los saberes y las prácticas disciplinarias. Estas zonas marginales —límitrofes— donde sobreviven los saberes de educación y estudios de género pueden convertirse en zonas productivas si se abordan con la dinámica adecuada. Cansadas del exilio, de la condición de prófugas, de la permanencia en tan frágiles terrenos, hemos elegido a la fuga ya no como funesto destino sino como estrategia a seguir. La elección de la fuga como tema representa nuestro trabajo de recopilación no sólo como metáfora sino —esperamos— como ritmo de creación. La dinámica propuesta es sencilla: la fuga es cuando menos a dos voces, no puede establecerse en soledad. La mecánica de la fuga es como sigue: el tema es expuesto por una de las voces, que entra sola; a continuación, otra voz expone la respuesta, mientras que la primera le opone un contrapunto melódico y rítmico. Si la fuga está escrita a más de dos voces, la tercera reproduce el tema, la cuarta la respuesta y así sucesivamente. Es posible añadir cierto número de combinaciones más complicadas: respuestas por “inversión”, por “incrementación”, por “disminución”. De esta forma pueden construirse los llamados *estrechos*: aproximación extrema de las entradas sucesivas de todas las voces y de las respuestas de manera que suenen, en parte simultáneamente, unas veces en su forma originaria y otras a distintos grados de la escala. Las fugas se reúnen, se coordinan, se dispersan, se superponen.

A partir de los textos y voces seleccionados para esta antología proponemos la fuga y su conjunción y contrapunteo de voces como método. Aquí, textos y voces se concretan en una sonata en fuga, un espacio donde prácticas educativas ejercidas desde diferentes perspectivas de los estudios de género puedan co-existir. Proponemos el uso de los *estrechos* como terrenos imaginarios. Terrenos que no tienen nacionalidad, ni por consiguiente nacionalismos; que no tienen ciudadanía, ni por consiguiente pasaportes ni agencias migratorias.

Géneros prófugos se compromete con la presentación de diversas experiencias que aluden al tránsito, no sólo por los límites de diversos saberes sino también por fronteras internacionales. El reto es construir plataformas —o más modestamente, puntos de afiliación— entre saberes producidos en localidades distintas y frente a grupos culturales diversos. Hoy nos encontramos más que nunca enfrentados/as al fenómeno de la globalización y a la consiguiente localización de lo útil y significativo para nuestros contextos. Uno de nuestros objetivos es esbozar algunos de los puntos de afiliación inter e intratextuales que puedan poner en contacto lo antes resistido aisladamente. ¿Cómo viajan los textos que presentamos? ¿De qué manera han construido las autoras sus formas de circulación, sus mediaciones, sus traducciones a otros contextos culturales? ¿Qué pasaportes han empleado? ¿Qué posibilidades tienen estos textos de ser leídos productivamente dentro del marco del feminismo y sus prácticas educativas en los países latinoamericanos? ¿Es siempre posible o necesario “afiliarse” a sus voces, a sus planteamientos, a sus maneras de concebir la diferencia jugada en el salón de clases, en la academia, en la arena política?

Géneros prófugos pretende difundir en México y otros países de habla hispana algunas de las voces que han originado fugas, que a su vez han creado discursos y constituido prácticas en el ámbito internacional. Presentamos fragmentos, temas, *estrechos* de las polémicas generadas durante las últimas dos décadas. Las autoras no pertenecen a una disciplina en particular, mantienen vínculos no sólo entre disciplinas sino también entre naciones y grupos culturales diversos. Sus voces hablan desde posiciones híbridas, prófugas de filiaciones teóricas y metodológicas esencialistas. Exponen de formas diversas los niveles de análisis que pueden lograrse al fomentar la libertad de localización personal, de posicionamiento teórico en los límites de diversos discursos. Señalan el carácter hegemónico de algunas fronteras disciplinarias y elaboran en torno al acto político de separar no solamente una disciplina de otra, sino también un sexo de otro, una clase de otra, una raza de otra y una orientación sexual de otra, estableciendo sólo unas formas de la diferencia como legítimas. Su crítica se localiza en la frontera, tanto en el análisis del límite que signa, legítima y fija la diferencia en desigualdad, como en el delineamiento de estrategias educativas para reposicionar lo diferente. Los textos fundamentan una metodología interdisciplinaria y un posicionamiento crítico derivado de diferentes perspectivas de los estudios de género frente a los diversos vectores que inscriben la diferencia de género, de clase, de raza y de formas de la sexualidad en el campo educativo. Su análisis se deriva del contrapunteo de voces, de poderes y resistencias. Su misión es musical. Su proyecto es político.

DEL SINGULAR AL PLURAL.

LAS PRÁCTICAS FEMINISTAS Y SUS VÍNCULOS CON EL CAMPO EDUCATIVO

A partir de la década de los setenta empiezan a circular globalmente, no sin las marcadas especificaciones de lo local, textos teóricos, narrativas, prácticas, voces, *perfor-*

mances, que pretenden introducir una nueva visión sobre lo que son, fueron y pueden ser las mujeres. Los múltiples espacios políticos, sociales y académicos que pretendían con-mover, con-mocionar, se encontraban, ya de suyo, saturados con explicaciones antropológicas, sociológicas y filosóficas sobre lo mismo: lo que son, fueron y pueden ser las mujeres (con sus geométricos por qué y cómo). La interrupción de la lógica y los poderes del ordenamiento, y la selección de lo que legitima y asigna lugares a lo "otro", ciertamente no se inició en los setenta; tampoco marcan los setenta el inicio de la saturación de un espacio que explica totalmente el lugar en las economías de las significaciones ocupado por las mujeres. Lo que sí marcan los setenta es tanto el reto de inscribir las nuevas formas culturales, académicas y revolucionarias en los discursos y memorias de la época, como el de elucidar las maneras en que dichos discursos trataron, negociaron o negaron el tema del *otro* femenino.

Durante esa década se empiezan a perfilar diferentes tipos de preguntas y preocupaciones que pretenden revelar lo que, aun durante la productiva y dolorosa década de los sesenta, se había quedado básicamente "en el cajón": la particularidad de la opresión de las mujeres y su relación con variadas formas del poder. Esta pregunta, como muchas de las cuestiones que tienen que ver con las mujeres, se quedó relegada, esperando su pertinencia teórico-práctica y política, su momento de atención, una vez que cuestiones de primera índole como las discriminaciones, vectores y tensiones teóricas producto de la Modernidad: la Democracia, la Igualdad, la Soberanía, la Clase, la Raza, la Nacionalidad, la Ciudadanía, el Poder (así, todas con mayúsculas) fueran visibles, y se plantearan, pelearan y articularan en discursos de exquisita precisión teórica. Es una suerte de impaciencia y rechazo ante la espera "del momento adecuado"² lo que potencia la erupción de manifestaciones artísticas, textuales, académicas y activistas de las mujeres durante los setenta. Las liberaciones nacionalistas, las reformas a los sistemas educativos y en su conjunto los reordenamientos posteriores a la Segunda Guerra Mundial tuvieron impacto en el señalamiento de "nuevos sujetos de la opresión" sin que las mujeres obtuvieran, dentro de los sistemas criticados, un lugar diferente al ocupado tradicionalmente. Las mujeres continuaban representando, al interior de las naciones recién independizadas, de los sistemas educativos recién innovados, de los partidos políticos democráticos alternativos, el mismo lugar, el mismo orden que las sujetaba a servir como garantía de que no todo había cambiado, que aún existía la tradición de hogar, de espiritualidad, de servicio milenario.³ La lucha

² Las rebeliones estudiantiles de los sesenta, la batalla por la apertura de nuevos partidos políticos en México y América Latina, los movimientos guerrilleros, las luchas por la independencia de las colonias después de la Segunda Guerra Mundial, contemplaban enfáticamente el tema de la apertura, la liberación, la independencia de partidos hegemónicos, imperios, sistemas políticos autoritarios, sistemas económicos capitalistas, pero sin inscribir la particular opresión que estos mismos discursos de liberación ejercían sobre las mujeres.

³ Para analizar las luchas de grupos minoritarios feministas en los Estados Unidos por la inclusión del sujeto femenino en los discursos de liberación durante las décadas de los setenta, ochenta y parte de los noventa, véase De la Torre y Pesquera 1993.

contra este imaginario atado al hogar, la tradición y el servicio se inició desde múltiples terrenos. Desde sus orígenes, los feminismos no tuvieron “plataformas” en común sino únicamente frágiles puntos de afiliación. Frágiles, pues el enfoque analítico productor de soluciones o transformaciones que se dirige a escenarios que combinen el tema y el problema de las mujeres con cuestiones también polémicas y complejas (como la educación, la pobreza, la ciudadanía, la igualdad, la violencia, la academia, la explotación) diluye y fragmenta significados desde ambos polos: el de las propias mujeres, en donde se articulan tanto concepciones esencialistas como aquellas que parten de la diferencia, y el de los temas psicosociales y económicos, cuyos marcos teóricos ofrecen multiplicidad de concepciones y marcos críticos. Desde los inicios de esta etapa de re-creación e interrupción de saberes durante los setenta, las prácticas feministas se han diferenciado entre sí. Justamente los elementos de la pregunta “¿qué oprime a las mujeres?” se articulaban desde sus orígenes en prácticas, cánones, anticánones y marcos teóricos diversos. El “sujeto” de la oración, el “qué” del “¿qué oprime a las mujeres?”, el verbo “oprimir” y el complemento “mujeres” de esta pregunta fundante, se suscribieron a tendencias teóricas y a arenas de la práctica muy diversas. Es una ilusión producto de esos poderes que amelcochan lo diferenciado para anularlo y ridiculizarlo, lo que hace ver un feminismo, además de reducido, decorado con adjetivos: ciego, intolerante, desubicado.⁴

Las décadas de feminismos han sido variadas, complejas y difíciles de asimilar y “mapear” —dada la saturación de espacios que complicaba el hecho de incorporar reflexiones cuyo origen obliga a la “desviación” o “distracción”—. Es importante subrayar que los feminismos nacieron, o bien afiliándose a saberes como el marxismo, la crítica literaria, el psicoanálisis, la pedagogía, o bien incorporando discursos de suyo críticos de la opresión, la explotación y la diferencia. Resaltan los campos analíticos creados por Michel Foucault, Paulo Freire y Jacques Lacan. Es infinita la gama de afiliaciones, sutilezas dentro de las afiliaciones y el rechazo de afiliaciones que dan pie a los feminismos de los setenta. Los feminismos de los noventa siguen multiplicándose. La ilusión de la “unidad” del feminismo está cada vez más lejana y es cada vez más innecesaria. Sin embargo, dentro de las prácticas feministas podemos, aunque ciertamente de formas complicadas, reconocer algunas tendencias. Una exposición cronológica no sería lo más acertado, pues no consideramos que las prácticas feministas hayan “madurado” y se encuentren enfocadas hacia una meta común como un organismo que evoluciona, perdiendo capacidades anteriores y funcionando simbiótica y armónicamente en su hábitat. En este sentido, las prácticas feministas son antievolucionistas: sobreviven a pesar del hábitat, a pesar de su inadecuación

⁴ ¿Pueden las lectoras apoyarnos en esta cita con su memoria (con la reciente es suficiente) en relación al número de ocasiones en que han recibido adjetivos, sustantivos y verbos (no digamos complementos de miraditas) que reduzcan los feminismos a melcochas ciegas?

al ambiente. Podemos encontrar prácticas que son útiles y que corresponden a feminismos "arcaicos".⁵

Es posible agrupar, a grandísimos rasgos, cuatro corrientes, cuatro escenarios que ubican ciertas tendencias dentro de las prácticas feministas: feminismo radical, feminismo liberal, feminismo socialista y feminismo posestructuralista. Dichas prácticas han elaborado conexiones y creado terrenos en donde articular el binomio feminismo y educación con expectativas y resultados diversos. Los artículos seleccionados para esta antología pertenecen en una buena parte al campo del feminismo posestructural. Por esta razón dedicamos mayor espacio a su presentación. Sin embargo, hemos encontrado que prácticas referentes a los campos del feminismo radical, socialista e incluso liberal han sido fructíferas. Algunos de los proyectos y ejemplos presentados en los artículos aquí reunidos mezclan supuestos, categorías y conceptos de varios tipos de feminismo, lo que hace difícil, y sobre todo improductiva, su quirúrgica separación. La práctica de feminismos, la convicción que conlleva la debacle de esencias y construcciones binarias de flaco favor al sujeto femenino, en una palabra: las fugas de disciplinas que etiquetaban rígidamente o expulsaban sistemáticamente, se han hecho criticando posiciones que reifican categorías devaluatorias pero que utilizan también conceptos y metodologías, fragmentos de las mismas prácticas y discursos analizados. Tal vez uno de los síntomas más generosos de la posmodernidad, si cabe llamarle así, es la crítica a metanarrativas, su análisis, pero también la utilización de sus residuos, el reciclaje de aquellos conceptos que aun partiendo de totalidades omniexplicativas pueden apoyar proyectos de resistencia y reconstrucción.⁶

Una de las encrucijadas que han capturado al pensamiento educativo y sus relaciones con el feminismo y los estudios de género es la tensión existente entre la concepción de la educación como liberadora y la educación justamente como lo contrario, como la reproductora de la opresión y de todo aquello que no libera. Las intervenciones, interrupciones y críticas provenientes de las prácticas feministas han tendido a afiliarse a uno de estos polos, o bien han desechado esta tensión como improductiva [Acker 1994]. Aun cuando las temáticas del vínculo entablado entre los

⁵ Subirats y Brullet recopilan, en la introducción a su libro *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, incluida en esta antología, variados ejemplos en los cuales destacan la diversidad de estrategias y metodologías provenientes de distintos feminismos. Dichos ejemplos de proyectos educativos enmarcan, a veces indistintamente, éxitos y fracasos educativos en relación con los diversos "modelos" o metodologías feministas.

⁶ Ejemplo de esto es la constante utilización de categorías freudianas, hegelianas o marxistas que re-presentan, por un lado, la persistencia de metanarrativas, pero por otro y sin lugar a dudas, la posibilidad de construcción de identidades en la diferencia. Su densidad teórica y, paradójicamente, su misión "ilustrada" y "liberadora" (moderna), favorecen su constante evocación. Conceptos como el inconsciente, el sujeto fragmentado, escenarios fundacionales como la dialéctica del amo y el esclavo y las formas de representación que el marxismo clásico hace del sujeto (capturado, enajenado y dislocado por diversos órdenes), son recuperados y a veces híbridamente reconfigurados, para poder construir y hablar del sujeto posmoderno. Para un extraordinario despliegue de momentos de utilización y crítica de estas metanarrativas modernas, véase Spivak 1988.

estudios de género y la educación son múltiples, sobre todo en lo que respecta a las tendencias radical, liberal y socialista, podemos señalar a grandes rasgos dos: la que se refiere al análisis del currículum explícito y aquella que se ocupa del análisis del llamado "currículum oculto". La tendencia feminista posestructural representaría, dentro de este marco de señalamiento de la diferencia, la construcción de una estrategia educativa cuyo objetivo es retomar las críticas, señalar los vacíos e iluminar las exclusiones de las tres tendencias anteriores, intentando el casi imposible reto de educar centrándose en la visibilidad de las diferencias. Es importante aclarar que la reflexión concerniente a lo educativo no se da en un terreno "limpio", estrictamente delimitado y mapeado como terreno cognitivo o epistemológico perteneciente a lo educativo como disciplina. En países como Estados Unidos,⁷ Inglaterra, Australia, Italia y España, lo educativo surge como reflexión coordinada con otras disciplinas, como la antropología, la sociología y las ciencias políticas (así como con campos relativamente nuevos, como los estudios de la mujer, la ecología, los estudios culturales y los estudios poscoloniales).

ESCENARIOS EDUCATIVOS DE CONSTRUCCIÓN DEL SUJETO FEMENINO EN CUATRO ACTOS: FEMINISMO RADICAL, FEMINISMO LIBERAL, FEMINISMO SOCIALISTA Y FEMINISMO POSESTRUCTURALISTA

Cada uno de los escenarios que esbozamos a continuación presenta al sujeto femenino atravesado por diferentes vectores que dan cuenta de sus particulares formas de concebir la diferencia, la opresión y la resistencia. Los primeros tres escenarios (feminismos radical, liberal y socialista)⁸ son prófugos de los saberes que ignoraban, activa o pasivamente, la especificidad de la diferencia y las formas de la opresión femenina, pero presas de planteamientos de corte esencialista. El cuarto escenario (feminismo posestructuralista) es el representante de la fuga en su versión musical: como tema que crece sobre tonos anteriores. Se constituye como método que busca la creación de representaciones no esencialistas, prófugas no sólo de campos que las ignoran, sino también de significaciones (incluso feministas) que las empobrecen al fijarlas a fórmulas estrictas, tanto del señalamiento de las particularidades de la opresión como de los mecanismos y formas de liberación.⁹

⁷ Es importante recordar que en Estados Unidos, por ejemplo, no existe la carrera de pedagogía o ciencias de la educación a nivel de licenciatura: sólo es impartida a nivel de posgrado. Esto permite ver que la ubicación de la reflexión de lo educativo parte unida a otra u otras disciplinas.

⁸ Entre los trabajos que abordan lo relativo a los asuntos que han relevado diversos feminismos en el campo de la educación, véanse Acker 1994, Arnot y Weiner 1987a, Middleton 1987, Perrault 1993 y Weiner 1994.

⁹ Sobre las diferencias entre los asuntos debatidos en los discursos feministas de los setenta (liberal, radical y socialista) y los que son de interés actual, véase Barret y Phillips 1992.

Primer escenario: prácticas del feminismo radical

Las prácticas del feminismo radical conciben como el fundamento de la opresión a las estructuras de dominación masculina y patriarcal. A partir de este marco, el concepto de "patriarcado" adquiere su grosor, su densidad y su utilidad como concepto teórico, pero también pierde su potencia crítica al hacerse omniexplicativo. Las prácticas del feminismo radical no buscan la igualdad de oportunidades entre los sexos, sino la abolición de la dominación masculina y sus formas de limitación y definición del conocimiento. Según Acker [1994], presentan dos tendencias fundamentales dentro de la educación: el estudio y la crítica de las formas de dominación cultural y del conocimiento proveniente de la monopolización masculina, y el análisis de la política sexual cotidiana en la vida escolar. Dale Spender es una de las representantes más importantes de la producción teórica relacionada con el monopolio masculino en la producción de conocimiento y opina¹⁰ que este monopolio masculino ha determinado, y así construido, las formas y los contenidos aceptados de aprendizaje. Un ejemplo de esto es la construcción de la dicotomía objetividad-subjetividad. Dividir neutralmente estos dos mundos privilegia un tipo de subjetividad: la masculina. La objetividad, entonces, no sería otra cosa que lo que apunta Adrienne Rich:¹¹ el privilegio de la subjetividad masculina. Las leyes de construcción del conocimiento a partir de la subjetividad masculina han impedido la estructuración y reconstrucción de la experiencia femenina y su traducción como conocimiento capaz de circular "legalmente" en el ámbito sociocultural. Desde esta perspectiva, el patriarcado se entiende y se construye como una maquinaria de producción de sentidos masculinos y femeninos, pero centrando el sistema de significaciones en la experiencia y los deseos masculinos. Esta economía de la significación ha silenciado las voces que podrían representar la experiencia de las mujeres. Así, el patriarcado ejerce un control no sólo ideológico, sino también material.

Feministas de diferentes campos compartieron las conclusiones del pensamiento radical. Destacan desde el arte Linda Nochlin [1972], desde la biología Ruth Hubbard [1979], desde la literatura Annette Kolodny [1985], desde la sociología Kathy Roberts y Elaine Millar [1978]. En esta antología presentamos el artículo de María Ángeles Durán, "Liberación y utopía: la mujer ante la ciencia", que aborda el problema de la construcción del conocimiento desde parámetros similares a los construidos por Dale Spender. Sin embargo, Durán elabora una construcción de los mecanismos del poder en su relación con el conocimiento que rebasa el rígido y a veces improductivo concepto de patriarcado como categoría omniexplicativa. El con-

¹⁰ Véase Spender 1990, p. 61. Spender parafrasea a Rich al introducir el tema de "la objetividad": el orden patriarcal es el producto de la subjetividad masculina y ha sido legitimado y hecho incuestionable al conceptualizar esta subjetividad como "la objetividad".

¹¹ *On Lies, Secrets and Silence*, p. 207.

cepto de patriarcado no aparece aislado, sino retrabajado y ubicado dentro del concepto más foucaultiano de "discurso". Así, Durán elabora sobre el vínculo entre poder y conocimiento colocando en el centro al poder que es obtenido a partir de la apropiación de experiencias y memorias, el poder de crear lenguajes que reflejen intereses, proyectos y experiencias.

En relación con la segunda tendencia del feminismo radical, el análisis de la vida cotidiana dentro de la escuela, Acker [1994] anota que es también Spender quien ha hecho algunas de las contribuciones más significativas. Éstas se dividen en dos tipos de investigaciones:¹² las relativas a la atención dada por maestros/as que privilegian a los niños sobre las niñas, y a los beneficios que la escuela "sólo para niñas" ofrece (por ejemplo, se habla del "potencial subversor de que las mujeres aprendan de las mujeres y no de los hombres"¹³). En lo que toca a la vida cotidiana, Acker alude a algunas de las múltiples investigaciones que dentro de esta corriente destacan el carácter violento y "abusivo" de los niños sobre las niñas, y en ocasiones también sobre las maestras, especialmente en escuelas de nivel medio superior. En éstas se subraya cómo la violencia masculina en diferentes manifestaciones forma parte de la vida escolar. La necesidad de dar atención a este hecho y a sus implicaciones se subraya en distintos estudios. Por ejemplo, Jones y Mahoney señalan que si en verdad existe un compromiso con el logro de la igualdad, es necesario dar mayor importancia a lo relativo a la violencia sexual masculina y al papel que ésta juega en los modelos de masculinidad (asunto que ha sido poco confrontado en las escuelas), que al análisis de aspectos como lo que sucede cuando las niñas estudian física.¹⁴

Como señala Acker [1994], un aspecto que prácticamente no ha sido abordado dentro de esta perspectiva es el que se refiere a cómo reeducar a los niños. Los trabajos que se ocupan de este problema —sobre todo aquellos que consideran la necesidad del análisis de las representaciones masculinas, no únicamente como opresoras y hegemónicas hacia lo femenino, sino también hacia diferentes formas de manifestación de la masculinidad— no provienen estrictamente del campo del feminismo radical, aunque se han nutrido de muchas de sus observaciones y marcos de referencia. El artículo de Ellen Jordan que forma parte de esta antología responde a la necesidad de analizar las representaciones de lo masculino y sus formas de opresión hacia las mujeres y los propios hombres, y subraya la necesidad de encontrar diversas formas de construcción de la masculinidad. Ella utiliza algunos de los parámetros de la corriente posestructural y se desliza del tratamiento reeducativo centrado en las niñas, al análisis del comportamiento y definición de la masculinidad en niños de escuelas primarias. Demuestra de qué manera la construcción de la masculinidad, como algo

¹² Véanse Spender 1982, Sarah y Spender 1993.

¹³ Sarah, Scott y Spender 1993, p. 91.

¹⁴ Jones y Mahony 1989, p. XV. Para profundizar en lo relativo al acoso sexual y el abuso de poder dentro de la escuela, véanse Suleiman y Suleiman 1985, Jones 1985, Jones y Mahony 1989.

violento, heroico y ligado a la fuerza física, no es sólo una forma de dominación ejercida hacia las niñas, sino es más una respuesta y exhibición que margina a los niños que no pueden responder a dicha imagen.

Michelle Fine, en su artículo "Sexualidad, educación y mujeres adolescentes: el discurso ausente del deseo", incluido en esta antología, diserta sobre una de las experiencias cotidianas en la escuela: la que se refiere a las formas de simbolización y descripción de la sexualidad femenina entre adolescentes en las escuelas públicas de la ciudad de Nueva York. Difícilmente podríamos comprometer a Fine de forma rigurosa con los planteamientos establecidos por las feministas radicales; sin embargo, su análisis del lenguaje utilizado para definir la subjetividad femenina y de las representaciones del deseo sensual y sexual avala el colocarla en el límite de un feminismo ocupado en analizar las formas de nombrar, catalogar y así capturar o vaciar de significado experiencias propias de la feminidad.

El escrito de Anna Maria Piussi, "La pedagogía de la diferencia sexual: nuevas perspectivas en Italia", incluido en este volumen, forma parte de los trabajos más atractivos marcados por el sello de las feministas radicales, que muchas veces es creativo y fascinante. Piussi se compromete con el análisis del registro de lo simbólico entre mujeres, con aquello que fomenta relaciones, pactos, gratitudes, conceptos colectivos y genealogías que parten y se concentran en experiencias, memorias, imaginarios y universos femeninos.¹⁵ Comparte con Spender la preocupación por el poderío que el universo discursivo masculino ejerce, sobre todo en la formación de genealogías, pactos y coaliciones, las cuales se dan más entre el género masculino que entre el femenino.

Segundo escenario: prácticas del feminismo liberal

Las prácticas liberales han centrado su atención en el logro de la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres. En el campo de la educación han puesto el acento en asuntos como la coeducación; los patrones de socialización de niños y niñas en la escuela y los límites que éstos imponen al desarrollo de ellas; el análisis de estereotipos sexuales en los libros de texto; el estudio de las diferencias que se dan en actitudes, comportamientos y lenguaje de los y las docentes hacia niños y niñas en el aula, y la promoción y el potenciamiento de las mujeres para su ingreso y permanencia en carreras consideradas masculinas. Han tenido auge principalmente en países como Inglaterra, Estados Unidos, Australia y España, a juzgar por la cantidad de publicaciones existentes a propósito de estos temas, y se desarrollaron como discurso teórico-metodológico principalmente durante las décadas de los setenta y los ochenta (lo

¹⁵ Para ricas elaboraciones en torno al significado del vínculo entre mujeres, véanse Muraro 1994, Librería de Mujeres de Milán 1991, Diotima 1996.

que no quiere decir que hoy en día no encontremos proyectos educativos que sostengan la igualdad de oportunidades como el modelo a seguir).

Los cuestionamientos a esta corriente apuntan al carácter acrítico de la tan buscada incorporación igualitaria de las mujeres a la educación y al mercado laboral, así como a la ausencia de análisis de la dinámica del modelo capitalista de producción y sus consecuencias para las mujeres. En otras palabras, las prácticas liberales son criticadas por concentrarse en hacer competitivas a las mujeres sin cuestionar a fondo los modelos socioeconómicos y políticos que la noción de igualdad ofrece, y por su carencia de análisis de las múltiples formas que adopta la sujeción femenina en estas sociedades. Estas prácticas obedecen a la creencia de que las instituciones educativas, centradas en modelos de igualdad entre los sexos, son capaces de remediar la opresión de mujeres. "Ingenua" y "meritocrática" son los adjetivos que pueden reconocerse en la literatura crítica acerca de la perspectiva liberal.¹⁶ Esta corriente representa el auge del feminismo de la igualdad, que ubica a las mujeres como recipientes unívocos de "la femineidad" sin distinciones de clase, color, sexualidad y etnia.¹⁷ Las prácticas liberales comparten una concepción esencialista de lo que significa ser mujer. Éste ha sido el blanco más frecuente de las críticas, sobre todo las provenientes de las llamadas, en Estados Unidos, "mujeres de color",¹⁸ principalmente durante la década de los ochenta.

Es importante destacar que la crítica elaborada por estas mujeres no parte de una concepción disciplinaria de los campos del conocimiento. Un aspecto importante del origen de esta actividad crítica se da a partir de la creación de testimonios y autobiografías, en los delicados terrenos de la creación literaria y en los nuevos terrenos de la

¹⁶ Para diversas críticas a propuestas y políticas educativas liberales, véanse Arnot 1981, Middleton 1987 y 1995, Weiner 1986. En el trabajo de Lyn Yates [1993], donde revisa los cambios adoptados en las políticas educativas en Australia, puede observarse la influencia que han tenido en las reformas las críticas de diversas feministas a los planteamientos de corte liberal.

¹⁷ En países como Inglaterra y Estados Unidos, marcados por migraciones poscoloniales, la etnia es un componente importante en la definición de sujetos y su clasificación como ciudadanos.

¹⁸ Las llamadas *women of color* representan a aquellas mujeres que ocuparon y ocupan el lugar del *otro* norteamericano. En su mayoría, pertenecen a grupos minoritarios creados a partir de flujos de migraciones diversas. Destacan las chicanas (algunos grupos de las cuales, cabe mencionar, no cruzaron la frontera sino que la frontera los cruzó), las asiático-americanas, las africano-americanas y las nativo-americanas (descendientes de la población indígena del norte de América). Dichos grupos han peleado, principalmente y con mejor éxito, durante la década de los sesenta, por sus derechos civiles, derechos a la ciudadanía, a la igualdad y a la diferencia. Destacan en ellos Gloria Anzaldúa, Norma Alarcón, Ana Castillo, Sandra Cisneros, bell hooks, Hazel Carby, Audre Lorde, Barbara Christian, Trinh T. Minh-ha y Gayatri Chakravorty Spivak. El trabajo realizado por Adrienne Rich fue muy importante en la fisura del feminismo liberal inscrita por las "mujeres de color", a pesar de ser una mujer blanca-americana; el hecho de ser judía y lesbiana le permite compartir algunas de las críticas al feminismo liberal. Son innumerables los textos publicados en la década de los ochenta que a nuestro parecer resultan fundamentales para la comprensión del papel de las "mujeres de color" en las interrupciones y críticas hechas al feminismo liberal, al marcar algunas de las pautas de concepción de la diferencia en relación no sólo con el género, sino también con la clase, la raza, la sexualidad y el capitalismo como sistema clasificador y ordenador de expulsiones. Algunos de los principales son

investigación etnográfica. "Mujeres de color" de las disciplinas más diversas encontraron en los géneros prófugos¹⁹ un medio efectivo para elaborar sobre las razones de su exclusión y denunciar el carnaval de mediaciones que secuestraba o borraba sus diferencias. Destaca que tanto el testimonio como la autobiografía sean considerados "géneros prófugos", difícilmente clasificables dentro de las categorías literarias. En estos textos²⁰ encontramos reflexiones críticas acerca del papel de la escuela, y de otros aparatos y recursos ideológicos como la iglesia, la nación, la ciudadanía en la mediación y construcción de escenarios que conforman e inventan sus *otros*.

Si uno de los resultados de las relaciones de poder ha sido la invención de un *otro* para cada sujeto, un esclavo para cada amo, las "mujeres de color" han contestado a esta invención construyéndose como prófugas de regímenes imaginarios y simbólicos, regímenes canónicos y masculinos de género (narrativo y sexual). La respuesta al imaginario tradicional, canónico y masculino que inventó variados escenarios para la construcción y preservación del *otro* femenino, queda interrumpida y reconstruida por un nuevo imaginario, una nueva escenografía diseñada por mujeres marginadas debido a su género, clase, raza u orientación sexual. El esclavo, pues, sí se libera del amo, pero no con el trabajo que sirve para sostener la holgazanería del amo, decorando los escenarios de fantasías maestras, a la par que lleva a cabo el "verdadero trabajo" que lo salva y libera (aquel del que el amo no sabe nada, el del pan con el sudor de la frente). El esclavo se libera de la misma manera que el amo: fantaseando, imaginándose en otros escenarios que no son los dictados por el imaginario del amo. El esclavo se libera imaginando, copiando justamente el mecanismo que lo sujetó al lugar del otro: la invención de la identidad propia.²¹ El *otro* femenino se libera inventándose a sí mismo. ¿Qué mejor espacio para la reconstrucción de escenarios de "liberación" del esclavo, del *otro* femenino, que la narrativa, que el terreno prófugo de los géneros *otros*?

los siguientes: *Esta puente mi espalda*, una antología de textos de mujeres tercermundistas editada también en español en 1988 por Cherrie Moraga y Ana Castillo; "Politics of Location", de Adrienne Rich; "Can the Subaltern Speak", de Gayatri Ch. Spivak, y *Feminist Theory: From Margins to Center*, de bell hooks.

¹⁹ Estos géneros prófugos: cartas, testimonios, autobiografías, se caracterizan por tener orígenes debatibles y categorizaciones variadas o difíciles de estipular con limpieza. La emergencia de estrategias narrativas y de adopción de voz y autoridad a partir de estos géneros representa el cuestionamiento a los cánones y convenciones que tradicionalmente habían despreciado o considerado como menor dicha producción narrativa, lejos de poder acceder a la categoría de "obra maestra". Las feministas "de color" y las feministas lesbianas, principalmente, usaron este medio para articular sus diferencias, inscribir sus voces y producir teoría a partir de la exclusión. La exclusión en este caso abarca no sólo la marginación de las "mujeres de color" con respecto al feminismo liberal, sino también la marginación de dichas formas narrativas en relación con los cánones y convenciones tradicionales. Las "mujeres de color" centraron parte importante de su narrativa alrededor del peso ideológico, simbólico e imaginario que instituciones como la escuela, la religión, la nación, cargaban sobre sus voces y su identidad. Véase Kaplan 1992.

²⁰ Véanse Harlow 1986, Beverly 1989, Carr 1994, Summer 1988, Visweswaran 1994.

²¹ Para profundizar en las formas de resistencia construidas por el "esclavo", véase Ramos 1994.

Judith Butler [1990] concibe a esta actividad, a este “rediseño” de escenarios de constitución del *otro*, como una labor “genealógica”. Esta “genealogía” no estaría ligada a la clásica búsqueda incesante de “orígenes” que den cuenta de la “verdadera” esencia del sujeto femenino, de la “verdad” escondida de su deseo, sino que tendría como tarea desenmascarar el carácter ficticio e imaginario, ligado a toda investidura de identidad y doblemente a aquella que es inventada para el *otro* femenino. Este imaginario femenino se constituye como una verdadera agencia política, recrea un discurso con economías de la significación que logran abrir nuevos campos de reflexión al interior de aquellos sistemas ideológicos que funcionan tatuando pertenencias simbólicas a cada sujeto interpelado por el poder. El campo educativo se nutre de estos testimonios y autobiografías, se nutre de metodologías etnográficas que colocan en el centro a una especie de ventriloquia invertida: la voz antes impuesta al *otro* es ahora articulada por el *otro* que se inventa a sí mismo.²² Los sujetos masculinos o femeninos no dejarán nunca de ser ventrílocuos de otras voces; la inversión se da cuando el otro logra crear, impostar e inventar sus voces, siendo así ventrílocuo de sí mismo. La verdadera batalla es entonces contra las esencias, contra la búsqueda de orígenes fijos e inmutables, vengan del sujeto-amor que los prefabrica, o del *otro-esclavo* que los inventa para crear un terreno propio que, dicho sea de paso, si es ligado a esencias y verdades de origen lo capturará de nueva cuenta.²³

Los textos seleccionados para esta antología exhiben este “arte”. Algunos de ellos, sobre todo los relativos a la escuela y la enseñanza, parten de la utilización de metodologías etnográficas y develan así el misterio de toda relación de poder: la sujetación del otro a partir de la invención que lo ata a esencias de identidades sexuales, culturales, nacionales.

Tercer escenario: prácticas del feminismo socialista

El feminismo llamado socialista contribuyó en parte a esta batalla en contra de las invenciones esencialistas, pero respondiendo con nuevas “verdades” acerca de los orígenes de la inequidad: el modelo económico sostenido a partir del capitalismo es la

²² Los artículos de esta antología pertenecientes a la parte teórica elaboran precisamente sobre el problema de la voz del estudiante, considerado como uno más de los *otros* cuyas voces es difícil escuchar.

²³ Éste ha sido el núcleo de la polémica desatada en el centro de las “políticas de identidad”, sobre todo en Estados Unidos. La primera estrategia para lograr unidad en contra de la fragmentación y el sometimiento exigido para las minorías dentro de Estados Unidos era la invención de orígenes comunes; en el caso de los chicanos, por ejemplo, la invención de una nación que los contenga: Aztlán. Por supuesto, esta invención requería que las diferencias que pudieran fragmentar menuda noción permanecieran invisibles, así otros sometimientos —como el de las mujeres a las leyes patriarcales “aztecas”, el de las mujeres a los dictados de la nación heterosexual, a la nación cuya tradición y origen se fincan sobre lo femenino como garantía de tradición— debieran permanecer en silencio. Para profundizar en el debate sobre nacionalismo e identidad femenina, véanse Alarcón 1993, pp. 49–54; Anzaldúa 1987; Grewal 1994; Sangari y Vaid 1989.

causa fundamental de la opresión femenina, pues se beneficia de ella. Al eliminar el modelo económico centrado en la acumulación desigual del capital, otros tipos de sometimiento y opresión desaparecerían. Esta corriente ha sido influida fuertemente por tendencias neomarxistas dentro de la sociología de la educación. Ha puesto especial interés en dilucidar la forma en que el género y las relaciones de poder clasistas son reproducidas continuamente en el medio escolar, en el papel de la escuela en la formación de hombres y mujeres de clase trabajadora y en su perpetuación como tales, así como en la relación que guardan la familia, la escuela y el mercado laboral con el mantenimiento de las relaciones de dominio entre géneros y clases [Weiner 1994]. La escuela es vista como una maquinaria de procesamiento ideológico cuya labor es reproducir divisiones sexuales, sociales y laborales. Analiza las habilidades requeridas por la fuerza laboral y su división por sexos. Parte medular de este análisis es la clasificación de las profesiones, empleos y trabajos femeninos como menores, peor pagados, fuera del campo de la tecnología, la computación, los puestos de dirección. Los currículos escolares reforzarían la división sexual del trabajo. Sandra Acker [1994] señala que uno de los problemas de este enfoque es que existen, comparativamente, menos estudios empíricos sobre el proceso al interior de la escuela que estudios desde marcos históricos o correspondientes al campo de las ciencias políticas. Esto hace difícil la relación entre las teorías macrosociales y lo que sucede a nivel local o microsocial en la escuela. Weiner [1986] señala que el feminismo socialista ha sido más eficaz en la construcción de teorías basadas en diversos conceptos marxistas y neomarxistas que en el diseño de prácticas educativas que se destilen hasta el propio salón de clases.

El énfasis dado por el feminismo socialista a uno de los vectores de la opresión (el sistema de acumulación capitalista) como “verdadero” origen de la inequidad opacó e incluso borró otras formas de la diferencia en desigualdad que contribuían a la situación de inequidad dentro del sistema educativo. Acker [1994] comenta que las críticas de “mujeres de color”, como Hazel Carby, contribuyeron a que el feminismo socialista tomara una creciente conciencia de que factores como el género, la raza y la sexualidad interactuaban en formas complejas en el modelamiento de la vida de las niñas tanto dentro como fuera de la escuela.

Entre los campos “nuevos” que han surgido, en parte relacionados con la más reciente producción del feminismo socialista, está el de los “estudios culturales”. Este campo interdisciplinario se ha ido consolidando poco a poco, tomando como centro no las formas hegemónicas de dominación, sino la capacidad, las estrategias y las alternativas de los *otros* para resistirse al control social. Se pasa así del estudio de las formas del poder macropotentes y ultraopresoras, al estudio de las más sutiles formas de la resistencia, individuales o grupales. La pedagogía crítica, en respuesta a las críticas y producciones teóricas llevadas a cabo por feministas posestructuralistas, ha sido increíblemente productiva en esta área. Del análisis de las formas de la opresión se pasa, por el fascinante camino de los “estudios culturales”, al análisis de las resistencias, atenuando y en algunos casos eliminando el papel de “víctimas” que las meta-

narrativas modernas habían construido para el subalterno. Se resiste a partir de la creación de formas de la diferencia que constituyan una cultura como capital simbólico. La definición de cultura se entrelaza íntimamente con el fenómeno educativo, y se potencia y acelera su capacidad de creación de espacios de resistencia que tiendan a formar sujetos que se crean y re-crean a partir del arte (las artes plásticas, la música, la literatura y el *performance*). El subalterno habla y construye su identidad a partir de la producción de cultura. La cultura es vista dentro de un complejo proceso de negociación en el que intervienen el salón de clases y sus producciones. La pedagogía, atravesada por los “estudios culturales”, permea y construye nuevos rituales, saberes de “entrada libre” donde la diferencia se juega en sus múltiples vectores asimétricos que construyen los diversos escenarios de un nuevo sujeto subalterno.²⁴ Los estudios culturales pueden contener una base neomarxista muy sólida, además de considerar otro tipo de aspectos para el análisis de la constitución de escenarios de opresión.

Intelectuales pertenecientes a la pedagogía crítica han subrayado, entre otras cosas, la necesidad de que cada particular forma de opresión derivada de factores como la clase, el género, la raza, la sexualidad, la edad, requiera pedagogías individuales que ataquen uno a uno dichos factores. Donaldo Macedo, en una de sus últimas entrevistas a Paulo Freire, señala junto con éste la posibilidad del diseño de alternativas contra las opresiones, a partir de la creación de pedagogías que enfoquen la erradicación o concienciación de sólo una forma de las diferencias o un binomio acoplado de éstas. Desde este punto de vista, la “misión” de estructurar una pedagogía que combata todas las formas de la opresión es una tarea que raya en lo imposible. No hay pedagogía que pueda liberar al sujeto sometido a tanta partición o entrecruzamiento de modalidades de la diferencia. Nuestro cuarto escenario transita precisamente en los límites de esta imposibilidad, al tomar un reto doble: denunciar el carnaval de opresiones que se da dentro del salón de clases y diseñar estrategias pedagógicas para combatirlo. Nuestra tarea como docentes es evaluar qué escenarios de marginación, qué prácticas de resistencia y transformación pueden ser traducidas, incorporadas a nuestros contextos nacionales y a las particularidades de nuestras aulas y sistemas educativos.

Cuarto escenario: la fuga. La polémica entre las feministas posestructuralistas y la pedagogía crítica

Durante los ochenta creció en Estados Unidos el interés por estudiar aquellas teorías sociales que trataban intensamente el tema de la emancipación y la liberación de grupos marginales. Los/as teóricos/as de diversas áreas, pero principalmente de los campos

²⁴ Para un análisis del ritual como forma de intervención en la institución educativa y como instrumento de resistencia y crítica, véase McLaren 1995.

de la educación y la nueva sociología, volvieron sus ojos al trabajo de autores como Paulo Freire y Michel Foucault. Es importante recordar —cómo podríamos olvidarlo— que, en América Latina, Freire²⁵ y Foucault circulaban ya desde la década anterior. Sin embargo, las redes cognitivas en las que Freire fue aprehendido en países como Estados Unidos lo colocaron rápidamente como un eslabón insustituible del discurso de la nueva sociología que se estaba gestando en esa década.

Particularmente en el campo educativo surgió, a raíz de planteamientos como los freireanos, un nuevo campo: el de la pedagogía crítica.²⁶ Sus principales representantes son Henry Giroux, Peter McLaren y Donald Macedo. El campo de la pedagogía crítica centró sus energías en el salón de clases como espacio privilegiado para potenciar la voz de las y los estudiantes, construidos como los *otros*, los subalternos del proceso de conocimiento. Centró su atención en el desplazamiento del aula como espacio secuestrado por las técnicas pedagógicas aisladas del contexto político y cultural, en su comprensión como un espacio cultural dominado y codificado por las múltiples relaciones asimétricas entre poder y conocimiento.²⁷ El y la estudiante fueron analizados de formas similares a como se analiza al subalterno, al marginal, al *otro*, quien es privado de la voz por complicados procesos de mediación teórica, cultural y pedagógica. Las estrategias de resistencia propuestas rebasaron con mucho el campo de las técnicas pedagógicas y se vincularon con procesos de liberación, emancipación y democratización de alcances mucho mayores. El eje central de la pedagogía crítica se concentró en los términos de democratización, voz, subjetividad e identidad. Surgieron artículos y libros que obligaban a unir el salón de clases y sus prácticas pedagógicas con los más complicados procesos de represión, opresión y mediación ocurridos en otros niveles y en otros espacios institucionales en los ámbitos nacional e internacional (teorías económicas de mercado, neomarxismo, ciencias políticas). Ligaron también el campo pedagógico con complejos sistemas de democratización nacional. Esto permitió que el campo educativo, concebido como reclusa esfera de los/as pedagogos/as o maestros/as, caja de Pandora despreciada por su poco valor para teorizar grandes temas como la democracia, la nacionalidad, la identidad, la subjetividad,

²⁵ Vale la pena anotar que el pensamiento de Freire circuló ampliamente en México desde el inicio de los setenta, en particular dentro del movimiento que se conoce como "educación popular". La traducción del portugués al español de dos de sus obras, *La educación como práctica de la libertad* [1969] y *Pedagogía del oprimido* [1970], tuvo un destacado efecto en el quehacer de quienes formaron parte de ese movimiento, no sólo en México sino también en otros países de América Latina.

²⁶ Para una visión de las influencias teóricas contenidas en los planteamientos de la pedagogía crítica, véase Luke 1992.

²⁷ De la obra de algunos de los representantes de la pedagogía crítica destacan D. Macedo, *Literacies of Power. What Americans Are not Allowed to Know*; P. McLaren, *Critical Pedagogy and Predatory Culture*; H. Giroux, en sus escritos contenidos en *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics. Redrawing Educational Boundaries*. Cabe apuntar que en estos textos han incorporado analítica y productivamente las críticas que las feministas posestructuralistas hicieron a los primeros productos del campo de la pedagogía crítica.

adquiriera el halo necesario para circular como tema, campo o área digna de inversión intelectual en el mundo.

Es importante aclarar que en México, a partir del psicoanálisis y posteriormente de la adaptación de núcleos posestructuralistas del pensamiento contemporáneo —largamente despreciado en Estados Unidos y muy de moda hoy—, el aula, el/la estudiante y la pedagogía se analizaron entretejiendo su dinámica con los procesos de formación de identidad, de subjetividad, de democratización. Conceptos como la escisión del sujeto, la del sujeto inscrito en el discurso y en el lenguaje, y las críticas a discursos dominantes desde el campo de la izquierda, circulaban en México y en algunos países de América Latina durante los setenta, años en que algunos países del primer mundo, como Estados Unidos, miraban a Foucault, Lacan y Derrida, en los noventa “dioses” posmodernos norteamericanos, como pensadores de izquierda bastante confundidos. Muy pocas de sus producciones teóricas fueron traducidas. Cabe mencionar que algunos de los hoy considerados en Estados Unidos representantes del pensamiento posmoderno (Lacan, por ejemplo) habían sido traducidos una o dos décadas antes en países como México o Argentina. Pensadores como Foucault o Freire fueron legitimados y reconocidos en Estados Unidos al iniciarse la década de los ochenta; su traducción y asimilación causaron una revolución en el pensamiento educativo de esa década.²⁸ El nacimiento de la pedagogía crítica introdujo un nuevo marco de reflexión y análisis teórico que rompía con la forma tradicional de enfocar el pensamiento educativo, más vinculado con la estadística, la sociología, la psicología o la historia como disciplinas nutrientes. El enfoque tradicional de lo educativo no lograba centrar a el/la estudiante, al salón de clases y al proceso educativo en polémicas que incorporaban dinámicas con vectores novedosos como los que hay entre el conocimiento y el poder, binomio que había logrado condensar análisis provenientes de múltiples disciplinas.

El campo pedagógico incorpora entonces conceptos como poder, resistencia, sujeto, discurso, identidad, democratización y voz. A partir de la gestación de la pedagogía crítica se estudia a la educación y a la pedagogía, desde el aula, como discursos, como lenguajes, como economías, como sistemas de simbolización que negocian los espacios de poder (poder nombrar, poder legitimar prácticas, poder incluir saberes, poder jerarquizar valores), de formas similares a como se negocian los lugares simbólicos de discursos como la salud, la sexualidad y otros sistemas de saberes que fomentan valores, instauran prácticas, disciplinan, conforman sociedades y legitiman culturas.

La pedagogía crítica subraya, releva lo que sucede con los sujetos cuando son sometidos a regímenes disciplinarios discursivos. En una palabra, abre un nuevo terreno de reflexión que vincula a el/la estudiante, a el/la maestro/a, al aula y al proceso

²⁸ Sabemos de la capacidad de recuperación que pueden tener los países poderosos: a principios de los ochenta, Foucault impartía sistemáticamente seminarios, cursos y conferencias en la Universidad de Berkeley.

educativo con el lenguaje, con el discurso como sistema regulador y por lo tanto con la cultura como maquinaria de constitución de subjetividades. Lo particularmente relevante de este campo es la concentración del aula como espacio crítico y analítico vinculado a espacios democratizadores. Muy claramente podemos señalar al pensamiento foucaultiano como el campo principal que permitió a la pedagogía crítica centrar su interés en el discurso y a Freire como el eje que atrajo las reflexiones sobre emancipación presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sabemos, sin embargo, que ni Paulo Freire ni Michel Foucault precisaron el género como objeto de análisis del impacto del poder o del discurso de la opresión.

LA PEDAGOGÍA CRÍTICA DESDE EL FEMINISMO POSESTRUCTURALISTA

Ni siquiera las teorías más novedosas y revolucionarias incorporadas al campo de la educación durante la década de los setenta trataron el tema de las mujeres como un foco de sus alternativas de liberación. Si Freire no habló precisamente de las mujeres como sujetos de la emancipación y de la opresión fue, entre otras cosas, porque entonces éstas no circulaban en los discursos críticos, las economías de sentidos, los sistemas de significación que las señalaran como oprimidas, contenidas o marcadas por otras particularidades que no las confundieran con el obrero, el campesino, el iletrado, el rural, el marginal, o cualquier *otro* o subalterno.²⁹ Freire, en la ya mencionada entrevista que le hizo Donaldo Macedo, expresa la importancia y pertinencia de la crítica feminista hecha a su trabajo, sobre todo a su libro *Pedagogía del oprimido*, no sin subrayar la imposibilidad de que ésta se diera durante el momento histórico y sociopolítico (los setenta) en que se concebía a la clase como el vector privilegiado de la asimetría en las relaciones de poder.

Mira, durante los años setenta los movimientos feministas no criticaron el tratamiento del género en mi trabajo. Pero las feministas de los noventa están siendo muy críticas. ¿Por qué? La respuesta es que las feministas de los noventa están viendo hoy lo que en los setenta ellas, tal vez, no habían descubierto. Yo pienso que lo que está mal es criticar a un autor o autora utilizando las herramientas que la historia no le había dado a él o ella en aquel momento. Yo escribí *Pedagogía del oprimido* hace veinte años [Macedo 1994, p. 113].

Tuvo que pasar una década para que las razones de la exclusión y de la opresión y las particularidades de la diferencia de lo femenino se hicieran discurso, se organizaran en un lenguaje tal que pudiera circular y causar efectos como el análisis y la incorporación de lo relativo al género, además de las ya reconocidas como categorías de la diferencia. En el lenguaje teórico y en la práctica de los años sesenta se empezaba apenas a

²⁹ Véase hooks 1993. En ese artículo se hace una recapitulación de los beneficios ofrecidos por Freire en relación con la crítica feminista, no sin subrayar sus omisiones.

identificar a las mujeres como oprimidas de formas diferentes a las de los hombres pobres o de clase baja, o de raza no blanca, o cualesquiera de sus combinaciones; sin embargo, la red de conocimientos, el discurso que ha permitido que a las mujeres se las estudie por separado como se hizo con el obrero, el indígena, el campesino, o con categorías como la clase, por ejemplo, tardó más de dos décadas en condensarse.³⁰ El problema radicaba en la complicación y la desconstrucción de todo tipo de discursos: el de clase, el de raza, el económico, el cultural, pero dejando sin tocar la escisión y el sistema de diferenciación particular que se da entre los sexos. Freire y los feminismos de los setenta trabajaron con los discursos que circulaban en ese momento; el feminista tampoco se distinguía por su apertura a la complejidad de las formas de la dominación. Ninguno de los dos "perpetró," o "maquinó" las exclusiones de formas de opresión.

Posteriormente, el tratamiento de nuevas formas de la diferencia transformaría marcos analíticos tanto de la pedagogía crítica como del feminismo. Este último rompe con la categoría monolítica de "mujer" y el primero empieza a contemplar la inclusión del género como vector importante. Estos quiebres se dan, como hemos visto ya en el apartado anterior, fuertemente influidos por las intervenciones de las llamadas "mujeres de color" y las feministas que reclamaban otras posiciones de la subjetividad; por ejemplo, las vinculadas a la orientación sexual (feministas lesbianas). Es representativo que fueran estas mujeres, quienes se encontraban excluidas de los presupuestos de los feminismos liberales, radicales y socialistas, las que elaboraran las críticas más contundentes. Actualmente persiste un debate muy productivo, entablado entre los/as seguidores/as estadounidenses de Freire y Foucault (la pedagogía crítica), y las feministas estadounidenses, inglesas y australianas, entre otras seguidoras y críticas de las más recientes producciones foucaultianas y freireanas. Este debate no se ha presentado sin tensiones. En la primera parte de esta antología hemos condensado una parte de la polémica entablada entre representantes de la pedagogía crítica y representantes del feminismo posestructuralista.

La pedagogía crítica y el feminismo posestructuralista comparten la necesidad de analizar al otro en su intrínseca e inexorable sujeción al discurso como sistema de poder; sin embargo, fueron algunas de las feministas que incluimos en esta antología las que han deslindado parcialmente sus análisis y producciones teóricas de campos como la pedagogía crítica. Las razones de su crítica, de su deslinde, son del máximo interés. Luke y Gore³¹ precisan la crítica que el pensamiento feminista construyó en relación con la pedagogía crítica. Antes de exponerla, nos gustaría precisar lo que nos llevó a la difusión de semejante polémica en esta antología. Las razones fundamentales tienen su origen justamente en el tipo de reflexiones que se despiertan al vincular

³⁰ Como hemos visto, los feminismos de los setenta tampoco eran especialmente "sensibles" a integrar y elaborar otras formas de dominación que no incluyeran al género como categoría imprescindible y elaborada bajo una "fórmula fija", que incluyera las ecuaciones esencialistas y causales de la opresión sin importar el contexto.

³¹ Véase Luke y Gore 1992.

el poder con el conocimiento. En México, desde la década de los ochenta han circulado en el campo académico textos traducidos de la pedagogía crítica. Se han organizado seminarios y coloquios cuyos invitados han sido los principales representantes de este campo. La pedagogía crítica ha tenido acogida en el ámbito académico de la pedagogía en México, ha abierto espacios nuevos, frescos y originales de reflexión, los cuales han extendido el impacto y la importancia del aula hasta colocarla en el centro de la capacidad de reproducción ideológica pero también de resistencia y emancipación. En México existían ya en el campo educativo una tradición intelectual de crítica y cierto grado de interdisciplinariedad y de hastío de la "disciplinariedad", lo cual favoreció la incorporación de saberes ligados a los análisis discursivos posestructurales. No ha ocurrido lo mismo con las re-visiones y planteamientos feministas gestados durante la última década en relación con dicho campo. Esto ha traído como consecuencia que se asimilen la riqueza y los retos que la pedagogía crítica ofrece, pero sin que circulen sus limitaciones y críticas, sobre todo en el ámbito de su aplicación práctica dentro del salón de clases, cara a cara con otros vectores de la resistencia y la diferencia planteados por algunas feministas estadounidenses y australianas, principalmente. Dichas construcciones han venido sobre todo del campo de las académicas feministas conocidas como feministas posestructuralistas.³²

Hemos condensado parte de ese debate en las páginas de esta antología, pues nos parece representativo del tipo de recuperación estratégica y re-visión feminista de posiciones, ya de suyo de vanguardia, revolucionarias del saber tradicional pero que no contemplaban lo relativo al género como producto del discurso de la diferencia y la otredad, o dejaban intactas formas del poder dentro del nuevo discurso. Feministas como Ellsworth, Orner, Lather, Luke y Gore han construido una aguda crítica en torno a las más recientes reelaboraciones del campo de la pedagogía crítica. Dicha "interrupción" del marco de la pedagogía crítica consiste en la complicación y revisión de los términos voz, subjetividad, identidad y conocimiento, no sólo en relación con el concepto de género sino también en relación con diversas complicaciones que el fenómeno de emancipación provoca, al cuestionarse minuciosamente las alternativas de resistencia ofrecidas frente a los poderes hegemónicos reelaboradas por los teóricos de la pedagogía crítica. Las feministas posestructuralistas subrayan su filiación posmoderna más con Foucault que con Derrida y Lyotard. Consideran que estos dos

³² Elizabeth Ellsworth y Patti Lather son representantes de esta corriente del feminismo. Es importante aclarar que dichas teóricas han señalado su reconocimiento bajo el rubro de posestructuralistas como impreciso. Se reconocen como parte de la llamada corriente posestructural, pues coinciden en el interés por desconstruir al sujeto en sus múltiples relaciones con el discurso y el poder; sin embargo, hacen hincapié en que han sido las feministas quienes, en las últimas dos décadas, han complicado y enriquecido el término de subjetividad al incluirlo en el debate de la diferencia entre los géneros. Si bien basan algunas de sus elaboraciones teóricas en pensadores como Freire y Foucault, ponen énfasis en su filiación a la voluminosa literatura feminista en torno al problema de la diferencia y su impacto en el binomio poder-conocimiento. Los textos seleccionados para esta antología mapean y localizan sus gratitudes, genealogías y ascendencias.

últimos no llevan a la consolidación de formas de resistencia política y se quedan en el peligroso terreno de la polisemia, *la cual al no servir a ningún amo sirve a todos por igual*. Para este grupo de feministas, la arena política y el consiguiente diseño de estrategias de resistencia son el objetivo central. Si bien teóricos como Derrida y Lyotard potencian la desconstrucción de discursos, los análisis metafóricos y metonímicos subrayando el desplazamiento de toda significación y así la visualización de la intrincada trama tejida entre el poder de nombrar, condensar y desplazar el conocimiento como estrategia de legitimación de un saber, las feministas posestructuralistas presentadas en esta antología no consideran que promuevan núcleos de resistencia política para aquellos sujetos marginales.³³ Las posestructuralistas se centran en el acto de definición del lugar, la ubicación del sujeto femenino (posicionamiento) dentro de una cartografía hipercrítica de los límites, las fronteras, las definiciones y las exclusiones, llevado a cabo por los discursos fundadores (metanarrativas). En otras palabras, su objetivo es la depuración de las diferencias que marcan al otro: el género, la raza, la orientación sexual, entre otras, destacando paralelamente la particular composición de la diferencia y sus vectores en un contexto específico.

Es importante aclarar que las feministas posestructuralistas han logrado situar los vectores de la diferencia en su interrelación, minando la tiranía del género como única categoría legítima de la diferencia. Critican así algunos de los fundamentos básicos de los feminismos radical y liberal. Su construcción teórica acentúa el análisis de la interrelación de vectores que cruzan al otro en sus más diversas manifestaciones, privilegiando un vector u otro según el contexto (¿quién está más oprimido, un niño o una mujer adulta?; ¿quién tiene menos poder, un campesino o una mujer de clase acomodada?). La crítica se centra en el privilegio de esencias sobre contextos, de orígenes únicos y singulares con respecto a la construcción de escenarios de la opresión. Complican la "misión" feminista al "desbanca" a las categorías patriarcado, género, sexualidad como causas prefijadas de la opresión. En los diversos casos en que discursos alternativos han incorporado lo relativo al género, las posestructuralistas han marcado también la necesidad de una evaluación de las formas en que dicha "integración" reformula o únicamente "legítima" planteamientos básicos preexistentes a dicha asimilación. No es suficiente atravesar al sujeto con las diferencias clásicas como clase y raza: hace falta desentrañar los núcleos, entrecruzamientos y jerarquizaciones que la categoría de género posibilita y los nuevos reordenamientos discursivos que tal diálogo, tal entrecruzamiento, exigen.

En esta intrincada rama de marcas, vectores y cruces se localiza la posición de ese otro que es el/la estudiante, pero también de ese otro que es el/la maestro/a. La pedagogía crítica, desde esta cartografía feminista posestructural, no dividía al otro con el

³³ Sin embargo, otras feministas como Julia Kristeva, Luce Irigaray, Helen Cixous y otras representantes de la corriente francesa han incorporado a Derrida como un factor estratégico en la construcción de teorías alternativas a la concepción patriarcal de feminidad, liberándola de capturas simbólicas ancestrales.

suficiente número de vectores: lo podía cruzar la clase, pero no el género o la orientación sexual. El sujeto estudiante cuya voz dentro del aula debía ser oída, reconocida, potenciada, resultaba entonces un producto no sometido suficientemente al análisis de sus diferencias, de aquello que marcaba su cuerpo, su discurso, su subjetividad, como marginal o perteneciente al campo del *otro*. El hecho de construir a la/el estudiante como sujeto capturado, secuestrado por el discurso educativo institucional, y no identificar las diferencias de sexualidad y género como uno de sus cortes, cicatrices o determinantes, no consideraba debidamente dentro del proyecto de emancipación a las mujeres, con toda la gama de marcas y vectores posibles (de orientaciones sexuales diversas, de color, pertenecientes a clases sociales diferentes, de edad avanzada, etc.). Además de la exclusión de algunas importantes diferencias que signan asimetrías entre grupos, las feministas posestructuralistas consideran que la construcción teórica del "maestro liberador o emancipador" carece de tratamiento crítico, delineándolo como figura universal, ahistórica, dictaminadora de las formas de liberación de los/as estudiantes en su diversidad.³⁴ La pedagogía crítica construyó entonces un proyecto revolucionario de transformación y emancipación, el cual se enfocaba a un tipo de subjetividades cruzadas por cierto tipo de diferencias. Bajo el enfoque posestructural feminista, la pedagogía crítica continuaba trabajando con una concepción de sujeto que lo comprimía como sujeto-normativo-masculino,³⁵ jugado en un terreno discursivo muy rico y repleto de conceptos seductores y de complejidad teórica fascinante. Es el terreno donde se "sembró" a este otro (estudiante-normativo-masculino), lo que atrajo la atención en países como México. El reto posestructural feminista consiste entonces en examinar e ir más allá de la construcción de este sujeto normativo, y localizar cómo y en dónde se encuentra no sólo lo femenino, sino también otras formas de la diferencia en relación con estos discursos emancipatorios contemporáneos.

La crítica de las feministas posestructurales no termina en el insuficiente y excluyente tratamiento de la diferencia; también establece que el lenguaje sumamente abstracto utilizado por la pedagogía crítica lo coloca en el ámbito de la universalidad y la utopía, sin ofrecer el terreno práctico dentro del aula, largamente aludido, y que haría posible la desmantelación de relaciones de poder asimétricas y el surgimiento de las voces de los/as estudiantes antes silenciosos/as. Ellsworth, en su artículo incluido en esta antología, establece que el campo de la crítica pedagógica es más apto para un debate filosófico sobre la justicia, la libertad y la democracia y sus valores universales ilustrados, que para la estructuración del programa de un curso dentro de una escuela. Ella rechaza las posibilidades políticas, emancipatorias y curriculares de la pedagogía crítica en el ámbito escolar.

Estos retos, esta crítica, se han asumido de forma tal que los principales representantes de la pedagogía crítica, sobre todo en Estados Unidos, han producido tex-

³⁴ Véase el trabajo de Mimi Orner en pp. 117-133 de este volumen.

³⁵ Véase Luke y Gore 1992, p. 6.

ros en los que intentan articular las diferencias de género y de orientación sexual dentro del complejo discurso de la pedagogía crítica.³⁶ Esta incorporación es muy reciente y está siendo evaluada y criticada por las teóricas posestructuralistas en un debate que está llamado a indagar las profundas, intrincadas y complejas modalidades de la diferencia y sus potencialidades de emancipación. Es pronto aún para evaluar si el género ha sido incorporado bajo la "técnica de la adhesión", es decir, como un concepto sumado, citado, pero que no cuestiona los presupuestos generadores que fincaron su exclusión. En este caso, el orden de los factores sí debería alterar el producto. Las feministas estadounidenses son profundamente escépticas en relación con la disposición al cuestionamiento teórico por parte de los "padres" de discursos cuyo origen precipitó la exclusión del género como componente de la diferencia y la impenetrabilidad de ciertas formas de autoridad, como la del "maestro liberador". Sin embargo, en México la pedagogía crítica ha tenido una acogida singular, ha abierto paso a paso posibilidades de la crítica que han sido fértiles en el terreno intelectual. Hemos visto cómo estudiantes, gracias a la circulación de los planteamientos de la pedagogía crítica, han pasado del aburrimiento al entusiasmo, y esto no es poco. Hemos visto también cómo el aula se libera de teorizaciones que la comprimían en espacios de medición estadísticos, psicológicos o históricos que aislaban o desconectaban al estudiantado de lógicas del poder, del ordenamiento y de la legitimación de estructuras sociales dominantes con una fijación fetichista³⁷ hacia la cuantificación y la medición de la experiencia humana. El lenguaje de la izquierda, si bien vinculaba al aula con el discurso del poder, carecía de conceptos novedosos que atrajeran la atención de estudiantes más jóvenes (nacidos/as en los setenta y ochenta, cuyas memorias no alcanzan a ligar lenguajes teóricos marxistas con pasiones vivas).

Es necesario evaluar si el estilo³⁸ de crítica hacia este campo que traducimos aquí y que proponemos que circule entre intelectuales, académicas/os y profesionales de la educación, puede entretenerse con las múltiples formas de resistencia y análisis desarrolladas por mujeres y hombres del campo educativo en México. Nuestras formas de diferenciarnos, nuestros contextos de resistencia, no son los mismos que los de las fe-

³⁶ En esta antología incluimos un escrito de Henry Giroux en donde reconoce y articula al feminismo como una postura crítica y teórico-metodológica, insustituible y esencial para profundizar en los debates sobre la diferencia y la emancipación. Esto sucede después de una amplia producción crítica de las feministas posestructuralistas, las cuales señalaron enfáticamente algunas de las omisiones de la pedagogía crítica.

³⁷ El término "fetichista" se usa para esclarecer cómo un campo o un objeto de estudio sólo puede existir con la presencia de un elemento que garantiza ordenamientos y límites. En este caso, la objetividad sería el fetiche. Véase McLaren 1995, prólogo.

³⁸ Con toda intención afirmamos que se trata de un problema de estilo. El estilo es la forma en la que una pregunta es articulada o una respuesta es expedida. Tiene que ver con las formas culturales de la crítica, las formas culturales en que se inquiere, se resiste y se responde; las formas culturales en que se articulan y congregan los conjuntos de razones que llevan a una propuesta. Las feministas que congregamos aquí han desarrollado, a partir de décadas atrás, estilos de crítica radical, formas desconstructoras de fondos, que pretenden desarticular planteamientos que excluyen lo femenino.

ministas posestructuralistas estadounidenses, inglesas o australianas. La lectura que proponemos requiere de la articulación de múltiples modalidades de análisis, entre ellas la ubicación de nuestros vectores de la diferencia y la asimetría. ¿Cómo es conceptualizada la raza en nuestro contexto escolar? ¿Hemos erigido al mestizaje, a lo indígena, a la raza blanca, a lo híbrido, como categorías centripetas para acciones, resistencias, poderes, impotencias particulares desde el salón de clases, desde el contexto educativo, desde el terreno nacional? ¿Es necesario hacerlo? ¿Cómo hemos enfrentado la necesidad —como educadoras en localidades nacionales y conceptuales diversas— de centrarnos en la raza, la clase, el género o la orientación sexual como formas de la diferencia en nuestro contexto educativo? ¿Cómo hemos leído al interior del salón de clases la presencia del otro en sus modalidades extremas, del margen en su ubicación radical (lo que en países como Estados Unidos vendría siendo una mujer pobre, de color y lesbiana)? Nuestras formas de resistencia y conceptualización de la diferencia no han pasado por la publicación de debates abiertos en decenas de revistas, en centenares de libros y miles de cursos a nivel medio y superior que analizan al género y sus vínculos con el campo educativo. Tampoco han cruzado todos los vectores de la diferencia especificados en estos artículos. Las feministas que traducimos parten de sus contextos, sus aulas, sus estudiantes multiculturales, sus tradiciones de lucha sexual, social y cultural; son radicales en su posmodernidad, implacables, profundamente cuestionadoras de las formas de incorporación de los hombres, catedráticos, intelectuales que se adhieren, *a posteriori* y debido a fuerzas centripetas, a la diferencia de género. ¿Cómo somos nosotras? ¿Existe un “nosotras” en el ámbito académico? ¿Qué formas de resistencia hemos articulado? ¿Qué puentes hemos tendido entre mujeres activistas e intelectuales? ¿Qué puentes entre clases sociales, entre niveles educativos, entre países hispanohablantes? ¿Qué lenguaje hemos creado para hablar de lo que significa ser una estudiante mujer, niña, indígena, vieja, una profesora de primaria o universitaria, en nuestro sistema educativo? ¿Qué fronteras hemos traspasado? ¿Con qué herramientas? ¿A qué precio?

DIME CON QUIÉN ANDAS Y TE DIRÉ QUIÉN ERES:
RAZONES DE LA SELECCIÓN DE TEXTOS

Esta antología, como muchos otros productos culturales de esta época, es en parte producto del internet. Su uso nos facilitó la búsqueda y el acceso a los artículos y publicaciones más importantes que han polemizado internacionalmente en torno al vínculo entre género y educación. Nuestra pesquisa, además, se vio enriquecida por las generosas sugerencias y los trabajos que recibimos de un amplio número de estudiosas de diversos países y continentes. Como resultado de esta búsqueda, los escritos circularon inicialmente ante nosotras sin más criterio que el tratamiento de dicho vínculo.

Unos textos nos llevaron a otros y disciplinadamente, con el ritmo que da la lectura, nos dejamos llevar por las polémicas que aparecían como más ricas.

Encontramos que la producción más prolifera se localiza en Estados Unidos, Inglaterra, Australia, España e Italia. Una de nuestras preguntas más avasalladoras fue la siguiente: si la posmodernidad o una de las revoluciones del conocimiento actual se caracteriza por la crítica a las metanarrativas, la crítica a aquellas producciones eurocéntricas o de los primeros mundos que han construido a su gusto y necesidad este otro que somos nosotros/as, ese doble con manchita que es el subalterno latinoamericano, ¿cómo llenar la antología, casi en su totalidad, de europeas y estadounidenses? ¿Cómo vamos a salir ahora con que una antología que aborda el problema de cómo educar, de qué significa educar desde una perspectiva de género, sea de nueva cuenta inspirada por el llamado "primer mundo"? Hemos encontrado que la mayoría de esos países viven en la actualidad sumidos en profundas crisis de identidad cultural, sexual, racial y nacional. Su población, formada en mucho por inmigrantes, ha logrado trastornar las concepciones que dichos países tienen sobre lo que significa ser ciudadano, ser hombre o mujer pertenecientes a clases, razas y orientaciones sexuales diversas (la combinación más complicada, aquella que vincula precisamente lo excluido con más fuerza, sería el ser mujer, de color, lesbiana y vieja; ésta es una categoría que circula y se analiza exhaustivamente). La producción cultural en esos países ha obligado a reorientar nociones sobre identidad, ciudadanía, cultura, sexualidad, nacionalidad. En una palabra, la experiencia intensiva de esos países cara a cara con la diferencia (sexual, racial, cultural, de género) ha sido consciente y permanente. Las feministas latinoamericanas han creado innumerables discursos que identifican las diferencias entre hombres y mujeres con vectores como la clase en esta polémica. Aspectos como la raza, la sexualidad y la edad están lejos de ser incluidos en la polémica en gran espectro. Los discursos latinoamericanos sobre la diferencia no han sido exhaustivos en su exposición de las diversidades y de la asimetría en el poder. ¿Qué tan útil nos es conocer cómo otros mundos han enfrentado sus diferencias? Nos interesa hacer un señalamiento más en relación con nuestra selección de textos provenientes del antes llamado "primer mundo". Podemos decir, citando a Arif Dirlik,³⁹ que la división tradicional que separaba los "tres mundos", nunca quirúrgicamente pero sí con una eficacia simbólica suficiente, no puede sostenerse ya; los flujos migratorios y el empobrecimiento debido a modelos internacionales de acumulación y circulación corporativa del capital han traído como consecuencia dos importantes reordenamientos: la desaparición de los "segundos mundos" (los países de la cortina de hierro) y la convivencia y existencia simultánea del llamado "tercer mundo" en las entrañas del "primero". Lo que presentamos aquí podría concebirse como un espacio virtual en donde se negocian las voces, las identidades y las formas de resistencia de marginados y subalternos dentro de un contexto hegemónico, en este caso naciones con

³⁹ Dirlik 1994.

poderío económico, pero con una presencia cultural de grupos de inmigrantes que se encuentran en proceso de lucha, negociación e inscripción de su "otredad" como símbolo de diferencia pero no de marginación.

Uno de nuestros signos de diferencia por excelencia, lo indígena, ha despertado a la ciudadanía sólo recientemente a partir de la rebelión indígena zapatista iniciada en enero de 1994. Sabemos que al interior de esa rebelión se han gestado planteamientos de identidad, ciudadanía y género, cuyas dimensiones no podemos figurarnos todavía. A pesar de los cambios y la bienvenida sacudida que nos ha dado el Ejército Zapatista de Liberación Nacional para una nueva forma de concebir la diferencia racial, las voces de las mujeres zapatistas no están lo suficientemente potenciadas y no han circulado con niveles de polémica ni siquiera parecidos a los de otros vectores de la diferencia. En América Latina no tenemos una polémica añeja, constante, profunda, sobre la diferencia sexual o de género. Es verdad que a partir de enero de 1994, cuando nos explotó uno más de los elementos de la diferencia, se han gestado experiencias y han circulado productos textuales y culturales que evidencian que esta forma de diferencia racial en México por lo menos está siendo vista, digerida, discutida y polemizada. La diferencia cultural y racial ha sido sometida en los últimos tiempos a intensas discusiones en revistas, periódicos y libros; sin embargo, la diferencia sexual y de género no ha corrido la misma suerte. Acontecimientos recientes⁴⁰ hablan del grado de retraso, silencio y marginación de la voz de la diferencia representada en mujeres de clase trabajadora ante nuestro sistema jurídico, ahora sí, con todas sus letras: *patriarcal*. Ya no hablemos de las crueles y marginales conjunciones de la diferencia, como la de ser indígena y mujer ante cualquiera de nuestros sistemas (jurídico, educativo o de salud).

Todos y todas conocemos a estas alturas los peligros de traducir experiencias de otros a nuestros campos de debate nacional; sin embargo, en países como los que aquí aparecen, los debates en torno a la diferencia han recorrido múltiples espacios, entrecruzado inimaginables formas de la diferencia, y han sido sometidos a una tradición de crítica exhaustiva centrada en la diversidad. En México existen muy pocas revistas que logren congregarse polémicas, debates, críticas sobre asuntos de género. La revista *Debate Feminista*, el Programa Universitario de Estudios de Género de la Universidad Nacional Autónoma de México, la Especialidad en Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma Metropolitana campus Xochimilco, el Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer de El Colegio de México, entre otros, han ocupado anhelados y urgentes espacios de difusión, discusión y crítica a partir de la publicación de materiales, organización de reuniones y seminarios nacionales e internacionales.

⁴⁰ Como lo sucedido a Claudia Rodríguez, quien pasó un año en prisión pues para evitar ser violada tuvo que disparar a su agresor, quien murió. A diferencia de ella, un sujeto mató a un hombre que intentaba robarle un reloj y obtuvo su libertad en 24 horas por considerarse un acto de legítima defensa. "Si hubiera sabido todo lo que me iba a pasar me hubiera dejado violar", dijo Claudia mientras padecía su estancia en la cárcel y el juicio que se le libró en contra de ella.

les cuyo centro temático han sido los estudios sobre las mujeres y los estudios de género y su relación con otros campos. Desde este entorno, consideramos que la difusión de las polémicas, las propuestas y los hallazgos de los trabajos incluidos en esta selección resultan ricos insumos para la discusión que se ha iniciado en México acerca de los cruces entre los estudios de género y la educación.

RESEÑAS DE ARTÍCULOS. AL QUE MUCHO ABARCA... NO LE GUSTA APRETAR

Hemos dividido esta antología en tres secciones. La primera concentra los artículos de contenido más teórico; en ella aparece uno de los fecundos debates entablados entre la pedagogía crítica y los estudios especificados actualmente como feministas posestructuralistas. La segunda sección aborda investigaciones y propuestas relativas a la vida escolar y a la enseñanza. La tercera apunta a la reflexión sobre el lugar y las vicisitudes de las mujeres en el quehacer académico. Es importante resaltar que los artículos que presentamos difícilmente se habrían podido gestar en aislados institutos de investigación educativa. La mayoría de las feministas que escriben y producen en este campo son profesoras en los niveles de licenciatura y de posgrado (algunas de ellas han pasado por la experiencia docente en primaria y educación media superior). Sus reflexiones y críticas se han gestado en buena medida de la mano de una tarea cotidiana de docencia, a veces apasionada, a veces tormentosa, sin descuidar las tareas propias de la investigación. En los prólogos de sus libros, en los apéndices de sus artículos, en los párrafos de sus textos, frecuentemente encontramos referencias, agradecimientos, amores, filiaciones, solidaridades con sus alumnos y alumnas. En nuestros contextos académicos, los afanes de excelencia han tendido a relegar la actividad docente a la condición de profesión de segunda. Es urgente pugnar por un mejor equilibrio entre las tareas de docencia e investigación. Los textos que difundimos en esta antología muestran el nivel de análisis y de crítica que puede ejercerse en ambientes académicos en los cuales se llevan a cabo esfuerzos consistentes por apoyar, evaluar y considerar la docencia como una de las actividades prioritarias de toda universidad.

Aspectos teóricos de los géneros prófugos

Iniciamos con el artículo ya clásico "¿Por qué esto no parece *empoderante*? Abriéndose camino por los mitos represivos de la pedagogía crítica", de Elizabeth Ellsworth, quien nos presenta una experiencia práctica dentro del salón de clases y la relaciona con las posibilidades de emancipación, liberación y adquisición de voz prometidas por la pedagogía crítica. Ellsworth concibe un curso sobre medios de comunicación y pedagogías antirracistas en la Universidad de Wisconsin-Madison, con una población estudiantil diversa (asiático-americana, chicana, nativo-americana, africano-americana, entre otras). Sitúa su práctica docente en el contexto de una agitación estudiantil du-

rante ese semestre, vinculada a eventos racistas y de hostigamiento sexual. Ellsworth ofrece un curso cuyo objetivo es desarticular y analizar el discurso racista en los medios de comunicación, a partir de las promesas y elaboraciones de la pedagogía crítica. Su análisis es contundente: la pedagogía crítica no sólo no cumple con lo “prometido” sino que se constituye como un elemento más de opresión dentro del salón de clases. Su crítica se basa en el escudriñamiento de tres aspectos: el lenguaje utilizado, su concepto de razón, la promesa de “otorgar voz al estudiante”, y el lugar problemático de la/el maestra/o como el centro de relevación y adquisición de conciencia. Ellsworth destaca en primer término la serie de exclusiones y generalizaciones que provienen del concepto de razón, usado por la pedagogía crítica como una estrategia de universalización y humanización, que elimina las narrativas parciales, múltiples y contradictorias. Este artículo se vincula fuertemente con las ideas planteadas por las feministas posestructuralistas, quienes consideran que las narrativas parciales se oponen a las metanarrativas fundamentalmente por dos razones: su carácter incompleto e inacabado y el hecho de re-presentar justamente el lado marginal, la otra parte del discurso dominante.

Es particularmente interesante la forma en que critica el problema de la voz. Lo sitúa, desde el contexto de la pedagogía crítica, secuestrado por el binario silencio/voz. El terreno de la pedagogía crítica crea básicamente dos tipos de estudiantes: los ventrílocuos —que repiten o impostan “la voz” considerada como emancipada en el lenguaje abstracto y universalizador— y los silentes, que no hallan como referir sus problemas frente al racismo y el sexismo en tan complejo lenguaje. ¿Qué tipo de estudiante, y con qué bagaje cultural, teórico y experiencial, puede nombrar su circunstancia a partir de un lenguaje utópico y excesivamente abstracto? ¿Qué intelectuales o maestros/as están en posición de definir las razones y estrategias de la emancipación en el contexto de una utopía? La respuesta de Ellsworth es clara: los únicos que pueden son los hombres blancos, de mediana edad, cristianos y además delgados (el prototipo del dominante). ¿Qué significa el silencio de los y las estudiantes frente a las elaboraciones de la pedagogía crítica? ¿Es un silencio que implica incompreensión y miedo o un tipo de resistencia que se gana al callar?

Su propuesta de grupos de afinidad que sustituyan el diálogo por la exploración de otros tipos de interrelación y comunicación tiende a reconstruir el salón de clases como espacio de intercambio de experiencias sin la eliminación de la diferencia como marca de sentido, al descentrar el mito del intercambio de ideas libre, racional y democrático que la pedagogía crítica implica.

Encontramos en este artículo algunos momentos problemáticos. El primero de ellos lo constituye la exposición del “carnaval” de diferencias para un auditorio mexicano o latinoamericano. Estamos seguras de que la exposición a la diferencia es multiplicadora: una vez que se ven dos cosas diferentes, la división puede no tener límite. El contexto académico y político estadounidense ha difundido muy diversos lenguajes que hablan de la diferencia, aun cuando existan discursos dominantes. En México, prácticamente el único vector de la diferencia hecha discurso y con capacidades de circulación ha sido la clase, y de forma muy incipiente el género. Particularidades

como la orientación sexual, la edad y la religión no han sido nombradas y elaboradas como respuestas a discursos dominantes. Algunas no lo han sido porque no se han concentrado como formas eficaces de la resistencia —pues aparentemente no hay nada a que resistirse—, otras debido a que no ha sido posible oponer al poder (o poderes) que las contiene un discurso o una práctica que lo enfrente. Es preciso delimitar cuáles son los vectores de la diferencia que atraviesan no sólo nuestra nación como conjunto, sino también sus distintas localidades. Sin embargo, esta explosión de la homogeneidad, esta denuncia de las especies de la ventriloquía, son las que apoyan luchas tan posmodernas como la parcialidad, la contradicción y la multiplicidad de opciones, discursos, voces y narrativas. El segundo momento lo constituye un dejo de búsqueda de la autenticidad en la voz que recuerda viejos planteamientos de la política de la identidad. Si bien Ellsworth congrega a las y los estudiantes en torno al trinomio conocimiento-interés-deseo como elementos de tensión, pero también aglutinadores, en ocasiones se percibe una resonancia de la polémica sobre las voces auténticas y su contraparte, las inauténticas. ¿Cómo detectar en el/la estudiante si el potencial ha sido de su voz o de algún tipo de ventriloquía pedagógica? ¿Existe algo semejante a la voz auténtica de la/el estudiante?

El escrito de Patti Lather, “¿Seguir en la estupidez? Resistencia estudiantil al currículum liberador”, continúa con las críticas de Ellsworth al proyecto del “currículum liberador”. Lather expone el universo que existe entre los datos y su interpretación, a partir de la creación de cuatro narrativas: realista, crítica, deconstructiva y reflexiva. Estas narraciones evidencian las capacidades de formación de sentidos, tanto del lenguaje como de una política de la significación. Apunta hacia nuevas formas de escribir textos científicos e interpretaciones basadas en datos cuantitativos y cualitativos. Su método radica en la exposición de la polisemia y las múltiples significaciones que los datos pueden presentar. Exige de la pedagogía un discurso situacional. Este discurso contendría algunas de las diversas formas de interpretar un texto o un conjunto de datos, dentro de un marco donde las diferencias —no sólo entre los sexos sino culturales, de clase y de género— representen puntos de posicionamiento con respecto a las interpretaciones. Esto coloca a la investigación pedagógica en colindancia con una política pedagógica, con una forma de liberar las representaciones acerca de lo que emancipa u oprime, pero también de contenerlas en un marco crítico deconstructivo que cuestione los poderes que otorgan sentido a datos producto de etnografías o investigaciones empíricas.

Mimi Orner ofrece un nuevo tratamiento de la promesa de liberación ofrecida por la pedagogía crítica, a partir de su artículo “Interrumpiendo los llamados para una voz de el y la estudiante en la educación ‘liberadora’”. Una perspectiva posestructuralista feminista”. Orner especifica las cartas jugadas por las feministas posestructuralistas, sus fundamentos teóricos y algunas de las preguntas fundadoras de su perspectiva crítica. ¿Por qué es un imperativo que hablen quienes están oprimidos? En el contexto de un salón de clases, ¿a quién beneficia que los sujetos oprimidos hablen? ¿Cómo es recodificado, interpretado, apropiado lo expresado por el y la estudiante? Orner plan-

tea, en síntesis, una de las preocupaciones expuestas por Spivak:⁴¹ la demanda de articulación de la voz, sin problematizar definiciones como sujeto, subjetividad, identidad, silencio y poder, propicia la incorporación selectiva de los sujetos marginales en favor de una exclusión más eficiente. Orner muestra en su artículo algunas de las formas de problematizar las estrategias de potenciación de la voz de la y el estudiante.

En el trabajo “Modernismo, posmodernismo y feminismo. Pensar de nuevo las fronteras del discurso educativo”, Henry Giroux especifica, más que los puntos de oposición, los puntos de encuentro entre los discursos de la modernidad, la posmodernidad y el feminismo. Sitúa la crítica a la modernidad y las frases “maestras” acuñadas durante la última década —“aniquilamiento de las metanarrativas” y “la lucha en contra de la razón eurocentrista”— como entrelazadas por diversidades que obligan a ubicar y diferenciar unas metanarrativas de las otras y unas formas del discurso de otras. De esta manera obliga a ubicar al posmodernismo según afiliaciones y proyectos, y no como un método o pensamiento indiferenciado. Es evidente que el pensamiento posmoderno tiene su anclaje en términos que han sido debatidos y contruidos a partir de dichas metanarrativas. Subraya como positivo el legado de ambiciones progresistas de la modernidad y, sin embargo, establece como un punto crítico su afán totalizador carente de cuestionamiento, costuras y marcas hacia el sujeto, que es visto como sujeto nuclear, dividido por escasas diferencias. Es este carácter compacto y homogéneo del sujeto lo que ha llevado al fracaso la promesa del modernismo. Giroux problematiza los modos de pensamiento —moderno, posmoderno y feminista— y localiza las tensiones, fusiones, contradicciones y traslapiamientos que señalan el nacimiento de un campo crítico nuevo: el campo de la política cultural. Este nuevo campo, con nuevos límites interdisciplinarios, plantea preguntas muy productivas: ¿de qué forma es posible situar, localizar los múltiples vectores de la diferencia en el contexto cultural, con el objeto de construir novedosas y eficientes formas de resistencia y emancipación? ¿Cómo situar dichas formas de resistencia dentro de un concepto de cultura que reubique la evaluación del producto cultural, en un campo que cuestione la validez y autenticidad de unas formas de cultura sobre las otras? ¿Qué retos tiene que afrontar la pedagogía crítica, en el marco de una política cultural, para escudriñar de mejor manera las relaciones entre poder y conocimiento en el contexto de la diferencia sexual, de género, racial y de clase? Giroux ubica los retos de la pedagogía crítica en la confluencia, y a veces en las contradicciones, con la modernidad y el feminismo posmoderno. Es muy importante el reconocimiento que hace Giroux a feministas de la posmodernidad —entendida como el juego múltiple de diferencias que enmarcan el juego del poder, sin la tiranía del género como el único auténtico vector que define la otredad—. Giroux señala que es a partir de feministas de color como bell hooks (para quienes no la conozcan, recordemos que esta autora escribe su nombre con minúsculas) que la interrelación de diferencias

⁴¹ Véase Spivak 1988.

como las de género, raza, clase y orientación sexual obligan a jugarse en un terreno discursivo complejo, cargado de marcas hacia el otro. Esto aleja los feminismos radicales de los años sesenta y setenta, aún sobrevivientes de la peligrosa concentración de "todos los males" y "todos los bienes" en solamente una de las formas que signan la opresión y la diferencia: el género. A partir de la aparición de análisis feministas como el de bell hooks, Giroux ubica la insustituible crítica elaborada por las "mujeres de color" en Estados Unidos. Esta crítica desplaza la lucha contra la dominación patriarcal del centro del binomio estrangulador —que reducía su causa a la dinámica ancestral entre hombres y mujeres, concibiendo además como mujeres únicamente a aquéllas de clase media y de raza blanca— a los márgenes, al campo en donde son múltiples las particularidades y múltiples también las combinaciones que definen la diferencia y la otredad. Giroux cierra su exposición con el desarrollo de nueve principios orientadores para una pedagogía crítica, en los cuales retoma lo que considera como las aportaciones más relevantes del modernismo, del posmodernismo y del feminismo posmoderno.

Los géneros prófugos en la escuela y la enseñanza

En "Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta", Marina Subirats y Cristina Brullet llevan a cabo una evaluación de las experiencias educativas actuales en la escuela mixta. Parten de un análisis histórico donde se ubica a la escuela desde un marco capitalista, para después analizar tópicos como la igualdad de oportunidades y la determinación del conocimiento como sexista. El lugar de la escuela se compromete y se analiza entre sus dos papeles fundamentales: como universalizadora, es decir, como una de las maquinarias de homogeneización y reunificación de diversas formas de fragmentación del ciudadano moderno, y como proveedora de fuerza de trabajo depuradamente diferenciada y jerarquizada. Este trabajo señala claramente las prácticas educativas exitosas planteadas desde una perspectiva de género que han mejorado las condiciones de aprendizaje de las niñas en el ámbito escolar. Subirats y Brullet subrayan la dificultad de evaluación del peso específico del sistema escolar en la reproducción de modelos de discriminación y opresión. El peso específico de modelos y prácticas discriminatorias debe buscarse en la alianza inconmensurable entre los sistemas simbólicos y materiales que representan el patriarcado, el capitalismo, la ciudadanía y la democracia. Estas estructuras se modifican relativamente para incluir o ampliar normas y restringir las capacidades de circulación de determinados sujetos. La escuela es sólo uno de los aparatos ideológicos que fundamentan dicha normatividad; como parte de esta maquinaria, responde al mandato homogeneizador moderno que intenta igualar. En este "ajuste", el sistema patriarcal opera de formas sutiles al interior de la escuela, pero de formas visibles y magnitudes sensibles en relación con los estereotipos profesionales y los salarios obtenidos por hombres y mujeres. El patriarcado funciona, desde este marco, como espacio virtual al interior de

la escuela y como espacio simbólico, organizador de las economías de significación y por supuesto de materialidad al exterior. Las autoras también muestran la sutileza en las formas de discriminación con respecto al sexo. Señalan la necesidad de la utilización de instrumentos de análisis más potentes para poder identificar las nuevas formas de la desigualdad entre los sexos al interior de la escuela. Cumplen este objetivo no sin antes marcar el cambio importante que se ha dado en relación con la eliminación o disminución de viejas formas de opresión sexual. Estos cambios han incidido en la formación de un sujeto femenino potencialmente nuevo, el cual tendrá que lidiar, además de con su "novedad", con las formas de discriminación "no visibles al ojo desnudo".

En "Los niños peleoneros y sus fantasías lúdicas. La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar", Ellen Jordan plantea que para develar los mecanismos que están a la base de la desigualdad entre niños y niñas en la escuela primaria, hay que ocuparse de estudiar lo que sucede a los niños en la experiencia escolar y las dinámicas de construcción de la masculinidad que se dan en este espacio. Nos parece que el análisis que realiza la autora es un necesario contrapunto a lo establecido en el de Subirats y Brullet. Lo central del estudio de Jordan radica en las formas de construcción de la identidad masculina de los niños rebeldes, no sólo a partir de la figura del héroe, sino también en el rechazo hacia los compañeros que no encarnan debidamente este símbolo. Este rechazo es ejercido hacia los niños que son vistos como "buenos" (los no peleoneros, los que no se resisten a la disciplina escolar, los "debiluchos"). La definición de masculinidad centrada en la negación —en este caso, de todo lo que se aparta de lo "heroico"— se reproduce también en los "niños buenos", pues para salvar su "hombría" adoptan una definición alternativa de masculinidad como "lo no femenino", que los lleva a despreciar a las niñas y a todo lo que se asocia con su sexo. Esto les permite compensar y mitigar las inseguridades que les despierta no tener un comportamiento ajustado al modelo del héroe, como sucede con los niños rebeldes y peleoneros. El artículo elabora sobre algunas formas de intervención por parte de los y las docentes para desarticular estas ecuaciones y fórmulas de la masculinidad, afianzadas en la inferiorización de los "débiles" y de "lo femenino".

En el artículo "La diferencia sexual en la educación, las políticas de igualdad y los temas transversales", Mañeru, Jaramillo y Cobeta se preguntan si los llamados temas transversales y las políticas para la igualdad de oportunidades para las mujeres, puestas en marcha en años recientes en Europa, sirven efectivamente para favorecer que la libertad femenina tenga lugar en la educación. No cabe duda de que su análisis puede nutrir la discusión que recién se inicia en México en torno a las medidas a tomar en el campo educativo atendiendo a las diferencias entre hombres y mujeres. Todo parece indicar que uno de los resultados de esta discusión será precisamente el establecimiento de políticas como las que en este trabajo se revisan. Por ello, conocer las críticas que tienen a dichas políticas quienes han participado en su elaboración durante los últimos 20 años puede resultar muy provechoso. Las autoras

exponen algunas de las razones más contundentes por las que las políticas de igualdad son inadecuadas desde un punto de vista conceptual y práctico. Consideran que parten de la construcción de solamente un sujeto, el moderno y masculino, y se refieren a la homogeneización de un tipo de prácticas, las del sujeto masculino considerado como neutral. Lo femenino se borra, se vacía de significado al hacerse equivalente a un neutro que representa otra experiencia. Los tan discutidos y ya populares temas transversales sufren de este mismo sesgo. La educación ambiental, la educación para la salud, para la paz y para evitar la discriminación confunden el bienestar y la igualdad universales con la igualdad que propone y determina solamente una de las experiencias, además de que la diferencia específica de lo femenino se diluye y confunde con las marcadas por la raza, clase, cultura o etnia. Si no se parte de la diferencia primaria —no la única, pero sí la primera— que es la sexual, se corre el riesgo de proponer temas que, aunque interdisciplinarios y abarcadores de eventos democráticos, populares, hacia la paz y la igualdad, no contemplen dentro de sus objetivos y estrategias la particularidad de la diferencia sexual que representa lo femenino, sino la que dicta una abstracción de sujeto neutral. Con base en esta crítica, analizan diversos documentos internacionales que han tenido amplia difusión: la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres de Pekín y el Foro de Huairou, las políticas de la Unión Europea, la recomendación 1281 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa de noviembre de 1995, además de especificar los cambios sufridos en la práctica docente en diferentes países europeos. En ellos, las autoras señalan los cambios que se han llevado a cabo a partir del señalamiento de la inadecuación tanto de las políticas de la igualdad como de los temas transversales. Las autoras retoman las propuestas de Piussi acerca de la necesidad de la mediación entre mujeres. Las genealogías y mediaciones entre mujeres, reafirman ellas, son factibles para contrarrestar el universal masculino como referente.

Anna Maria Piussi, en "La pedagogía de la diferencia sexual. Nuevas perspectivas en Italia", propone formas de traducción de la experiencia, el saber y el valor de las mujeres mediadas por la "madre simbólica". Elabora la figura de la "madre simbólica" como el eslabón capaz de producir nexos, lenguajes y representaciones que conjuguen los proyectos de emancipación con los de la diferencia. La "madre simbólica" contribuye estratégicamente a la legitimación de imaginarios, simbologías y lenguajes, los cuales condensan y refuerzan tanto la circulación validada como la trascendencia de la experiencia femenina. Para Piussi la independencia simbólica es no sólo garante de la libertad en el sentido de las posibilidades de elaborar múltiples significados acerca de la feminidad, sino que es condición de la independencia material y económica. El saber de y sobre las mujeres, constreñido, traducido, capturado por el universo discursivo masculino, debe propiciar mediaciones, circuitos de circulación del conocimiento y valoración provenientes de la mediación entre mujeres. Piussi propone un nuevo pacto social a establecerse alrededor de la figura de la madre simbólica, basado en la autoridad, el valor y legitimación otorgados a una mujer. Establece como una necesidad no sólo pedagógica sino también política el

que sean mujeres quienes enseñen a mujeres.⁴² Este proyecto no es nuevo; sor Juana Inés de la Cruz, en su "Respuesta a sor Filotea", establece las primicias de la mediación entre mujeres y de las genealogías femeninas a partir de la necesidad de que las mujeres sean educadas por mujeres más viejas, más sabias. La genealogía del conocimiento estrictamente ligado al universo masculino y las consideraciones de orden moral colocan su propuesta como una estrategia dirigida a la atenuación de la carga sexual, sensual, que no podía desprenderse del contacto entre sexos opuestos y que confinaba a las mujeres a la reclusión y la ignorancia. Sor Juana propone una fuga estratégica mediada por mujeres, una fuga que desplaza a la educación, a la transmisión del conocimiento femenino, a otro lugar aparte, deslindado de los saberes que atrapaban no sólo los cuerpos de las mujeres en conventos, hogares o cortes, sino también sus experiencias, sus saberes, sus memorias. Desde el enfoque de Piussi, la "madre simbólica", como autoridad social, contribuiría a la transformación de añejas ingratitudes femeninas hacia la madre por un reconocimiento hacia la mujer mayor y una posibilidad de construcción de tradiciones femeninas construidas por experiencias y memorias mediadas por mujeres. Si bien su planteamiento es atractivo y útil como estrategia de resistencia y como reservorio de memorias e imaginarios propios de lo femenino, puede colindar con cierta fijeza y cierta exigencia de concordancia de lo que significa, por un lado, lo femenino y, por otro, el concepto de la madre. El debate es viejo y sin embargo productivo. Piussi propone un resurgimiento de la madre, la mujer vieja y sabia como procuradora de redes simbólicas que legitimen saberes propios de las mujeres. Estos mismos saberes, mediados por otras redes que excluyen formas de representación de lo femenino, correrían el riesgo de aislarse, perderse o traducirse a lenguajes que los harían asimilables, digeribles, transformándolos tanto que se harían irreconocibles para aquellas que los producen. Sin embargo, es imposible dejar de subrayar el carácter problemático de la madre como concepto aglutinador. Existen en este planteamiento resonancias hacia cierta esencialización de lo que significa la madre. Si la genealogía apunta a una "zona libre" que ofrezca a las mujeres un espacio valorado, legítimo, en el cual nombrar, entrecorrer, puntualizar sus experiencias, la propuesta no puede ser mejor. Requerimos esos espacios. Si la propuesta fija lugares, jerarquiza significados y coloca de nueva cuenta a la madre como la proveedora, calificadora de lo que sí es un saber o no lo es, esto reproduciría dinámicas anteriores. Probablemente nos gusta más pensar en la madre simbólica como un cuerpo construido, como un espacio que sea legitimado por mujeres con experiencia en la exclusión y en las particularidades de las fugas, por mujeres que no se hayan comprometido radicalmente con formas específicas y excluyentes de la feminidad. No hay nadie que pueda responder a la particularidad de la experiencia de cada sujeto. Pensar a la madre simbólica como un espacio libre,

⁴² Para abundar en estos planteamientos y conocer distintas experiencias sustentadas en este enfoque, véanse Piussi y Bianchi 1996, Piussi 1989.

como un terreno donde las prófugas podamos hacer cuentas, redefinir lealtades, bautizar eventos —y esto entre mujeres—, coloca esta propuesta no sólo como una estrategia adecuada, sino como un proyecto fascinante, divertido y eficaz.

El artículo “Sexualidad, educación y mujeres adolescentes. El discurso ausente del deseo”, de Michelle Fine, toca un aspecto de la vida de los sujetos cuyas formas de abordaje en la escuela y en otros espacios son, en la actualidad, objeto de un intrincado debate en México, en el cual la Iglesia católica y la “derecha” están tomando una preocupante fuerza.⁴³

Por ello, así como por el importante papel que pueden cumplir en los modos de aproximación de las jóvenes a su sexualidad el acceso a una educación exenta de los prejuicios y las gazmoñerías que suelen acompañar su tratamiento en México, y una educación que no encadene el deseo sexual con el de procreación y con angustias que minan el deseo, consideramos que resulta de particular interés el análisis que se hace en este artículo de distintas perspectivas acerca de la educación sexual. Fine examina las diferentes definiciones y perspectivas de discursos oficiales en escuelas públicas sobre la sexualidad en la adolescencia, y presenta adicionalmente los puntos de vista de un grupo de mujeres adolescentes (principalmente negras y latinas). Su conclusión es que no existe un lenguaje para hablar de la sexualidad de las adolescentes al interior de los discursos oficiales escolares. En su análisis resalta que este discurso oficial no ofrece alternativas creativas y útiles a ninguno de los dos sexos; sin embargo, el sexo masculino puede hacer uso de conceptos ligados a la biología o a la potencia sexual para definir sus sensaciones y deseos (eyaculación, erección). El lado femenino y su vocabulario con relación al deseo y a la sexualidad las dejan atadas, por un lado, a un vacío —no hay referentes al deseo femenino— y, por otro, a la alternativa de definirse siempre como posibles víctimas de la satisfacción de las pasiones masculinas. Vacío y violencia serían los sellos que marcarían el lenguaje de las sensaciones femeninas referentes a la sexualidad en la adolescencia. Fine utiliza el binomio “desire/disease”, deseo/enfermedad, para ejemplificar cómo cualquier experiencia sexual femenina se ata a la posibilidad de ser definida a partir de la victimización o el abuso. El deseo femenino se presenta secuestrado por peligros infinitos. Existen entonces escasas posibilidades de que las mujeres adolescentes sean educadas como sujetos y agentes de la experiencia sexual, y no como sujetas a una representación de la sexualidad atada al peligro, al abuso y a la enfermedad. Lo que resulta de este discurso educativo oficial de la sexualidad es el hombre en busca del deseo y la mujer en busca de protección. Su análisis examina los deseos, los miedos, las fantasías que enmarcan narraciones y silencios de mujeres adolescentes en escuelas públicas de la ciudad de Nueva York du-

⁴³ “La indisolubilidad del matrimonio y la relación entre el amor y la procreación, así como la inmoralidad de las relaciones premaritales, el aborto, la anticoncepción y la masturbación” (citado en Mejía 1997) son aspectos que la Iglesia católica proclama como algunos de los puntos más sólidos de la moral cristiana en el documento *La verdad y el significado de la sexualidad humana. Guías para la educación en la familia*, emitido por el Consejo Pontificio para la Familia. Para una visión de lo que viene sucediendo en esta materia en México, véase Mejía 1997.

rante los ochenta. Fine expone como alternativas la información sexual basada en las experiencias de las adolescentes, la distribución de anticonceptivos y la facilidad de alternativas de aborto, y reseña algunas de las experiencias exitosas obtenidas en "school-based health clinics" de Nueva York.

Los géneros prófugos en el quehacer de catedráticas e investigadoras

El ingreso y la permanencia de las mujeres en las instituciones de educación superior no ha sido fácil. Por muchos años, esos lugares fueron considerados propios de varones y ajenos a las características y virtudes identificadas como femeninas. Si bien hoy en día la presencia de las mujeres en este ámbito no resulta extraña, e incluso hay espacios en donde ellas son mayoría, es necesario reconocer que su desempeño como estudiantes, profesoras e investigadoras no se da en un medio ajeno al sexismo, sino en uno precisamente cruzado por él de diversas maneras.⁴⁴ Así, por ejemplo, cómo desconocer el efecto de-formativo que tiene, en la percepción y explicación de la realidad, el androcentrismo contenido en las llamadas "grandes teorías" cuyo conocimiento es condición necesaria para obtener las credenciales que dan acceso al ejercicio de determinada disciplina, el borramiento que se da en éstas de las diferencias entre seres humanos de distinto sexo mediante la asimilación de la experiencia de las mujeres a la de los hombres. También han de considerarse las consecuencias que tiene el uso de un lenguaje que las torna invisibles como parte activa en la historia de la humanidad. De igual forma, cómo ignorar la manera en que afectan la carrera académica de profesoras e investigadoras la pervivencia de añejos prejuicios y la valoración desigual de hombres y mujeres que esto conlleva. Tales aspectos se hacen patentes en hechos como el inferior número de reconocimientos académicos que ellas reciben, en los esfuerzos adicionales que tienen que hacer para demostrar su capacidad y vencer las resistencias que derivan de reglas no escritas que limitan sus posibilidades de obtener cargos tradicionalmente ocupados por varones. Los trabajos incluidos en este apartado aluden precisamente a diversas dificultades que enfrentan, en función de su sexo, las mujeres que se dedican a producir nuevos conocimientos y a la enseñanza superior.

En "Liberación y utopía. La mujer ante la ciencia", María Ángeles Durán se pregunta por las posibilidades de un conocimiento no sexista. Las interrogantes que dan origen a ese texto pueden enunciarse así: ¿cuáles han sido las diversas mediaciones (económicas, políticas o culturales) que han dado origen al pensamiento científico? ¿De qué forma la producción científica ha afectado la particular experiencia de sujetos fuera del marco del poder? ¿Quiénes hicieron ciencia, a costa de qué y de quiénes? La

⁴⁴ Para apreciar la diversidad de problemas a que se enfrentan las mujeres en los espacios dedicados a la educación superior se pueden revisar, entre otros: Davies, Lubelska y Quinn 1994, Glazer, Bensimon y Townsend 1993, Kelly y Slaughter 1991, Morley y Walsh 1995 y 1996, Radl 1996, Welch 1990.

legitimación que el poder científico otorga a ciertas experiencias sociales fomenta la creación de un imaginario cultural que excluye la calidad y realidad de aquellas experiencias que no sean producto de dimensiones específicas del poder (en este caso, del poder que significa la experiencia masculina sobre la femenina). Dichas experiencias no logran adquirir la gravedad necesaria para poder circular como símbolos fundantes de identidades y discursos que puedan incidir en la selección de temas y marcos teóricos, de conocimientos generados por la ciencia. Lo que se encuentra fuera del poder —lo desposeído— se encuentra también fuera del lenguaje, como discurso que produce ciencia y conocimiento. El artículo destaca la definición de “la experiencia” como la experiencia del sujeto masculino y todo lo que ello implica para el conocimiento, así como otras formas en que el sexismo cruza la actividad de investigación. Asimismo, subraya la necesidad de emprender una labor crítica dirigida hacia “la génesis histórica de cada disciplina [...], a la organización de los colectivos donde la disciplina se crea, se enseña, se divulga y se recompensa [...], y a los efectos sociales que su uso o abuso produce en la vida cotidiana”.

Louise Morley ofrece, en “Techo de cristal o jaula de hierro. Las mujeres en el medio académico del Reino Unido”, una reflexión acerca de las desigualdades que enfrentan las catedráticas en su espacio laboral. Las profesoras en general, y aquellas que en particular se han especializado en contenidos feministas, han sido marginadas de puestos y actividades que impliquen prestigio y toma de decisiones. Morley bautiza sus terrenos como “jaulas de hierro”. La traslación de los roles familiares al ámbito académico es visto por la autora como una reproducción poco estratégica de la familia nuclear, restringida en la academia a las tareas de “pastorear” y formar estudiantes. Ello las deja sin muchas posibilidades de emprender actividades que involucren sus experiencias y su madurez académica en la transformación de las mismas prácticas educativas que las capturan, a un nivel legal o institucional. Estas equivalencias de familia y rol institucional mantienen a una mayoría de académicas en el techo de cristal o en la jaula de hierro. Morley basa su análisis en un estudio exploratorio llevado a cabo con doce mujeres académicas en diversas instituciones de educación superior del Reino Unido. Muestra el delicado balance (malabar) que estas mujeres realizan con el fin, por un lado, de resistir y oponerse a prácticas ideológicas institucionales basadas en estereotipos en torno a las mujeres y, por otro, de mantener los mecanismos de protección de sus intereses profesionales y materiales. Los estudios estadísticos llevados a cabo por profesionales de la academia no revelan la compleja matriz de inequidades que se dan al interior de las universidades inglesas. Morley despliega los miedos, frustraciones y estrategias de las mujeres académicas ocultos tras estas estadísticas.

“Mujeres en el medio académico. Estrategia, lucha, supervivencia”, de Carmen Luke y Jennifer Gore, expone los modelos discursivos que construyen, median pero también secuestran, las identidades y experiencias femeninas. Divide estos sistemas y maquinarias del conocimiento en tres discursos: sexista, patriarcal y fálico. Dichos modelos se basan en la clasificación elaborada por Elizabeth Grosz [1988]. Las auto-

ras muestran las formas de intervención y la crítica hecha por mujeres académicas en Estados Unidos, tanto en su trabajo como investigadoras y escritoras como en su práctica docente. Ponen especial énfasis en las formas a partir de las cuales sus críticas y polémicas se han permeado hasta los fundamentos de la práctica pedagógica. Utilizan un marco teórico posestructuralista para demostrar cómo el salón de clases se encuentra íntimamente ligado y determinado por las teorías del sujeto.

En la antología que presentamos, ambos campos, feminismo y educación, se entrelazan y forman un territorio imaginario, el cual ha logrado —como lo muestran los textos seleccionados— convertirse en experiencias exitosas, en discursos provocativos de alto nivel teórico y en evaluaciones develadoras de las instituciones educativas. A partir de este trabajo, concebimos una forma en la cual la fragilidad, la vulnerabilidad y el carácter fugitivo de algunas prácticas y saberes pueden, a pesar de su fragmentación y movilidad, a pesar de su “exilio”, consolidar espacios de análisis, crítica, entendimiento y colaboración.

BIBLIOGRAFÍA

- Acker, S., *Gendered Education*, Buckingham y Filadelfia: Open University Press, 1994.
- Alarcón, N., “*Traductora, traditora*: una figura paradigmática del feminismo de las chicanas”, *Debate Feminista*, año 4, no. 8, septiembre de 1993.
- Anzaldúa, G., *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, San Francisco: Spinsters/Aunt Lute, 1987.
- Arnot, M., “Culture and Political Economy: Dual Perspectives in the Sociology of Women’s Education”, *Educational Analysis*, vol. 3, no. 1, 1981.
- , “Male Hegemony, Social Class, and Women’s Education”, L. Stone (comp.), *The Education Feminism Reader*, Londres y Nueva York: Routledge, 1994.
- Arnot, M. y G. Weiner (comps.), *Gender and the Politics of Schooling*, Londres: Hutchinson, 1987a.
- , *Gender and Education Study Guide*, Milton Keynes: Open University, 1987b.
- Barret, M. y A. Phillips (comps.), *Destabilizing Theory. Contemporary Feminist Debates*, Stanford, California: Stanford University Press, 1992 [versión en castellano: *Desestabilizar la teoría. Debates feministas contemporáneos*, trad. Rosamaría Núñez, México: Paidós/Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM, 2000].
- Beverly, J., “The Margin at the Center: On *Testimonio* (Testimonial Narratives)”, *Modern Fiction Studies*, no. 35, primavera de 1989.
- Butler, J., *Gender Trouble. Feminism and the Subversion of Identity*, Nueva York y Londres: Routledge, 1990 [versión castellana: *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*, trad. Mónica Mansour, México: Paidós/Programa Universitario de Estudios de Género-UNAM, 1999].

- Carr, R., "Re(-)presenting Testimonial: Notes on Crossing the First World/Third World Divides", I. Grewal y C. Kaplan (comps.), *Scattered Hegemonies*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.
- Davies, S., C. Lubelska y J. Quinn (comps.), *Changing the Subject: Women in Higher Education*, Londres: Taylor & Francis, 1994.
- De la Torre, A. y M. Pesquera, *Building with Our Hands. New Directions in Chicana Studies*, Berkeley: University of California Press, 1993.
- Diotima, *Traer el mundo al mundo. Objeto y objetividad a la luz de la diferencia sexual*, Barcelona: Icaria-Antrazyt, 1996.
- Dirlik, A., "The Postcolonial Aura: Third World Criticism in the Age of Global Capitalism", *Critical Inquiry*, no. 20, invierno de 1994.
- Freire, P., *La educación como práctica de la libertad*, Montevideo: Tierra Nueva, 1969.
- , *Pedagogía del oprimido*, Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- Giroux, H. (comp.), *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics. Redrawing Educational Boundaries*, Nueva York: Gunny, 1991.
- Glazer, J., E. Bensimon y B. Townsend (comps.), *Women in Higher Education: A Feminist Perspective*, Massachusetts: Ashe Reader Series y Ginn Press, 1993.
- Grewal, I., "The Female Body and Nationalist Discourse: The Field of Life and Death Revisited", I. Grewal y C. Kaplan (comps.), *Scattered Hegemonies. Postmodernity and Transnational Feminist Practices*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.
- Grosz, E., "The In(ter)vention of Feminist Knowledges", B. Caine, E. Grosz y M. de Leperanche (comps.), *Crossing Boundaries: Feminism and the Critique of Knowledges*, Boston: Allen/Unwin, 1988.
- Harlow, B., "From the Women's Prison: Third World Women's Narratives of Prison", *Feminist Studies*, no. 12, otoño de 1986.
- hooks, b., *Feminist Theory: from Margin to Center*, Boston: South End Press, 1984.
- , "bell hooks Speaking About Paulo Freire. The Man, His Work", P. McLaren y P. Leonard (comps.), *Paulo Freire: A Critical Encounter*, Nueva York: Routledge, 1993.
- Hubbard, R., "Reflexion on the Story of the Double Helix", *Women's Studies International Quarterly*, vol. 2, no. 3, 1979.
- Jones, C., "Sexual Tyranny: Male Violence in a Mixed Secondary School", G. Weiner (comp.), *Just a Bunch of Girls*, Buckingham y Filadelfia: Open University Press, 1985.
- Jones, C. y P. Mahony (comps.), *Learning Our Lines: Sexuality and Social Control in Education*, Londres: Women's Press, 1989.
- Kaplan, C., "Resisting Autobiography: Out-Law Genres and the Transnational Feminist Subject", S. Smith y J. Watson (comps.), *Decolonizing the Subject: The Politics of Gender in Women's Autobiographies*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1992.
- Kelly, G. y S. Slaughter (comps.), *Women's Higher Education in Comparative Perspective*, Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1991.
- Kolodny, A., "A Map for Rereading; or, Gender and the Interpretation of Literary Texts", S. Nelson, C. Kahane y M. Sprangnether (comps.), *The (M)Other Tongue. Essays in Feminist Psychoanalytical Interpretation*, Nueva York: Cornell University Press, 1985.

- Librería de Mujeres de Milán, *No creas tener derechos. La generación de la libertad femenina en las ideas y vivencias de un grupo de mujeres*, Madrid: Horas y Horas, 1991.
- Luke, C., "Feminist Politics in Radical Pedagogy", C. Luke y J. Gore (comps.), *Feminisms and Critical Pedagogy*, Nueva York y Londres: Routledge, 1992.
- Luke, C. y J. Gore, "Introduction", C. Luke y J. Gore (comps.), *Feminisms and Critical Pedagogy*, Nueva York y Londres: Routledge, 1992.
- Macedo, D., *Literacies of Power. What Americans Are not Allowed to Know*, San Francisco: Westview Press, 1994.
- McLaren, P., *La escuela como performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y gestos educativos*, México: Siglo XXI/Centro de Estudios sobre la Universidad-UNAM, 1995.
- , *Critical Pedagogy and Predatory Culture. Oppositional Politics in Postmodern Era*, Nueva York: Routledge, 1995.
- Mejía, M.C., "La jerarquía católica o cómo resistirse al cambio", *Debate Feminista*, año 8, no. 16, octubre de 1997.
- Middleton, S., "The Sociology of Women's Education", M. Arnot y G. Weiner (comps.), *Gender and the Politics of Schooling*, Londres: Hutchinson, 1987.
- , "Women, Equality and Equity in Liberal Educational Policies, 1945–1988: A Feminist Critique", Liz Dawtrey y otras (comps.), *Equality and Inequality in Education Policy*, Gran Bretaña: Multilingual Matters Ltd./The Open University, 1995.
- Moraga, C. y A. Castillo (comps.), *Esta puente mi espalda. Voces de mujeres tercermundistas en los Estados Unidos*, San Francisco: Ism Press, 1988.
- Morley, L. y V. Walsh (comps.), *Breaking Boundaries: Women in Higher Education*, Londres: Taylor & Francis, 1996.
- , *Feminist Academics: Creative Agents for Change*, Londres: Taylor & Francis, 1995.
- Muraro, L., *El orden simbólico de la madre*, Madrid: Horas y Horas, 1994.
- Nochlin, L., "Why Have there Been no Great Women Artists?", en E.B. Hess y E.C. Baker (comps.), *Art and Sexual Politics*, Collier-MacMillan, 1972.
- Perrault, G., "Contemporary Feminist Perspectives on Women and Higher Education", J. Glazer, E. Bensimon y B. Townsend (comps.), *Women in Higher Education*.
- Piussi, A.M. (coord.), *Educare nella differenza*, Turín: Rosenberg & Sellier, 1989.
- Piussi, A.M. y L. Bianchi (comps.), *Saber que se sabe. Mujeres en la educación*, Barcelona: Icaria-Antrazyt, 1996.
- Radl Phillip, R. (comp.), *Mujeres e institución universitaria en Occidente. Conocimiento, investigación y roles de género*, Santiago de Compostela: Universidad de Santiago de Compostela, 1996.
- Ramos, J., "Literatura y la constitución de la persona jurídica", *Revista de Crítica Literaria Latinoamericana*, año 20, no. 40, 2º semestre de 1994.
- Rich, A., *On Lies, Secrets and Silence. Selected Prose 1966–1978*, Nueva York: W.W. Norton & Company, 1979.
- , "Politics of Location", *Blood, Bread and Poetry: Selected Prose 1979–1985*, Nueva York: W. W. Norton, 1986.

- Roberts, C. y E. Millar, "Feminism, Socialism and Abortion", *Women's Studies International Quarterly*, vol. 1, no. 1, 1978.
- Sangari, K. y S. Vaid, *Recasting Women: Essays in Indian Colonial History*, New Brunswick: Rutgers University Press, 1989.
- Sarah, E., M. Scott y D. Spender, "La educación de las feministas: defensa de las escuelas no mixtas", D. Spender y E. Sarah (comps.), *Aprender a perder. Sexismo y educación*.
- Spender, D., *Man Made Language*, Londres: Pandora, 1990.
- , *Invisible Women, The Scholling Scandal*, Londres: Writers and Readers, 1982.
- Spender, D. y E. Sarah (comps.), *Aprender a perder. Sexismo y educación*, Barcelona: Paidós, 1993.
- Spivak, G., "Can the Subaltern Speak?", Nelson and Grossberg (comps.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Chicago: University of Illinois Press, 1988.
- Suleiman, L. y S. Suleiman, "Mixed Blood—That Explains a Lot of Things: An Education in Racism and Sexism", G. Weiner (comp.), *Just a Bunch of Girls*, Buckingham y Filadelfia: Milton Keynes, Open University Press, 1985.
- Summer, D., "'Not Just a Personal Story': Women's Testimonios and the Plural Self", B. Brodzky y C. Schneck (comps.), *Life/Lines: Theorizing Women's Autobiographies*, Nueva York: Cornell University Press, 1988.
- Visweswaran, K., *Fictions of Feminist Ethnography*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1994.
- Weiner, G., *Feminisms in Education. An Introduction*, Buckingham y Filadelfia: Open University Press, 1994.
- , "Feminist Education and Equal Opportunities: Unity or Discord?", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 7, no. 3, 1986.
- Welch, L. (comp.), *Women in Higher Education: Changes and Challenges*, Nueva York: Praeger Publishers, 1990.
- Yates, L., "Feminism and Australian State Policy: Some Questions for the 1990s", M. Arnot y K. Weiler (comps.), *Feminism and Social Justice in Education*, Londres y Washington: The Falmer Press, 1993.



2. ¿POR QUÉ ESTO NO PARECE *EMPODERANTE*?*

ABRIÉNDOSE CAMINO POR LOS MITOS REPRESIVOS DE LA PEDAGOGÍA CRÍTICA**

Elizabeth Ellsworth

En la primavera de 1988, la Universidad de Wisconsin-Madison (UW-M) se convirtió en el punto focal de una crisis que afectó a toda la comunidad, provocada porque los actos y las estructuras racistas eran cada vez más visibles, tanto en el campus como dentro de la comunidad de Madison. El año anterior, la fraternidad Fiji había sido suspendida por exhibir estereotipos racialmente denigrantes en una "fiesta de las islas Fiji", entre los que se incluía una figura recortada de 4.6 metros de alto que caricaturizaba a un "nativo fijiano" de piel oscura con un hueso atravesado en la nariz. El primero de diciembre de 1987, el Comité Directivo de Asuntos de las Minorías (Minority Affairs Steering Committee) emitió un informe, elaborado por iniciativa de los/as estudiantes y basado en sus investigaciones, que documentaba el fracaso de la universidad para enfrentar el racismo institucional así como las experiencias de marginación sufridas por estudiantes de color en el campus. En el informe se exigía el

* Aunque diversas obras léxicas aún registran bajo la voz *apoderar* las acepciones antiguas de "poner en poder de alguno una cosa o darle posesión de ella" y, como verbo pronominal, "hacerse poderoso o fuerte; prevenirse de poder o de fuerzas" (definiciones que el *Diccionario de la lengua española*, de la Real Academia, incluye casi idénticas desde la 12a. edición [Madrid: Imprenta de don Gregorio Hernando, 1884] hasta la más reciente, la 21a. [Madrid: Espasa Calpe 1992]), hemos preferido emplear las correspondientes formas antiguas del español, *empoderar* y *empoderarse* (registradas en las ediciones 19a., 20a. y 21a. del diccionario de la Real Academia Española, en el *Diccionario crítico etimológico castellano e hispánico*, de J. Corominas y J.A. Pascual [Madrid: Gredos, 1991] y en la *Enciclopedia universal ilustrada europeo-americana* [Barcelona/Madrid: Espasa Calpe, 1905-1930, 70 tt.]), ya que evita las ambigüedades que podría ocasionar el uso de la palabra *apoderar*; asimismo, creemos que sus elementos morfológicos (em [> en] + poder) resultan significativos para quien desconozca el significado preciso del vocablo. [Agradecemos al lingüista Mauricio López Valdés su valioso asesoramiento; n. de las eds.]

** Tomado de: *Harvard Educational Review*, vol. 59, no. 3, 1989, pp. 297-324. Copyright © 1989 by the President and Fellows of Harvard College. All rights reserved. Traducción de Eva Cruz.

nombramiento de una persona de color como vicescanciller para los asuntos de las minorías étnicas y la acción afirmativa; el diseño de estrategias efectivas para reclutar y retener estudiantes, personal académico y administrativo de color; la creación de un centro multicultural; el establecimiento de un requisito obligatorio de seis créditos de estudios étnicos; la actualización de los procedimientos de quejas por hostigamiento sexual o racial, y la iniciación de un programa de orientación cultural y racial para todos/as los/as estudiantes. La aparición del informe, así como la respuesta de la universidad a éste y a incidentes adicionales como la fiesta de la fraternidad Fiji, han sido objeto de debates, manifestaciones y esfuerzos de organización permanentes dentro del campus y la comunidad.

En enero de 1988, en parte en respuesta a esta situación, me desempeñé como facilitadora de uno de los cursos sobre temas especiales en la UW-M, Currículo e Instrucción 607, titulado "Los medios y las pedagogías antirracistas", conocido como C&I 607. En este capítulo haré una interpretación de las intervenciones de C&I 607 contra el racismo en el campus y contra las formas de educación tradicionales en la universidad. Enseguida utilizaré esta interpretación como apoyo para elaborar una crítica de los discursos actuales sobre la pedagogía crítica.¹ La literatura sobre pedagogía crítica representa los intentos de quienes hacen investigación en educación, por teorizar y operacionalizar los esfuerzos pedagógicos para enfrentar formaciones sociales opresivas. Mientras que los intentos de los que aquí me ocupo comparten suposiciones y metas fundamentales, los énfasis diferentes de cada uno se reflejan en la variedad de etiquetas que se les han atribuido, tales como "pedagogía crítica", "pedagogía de la crítica y la posibilidad", "pedagogía de la voz estudiantil", "pedagogía del empoderamiento", "pedagogía radical", "pedagogía para una democracia radical" y "pedagogía de la posibilidad".²

Quiero argumentar, sobre la base de mi interpretación de C&I 607, que ciertos supuestos, objetivos y prácticas pedagógicas clave, fundamentales para la literatura sobre pedagogía crítica —a saber, "empoderamiento", "voz estudiantil", "diálogo", e incluso el término "crítico/a"—, son mitos represivos que perpetúan las relaciones de dominación. Con esto quiero decir que cuando los participantes de nuestra clase, hombres y mujeres, intentaron poner en práctica las prescripciones sobre empoderamiento, voz estudiantil y diálogo que se encuentran en la literatura, los resultados ob-

¹ Por "crítica" no me refiero a un análisis sistemático de los artículos específicos o las posiciones individuales de los autores que constituyen esta literatura con el propósito de articular una "teoría" de pedagogía crítica susceptible de ser evaluada por su consistencia interna, elegancia, poderes de predicción, etc. Por el contrario, he decidido fundar la crítica que sigue en mi interpretación de mis experiencias en el C&I 607. Esto es, he tratado de colocar ciertos discursos clave en la literatura sobre pedagogía crítica *en relación con* mi experiencia en el C&I 607, preguntando cuáles interpretaciones y sentidos facilitan esos discursos, cuáles silencian y marginan, y a qué intereses aparentan servir.

² Por "la literatura sobre pedagogía crítica" me refiero a aquellos artículos en las revistas educacionales más importantes y en ediciones especiales dedicadas a la pedagogía crítica. Para los propósitos de este artículo revisé siste-

tenidos no sólo fueron poco útiles sino que, de hecho, exacerbaron las condiciones mismas contra las que estábamos tratando de actuar, entre ellas el eurocentrismo, el racismo, el sexismo, el clasismo y la "educación rentable". Nuestros intentos por poner en práctica los discursos de la pedagogía crítica nos llevaron a reproducir relaciones de dominación en el aula a tal grado, que sugiere que estos discursos estaban "abriéndose paso" en nosotros de formas represivas y se habían convertido ellos mismos en vehículos de represión. A la inversa, el grado en el que nos desprendimos de esos aspectos y nos movilizamos en otra dirección indica que nos abrimos paso por entre el lenguaje sumamente abstracto de esa literatura ("mitos") y fuera de él, lenguaje que dicta quién(es) "debería(mos)" ser y qué "debería" estar sucediendo en el aula. Nos movimos hacia prácticas de clase que tenían un contexto específico y que parecían responder más a nuestra propia comprensión de nuestras identidades y situaciones sociales.

Este escrito concluye haciendo un examen de las implicaciones de las prácticas de clase que construimos en respuesta al racismo de los programas, la pedagogía y la vida diaria de la universidad. Específicamente, hace un llamado a investigadores/as en educación que se ubican dentro del campo de la pedagogía crítica, a abordar las cuestiones fundamentales que este trabajo señala, especialmente la pregunta: ¿Cuál es la diversidad que silenciamos en nombre de la pedagogía "liberadora"?

PEDAGOGÍA E INTERVENCIONES POLÍTICAS EN EL CAMPUS

Los brotes de violencia racista que ocurrieron en 1987 y 1988 en las comunidades y las universidades de toda la nación, incluida la UW-M, conformaban el contexto en el que se planeó y facilitó el curso C&I 607, "Los medios y las pedagogías antirracistas". El aumento en la visibilidad del racismo en Madison se debió también en parte al hecho de que la Coalición de Minorías Estudiantiles de UW (UW Minority Student Coalition) documentó ampliamente la resistencia y la negativa por parte del sistema de la UW a abordar el monoculturalismo en los planes de estudio, a reclutar y retener estudiantes y docentes de color, y a combatir la cultura de insensibilidad y hostilidad a la diversidad cultural y racial en el campus.

En la época en que empecé a construir una descripción de C&I 607, los y las estudiantes de color habían documentado el grado de hostigamiento racial y alienación

máticamente más de 30 artículos aparecidos en revistas como *Harvard Educational Review*, *Curriculum Inquiry*, *Educational Theory*, *Teachers College Record*, *Journal of Curriculum Theorizing* y *Journal of Curriculum Studies* entre 1984 y 1988. El propósito de esta revisión fue identificar las afirmaciones, hipótesis, objetivos y prácticas pedagógicas clave y repetidas que actualmente marcan los términos del debate dentro de esta literatura. La "pedagogía crítica" no debe confundirse con la "pedagogía feminista", que constituye un cuerpo de literatura aparte con sus propios objetivos e hipótesis.

en el campus. Donna Shalala, la recién nombrada canciller feminista de UW-M, había invitado a grupos de académicos/as y a otros grupos universitarios a tomar sus propias iniciativas contra el racismo en el campus. Yo acababa de participar en un comité universitario que investigaba un incidente de hostigamiento racial contra uno de mis estudiantes. Quería diseñar un curso sobre los medios y la pedagogía que sirviera no sólo para clarificar las estructuras de racismo institucional que yacían tras las prácticas universitarias y su cultura en la primavera de 1988, sino que también utilizara esa comprensión para planear y llevar a cabo una intervención política dentro de esa formación. En ese curso no se discutiría si operaban o no estructuras y prácticas racistas en la universidad; más bien, se investigaría cómo operaban, con qué efectos y contradicciones, y dónde eran vulnerables a la oposición política. El curso concluyó con intervenciones públicas en el campus que describiré más abajo. Para mis propósitos presentes basta decir que la interrupción más importante de las relaciones de poder existentes dentro de la universidad consistió en transformar la rutina cotidiana, es decir, las relaciones sociales prevalecientes, en un aula universitaria.

Antes de la primavera de 1988 había utilizado el lenguaje de la pedagogía crítica en mis descripciones de cursos y con mis estudiantes. Por ejemplo, los programas de producción de videos educativos señalaban que entre los objetivos de los cursos se incluía la producción de videocintas "socialmente responsables", el fomento de prácticas de "producción crítica" y "recepción crítica y análisis" de videocintas educacionales. Los programas de los cursos de crítica de los medios señalaban que nos concentraríamos en el "análisis y uso crítico de los medios en el aula" y en el potencial de los medios en la "educación crítica". Los y las estudiantes a menudo preguntaban qué se quería decir con "crítico/a": ¿crítica de qué, desde qué posición, con qué fin? Y yo los remitía a las respuestas proporcionadas por la literatura especializada. Por ejemplo, la "pedagogía crítica" fomentaba en el aula el análisis y rechazo de la opresión, la injusticia, la desigualdad, el silenciamiento de voces marginadas y la existencia de estructuras sociales autoritarias.³ Su crítica partía de la posición de el/la educador/a "radical" que reconoce y ayuda a estudiantes de uno u otro sexo a reconocer y nombrar la injusticia, que los *empodera* para actuar contra su propia opresión y la de otros/as (incluidas las estructuras escolares opresivas), y que crítica y transforma su propia interpretación en respuesta a las de sus estudiantes.⁴ El objetivo de la pedagogía crítica eran la democracia crítica, la libertad individual, la justicia social y el cambio social: una esfera pública revitalizada, caracterizada por ciudadanos/as ca-

³ Algunas de las ideas más representativas sobre este punto se pueden encontrar en Michelle Fine, "Silencing in the Public Schools", *Language Arts*, no. 64, 1987, pp. 157-174; Henry Giroux, "Radical Pedagogy and the Politics of Student Voice", *Interchange*, no. 17, 1986, pp. 48-69, y Roger Simon, "Empowerment as a Pedagogy of Possibility", *Language Arts*, no. 64, 1987, pp. 370-382.

⁴ Véanse Henry A. Giroux y Peter McLaren, "Teacher Education and the Politics of Engagement: The Case for Democratic Schooling", *Harvard Educational Review*, no. 56, 1986, pp. 213-238; Ira Shor y Paulo Freire, "What is the 'Dialogical Method' of Teaching?", *Journal of Education*, no. 169, 1987, pp. 11-31.

paces de confrontar asuntos públicos de manera crítica a través de formas permanentes de debate público y acción social.⁵ Los y las estudiantes serían *empoderados* por identidades sociales que afirmaran sus posturas de raza, clase y género, y les proporcionarían la base para ejercer la deliberación moral y la acción social.⁶

Las prácticas de clase de los educadores críticos, de hecho, se ocupan de luchas reales, históricamente específicas, como aquellas entre estudiantes de color y administradores universitarios. Pero la inmensa mayoría de los artículos académicos que aparecen en las revistas educacionales más importantes, aunque aparentemente basados en prácticas reales, raramente ubican constructos teóricos dentro de ellas. En mi revisión de esta literatura encontré, en cambio, que investigadores e investigadoras en educación que invocan los conceptos de la pedagogía crítica constantemente despojan las discusiones sobre las prácticas de clase de su contexto histórico y posición política. Lo que queda son las definiciones citadas arriba, las cuales operan en un alto nivel de abstracción. Encontré este lenguaje más apropiado (aunque apenas más útil) para debates filosóficos sobre los muy problemáticos conceptos de libertad, justicia, democracia y valores "universales", que para desarrollar y planear prácticas de clase que apoyaran la agenda política de C&I 607.

Dada la agenda explícitamente antirracista del curso, me di cuenta de que incluso ponerle nombre a C&I 607 planteaba problemas complejos. Describir el curso como "Los medios y la pedagogía crítica" o "Los medios, el racismo y la pedagogía crítica", por ejemplo, significaría ocultar las políticas del curso, haciéndolas invisibles justo para aquellos/as estudiantes que estaba tratando de atraer y con quienes quería trabajar, a saber, aquellos/as comprometidos/as o dispuestos/as a actuar contra el racismo. Quería evitar coludirme con muchos/as académicos/as en el uso extendido de palabras código como "crítica", que ocultan las verdaderas agendas políticas, las cuales presumo que tales escritoras/es comparten conmigo, a saber, antirracismo, antisexismo, antielitismo, antiheterosexismo, anticapacitismo, anticlasismo y antineoconservadurismo.

Digo "presumo" porque, mientras que la literatura sobre pedagogía crítica hace responsable al maestro o maestra de ayudar a los/as estudiantes a "identificar y elegir entre posturas morales suficientemente articuladas y razonablemente claras",⁷ en cambio sólo ofrece los más abstractos y descontextualizados criterios para elegir una postura entre otras, criterios como "acción reconstructiva"⁸ o "democracia radical" y justicia social.⁹ Rechazar el término "pedagogía crítica" y darle al curso el nombre de

⁵ Shor y Freire, *op. cit.*, y Henry A. Giroux, "Literacy and the Pedagogy of Voice and Political Empowerment", *Educational Theory*, no. 38, 1988, pp. 61-75.

⁶ Daniel P. Liston y Kenneth M. Zeichner, "Critical Pedagogy and Teacher Education", *Journal of Education*, no. 169, 1987, pp. 117-137.

⁷ *Ibid.*, p. 120.

⁸ *Ibid.*, p. 127.

⁹ H. Giroux, *op. cit.*, p. 75.

“Los medios y las pedagogías antirracistas” equivalía a afirmar que los/as estudiantes y el personal académico de la UW-M se enfrentaban en la primavera de 1988 a dilemas éticos que exigían una acción política. Aunque existía una gran diversidad de “valoraciones morales” y posturas políticas sobre la situación en el campus, este curso intentaría construir una práctica de clase que actuara del lado del antirracismo. Quería ser responsable de ponerle nombre a la agenda política que respaldaba la pedagogía crítica de este curso en particular.

Era importante desarrollar las formas en que las actividades de nuestra clase pudieran considerarse políticas, porque mientras que la literatura señala implícita o explícitamente que la pedagogía crítica es política, no se han hecho esfuerzos de investigación sostenidos para explorar si las prácticas que prescribe en realidad modifican relaciones de poder específicas, dentro o fuera de las escuelas, y cómo lo hacen. Aún más, cuando los/as investigadores/as en educación que abogan por la pedagogía crítica no definen claramente sus agendas políticas, se oculta el hecho de que, como pedagogos críticos, están en realidad buscando apropiarse de recursos públicos (aulas, suministros escolares, salarios de docentes, requisitos académicos y grados) para impulsar distintas agendas políticas “progresistas” que en su opinión repercuten en el bienestar público y, por lo tanto, son merecedoras de los recursos públicos. Pero a pesar de las buenas razones que se esgrimen para escoger la estrategia de subvertir las estructuras escolares represivas desde dentro, ha sido necesario recurrir a palabras código como “crítico”, “cambio social”, “esfera pública revitalizada” y a una postura de invisibilidad. Como resultado, el “movimiento” de educación crítica no ha logrado articular claramente la necesidad de su existencia, sus objetivos, prioridades, riesgos y potenciales. Como insisten Liston y Zeichner, urge un debate dentro del movimiento de educación crítica mismo acerca de qué es lo que constituye una pedagogía radical o crítica.¹⁰

Al prescribir la necesidad de la deliberación moral, la consideración de toda la gama de visiones presentes en un momento dado y la reflexión crítica, la literatura sobre pedagogía crítica da a entender que estudiantes y docentes pueden y deben relacionarse unos con otros en el aula como sujetos completamente racionales. Según Valerie Walkerdine, las escuelas han contribuido a la producción de individuos “autorregulantes”, desarrollando en ellos y ellas la capacidad de participar en una discusión racional. La discusión racional ha operado de maneras que establecen como su opuesto a un *otro* irracional, entendido históricamente como la esfera de las mujeres y *otros* exóticos. En las escuelas, la deliberación racional, la reflexión y la consideración de todos los puntos de vista se han convertido en vehículos que regulan conflictos, y el poder de hablar, en vehículos que transforman el “conflicto en una discusión racional por medio de capacidades universalizadas para el lenguaje y la ra-

¹⁰ Liston y Zeichner, *op. cit.*, p. 128.

zón".¹¹ Pero tanto los y las estudiantes como la profesora entraron a C&I 607 habiendo ya hecho inversiones de privilegio y lucha en favor de algunas posturas éticas y políticas con respecto al racismo, y en contra de otras posturas. El contexto en el que el curso se desarrolló hizo resaltar este hecho. Las demandas planteadas a las autoridades por la Coalición de Minorías Estudiantiles no se hicieron con la idea de entrar en debates racionalistas y analíticos con aquellos/as que tenían otras posturas. En una sociedad racista y en sus instituciones, un debate así no es, ni puede ser, "público" o "democrático", en el sentido de incluir las voces de todas las partes afectadas y otorgarles igual peso y legitimidad. Tampoco puede ese debate estar libre del ocultamiento, consciente o inconsciente, de intereses, o de la reafirmación de intereses que algunos/as participantes consideran no negociables sin importar los argumentos que se presenten.

Como ha escrito Barbara Christian: "Lo que escribo y cómo lo escribo es con el fin de salvar mi vida. Y digo esto literalmente. Para mí la literatura es una forma de saber que no estoy alucinando, que todo lo que siento/sé es."¹² Christian es una africano-americana que escribe sobre las africano-americanas, pero sus palabras son importantes en relación con los problemas planteados por el contexto de C&I 607. Comprendí que las palabras escritas por la Coalición de Minorías Estudiantiles y expresadas por otros estudiantes y profesores/as de la diferencia¹³ en el campus tenían una función similar: servir como una verificación de la realidad para poder sobrevivir. No es apropiado responder a esas palabras sometiendo su validez a un debate racionalista. Las palabras que se dicen para sobrevivir ya han sido validadas en un terreno de prueba radicalmente diferente y no permiten alternativa ni el lujo de elegir (esto no quiere decir, sin embargo, que las posturas de estudiantes de color, o de cualquier otro grupo, se tomaran sin problematizarlas, una cuestión que examinaré más adelante).

¹¹ Valerie Walkerdine, "On the Regulation of Speaking and Silence: Subjectivity, Class, and Gender in Contemporary Schooling", Carolyn Steedman, Cathy Urwin y Valerie Walkerdine (comps.), *Language, Gender and Childhood*, Londres, Routledge and Kegan Paul, 1985, p. 205.

¹² Barbara Christian, "The Race for Theory", *Cultural Critique*, no. 6, primavera de 1987, pp. 51-63.

¹³ Para el final del semestre, muchos de nosotros empezamos a entendernos como intersecciones que habitan múltiples posturas sociales, contradictorias y superpuestas, que no se reducían a raza, clase, género, etc. Dependiendo del momento y el contexto, el grado al que cualquiera de nosotros/as "difiere" de la norma mítica (véase la conclusión) varía a lo largo de múltiples ejes, al igual que las consecuencias. Empecé a utilizar los términos "estudiantes de la diferencia", "profesor/a de la diferencia", para referirme a posicionamientos sociales en relación con la norma mítica (basada en capacidad, tamaño, color, preferencia sexual, género, etnicidad, etc.) Esto nos recordó la necesidad de reconstruir las maneras como, dentro de situaciones específicas, ciertas diferencias socialmente construidas con respecto a la norma mítica (como el color) son retomadas como vehículos para que instituciones como la universidad expresen y legitimen formaciones opresivas de poder. Esto nos ayudó a ampliar nuestro análisis del racismo en el campus con el propósito de trazar sus relaciones con el sexismo institucional, el capacitismo, el elitismo, el antisemitismo y otras formaciones opresivas.

Hice el borrador de un programa y lo hice circular entre estudiantes que sabía que estaban comprometidos/as con la Coalición de Minorías Estudiantiles y entre colegas que compartían mis preocupaciones, con el objeto de que hicieran sugerencias y revisiones. El objetivo de "Los medios y las pedagogías antirracistas", como lo señalaba el programa, era definir, organizar, llevar a cabo y analizar una iniciativa educativa en el campus que ganara un espacio semiótico para los discursos marginados de las y los estudiantes que se oponían al racismo. Los/as activistas universitarios se encontraban definiendo estos discursos y haciéndolos accesibles a otros grupos, entre ellos el nuestro, mediante documentos, manifestaciones, discusiones y conferencias de prensa.

El programa también enlistaba los siguientes supuestos que sustentaban al curso:

1. Los y las estudiantes que desean adquirir un conocimiento de la teoría y la crítica de los medios educacionales existentes con el propósito de guiar su propia práctica educativa lo logran de mejor manera en una situación de aprendizaje donde la teoría se interrelaciona con tentativas concretas de educar usando los medios.
2. Las situaciones actuales de hostigamiento racial y sexual, y de elitismo en el campus y en el plan de estudios exigen respuestas significantes de parte de estudiantes y académicos/as, y las respuestas se pueden diseñar de manera que se alcancen tanto los objetivos académicos como los políticos.
3. A menudo, el uso del término "educación crítica" implica, pero también oculta, posturas y objetivos antirracistas, anticlasistas, antisexistas y demás. Al definir que los objetivos de este curso consisten en explorar la posibilidad de usar los medios para construir pedagogías antirracistas, se hace explícito que estos objetivos son legítimos e imperativos para los y las docentes.
4. Lo que una pedagogía antirracista considera como uso apropiado de los medios no se puede especificar fuera de los contextos que rodean situaciones educativas reales; por lo tanto, el trabajo de los y las estudiantes sobre esta cuestión debe estar relacionado con iniciativas concretas en situaciones reales.
5. Cualquier pedagogía antirracista debe definirse estando consciente de las formas en que las estructuras opresivas son el resultado de intersecciones entre dinámicas opresivas racistas, clasistas, capacitistas y otras.
6. Todo aquel que ha crecido en una cultura racista tiene que esforzarse para desaprofundar el racismo: cometeremos errores en esta clase, pero lo haremos en el contexto de nuestra lucha por enfrentar al racismo.

Enunciar la agenda política del curso al grado en que lo hice fue relativamente fácil. Tenía cuatro años de haber obtenido una plaza en mi departamento y sentía que tenía "el permiso" de mis colegas para seguir la línea de investigación y práctica de la que había claramente surgido este curso. La respuesta de la administración a la crisis en el campus me dio mayor "permiso" para intentar aliviar el racismo en la institución.

Sin embargo, una vez empezado el curso, las direcciones en las que debía proceder me parecieron menos claras. A medida que empecé a vivir y a interpretar las consecuencias de cómo los discursos de "reflexión crítica", "empoderamiento", "voz estudiantil" y "diálogo" habían influido en mi conceptualización de los objetivos del curso y en mi habilidad para sacar sentido de las experiencias en la clase, me encontré luchando contra (luchando para desaprender) supuestos y afirmaciones clave de la literatura actual sobre pedagogía crítica, y esforzándome por reconocer, nombrar y enfrentar cuestiones cruciales de la práctica de clase que la pedagogía crítica no puede ni quiere considerar.

DEL RACIONALISMO CRÍTICO A LA POLÍTICA DE RELATOS PARCIALES

Los y las estudiantes que se inscribieron en "Los medios y las pedagogías antirracistas" incluían hombres y mujeres asiático-americanos, chicanos, judíos, puertorriqueños y anglo-europeos de Estados Unidos, así como estudiantes internacionales provenientes de Asia, África, Islandia y Canadá. Después de la primera clase resultó evidente que todos/as estábamos de acuerdo, aunque con diferentes interpretaciones y agendas, en que el racismo era un problema de la universidad que exigía acción política. Los efectos de las diversas posiciones sociales e ideologías políticas de los y las estudiantes que se inscribieron, mi propia posición y mis experiencias como mujer y feminista, y los efectos del contexto del curso en la forma y el contenido de nuestras primeras discusiones en grupo, muy pronto pusieron en tela de juicio los supuestos racionalistas que sustentan la pedagogía crítica.

Estos supuestos racionalistas han conducido a los siguientes objetivos: la enseñanza de habilidades analíticas y críticas para juzgar la verdad y el mérito de las proposiciones, y la indagación y apropiación selectiva de momentos potencialmente transformadores en la cultura dominante.¹⁴ Mientras los educadores definen la pedagogía que enfrenta las formaciones opresivas de estas maneras, el papel de el/la pedagogo/a crítico/a se limitará a garantizar que la base para la interacción en el aula sea la razón. En otras palabras, el/la pedagogo/a crítico/a es quien impone las reglas de la razón en el aula: "una serie de reglas de pensamiento que cualquier persona racional ideal adoptaría, si su propósito fuera alcanzar proposiciones de validez universal".¹⁵ Bajo estas condiciones, y dada la naturaleza codificada de la agenda política de la pedagogía crítica, al pedagogo/a crítico/a parece quedarle solamente una alternativa de acción "política". Ésta consistiría en asegurarse de que a los/as estudiantes se les dé la oportunidad de llegar, de manera lógica, a la "proposición universalmente válida" que

¹⁴ Giroux y McLaren, *op. cit.*, p. 229.

¹⁵ Stanley Aronowitz, "Postmodernism and Politics", *Social Text*, no. 18, invierno de 1987/1988, pp. 99-115.

subyace al discurso de la pedagogía crítica, a saber, que toda la gente tiene el derecho, garantizado por el contrato social, a estar libre de opresión, y a que en el aula se le dé a esta proposición el mismo tiempo que a otras "posiciones morales suficientemente articuladas y razonablemente claras".¹⁶

Sin embargo, los/as docentes que han construido prácticas de clase que dependen del juicio crítico analítico no pueden seguir considerando que la imposición del racionalismo es un acto político contra las relaciones de dominación evidente por sí mismo. La crítica literaria, los estudios culturales, el posestructuralismo, los estudios feministas, los estudios comparados y los estudios de medios a la fecha han amasado evidencias abrumadoras del grado al que los mitos de la persona racional ideal y la "universalidad" de las proposiciones han resultado opresivos para quienes no son europeos, blancos, hombres, de clase media, cristianos, no impedidos, delgados y heterosexuales.¹⁷ Los escritos de muchas críticas literarias y culturales, mujeres tanto de color como blancas, que están preocupadas por explicar las intersecciones e interacciones entre las relaciones de racismo, colonialismo, sexismo y otros, están ahora empleando, implícita o explícitamente, conceptos y métodos analíticos que podrían llamarse posestructuralistas feministas.¹⁸ Aunque el posestructuralismo, igual que el racionalismo, es una herramienta que puede usarse para dominar, también ha contribuido a hacer una crítica devastadora de la violencia que ejerce el racionalismo contra sus *otros*. Ha demostrado que, como una práctica discursiva, el uso regulado y sistemático de elementos del lenguaje por parte del racionalismo define la competencia racional "como una serie de exclusiones: de mujeres, de gente de color, de la naturaleza como agente histórico, del verdadero valor del arte". En contraste, el pensamiento posestructuralista no está subordinado a la razón sino "al discurso, literalmente, a relatos sobre el mundo que son reconocidamente parciales. En efecto, uno de los rasgos cruciales del discurso es el nexo íntimo que existe entre conocimiento e interés, entendido este último como un 'punto de vista' desde donde apresar la 'realidad'".¹⁹

La literatura sobre la pedagogía crítica sugiere que las demandas hechas por aquellos/as estudiantes de color y blancos/as que se oponen al racismo en documentos, manifestaciones, conferencias de prensa y discusiones en clase podrían legítimamente abordarse en clase y ser sometidas a la deliberación racional en cuanto a su

¹⁶ Liston y Zeichner, *op. cit.*, p. 120.

¹⁷ Para una excelente discusión teórica y una demostración del poder explicativo de este enfoque, véanse Juian Henriques, Wendy Hollway, Cathy Urwin, Couze Venn y Valerie Walkerdine, *Changing the Subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity*, Nueva York: Methuen, 1984; Gloria Anzaldúa, *Borderlands/La Frontera: The New Mestiza*, San Francisco: Spinsters/Aunt Lute, 1987; Theresa de Lauretis (comp.), *Feminist Studies/Critical Studies*, Bloomington: Indiana University Press, 1986; Hal Foster (comp.), *Discussions in Contemporary Culture*, Seattle: Bay Press, 1987; Chris Weedon, *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*, Nueva York: Basil Blackwell, 1987.

¹⁸ C. Weedon, *op. cit.*, pp. 40-41.

¹⁹ S. Aronowitz, *op. cit.*, p. 103.

verdad, a la luz de afirmaciones contendientes. Pero esto obligaría a los/as estudiantes a someterse a la lógica del racionalismo y el cientificismo, que se han fundado y hecho posibles mediante la exclusión de los *otros* irracionales socialmente construidos: mujeres, personas de color, la naturaleza, la estética. Como escribe Audre Lorde, "Las herramientas del amo nunca dismantelarán la casa del amo", y pedirles a los/as estudiantes de color que justifiquen y expliquen sus demandas en términos de las herramientas del amo (herramientas tales como el racionalismo, utilizado precisamente para perpetuar su exclusión) es coludirse con el opresor, al mantener "al oprimido ocupado en los asuntos del amo".²⁰ Como lo describe Barbara Christian:

La literatura de los que no están en el poder ha estado siempre en peligro de extinción o cooptación, no porque no teorizamos, sino porque lo que podemos apenas imaginar, mucho menos a quien podemos llegar, está constantemente limitado por estructuras sociales. Para mí, la crítica literaria significa promoción tanto como interpretación, una respuesta al escritor o escritora para quien con frecuencia no la hay, una respuesta a la gente que necesita de la escritura tanto como de cualquier otra cosa. Sé, por la historia literaria, que la escritura desaparece a menos que haya una respuesta a ella. Porque yo escribo sobre escritores que escriben en este momento, espero ayudar a asegurar que su tradición tenga continuidad y sobreviva.²¹

En contraste con la imposición de la deliberación racional, pero similar a la idea de promoción y respuesta de Christian, mi papel en C&I 607 consistiría en interrumpir los límites institucionales acerca de cuánto tiempo y energía podían gastar los/as estudiantes de color y blancos/as, así como los profesores y profesoras opuestos/as al racismo, en elaborar sus posturas y representarlas al punto en que las contradicciones internas y sus efectos sobre las posturas de otros grupos sociales pudieran hacerse evidentes y ser sujetas al autoanálisis.

Junto con Barbara Christian, vi la necesidad de tomarles la palabra a las voces de los/as estudiantes y profesores/as de la diferencia —considerarla "válida"— pero no sin respuesta.²² Los relatos de los/as estudiantes, y los míos propios, acerca de las experiencias de racismo, capacitismo, elitismo, opresión por obesidad, sexismo, antisemitismo, heterosexismo y demás, son parciales; parciales en el sentido de que son incompletos, imperfectos, limitados, y en el sentido en que proyectan los intereses de "un lado" por encima de otros. Debido a que esas voces son parciales y partidarias, se deben problematizar; pero no porque hayan roto las reglas de pensamiento de la persona racional ideal al fundar su conocimiento en las experiencias emocionales, socia-

²⁰ Audre Lorde, *Sister Outsider*, Nueva York: The Crossing Press, 1984, p. 112.

²¹ B. Christian, *op. cit.*, p. 63.

²² Para una discusión de la tesis del "privilegio epistémico de los oprimidos", véase Uma Narayan, "Working Together Across Difference: Some Considerations on Emotions and Political Practice", *Hypatia*, no. 3, verano de 1988, pp. 31-47.

les y psíquicas inmediatas de la opresión,²³ ni porque algo les falte o estén demasiado circunscritas.²⁴ Más bien deben ser examinadas críticamente porque tienen implicaciones para otros movimientos sociales y sus luchas por alcanzar autodefinición. Esta afirmación tiene importantes consecuencias para lograr el "objetivo" de diseñar prácticas de clase que combatan formaciones opresivas, las cuales comentaré más adelante.

*¡Que si tenemos una teoría para ti!*²⁵

Como docentes que aseguran dedicarse a terminar con la opresión, los/as pedagogos/as críticos/as han reconocido la autoridad socialmente construida y legitimada que los/as docentes tienen sobre sus estudiantes.²⁶ Sin embargo, los teóricos de la pedagogía crítica no han logrado establecer ningún análisis o programa significativo para reformular los desequilibrios de poder institucionalizados que se dan entre ellos y sus estudiantes, o el proyecto esencialmente paternalista de la educación misma. En la ausencia de un análisis o programa tal, sus esfuerzos se limitan a tratar de transformar en positivos los efectos negativos de los desequilibrios de poder en el aula. Estrategias como el empoderamiento de los/as estudiantes y el diálogo crean la ilusión de igualdad, en tanto que de hecho se deja intacta la naturaleza autoritaria de la relación docente/estudiante.

"Empoderamiento" es un concepto clave en este enfoque, que trata los síntomas pero deja la enfermedad sin nombrar y sin curar. Las pedagogías críticas que emplean esta estrategia prescriben varios medios teóricos y prácticos para compartir, otorgar o redistribuir el poder a los/as estudiantes. Por ejemplo, algunos autores o autoras instan a los/as maestros/as a rechazar el concepto de educación que implica la inculcación de estudiantes por parte de el/la maestro/a, quien tiene más poder. En su lugar, urgen a los/as docentes a aceptar que es posible educar por medio del "examen reflexivo" de la pluralidad de posiciones morales que se les presentan a los/as maestros/as y estudiantes presuntamente racionales.²⁷ El objetivo de esto es proporcionar a los/as estudiantes las habilidades analíticas que necesitan para ser tan libres, racionales y objetivos/as como lo son supuestamente sus maestros/as para elegir posiciones de

²³ Para una excelente discusión de la relación del concepto "experiencia" con el feminismo, el esencialismo y la acción política, véase Linda Alcoff, "Cultural Feminism versus Post-Structuralism: The Identity Crisis in Feminist Theory", *Signs*, no. 13, primavera, pp. 405-437.

²⁴ U. Narayan, *op. cit.*, pp. 31-47.

²⁵ Este subtítulo lo tomé prestado de la crítica que hacen María C. Lugones y Elizabeth V. Spelman de las tendencias imperialistas, etnocéntricas e irrespetuosas en las teorías elaboradas por las feministas blancas acerca de la opresión de las mujeres, en "Have We Got a Theory for You? Feminist Theory, Cultural Imperialism, and the Demand for 'the Woman's Voice'", *Women's Studies International Forum*, 1983, pp. 573-581.

²⁶ Nicholas C. Burbules, "A Theory of Power in Education", *Educational Theory*, no. 36, primavera de 1986, pp. 95-114; Giroux y McLaren, *op. cit.*, pp. 224-227.

²⁷ Liston y Zeichner, *op. cit.*, p. 120.

acuerdo con sus méritos objetivos. Ya he comentado que en un aula en la que el “empoderamiento” depende del racionalismo, aquellas perspectivas que cuestionen los intereses políticos (sexismo, racismo, colonialismo, por ejemplo) expresados y garantizados por el racionalismo serían rechazadas por “irracionales” (sesgadas, parciales).

Una segunda estrategia es hacer que el/la docente sea más como el/la estudiante, redefiniéndolo/a como aprendiz de la realidad y del conocimiento de éste/a. Por ejemplo, en su discusión de la política de la enseñanza y la epistemología dialógicas, Shor y Freire sugieren que “el maestro o la maestra que selecciona los objetos de estudio los conoce mejor que los/as estudiantes cuando el curso empieza, pero los reaprende al estudiarlos junto con ellos/as”.²⁸ La literatura explora sólo una razón para esperar que el/la maestro/a “reaprenda” un objeto de estudio a través de la comprensión menos adecuada del estudiante y la estudiante, y es la de permitirle diseñar estrategias más efectivas para “subir” al estudiante al nivel de comprensión del docente. Giroux, por ejemplo, defiende una pedagogía que “sea atenta a las historias, sueños y experiencias que [...] los/as estudiantes traen consigo a la escuela. Sólo al empezar con estas formas subjetivas podrán los educadores críticos desarrollar un lenguaje y un conjunto de prácticas”²⁹ que logren mediar las diferencias entre las interpretaciones de el/la estudiante y las de el/la docente de maneras “pedagógicamente progresistas”.³⁰ En este ejemplo, Giroux deja la superioridad implícita de la interpretación de el/la docente y el carácter “progresivo” indefinido de este tipo de pedagogía sin problematizar ni teorizar.

Una tercera estrategia es reconocer el carácter “preceptivo”³¹ o “autoritario”³² de la educación como inevitable, y juzgar si los desequilibrios de poder particulares entre docente y estudiante son tolerables o intolerables, según “respecto a qué y para quién son preceptivos”.³³ Desequilibrios “aceptables” son aquellos en los que la autoridad sirve a “intereses humanos comunes compartiendo la información, promoviendo la discusión amplia e informada y manteniéndose como tal, sólo por el respeto y la confianza de aquellos que conceden la autoridad”.³⁴ En esos casos, la autoridad se convierte en “a”, un tipo de enseñanza en la que los y las docentes harían explícitos y accesibles al debate racionalista “los referentes morales y políticos de la autoridad que asumen al enseñar formas particulares de conocimiento, al tomar posiciones contra las formas de opresión y al tratar a los/as estudiantes como si ellos y ellas debieran también interesarse por la justicia social y la acción política”.³⁵ En este caso, la

²⁸ Shor y Freire, *op. cit.*, p. 14.

²⁹ Giroux, “Radical pedagogy...”, p. 64.

³⁰ *Ibid.*, p. 66.

³¹ Shor y Freire, *op. cit.*, p. 22.

³² N. Burbules, *op. cit.*; Giroux y McLaren, *op. cit.*, pp. 224–227.

³³ Shor y Freire, *op. cit.*, p. 23.

³⁴ N. Burbules, *op. cit.*, p. 108.

³⁵ Giroux y McLaren, *op. cit.*, p. 226.

pregunta de "empoderamiento para qué" se convierte en al árbitro final del uso o mal uso de la autoridad por parte de el/la maestro/a.

Pero los pedagogos críticos constantemente responden la pregunta de "¿empoderamiento para qué?" con abstracciones ahistóricas y despolitizadas. Estas incluyen empoderamiento para "el mejoramiento humano",³⁶ para expandir "la gama de posibles identidades sociales que la gente puede adoptar"³⁷ y para "hacerse uno presente como parte de un proyecto moral y político que ligue la producción de significado a la posibilidad de que surjan una acción humana, una comunidad democrática y una acción social transformadoras".³⁸ Como resultado, el empoderamiento de los/as estudiantes se ha definido en los términos humanísticos más amplios posibles, convirtiéndolo en una "capacidad para actuar con eficacia" de un modo que no cuestione ninguna posición, institución o grupo social o político identificable.

Las contorsiones lógicas y retóricas que caracterizan estos intentos por definir "empoderamiento" son testimonio del fracaso de los educadores críticos para llegar a un acuerdo con el proyecto esencialmente paternalista de la educación tradicional. La "autoridad emancipadora"³⁹ es una de esas contorsiones, pues implica la presencia, real o potencial, de un/a maestro/a emancipado/a. En efecto, afirma que los/as maestros/as "pueden unir el conocimiento con el poder sacando a la luz y enseñando las historias, experiencias, narraciones y crónicas sojuzgadas de quienes sufren y luchan".⁴⁰ No obstante, yo no puedo sin problemas sacar a la luz conocimientos sojuzgados cuando no me he librado de mi propio racismo, opresión por obesidad, clasismo, capacitismo o sexismo aprendidos. Ningún/a docente está libre de estas opresiones aprendidas e internalizadas. Tampoco las crónicas del sufrimiento y la lucha de un grupo son inmunes a reproducir relatos que, a su vez, resulten opresivos para los de otro grupo: el racismo del movimiento de mujeres en Estados Unidos es un ejemplo.

Como expliqué antes, la "autoridad emancipadora" también implica, de acuerdo con Shor y Freire, que existe un/a maestro/a que conoce el objeto de estudio "mejor" que los/as estudiantes. De hecho, yo no entendía el racismo mejor que mis estudiantes, especialmente aquellos hombres y mujeres de color que llegaban a la clase después de seis meses (o más) de activismo en el campus y de vidas enteras de experimentar el racismo y luchar contra él... ni podía aspirar a hacerlo jamás. Mis experiencias con múltiples y sofisticadas estrategias para interpretar e interrumpir el sexismo (en contextos de clase media blanca) y mi acceso a ellas no me proporcionan un análisis instantáneo ni un lenguaje para entender mi propio involucramiento en

³⁶ Walter C. Parker, "Justice, Social Studies, and the Subjectivity/Structure Problem", *Theory and Research in Social Education*, no. 14, otoño de 1986, p. 227.

³⁷ R. Simon, *op. cit.*, p. 372.

³⁸ H. Giroux, "Literacy and the Pedagogy ...", pp. 68-69.

³⁹ Giroux y McLaren, *op. cit.*, p. 225.

⁴⁰ *Ibid.*, p. 227.

estructuras racistas. Mi comprensión y experiencia del racismo estarán siempre constreñidas por el privilegio de ser de piel blanca y de clase media. En efecto, es imposible que nadie esté libre de estas formaciones opresivas en este momento histórico. Aún más, aunque yo tenía el poder institucional y la autoridad en el aula para imponer “el examen reflexivo” de la pluralidad de posiciones morales y políticas desplegadas frente a nosotros, de un modo que supuestamente les daba a mis propias valoraciones un peso igual que las del estudiantado, en realidad mi papel institucional como profesora siempre les daba a mis afirmaciones un peso distinto a las de ellos/as.

Dada mi propia historia de privilegio por ser de piel blanca, clase media, no impedida, delgada y con poder institucionalmente otorgado, tenía más sentido ver que mi tarea consistía en redefinir la “pedagogía crítica” de modo que no necesitara momentos utópicos de “democracia”, “igualdad”, “justicia” o docentes “emancipados/as”; momentos que son inalcanzables (y en última instancia, indeseables, porque siempre se fundan sobre los intereses de quienes están en la posición de definir los proyectos utópicos). Un objetivo preferible sería ser capaz de tener un encuentro sostenido con formaciones y relaciones de poder opresivas en la actualidad, que se niegan a desaparecer en la teoría o a ser completamente trascendidas en una resolución utópica... y a participar en ese encuentro de una manera que reconociera mi propio involucramiento en esas formaciones y pudiera cambiar mi relación con ellas, así como mis inversiones en dichas formaciones.

EL MITO REPRESIVO DEL OTRO SILENCIOSO

A primera vista, el concepto de “voz estudiantil” parecería ofrecer una estrategia pedagógica que apuntara en esa dirección. Este concepto ha adquirido gran visibilidad e influencia en los debates actuales sobre planes de estudio y enseñanza, como lo demuestra su aparición en los títulos de numerosas ponencias presentadas en la Convención de la Asociación Americana para la Investigación en Educación, realizada en 1989. Dentro de los actuales discursos sobre la enseñanza, este concepto tiene la función de superar la contradicción entre el proyecto emancipador de la pedagogía crítica y la relación jerárquica entre docentes y estudiantes. En otras palabras, es una estrategia para salvar la contradicción entre lo preceptivo de las relaciones educativas dominantes y el compromiso político de hacer que los/as estudiantes se independicen de estas relaciones (¿cómo puede un/a maestro/a “hacer” que sus estudiantes se independicen sin dirigirlos?). El discurso sobre la voz estudiantil considera que se “empodera” al estudiante cuando el/la docente lo “ayuda” a expresar sus conocimientos sojuzgados.⁴¹

⁴¹ Shor y Freire, *op. cit.*, p. 30; Liston y Zeichner, *op. cit.*, p. 122.

Esta estrategia está dirigida a aquellas personas pertenecientes a grupos marginados y subordinados por su clase social, raza, etnia y género, o a estudiantes marginados/as de clase media, sin acceso a las habilidades del análisis crítico, cuyas voces han sido silenciadas o distorsionadas por formaciones culturales y educacionales opresivas. Se piensa que los/as estudiantes se hacen visibles y se definen como los autores y autoras de su propio mundo cuando hablan en su "voz auténtica". Esta auto-definición presumiblemente les otorga una identidad y una postura política desde las cuales pueden actuar como agentes del cambio social.⁴² De este modo, mientras que es verdad que el/la docente da directivas, las propias experiencias de la vida cotidiana de el/la estudiante trazan el camino hacia la autodefinición y la acción. La tarea del educador crítico consiste entonces en "encontrar formas de trabajar con el estudiantado que permitan la expresión completa de múltiples 'voces' trabadas en un encuentro dialógico",⁴³ animando a estudiantes con distintas posiciones de raza, clase y género a hablar autoafirmativamente de sus experiencias y de cómo éstas han sido mediadas por sus propias posiciones sociales y las de otros.

Dentro de los discursos feministas que buscan dotar a las mujeres de un lugar desde el cual hablar y del poder para hacerlo, los términos "voz" y "habla" se han vuelto metáforas comunes para referirse a las autodefiniciones feministas de las mujeres, pero con significados y efectos bastante diferentes de los contenidos en los discursos de la pedagogía crítica. Dentro de los movimientos feministas, las voces y el habla de las mujeres se conceptualizan en términos de autodefiniciones que se oponen a las definiciones de mujeres construidas por otros, generalmente con el fin de servir a los intereses y contextos que las subordinan a los hombres. Pero aunque los educadores críticos reconocen la existencia de relaciones de poder inequitativas en las aulas, no han hecho un examen sistemático de las barreras que este desequilibrio crea impidiendo que los/as estudiantes se expresen y dialoguen tal como ellos lo prescriben.

El concepto de pedagogía crítica presupone un compromiso por parte de el/la docente dirigido a terminar con la opresión del estudiantado. No obstante, la literatura al respecto no ofrece ningún intento sostenido por problematizar esta postura y confrontar la probabilidad de que el/la profesor/a lleve a los movimientos sociales (incluida la pedagogía crítica) los intereses de su propia raza, clase, etnicidad, género y otras posiciones. Él o ella no representa el papel de mediador desinteresado del lado del grupo oprimido.⁴⁴ Como profesora angla de clase media en C&I 607, yo no podía, sin problemas, "ayudar" a un/a estudiante de color a encontrar su voz auténtica como tal. No podía sin problemas "afiliarme" a los grupos sociales que mis estudiantes representaban e interpretarles a ellos/as su experiencia. De hecho, llegué al aula con privilegios e intereses que se pusieron esencialmente en riesgo debido a las exi-

⁴² R. Simon, *op. cit.*, p. 380.

⁴³ *Ibid.*, p. 375.

⁴⁴ S. Aronowitz, *op. cit.*, p. 111.

gencias y los retos de las voces estudiantiles. Llegué con una subjetividad social que ha sido construida de tal manera que no he participado, ni podré hacerlo sin problemas, en el proceso colectivo de autodefinición e identificación de la opresión y en las luchas para obtener visibilidad, de frente a la marginación sufrida por estudiantes cuya clase, raza, género y otras posiciones no comparto. Los pedagogos críticos están siempre comprendidos en las estructuras mismas que tratan de cambiar.

Aunque la literatura reconoce que los maestros y las maestras tienen mucho que aprender de las experiencias de sus estudiantes, no aborda el problema de que existen cosas que yo como docente nunca podría saber acerca de las experiencias, opresiones e interpretaciones de otros participantes en el grupo. Esta situación hace imposible que una sola voz en el aula, ni siquiera la de el/la profesor/a, asuma la posición de ser el centro u origen del conocimiento o la autoridad, de tener acceso privilegiado a la experiencia auténtica o al lenguaje apropiado. Reconocer, contrariamente a todas las formas occidentales de conocer y hablar, que todos los saberes son parciales, que hay cosas fundamentales que cada uno de nosotros/as no puede saber —una situación sólo aliviada en parte por el amalgamamiento de saberes parciales, socialmente construidos en las aulas—, exige una re teorización fundamental de la “educación” y la “pedagogía”, cuestión que empezaré a examinar enseguida.

Al no examinar las implicaciones que el género, la raza o la clase social de el/la docente y de el/la estudiante tienen en la teoría de la pedagogía crítica, los/as investigadores/as en educación reproducen, por omisión, la categoría de “docente crítico” genérico: una forma específica de lo humano genérico que subyace al pensamiento liberal clásico. Como lo humano genérico, el docente crítico genérico no es, por supuesto, genérico en lo absoluto. Más bien, el término define una categoría discursiva basada en la norma mítica corriente, a saber, hombre joven, blanco, cristiano, de clase media, heterosexual, no impedido, delgado, racional. Género, raza, clase y otras diferencias son sólo variaciones o adiciones a lo humano genérico: “en el fondo, todos somos iguales”.⁴⁵ Pero las voces de estudiantes y docentes de la diferencia a quienes se dirige la pedagogía crítica no son adiciones a la norma sino desafíos oposicionales que exigen el desmantelamiento de la norma mítica y sus usos, así como alternativas a ella. No se ha tomado en cuenta cómo las voces de, por ejemplo, mujeres blancas, estudiantes de color, discapacitados, blancos que se oponen a la cultura masculinista, personas obesas, tendrán necesariamente que construirse en oposición al docente y la institución cuando traten de cambiar los desequilibrios de poder que habitan en su vida cotidiana en la escuela.

Pedagogos críticos hablan de las voces de estudiantes que “comparten” sus experiencias y sus interpretaciones de la opresión con otros/as compañeros/as y con el/la docente, con el propósito de “ensanchar las posibilidades de lo que significa ser hu-

⁴⁵ L. Alcoff, *op. cit.*, p. 420.

mano".⁴⁶ Sin embargo, las mujeres blancas, las de color, los hombres de color, los que se oponen a la cultura masculinista, los obesos, los *gays*, las lesbianas, los/as discapacitados/as y los/as judíos/as no hablan de las formaciones opresivas que condicionan sus vidas con el ánimo de "compartir". Más bien, el discurso de los grupos de oposición es una "protesta", "un discurso desafiante"⁴⁷ que se construye dentro de comunidades de resistencia y que es una condición para la sobrevivencia.

En C&I 607, el discurso desafiante de los estudiantes y de la profesora de la diferencia cuestionaba y rechazaba las voces de algunos/as compañeros/as y, a menudo, de la profesora. Por ejemplo, muy pronto se hizo evidente que para nombrar su experiencia de racismo, una estudiante chicana tenía que definir su voz, en parte, por oposición —y rechazo— a las definiciones de "chicana" asumidas o dadas por sentadas por otras voces en el aula. Y en el contexto de las protestas realizadas por estudiantes de color contra el racismo en el campus, su voz se tenía que construir en oposición al racismo institucional de los planes de estudio y las políticas de la universidad... que estaban en parte representadas por mis discursos y acciones como mujer, profesora, de clase media, anglo-americana. A menos que encontráramos una forma de responder a estos desafíos, nuestra labor académica y política contra el racismo se vería obstaculizada. Ésta sola es una razón para buscar una manera de dar expresión y tomar en cuenta las voces de los estudiantes, razón que se distancia de las razones filosóficas abstractas implícitas en la literatura sobre pedagogía crítica cuando ésta no contextualiza sus proyectos. Aún más, al basar el hecho de dar expresión y tomar en cuenta la voz estudiantil en la necesidad de construir estrategias políticas contextualizadas se descarta tanto la relación voyeurística que la literatura reproduce cuando no se problematiza la voz del profesor o profesora, como el papel instrumental que desempeña la pedagogía crítica cuando se usa la voz de el/la estudiante para dar forma a estrategias de enseñanza más efectivas.

Las lecciones aprendidas de las luchas feministas al tratar de hacerse notar mediante un discurso desafiante ofrecen útiles críticas de los presupuestos de la pedagogía crítica y puntos de partida para ubicarse más allá de su mito represivo.⁴⁸ Dentro de los movimientos feministas, se ha entendido que las voces autodefinitorias se han construido de manera colectiva en el contexto de un movimiento feminista más amplio o de las subculturas marginadas de las mujeres. Las voces feministas se hacen posibles gracias a las interacciones que se dan entre mujeres dentro y a través de distintas razas, clases y otros factores que las dividen. Estas voces nunca han sido sólo o principalmente el resultado de la interacción pedagógica entre un/a estudiante y un/a docente. Sin embargo, los discursos de la pedagogía de empoderamiento cons-

⁴⁶ R. Simon, *op. cit.*, p. 372.

⁴⁷ bell hooks, "Talking Back", *Discourse*, no. 8, otoño/invierno de 1986-1987, pp. 123-128.

⁴⁸ bell hooks, "Pedagogy and Political Commitment: A Comment", en *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*, Boston: South End Press, 1989, pp. 98-104.

tanamente posicionan a los/as estudiantes como individuos que tienen apenas las más abstractas relaciones con contextos concretos de lucha. En sus estudios de pedagogía crítica, los investigadores constantemente ubican a los/as docentes en el centro de las actividades diseñadas para crear conciencia. Por ejemplo, McLaren describe a un joven marginado de clase media así:

Estos estudiantes no reconocen su propia autorrepresentación ni su supresión por parte de la sociedad dominante, y en nuestros viciados ambientes de aprendizaje no se les proporcionan los constructos teóricos requeridos que los ayuden a entender por qué se sienten tan mal. Debido a que los maestros carecen de una pedagogía crítica, los estudiantes no tienen la habilidad para pensar críticamente, lo cual les ayudaría a entender mejor por qué sus vidas se han reducido a sentir que todo es falso de sentido, aleatorio, alienado.⁴⁹

En contraste, muchos/as estudiantes entraron a "Los medios y las pedagogías antirracistas" con voces de oposición ya formuladas dentro de varios movimientos antirracistas y otros. Estos movimientos no habían necesariamente dependido de intelectuales o maestros/as para explicar sus objetivos y programas, ya fuera a sí mismos o a otros.

Los escritos actuales de muchas feministas que trabajan desde perspectivas feministas posestructuralistas y antirracistas reconocen que la voz politizada de cualquier mujer en lo individual será siempre parcial, múltiple y contradictoria.⁵⁰ La literatura sobre la pedagogía crítica también reconoce la posibilidad de que cada estudiante sea capaz de identificar una multiplicidad de voces auténticas en sí mismo/a. Pero no confronta las maneras en que la voz de cualquier estudiante en lo individual es ya una intersección que hace rechinar los dientes, a menudo contradictoria, de voces compuestas por género, raza, clase, capacidad, etnicidad, orientación sexual o ideología. Tampoco se ocupa del hecho de que las particularidades del contexto histórico, la biografía personal y la división de subjetividades entre el consciente y el inconsciente necesariamente harán que la expresión de la voz estudiantil sea parcial y esté fundada en la ausencia y la marginación de voces alternativas. Es imposible hablar desde todas las voces al mismo tiempo, o desde una cualquiera, sin que los rastros de las otras estén presentes e interrumpan. Así, el término mismo de "voz estudiantil" es sumamente problemático. Pluralizar el concepto como "voces" implica corregir mediante adición. Esto hace que se pierda de vista la naturaleza parcial y contradictoria de todas las voces.

En C&I 607, por ejemplo, los/as participantes expresaron mucho dolor, confusión y dificultad al hablar, debido a que las discusiones hacían surgir de muchas maneras sus múltiples y contradictorios posicionamientos sociales. A las mujeres se les dificultó priorizar expresiones de privilegio y opresión raciales, cuando esa priorización amenazaba con perpetuar la opresión por el género. A los/las estudiantes inter-

⁴⁹ Peter McLaren, *Life in Schools*, Nueva York, Longman, 1989, p. 18.

⁵⁰ L. Alcoff, *op. cit.*; G. Anzaldúa, *op. cit.*; T. de Lauretis, *op. cit.*; b. hooks, "Talking Back"; Trihn T. Minh-ha, *Woman, Native, Other*, Bloomington: Indiana University Press, 1989; C. Weedon, *op. cit.*

nacionales, tanto de color como blancos/as, se les dificultó unir sus voces a las de los/as estudiantes de color norteamericanos/as cuando esto significaba subordinar las opresiones resultantes de vivir bajo las políticas imperialistas de Estados Unidos y de ser estudiantes para quienes el inglés era una segunda lengua. A las mujeres asiático-americanas les fue difícil unir sus voces a las de otros/as estudiantes de color cuando esto significaba subordinar sus opresiones específicas como asiático-americanas. A mí se me dificultó hablar como mujer blanca de la opresión por el género cuando, por un lado, yo ocupaba posiciones de poder institucional en relación con todos los/as estudiantes del grupo, pero por el otro, ocupaba también posiciones de opresión por el género en relación con los estudiantes que eran hombres blancos y, en términos diferentes, con los de color.

Finalmente, el argumento de que el habla y la voz de las mujeres no han sido, y no deberían ser, construidas con el propósito principal de comunicar sus experiencias a los hombres es un lugar común dentro de los movimientos feministas. Esta postura considera que los propósitos de este discurso, para las mujeres, consisten en sobrevivir, en comprender cada vez más su opresión y su fuerza, en compartir las experiencias comunes, construir solidaridad entre ellas y diseñar estrategias políticas. Muchas feministas han señalado la necesidad de que los hombres “hagan su propia labor” para desaprender el sexismo y el privilegio masculino, en lugar de esperar que las mujeres ofrezcan las respuestas. De modo similar desconfío de los hombres de clase media, blancos en su mayoría, que escriben sobre pedagogía crítica con el deseo de extraer la “expresión completa” de las voces del estudiantado. Una relación tal entre maestro/a y estudiante se vuelve voyeurista cuando la propia voz de el/la pedagogo/a pasa sin ser examinada.

Aún más, la suposición presente en la literatura de que el silencio frente al docente indica “pérdida de voz”, “falta de voz” o carencia de una identidad social desde la cual actuar como agente social revela profundos e inaceptables prejuicios de género, raza y clase. Vale la pena citar largamente a bell hooks cuando se refiere a esta ficción del silencio de los grupos subordinados:

Dentro de los círculos feministas el silencio es a menudo considerado como el “habla propia de la feminidad”, concepto definido en términos sexistas: el signo de la sumisión de la mujer a la autoridad patriarcal. Este énfasis en el silencio de la mujer puede ser una reminiscencia correcta de lo que ha ocurrido en los hogares de las mujeres con antecedentes blancos, anglos y protestantes (WASP) en Estados Unidos, pero en las comunidades negras (y en otras comunidades étnicas) las mujeres no han estado calladas. Sus voces se pueden oír. Ciertamente, para las mujeres negras nuestra lucha no ha consistido en salir del silencio hacia la palabra, sino en cambiar su naturaleza y dirección. En elaborar un habla que se imponga a los que escuchan, un habla que se oiga [...]. El diálogo, el acto de compartir el discurso y el reconocimiento, ocurrió no entre madre e hijo o madre y figura de autoridad masculina, sino con otras mujeres negras. Puedo recordar cuando observaba, fascinada, a nuestra madre hablando con su madre, hermanas y amigas. El grado de intimidad y la intensidad de sus palabras: la satisfacción que derivaban de hablar unas con otras, el placer, la alegría. Fue en este mundo de habla de mujer, de gritos, insultos de mujeres de lenguas filosas, lenguas tiernas y dulces, que tocaban el mundo con sus palabras, donde yo hice del habla mi derecho por nacimiento

[...] y del derecho a tener voz, a la autoría, un privilegio que no dejaría que se me negara. Fue en ese mundo y gracias a él que llegué a soñar en escribir, [que llegué] a escribir.⁵¹

Las mujeres blancas, los hombres y mujeres de color, los pobres, los discapacitados, los *gays* y las lesbianas no están silenciados en el sentido que implica la literatura sobre pedagogía crítica. Ellos/as no hablan con sus voces auténticas, o se excusan/niegan a hablar en absoluto, con los educadores críticos que son incapaces de reconocer la presencia de conocimientos que desafían sus propias posiciones sociales y que son muy probablemente inaccesibles a ellas. Lo que ellos y ellas/nosotros y nosotras decimos, a quién, en qué contexto, dependiendo de la energía que tengamos para luchar en un día determinado, es el resultado de valoraciones conscientes o inconscientes de las relaciones de poder y lo seguro de la situación.

Tal como lo entiendo en este momento, lo que se dijo —y cómo se dijo— en nuestro curso fue el resultado de la búsqueda sumamente compleja de estrategias para lograr la visibilidad que da el habla sin renunciar a la seguridad del silencio. Más que eso, fue una negociación sumamente compleja de las políticas de conocer y ser conocido. Se dejaron cosas sin decir, o se codificaron sobre la base de las valoraciones conscientes o inconscientes hechas por los/as participantes de los riesgos y los costos de revelar sus interpretaciones de sí mismos/as y de otros/as. ¿Hasta qué punto los/as estudiantes con posiciones de privilegio socialmente construidas se habían arriesgado a ser conocidos por estudiantes con posiciones de subordinación socialmente construidas en ese mismo momento? ¿Hasta qué punto los/as estudiantes con esas posiciones de poder habían renunciado a la seguridad y al privilegio de ser los/as que conocían?⁵²

En tanto la literatura sobre la pedagogía crítica no aborde los problemas de confianza, riesgo y las operaciones de temor y deseo que rodean cuestiones tales como la identidad y la política en el aula, sus herramientas racionalistas seguirán sin poder liberar las inversiones profundamente arraigadas e interesadas que existen en las relaciones injustas de, por ejemplo, género, etnicidad y orientación sexual.⁵³ Estas inversiones son compartidas por docentes y estudiantes, tanto hombres como mujeres y, sin embargo, la literatura al respecto ha hecho caso omiso de las implicaciones que presupone para el pedagogo/hombre joven, blanco, cristiano, de clase media, heterosexual, no impedido. Contra estas omisiones, Mohanty alega que el deseo de hacer caso omiso no es cognitivo sino ejecutivo. Es la incapacidad o la negativa "a reconocer el propio involucramiento en la información".⁵⁴ El aprendizaje "supone

⁵¹ b. hooks, "Talking Back", p. 124.

⁵² Susan Hardy Aiken, Karen Anderson, Myra Dinerstein, Judy Lensink y Patricia Mac-Corquodale, "Trying Transformations: Curriculum Integration and the Problem of Resistance", *Signs*, no. 12, invierno de 1987, pp. 225-275.

⁵³ *Ibid.*, p. 263.

⁵⁴ Shoshana Felman, "Psychoanalysis and Education: Teaching Terminable and Interminable", *Yale French Studies*, no. 63, 1982, pp. 21-44.

necesariamente un involucramiento en la alteridad radical de lo desconocido, en el o los deseos de no conocer, en el proceso de esta dialéctica irresoluble".⁵⁵

DEL DIÁLOGO A LA LABOR CONJUNTA A TRAVÉS DE LAS DIFERENCIAS

Debido a que el concepto de voz estudiantil alude a "las medidas mediante las cuales estudiantes y maestros/as participan en un diálogo", la crítica anterior repercute seriamente en el concepto de "diálogo"⁵⁶ tal y como ha sido articulado en la literatura sobre pedagogía crítica. El diálogo se ha definido como el imperativo fundamental de la pedagogía crítica y la base de una educación democrática que garantice un Estado democrático. Por medio del diálogo, un aula se puede transformar en una esfera pública, un *locus* de ciudadanía en el cual

estudiantes y docentes se involucren en un proceso de deliberación y discusión con el fin de mejorar el bienestar público de acuerdo con juicios y principios morales fundamentales [...]. La escuela y las prácticas de clase deberían, de alguna manera, organizarse alrededor de formas de aprendizaje que sirvan para preparar al estudiantado para asumir papeles responsables como intelectuales transformadores, como miembros de la comunidad y como ciudadanos críticamente activos fuera de las escuelas.⁵⁷

El diálogo se ofrece como una estrategia pedagógica para construir estas condiciones de aprendizaje, y consiste en reglas de base para la interacción en el aula usando el lenguaje. Estas reglas se fundan en los supuestos de que todos los miembros tienen igualdad de oportunidades para hablar y respetan el derecho de cada uno a hablar y a sentirse seguro cuando habla, y de que todas las ideas son toleradas y sometidas a la valoración crítica racional a la luz de juicios y principios morales fundamentales. Según Henry Giroux, para que el diálogo sea posible los participantes deben mostrar "confianza, deseos de compartir y compromiso para mejorar la calidad de la vida humana". Aun cuando la forma y los medios específicos de cambio social y organización estén abiertos a la discusión, se exige que haya acuerdo en cuanto a los objetivos del diálogo: "Todas las voces y sus diferencias se unifican tanto en sus esfuerzos por identificar y recordar momentos de sufrimiento humano como en sus intentos por superar las condiciones que perpetúan ese sufrimiento."⁵⁸

Sin embargo, por las razones anteriormente expuestas —las posiciones asimétricas de diferencia y privilegio de estudiantes y profesora—, el diálogo en este sentido fue imposible e indeseable en C&I 607. De hecho, la unidad de esfuerzos y valores

⁵⁵ S.P. Mohanty, "Radical Teaching, Radical Theory: The Ambiguous Politics of Meaning", Cary Nelson (comp.), *Theory in the Classroom*, Urbana: University of Illinois Press, 1986, p. 55.

⁵⁶ Giroux y McLaren, *op. cit.*, p. 235.

⁵⁷ *Ibid.*, p. 237.

⁵⁸ Giroux, "Literacy and the Pedagogy ...", p. 72.

asumida sin problemas por Giroux no sólo resultó imposible sino también potencialmente represiva. La fórmula de Giroux para el diálogo exige y presupone un grupo de participantes unificados en favor de los/as subordinados/as contra los/as subordinadores/as, generosos/as y confiados/as en una especie de esencia de "nosotros/as" contra la de "ellos/as". Esta fórmula omite confrontar las dinámicas de subordinación presentes entre y dentro de los/as participantes, que toman la forma de múltiples y contradictorias posiciones de sujeto. Una concepción tal de diálogo invoca la "polémica demasiado fácil que opone a las víctimas y a los perpetradores", en la cual una de las condiciones para unir a las "víctimas" en un propósito colectivo es el deseo de tener hogar, sincronía y uniformidad.⁵⁹ Biddy Martin y Chandra Mohanty hacen un llamado a crear nuevas formas de lucha colectiva que no dependan de las represiones y la violencia que necesita el "diálogo" basado en la armonía de intereses o en su imposición. Las autoras contemplan una lucha colectiva que empiece a partir del reconocimiento de que la "unidad", interpersonal, personal y política, es necesariamente fragmentaria, inestable, no dada sino elegida y buscada, pero no sobre la base de la "uniformidad".⁶⁰

No obstante, a pesar de que muy pronto rechazamos principios fundamentales de diálogo, entre ellos el potencial emancipador usualmente aceptado de la deliberación racional y de la "unidad", permanecemos atrapados/as por otras ficciones represivas de diálogo dentro del aula durante casi todo el semestre. Yo esperaba que fuéramos capaces de garantizar a todos los/as integrantes un lugar seguro para hablar, igualdad de oportunidades para hacerlo, igual poder para influir y tomar decisiones... y que como resultado quedara claro lo que se tenía que hacer y por qué. Fue sólo al final del semestre cuando mis estudiantes y yo reconocimos que habíamos investido este mito con el poder de distraer nuestra atención y nuestras prácticas de clase de lo que teníamos que estar haciendo. Actuar como si nuestra aula fuera un espacio seguro donde el diálogo democrático era posible y estaba ocurriendo no lo hacía real. Si íbamos a responder a nuestro contexto y a las identidades sociales de los integrantes del grupo de maneras que no reprodujeran las formaciones opresivas contra las que intentábamos actuar, necesitábamos prácticas de clase que confrontaran aquellas dinámicas de poder, dentro y fuera del aula, que hacían imposible el diálogo democrático. Durante las últimas dos semanas del semestre, reflexionamos en clase sobre el proceso del grupo: cómo nos hablábamos o silenciábamos a través de nuestras diferencias, cómo dividíamos el trabajo, tomábamos decisiones y nos tratábamos unos/as a otros/as como si fuéramos visibles o invisibles. Tal como lo habían estado haciendo los/as estudiantes entre sí todo el tiempo, yo empecé a tener conversaciones informales con uno/a o dos estudiantes cada vez, de entre aquellos/as que estaban totalmente comprometidos a nivel personal, político y académico a romper

⁵⁹ Biddy Martin y Chandra Talpade Mohanty, "Feminist Politics: What's Home Got to Do with it?", Theresa de Lauretis (comp.), *Feminist Studies/Critical Studies*, Bloomington: Indiana University Press, 1986, pp. 208-209.

⁶⁰ *Ibid.*, p. 208.

las barreras que habíamos encontrado y a comprender lo que había sucedido durante el semestre. Estas reflexiones y discusiones me llevaron a las siguientes conclusiones.

Nuestra clase no era, de hecho, un espacio seguro para que los/as estudiantes denunciaran o protestaran por sus experiencias de opresión dentro o fuera del aula. En nuestra clase, estas experiencias incluían las de ser *gay*, lesbiana, gordo/a, mujer de color que trabajaba con hombres de color, mujer blanca que trabajaba con hombres de color, y hombre de color que trabajaba con mujeres y hombres blancos.⁶¹ Las cosas no se decían por varias razones. Entre ellas, el miedo a ser malentendido/a o a revelar demasiado y volverse vulnerable; el recuerdo de malas experiencias en otros contextos de denuncia; resentimiento porque otras opresiones (sexismo, heterosexismo, opresión por obesidad, clasismo, antisemitismo) se estaban marginando a título de examinar el racismo y culpa por sentir ese resentimiento; confusión sobre los niveles de confianza y compromiso con respecto a aquellos/as aliados/as a las luchas de otro grupo; resentimiento de algunos/as estudiantes de color por sentir que se esperaba que ellos/as revelaran “más” y otra vez se hicieran cargo de la tarea pedagógica de educar a los/as estudiantes y profesora blancos/as sobre las consecuencias del privilegio de la clase media blanca; y resentimiento de los/as estudiantes blancos/as por sentir que ellos/as tenían que demostrar que no eran el/la enemigo/a.

El diálogo en su sentido convencional es imposible en la cultura en general, porque en este momento histórico las relaciones entre estudiantes y maestros/as de determinada raza, clase y género son injustas. La injusticia de estas relaciones y el modo en que esos imperativos distorsionan la comunicación no pueden ser superadas en clase, no importa cuán comprometidos estén el/la docente y los/as estudiantes en “superar las condiciones que perpetúan el sufrimiento”. Las nociones convencionales de diálogo y democracia presuponen la existencia de sujetos individualizados, racionalizados, capaces de ponerse de acuerdo en “principios morales fundamentales” universalizables y en la “calidad de la vida humana”, que se vuelven evidentes cuando los sujetos dejan de pensar en sí mismos y de ser particularistas en relación con los derechos de grupo. Sin embargo, los agentes sociales no son capaces de ser totalmente racionales y desinteresados, y son sujetos que se encuentran divididos entre el consciente y el inconsciente y entre múltiples posicionamientos sociales. Los principios morales y políticos fundamentales no son absolutos y universalizables, ni están esperando que los descubra el/la maestro/a o investigador/a desinteresado/a, sino que son

⁶¹ Las discusiones con los/as estudiantes después de terminar el semestre y los comentarios de estudiantes y colegas sobre el borrador de este artículo me han hecho darme cuenta del grado en que algunos/as de los/as estudiantes internacionales y otros/as judíos/as en la clase no se sintieron capaces o seguros/as de expresar sus experiencias de opresión, dentro y fuera de la clase, relacionada con esas identidades. Cuestiones como el antisemitismo, el imperialismo cultural y económico, y los rituales de exclusión de los/as estudiantes internacionales en el campus rara vez se mencionaron y nunca se explicaron completamente en clase. Las prácticas de clase que reprodujeron estos silencios particularmente opresivos en C&I 607 deben ser objeto de una crítica sostenida en el curso siguiente: C&I 800, “Raza, clase, género y la construcción del conocimiento en los medios educacionales”.

“establecidos de manera intersubjetiva por sujetos con capacidad de interpretación y reflexión”.⁶² Quienes se dedican a la investigación educacional e intentan construir discursos significantes sobre las políticas de las prácticas de clase tienen que empezar a teorizar sobre las consecuencias que tienen para la educación las maneras en que el conocimiento, el poder y el deseo se involucran respectivamente en las formaciones y despliegues de los/as otros/as.

Para el final del semestre, los/as participantes en la clase estuvieron de acuerdo en que el compromiso —con la discusión racional sobre el racismo— en el escenario del aula no era suficiente para que ese escenario fuera un lugar seguro desde el cual denunciar y protestar. Estuvimos de acuerdo en que un lugar más seguro requería altos niveles de confianza y compromiso personal con los individuos en la clase, adquiridos en parte por medio de interacciones sociales fuera de ella: comidas casuales, viajes de campo, participación en protestas y otras reuniones. Las oportunidades para conocer las motivaciones, historias e intereses personales de los individuos en la clase se debieron haber planeado a principios del semestre.⁶³ Aún más, la profesora y los/as estudiantes blancos/as han compartido la carga de educarse a sí mismos/as con respecto a las consecuencias derivadas de su privilegio de tener la piel blanca y, para facilitar esto, el programa de estudios debió haber incluido cantidades importantes de literatura, películas y videos realizados por gente de color y blanca contraria al racismo, con el fin de que no siempre se viera a los/as estudiantes de color en el grupo como los/as “expertos/as” en racismo o en la situación en el campus.

Debido a que no todas las voces dentro del salón tienen o pueden tener igual legitimidad, seguridad y poder en el diálogo en este momento histórico, hay ocasiones en que las desigualdades deben ser identificadas y examinadas construyendo reglas de base alternativas para la comunicación. Hacia el final del semestre, los participantes en C&I 607 habían empezado a reconocer que algunos grupos sociales representados en el grupo habían tenido constantemente más tiempo para hablar que otros. Las mujeres, los/as estudiantes internacionales con inglés como segunda lengua y los grupos mixtos con lenguajes y perspectivas políticos e ideológicos compartidos comenzaron a tener importantes interacciones fuera de clase. Se formaron grupos de afinidad superpuestos, informales, que se reunían de manera no oficial con el propósito de ar-

⁶² John W. Murphy, “Computerization, Postmodern Epistemology, and Reading the Postmodern Era”, *Educational Theory*, no. 38, primavera de 1988, pp. 175–182.

⁶³ Lugones y Spelman [1983] afirman que la única motivación aceptable para seguir a otros a sus mundos es la amistad. El interés propio no es suficiente porque “la tarea que tienes delante es de extraordinaria dificultad. Exige que estés dispuesto/a dedicar gran parte de tu vida a ello y que estés dispuesto/a sufrir alienación y auto-disolución [...]. Cualesquiera que sean los beneficios que obtengas de semejante viaje, no pueden ser lo bastante concretos para ti en esta época y no valen la pena” [p. 576]. La “obligación” teórica o política es inapropiada, porque coloca a los anglos/blancos “en una posición moral autojustificatoria” y hace de la gente de color vehículo de redención para aquellos en el poder [p. 581]. La amistad, como una “condición” aceptable y apropiada bajo la cual las personas se alían a otras en luchas que no son las propias, designa mi propia experiencia y ha sido acogida con entusiasmo por los/as estudiantes.

ticular y refinar posiciones basadas en opresiones, análisis ideológicos o intereses compartidos. Compartían sus quejas con respecto a las dinámicas de los grupos más grandes y realizaban "verificaciones de la realidad" mutuas. Debido a que eran grupos "no oficiales", constituidos en el momento en respuesta a necesidades específicas o simplemente como resultado de encuentros casuales fuera del aula, las alianzas podían definirse y redefinirse como estrategias en contexto.

El hecho de que se formaran grupos de afinidad dentro del grupo más grande no debe verse como una falla en la construcción de una unidad de voces y objetivos, lo cual es una posibilidad asumida y buscada sin problematizar por la pedagogía crítica. Más bien, los grupos de afinidad fueron necesarios para luchar en contra del modo en que las actuales configuraciones históricas de las opresiones se reproducían en clase. Estos grupos les proporcionaban a algunos participantes bases más seguras desde las cuales obtenían apoyo, interpretaciones importantes y un lenguaje para ingresar en las interacciones del grupo mayor cada semana. Una vez que reconocimos la existencia, la necesidad y el valor de estos grupos de afinidad, empezamos a ver que nuestra tarea no era construir un diálogo democrático entre individuos libres e iguales, sino construir una coalición entre grupos múltiples, cambiantes, cruzados y a veces contradictorios, con pesos desiguales de legitimidad dentro de la cultura y el aula. A mitad del semestre, los/as estudiantes cambiaron el nombre del curso por el de Coalición 607.

Al final del semestre empezamos a sospechar que habría sido apropiado que el grupo mayor experimentara con formas de comunicación distintas de las del diálogo. Éstas habrían podido hacer que la existencia y los resultados de la interacción entre los grupos de afinidad influyeran de manera más directa en las interpretaciones y prácticas del grupo mayor. Por ejemplo, aparentemente faltaron ocasiones en que un grupo de afinidad (mujeres de color, hombres y mujeres de color, feministas, hombres blancos opuestos a una cultura masculinista, mujeres blancas, *gays*, lesbianas) pudiera "denunciar" y "protestar" por su experiencia del proceso grupal de Coalición 607, o por su experiencia de injusticia racial, de género o alguna otra en el campus, mientras que el resto del grupo escuchaba sin interrupción. Con esto se habría reconocido el hecho de que en el diálogo dentro del aula no interactuábamos solamente como individuos, sino además como miembros de grupos sociales más amplios, con los que compartíamos experiencias de opresión comunes y también diferentes, un lenguaje para identificar, combatir y sobrevivir a esa opresión, y una sensibilidad y un estilo compartidos. Las diferencias entre los grupos de afinidad que componían el curso hicieron de la comunicación dentro de la clase una forma de intercambio a través de culturas o subculturas, más que un intercambio democrático, racional y libre entre individuos iguales, que es lo que sugiere la literatura de la pedagogía crítica.

Pero quiero poner énfasis en que esto no significa que los discursos de los/as estudiantes de la diferencia hayan sido tomados y apoyados incondicionalmente por ellos/as y sus aliados/as. Hubo una intensa campaña para crear conciencia en el campus de UW-M entre estudiantes africano-americanos, asiático-americanos, latinos,

chicanos, nativo-americanos, y hombres y mujeres de color, sobre las diferentes formas que el racismo había tomado en el campus, dependiendo de la etnicidad o el género... y de cómo no se podía adoptar el análisis de un solo grupo para cubrir a todos/as los/as demás estudiantes de color.

Al principio del semestre quedó claro para algunos en la Coalición 607 que ciertos discursos antirracistas que se oían en el campus estaban estructurados por políticas de género sumamente problemáticas, y las mujeres, blancas y de color, no podían adoptar esos discursos como propios sin socavar sus propias luchas contra el sexismo en el campus y en sus comunidades. Empezamos a definir la construcción de la coalición no sólo en términos de lo que compartíamos, un compromiso para actuar contra el racismo, sino en términos de lo que no compartíamos: género, orientación sexual, etnicidad y otras diferencias. Estas posiciones nos dieron diferentes intereses, experiencias y perspectivas sobre el racismo. Las diferencias significaron que cada estrategia que considerábamos para combatir el racismo en el campus debía ser cuestionada para descubrir las implicaciones que tenía para las luchas contra el sexismo, el capacitismo, el elitismo, la opresión por obesidad, etcétera.

Nos pusimos de acuerdo en un árbitro final para juzgar la aceptabilidad de las demandas/relatos de los/as estudiantes de color y las acciones del grupo en el campus. Las propuestas serían juzgadas a la luz de nuestras respuestas a la siguiente pregunta: ¿Hasta qué grado nuestras estrategias políticas y relatos alternativos sobre la diferencia social logran mitigar el racismo en el campus, sin socavar al mismo tiempo los esfuerzos de otros grupos sociales por alcanzar autodefinición?

UNA PEDAGOGÍA DE LO INCOGNOSCIBLE

Al igual que los propios estudiantes en lo individual, cada grupo de afinidad tenía sólo relatos parciales de sus opresiones; parciales en el sentido en que se centraban en sus propios intereses y se basaban en la exclusión de las voces de otros, y también en el sentido de que el significado de la experiencia de un individuo o un grupo nunca es evidente por sí mismo o completo. Ningún grupo de afinidad podría jamás “conocer” las experiencias y saberes de otro, ni las posiciones sociales que no le eran propias. Tampoco los sujetos sociales divididos entre el consciente y el inconsciente y atravesados por posiciones de sujeto múltiples, cruzadas y contradictorias, pueden jamás “conocer” por completo sus propias experiencias. En conjunto, la Coalición 607 nunca podría saber con certeza si las acciones que planeaba realizar en el campus socavarían la lucha de otros grupos sociales, o incluso la de sus propios grupos de afinidad. Darse cuenta de que existen relatos parciales que pertenecen a algunos grupos sociales o culturas y que otros no podrán nunca conocer, pero que son necesarios para la supervivencia humana, es una condición que hay que abrazar y usar como una oportunidad para construir un tipo de interdependencia social y educativa que reconozca las diferencias como “fortalezas diferentes” y “fuerzas para el cambio”. En pa-

labras de Audre Lorde, "la diferencia no debe ser meramente tolerada, sino que debe ser considerada como una reserva de polaridades necesarias entre las cuales puede encenderse nuestra creatividad como una dialéctica. Sólo entonces la necesidad de interdependencia deja de ser amenazante".⁶⁴

Al final, quienes participaron en la Coalición 607 realizaron una acción inicial para representar las implicaciones de lo incognoscible y la interdependencia social, educativa y política que se necesita. Las intervenciones educacionales contra el racismo que realizamos en el campus se presentaron como una declaración hecha por la Coalición 607 con respecto a la interpretación parcial y provisional que tenía sobre la opresión racial en el campus de UW-M en el momento de sus acciones. Estas declaraciones no se hicieron para invitar al público a participar en un diálogo, sino para expresarse desde espacios semióticos controlados, temporal y problemáticamente, por los/as estudiantes de la Coalición 607. Primero realizamos acciones en el campus interrumpiendo la rutina cotidiana (esto es, las relaciones sociales cotidianas de racismo, sexismo, clasismo, eurocentrismo) en los espacios públicos de la explanada de la biblioteca y las oficinas administrativas (la explanada es el lugar usado con frecuencia para protestas, reuniones y *graffiti*, y por eso se escogió). Estas interrupciones consistieron en tres actividades.

Al mediodía del 28 de abril de 1988 se hizo una representación callejera de la obra *Meet on the Street* ("Encuentro en la calle") en la explanada de la biblioteca, que narra de manera irónica los intentos de la universidad por cooptar y desinflar las demandas de los/las estudiantes de color desde la década de los cincuenta hasta los ochenta. El grupo de afinidad que produjo este evento invitó a participar a miembros de la universidad y de la comunidad de Madison que no estaban en el curso. Esa misma noche, al oscurecer, el grupo *Scrawl on the Mall* utilizó proyectores de transparencias y de cine para proyectar gigantescas imágenes, textos y *graffiti* espontáneos sobre las paredes blancas de la biblioteca principal del campus. Los/as integrantes del curso y los/as asistentes escribían y dibujaban en láminas transparentes con el propósito de desconstruir, borrar y transformar los discursos racistas y dar voz a las perspectivas y demandas de los/as estudiantes de color y blancos/as opuestos al racismo. Por ejemplo, los/as estudiantes proyectaron en la biblioteca una página de la respuesta oficial de la administración a las demandas de la Coalición Estudiantil de Minorías, y la "editaron" para revelar cómo se negaba a satisfacer esas demandas. A lo largo del semestre, un tercer grupo de estudiantes interrumpió la rutina cotidiana en las oficinas administrativas del periódico estudiantil, escribiendo artículos y haciendo entrevistas que exigían una respuesta de la universidad y del periódico a las demandas de los/as estudiantes de color.

Estas tres actividades interrumpieron, aunque fuera temporalmente, las relaciones de poder dentro de los contextos en que ocurrían. Los/as estudiantes de color y

⁶⁴ A. Lorde, *op. cit.*, p. 112.

los/as blancos/as que se oponen al racismo abrieron un espacio semiótico para los discursos normalmente marginados y silenciados dentro de los usos cotidianos de la explanada de la biblioteca y las oficinas administrativas. Se apropiaron de los medios de producción del discurso: proyectores de transparencias, micrófonos, lenguaje, imágenes, artículos periodísticos, y controlaron, aunque problemáticamente, los términos en que los/as estudiantes de color y el racismo en el campus se definirían y representarían dentro de los tiempos y espacios específicos de las actividades. Hicieron accesibles a los/as demás integrantes de la comunidad universitaria, con efectos impredecibles e incontrolables, discursos antirracistas que de otra manera habrían permanecido inaccesibles, distorsionados, o habrían sido descartados con más facilidad o considerados irrelevantes en apariencia. Así, los/as estudiantes se comprometieron en la labor política de cambiar las condiciones materiales de un espacio público, lo que les permitió hacer visible y afirmar la legitimidad de sus propias definiciones del racismo y el antirracismo en el campus de UW-M, empleando para ello sus propios términos.

Cada una de las tres actividades fue determinada por distintos grupos de afinidad de acuerdo con diferentes prioridades, lenguajes de interpretación y análisis y niveles de comodidad con varios tipos de acción pública. Estaban "unificados" por su actividad de crítica, apoyo y participación mutuos; al mismo tiempo, cada grupo examinaba lo más completamente posible los modos en que los otros apoyaban o socavaban sus propias interpretaciones y objetivos. Cada uno presentó su propuesta de acción a la totalidad del grupo, para evaluar las formas en que esa acción podía afectar las autodefiniciones, prioridades y planes de acción de los demás. Cada grupo igualmente solicitó a los otros varios tipos de tareas y apoyo para poner en marcha su acción propuesta. Durante estas discusiones de planeación, llegamos a la conclusión de que los resultados de nuestras intervenciones serían impredecibles e incontrolables, y dependerían de las posiciones de sujeto y los contextos históricos cambiantes del público presente en la explanada y en las oficinas administrativas. En última instancia, nuestras intervenciones y el proceso por el que llegamos a ellas tenían que tener sentido, racional y emocionalmente, para nosotros/as, por problemático que sea entender "tener sentido" como una acción política. Nuestras acciones tenían que tener sentido como interpretaciones interesadas y reescrituras constantes de nosotros/as mismos/as en relación con contextos interpersonales y políticos cambiantes. Nuestras interpretaciones tenían que tender la historia, las experiencias concretas de opresión y los conocimientos sojuzgados.⁶⁵

⁶⁵ Martin y Mohanty, *op. cit.*, p. 210.

CONCLUSIÓN

Para mí, más alarmantes que lo desconocido o lo incognoscible son los proyectos sociales, políticos y educacionales que fundan y legitiman sus acciones en el tipo de saber que subyace a las definiciones actuales de la pedagogía crítica. En este sentido, los usos y las interpretaciones actuales de “crítica/o”, “empoderamiento”, “voz estudiantil” y “diálogo” son sólo las manifestaciones superficiales de contradicciones más profundas que afectan a las pedagogías, tanto la tradicional como la crítica. El tipo de saber al que me refiero es aquel en el cual los objetos, la naturaleza y los *otros* se consideran conocidos —o cognoscibles en última instancia—, en el sentido de que se pueden “definir, delinear, capturar, entender, explicar y diagnosticar” a un nivel de determinación nunca otorgado a el/la “conocedor/a” mismo/a.⁶⁶

La experiencia de la Coalición 607 me ha dejado con deseos de examinar a profundidad las implicaciones de confrontar la incognoscibilidad. ¿Qué significaría reconocer no sólo que una multiplicidad de conocimientos están presentes en el aula, como resultado de la manera en que la diferencia se ha usado para estructurar relaciones sociales dentro y fuera de ella, sino que estos conocimientos son contradictorios, parciales e irreductibles? No se puede hacer que “tengan sentido”; no se pueden conocer en términos del discurso único dominante del plan de estudios o del marco teórico de un proyecto educacional, ni siquiera el de la pedagogía crítica. ¿Qué tipos de práctica de clase se hacen posibles o imposibles cuando un grupo de afinidad dentro de la clase ha vivido y llegado a un “conocimiento” de utilidad actual sobre una determinada formación opresiva en el campus, pero el/la docente y algunos/as de los/as otros/as estudiantes no pueden jamás conocer o entender ese conocimiento de la misma manera? ¿Qué práctica se requiere cuando incluso la combinación de todos los conocimientos parciales en un aula resulta en otro saber parcial más, definido por ausencias estructurantes que marcan “el terror y la aversión a cualquier diferencia”?⁶⁷ ¿Qué tipos de interdependencias entre grupos e individuos dentro y fuera del aula reconocerían que cada proyecto social, político o educacional que el grupo emprenda a nivel local carecerá ya, desde el momento de su definición, de los conocimientos necesarios para responder a cuestiones más amplias de supervivencia humana y justicia social? ¿Qué tipo de proyecto educacional podría redefinir el “saber” de modo que ya no describa las actividades de aquellos que están en el poder y “que empezaron a hablar, a hablar solos y por todos los demás, a favor de todos los demás”?⁶⁸ ¿Qué tipo de proyecto educacional redefiniría el silencio de lo incognoscible, liberándolo del “contexto masculinamente definido de ausencia, falta y miedo”, y ha-

⁶⁶ L. Alcoff, *op. cit.*, p. 406.

⁶⁷ A. Lorde, *op. cit.*, p. 113.

⁶⁸ Trinh T. Minh-ha, “Introduction”, *Discourse*, no. 8, otoño/invierno de 1986/1987, p. 7.

ría de ese silencio “un lenguaje propio” que cambie la naturaleza y la dirección del discurso mismo.⁶⁹

Cualquiera que sea la forma que adopte en los casos localmente específicos, variados y cambiantes de prácticas de clase, entiendo que hoy una práctica de clase de lo incognoscible sería la que apoyara a los/as estudiantes en ese interminable “ir y venir” que Trinh T. Minh-ha describe: “Después de todo, ella es esta Otra Inapropiada que va y viene siempre con por lo menos dos ademanes: aquel que afirma “soy como tú” mientras apunta con insistencia a la diferencia, y aquel que recuerda “soy diferente” mientras altera cada definición de otredad a la que se haya llegado.”⁷⁰

En relación con la educación, veo este ir y venir como una estrategia que afirma “tú me conoces/yo te conozco”, mientras apunta insistentemente a la parcialidad interesada de esos saberes; y constantemente nos recuerda que “tú no puedes conocerme/yo no puedo conocerte”, mientras altera cada definición de saber a la que se haya llegado. Las prácticas de clase que faciliten este ir y venir apoyarían el tipo de política de identidad histórica, política y contextualmente ubicada que Alcoff, hooks y otros proponen.⁷¹ Esto es, una política donde la “identidad” se considere “no esencializada y surgida de una experiencia histórica”,⁷² como una etapa necesaria en un proceso, un punto de partida, no de llegada. La identidad en este sentido se vuelve un vehículo para multiplicar y hacer más complejas las posiciones de sujeto posibles, visibles y legítimas en cualquier momento histórico dado, para exigir cambios tajantes en el modo en que las tecnologías sociales de género, raza, capacidad y demás definen la otredad y la usan como vehículo de subordinación.

Gayatri Spivak considera que la búsqueda de un relato coherente es “contraproductiva” y afirma que lo que se necesita es una “crítica persistente”⁷³ de los relatos recibidos y de líneas de ataque *a priori*. De modo parecido, y contrario a los movimientos posliberales o posmarxistas basados en unidades represivas, el “ir y venir” de Minh-ha se niega a reducir redes profundamente heterogéneas de poder/deseo/interés a ningún relato coherente *a priori*. Se niega a conocer y resistir la opresión desde cualquier línea de ataque *a priori*, tal como solidaridad de raza, clase o género.

Pero quienes participamos en Coalición 607 no simplemente alteramos cada definición de saber, reafirmamos la ausencia de solidaridades *a priori* o reemplazamos la acción política (en el sentido definido al inicio del capítulo) con la crítica textual. Más bien luchamos, como S.P. Mohanty quisiera que lo hiciéramos, por “desarrollar

⁶⁹ *Ibid.*, p. 8.

⁷⁰ *Ibid.*, p. 9.

⁷¹ L. Alcoff, *op. cit.*; bell hooks, “The Politics of Radical Black Subjectivity”, *Zeta Magazine*, abril de 1989, pp. 405-436.

⁷² b. hooks, “The Politics of Radical ...”, p. 54.

⁷³ Gayatri Chakravorty Spivak, “Can the Subaltern Speak?” en Cary Nelson y Lawrence Grossberg (comps.), *Marxism and the Interpretation of Culture*, Urbana: University of Illinois Press, 1988, p. 272.

un sentido de la profunda contextualidad de significados [y conocimientos opresivos] en su operación y sus efectos ideológicos".⁷⁴

Nuestra aula era el sitio de contextos dispersos, cambiantes y contradictorios de saberes, que se unificaban de manera diferente en diferentes momentos del discurso, de la acción y la emoción de estudiantes y profesora. Esta situación significaba que los individuos y los grupos de afinidad constantemente tenían que cambiar estrategias y prioridades de resistencia contra modos opresivos de conocer y ser conocidos. El antagonista resultó ser el poder mismo tal como se desplegaba dentro del aula: modos opresivos de conocer y conocimientos opresivos.

Esta posición, informada por el posestructuralismo y el feminismo, no deja escapar a nadie, ni siquiera a los pedagogos críticos. No podemos actuar como si nuestra pertenencia o alianza con un grupo oprimido nos eximiera de la necesidad de confrontar "las zonas grises que todos tenemos dentro".⁷⁵ Como nos recuerda Minh-ha: "No hay posiciones sociales exentas de volverse opresivas para otras/os [...]. Cualquier grupo, cualquier posición, puede desplazarse al papel de opresor",⁷⁶ dependiendo de situaciones y contextos históricos específicos. O como lo expresa Mary Gentile, "cada quien es el *otro* de alguien más".⁷⁷

Varios de los grupos que luchan por la autodefinition en Estados Unidos han identificado la norma mítica que se despliega con el propósito de establecer el estándar de ser humano con respecto al cual se define a los *otros* y se les asignan privilegios y limitaciones. En este momento histórico, esa norma consiste en ser hombre, joven, blanco, heterosexual, cristiano, no impedido, delgado, de clase media y de habla inglesa. Sin embargo, como alega Gentile, ningún individuo encarna, en el sentido esencialista, esta norma mítica.⁷⁸ Incluso los individuos que más cercanamente se aproximan a ella experimentan una disonancia. Como alguien que encarna algunas pero no todas las características socialmente construidas de la norma mítica actual, mi colega Alber Selvin escribió en respuesta al primer borrador de este artículo:

Yo también tengo que luchar para diferenciarme de una posición que otros definen para mí, cuyos términos me han sido impuestos, que me limita y puede destruirme, que de hecho destruye a muchos hombres blancos o los convierte en agentes impotentes [...]; a mí, como hombre/niño blanco no me era permitido —por mi familia, por la sociedad— ser otra cosa que un ser desvinculado de la tierra y del cuerpo. Esa condición no *es/era* una implicación ni un componente esencial de mi masculinidad.⁷⁹

⁷⁴ S.P. Mohanty, *op. cit.*, p. 169.

⁷⁵ Minh-ha, *op. cit.*, p. 6.

⁷⁶ A. Selvin, correspondencia personal, 24 de octubre de 1988.

⁷⁷ Mary Gentile, *Film Feminisms: Theory and Practice*, Westport: Greenwood Press, 1985, p. 7.

⁷⁸ *Ibid.*, p. 7.

⁷⁹ A. Selvin, correspondencia personal.

Proponer múltiples perspectivas de esta manera no significa desviar la atención de las realidades y efectos distintivos de la opresión sufrida por cualquier grupo en particular. No se trata de disculpar o relativizar la opresión alegando simplemente: "todos somos oprimidos". Se trata, más bien, de clarificar la opresión previniendo "las simplificaciones opresivas",⁸⁰ y de insistir en que se entienda y se luche contra ella en sus contextos. Por ejemplo, la política de la apariencia en relación con la norma mítica desempeñó un papel de gran importancia en el aula. A primera vista, los/as integrantes del grupo tendríamos a establecer alianzas y a asumir compromisos compartidos en razón de las posiciones sociales que suponíamos que ocupaban los/as otros/as (radical, heterosexual, persona de color, antirracista, etc.). Pero no sólo estas suposiciones eran con frecuencia equivocadas, sino que en ocasiones les negaban compromisos personales e ideológicos a distintas luchas emprendidas por personas que, en lo externo, parecían ajustarse a la norma mítica.

Los términos en que pueda afirmar o alterar la diferencia y desaprender mis posiciones de privilegio en futuras prácticas de clase dependerán enteramente de los otros/as a cuya presencia (con sus experiencias concretas de privilegios y opresiones, y conocimientos sojuzgados y opresivos) esté respondiendo, y con la que esté actuando en cualquier aula. Mi ir y venir entre las posiciones de sujeto hablante privilegiado y "otra inapropiada" no puede ser predicho, preescrito o entendido de antemano por ningún marco teórico o práctica metodológica. En este sentido, una práctica fundada en lo incognoscible es profundamente contextual (histórica) e interdependiente (social). Esta reformulación de la pedagogía y del conocimiento aleja al pedagogo crítico de dos posiciones discursivas clave que ha construido para sí en la literatura, a saber, el origen de lo que se puede conocer y el origen de lo que se debe hacer. Lo que me queda es el reto de construir prácticas de clase que aborden los espacios discursivos y materiales que ese alejamiento deja al descubierto. Estoy tratando de alterar las definiciones recibidas de la pedagogía multiplicando las formas en que puedo actuar en y sobre la universidad, como la "otra inapropiada" y como el sujeto hablante/hacedor privilegiado que está tratando de desaprender ese privilegio.

Este semestre, el curso consecutivo al de Coalición 607, "Currículum e instrucción 800", está planeando, produciendo y "haciendo sentido" de una actividad de cine y video de un día de duración, dirigida a combatir los conocimientos opresivos y los modos de conocer en el plan de estudios, la pedagogía y la vida diaria en la UWM. Esta vez no nos estamos enfocando a una sola formación (raza o género o capacitismo). Más bien, nos estamos relacionando unos/as con otros/as y trabajando contra formaciones sociales opresivas en el campus de formas que tratan de "encontrar una comunalidad en la experiencia de la diferencia sin comprometer sus realidades y efectos distintivos".⁸¹

⁸⁰ M. Gentile, *op.cit.*, p. 7.

⁸¹ *Ibid.*, p. 7.

En este momento, la práctica de clase aparentemente más capaz de lograr esto es la que facilita un tipo de comunicación a través de las diferencias, que resulta mejor representada con esta frase: “Si tú me puedes hablar de maneras que demuestren que entiendes que tu conocimiento de mí, del mundo y de ‘lo que hay que hacer’ será siempre parcial, interesado y potencialmente opresivo para otros, y si yo puedo hacer lo mismo, entonces podemos trabajar juntos en definir y redefinir alianzas para construir circunstancias en las que los estudiantes de la diferencia puedan prosperar.”

Este capítulo es una versión revisada de un trabajo presentado en la Tenth Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Bergamo Conference Center, Dayton Ohio, 26–29 de octubre de 1988. Fue parte de un simposio titulado “Reframing the Empirical ‘I/Eye’: Feminist, Neo-Marxist, and Post-Structuralist Challenges to Research in Education”.

Quiero agradecer a Mimi Orner, recientemente doctorada en el Department of Curriculum and Instruction de la UW-M, por sus agudos comentarios y horas de conversación acerca de los significados de C&I 607. Ellos constituyen la espina dorsal de este capítulo.

3. ¿SEGUIR EN LA ESTUPIDEZ?

RESISTENCIA ESTUDIANTIL AL CURRÍCULUM LIBERADOR*

Patti Lather

*Para entender sólo una vida, tienes que
tragarte el mundo. Te lo dije.*
Rushdie, *Los hijos de la medianoche*

*Lo que se sabe siempre excede al saber.
El saber nunca es adecuado a su objeto.*
Spivak y Rooney 1989b, p. 133

Este capítulo explora lo que significa escribir ciencia de otra manera. Trata de actuar, en vez de simplemente expresar, los trastornos producidos a medida que la desconstrucción circula a través de la teoría social crítica reciente. La sensación más aguda que tengo al escribir este capítulo es la de las múltiples y diferentes direcciones que podría haber emprendido, el abismo entre la totalidad de las expresiones posibles y la finitud de lo que en realidad se escribe o se habla. El impulso estructurador por el que me he decidido es idear cuatro viñetas narrativas, contar cuatro "historias" diferentes sobre mis datos.

Mi base de datos consiste en entrevistas, informes de investigación, anotaciones de diarios y mis propias ingeniosidades/meditaciones recogidas a lo largo de una investigación de tres años (1985–1988) sobre la resistencia estudiantil a un currículum liberador, en un curso introductorio de estudios de la mujer. Estos datos los recogió un equipo que cambiaba de un año a otro de acuerdo con las alumnas que tomaban conmigo la clase de saber feminista. Iniciado en 1985, el estudio ha tenido lugar en el transcurso de un periodo lo bastante prolongado como para que mi posición ventajosa se fuera reconfigurando. Empecé situando este trabajo empírico en los estudios

* Tomado de: Patti Lather, *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy within the Postmodern*, Nueva York: Routledge, 1991, capítulo 7, pp. 123–152. Traducción de Isabel Vericat.

neomarxistas de la resistencia [Giroux 1983a y 1983b] y de los esfuerzos feministas por explorar el "empoderamiento" de los planteamientos de la investigación [Lather 1988a]. Me ha ido intrigando cada vez más todo lo que se dice sobre "la crisis de la representación" y las "estrategias posmodernas de escritura", como la "multisonoridad" y los textos que se interrumpen y ponen en primer plano su propia constructividad. Los datos están ahí, "irregulares, difusos, indefinidos y diversos" [Lofland, citado en van Maanen 1988, p. 24], aparentemente estables, a la espera de que yo decida cómo usarlos, de que decida cuáles son mis intenciones en todo esto.

Lo mismo que a Patai [1988], a mí me interesa cómo poner en marcha mis habilidades y privilegios para contribuir a crear un espacio desde el que se pueda decir/oir lo sin voz/desólo. Mi objetivo también es salir del terreno de las prácticas textuales convencionales, salir del restringido repertorio de los mecanismos retóricos que suelen ser concomitantes a los textos "científicos" [Bazerman 1987]. En ese espacio de la escritura convencional de la ciencia, al trabajo empírico le corresponde describir los hallazgos como fácticos y bien fundados, de manera que con frecuencia parece, según la caracterización de van Maanen, "como si satisficieran algún fetiche de documentación o legitimación" [1988, p. 23].

Quiero en cambio prestar atención a las operaciones textuales de mi propia producción y organización de significado, escribir de manera que se ponga en primer plano la performatividad de la lengua. Sobre todo, quiero prestar atención a la producción textual de cierta apariencia de transparencia en la que se asume un mundo fundamentado, comunicable en un estilo "claro" en el que no hay intrusión del lenguaje ni de un/a investigador/a personificado/a. Quiero problematizar concepciones del "mundo real" no discursivo ni empíricamente descubrible" [Sheridan 1988, p. 2], sin caer en la lenguocentricidad, en el derrumbe de lo real en el lenguaje. El terreno que exploro es el de la realidad implacablemente heterogénea, cuyas particularidades irreductibles no encajan bien en categorías dualistas. Esa exploración se basa en una política que pretende algo más que marginar lo que no encaja en unidades categóricas que ordenan y clasifican. Además, en vez de la borradura bajo la que el/la "investigador/a" opera típicamente, me asumo como un sujeto social en relación con otros. Se supone que mi especificidad configura profundamente el proceso y el producto de la investigación, no estando de ninguna manera mis propios intereses particulares en los discursos de emancipación y en las metodologías de las ciencias humanas.

Mientras me debato con lo que significa "hacer" ciencia crítica y emancipadora en un contexto posfundacional, las siguientes preguntas se vuelven clave. ¿Cuál es el nivel especial del saber científico? ¿Qué trabajo queremos que haga la investigación? ¿En qué medida el método privilegia los hallazgos? ¿Cuál es el lugar de los procedimientos en la pretensión de validez? ¿Qué quiere decir reconocer los límites de la exactitud y la certeza, pero aun así tener respeto por el mundo empírico y su relación con cómo formulamos y evaluamos la teoría?

El método de la arqueología de Foucault contempla los sistemas descartados de artefactos lingüísticos e institucionales dejados atrás por sucesivas generaciones, a me-

didáctica que cada una emprende de nuevo la tarea de crear categorías para explicar su percepción de la condición humana [Martin y otros 1988]. Ese método pone en primer plano que meter en categorías es un acto de poder. Los sistemas de categorías que vislumbramos para “explicar los hallazgos” empíricos están reinscritos por el postestructuralismo como estrategias de legitimidad en las que la exactitud y la certeza niegan lo no pensado en cualquier pensamiento, la sombra, el suplemento, la alteridad, la ausencia estructurante inherente a cualquier concepto. Al concebir los esquemas categóricos útiles como construcciones provisionales en vez de como formulaciones sistemáticas, el foco cambia a cómo los datos huyen, rebasan y complican, en vez de a cómo imponen una dirección específica de significado en el despliegue de la narrativa. Y nos mantenemos suspendidos en algún movimiento que nos introduce en un planteamiento totalmente diferente de la investigación. Desde el uso de datos de entrevistas para construir un poema en prosa [Patai 1988], hasta los “datos dados” invocados por Clifford [1988, p. 149], surgen nuevas prácticas que reconfiguran nuestro sentido de las posibilidades de lo que hacemos en nombre de las ciencias humanas.

Este capítulo explora no sólo qué hacer con los “datos”, sino también cómo ver la propia enseñanza como un discurso situado. Con todo esto en mente, me dirijo a la pedagogía.

PEDAGOGÍAS SITUADAS: ENTRE LÍMITES Y TRANSGRESIONES

La pedagogía debe ser por sí misma un texto.

Ulmer 1985, p. 52

La pedagogía no se ha de construir tanto como una aplicación interesante de la teoría, sino como un medio para reconstruir el ámbito del debate intelectual.

Hariman 1989, p. 226

La pedagogía es un terreno fructífero para ayudarnos a abordar preguntas sobre cómo nuestros mismos esfuerzos por liberar perpetúan las relaciones de dominación en el micronivel de las resistencias locales. No obstante, como comentan Atkins y Johnson, los potentes recursos de la desconstrucción no están muy centrados en la pedagogía. Aunque mucho del pequeño cuerpo de publicaciones que existen es teorización abstracta, han surgido unas cuantas presentaciones más situadas. Zavarzadeh y Morton [1986–1987], por ejemplo, se sitúan dentro de los debates sobre la reforma del currículum de humanidades. Ellsworth [1989] desconstruye las prescripciones de la pedagogía crítica dentro del contexto de su enseñanza en un curso universitario de antirracismo. Dentro de esta tradición naciente de discurso desconstrutivo, situado

y personificado sobre pedagogía, quiero centrarme en la pedagogía situada con la que estoy más familiarizada, la clase introductoria de estudios de la mujer.

La Universidad Mankato State imparte clases aproximadamente a 600 alumnas/os al año; es un tipo de curso en el que múltiples secciones se limitan a 35 y las clases las imparten equipos del cuerpo docente y de asistentes, estudiantes universitarios/as de nivel superior y de maestría que han tomado un curso en pedagogía feminista. El curso es optativo y cuenta para el crédito de educación general; es una de las razones por las que hay una gran cantidad de estudiantes en la mayoría de las secciones de la clase, las que se llenan pronto en el proceso de registro.

Basándome en nuestra encuesta hecha a 546 estudiantes que tomaron el curso en 1987, éstos/as son primordialmente universitarios/as e iban de los 18 a los 70 años. El 74% tenía menos de 23 años y el 26% tenía 23 años o más. Esto último se debe en buena medida a que el curso es una atracción popular para el Friday College Program de la universidad, dirigido a la "mujer estudiante que regresa". Aproximadamente 5% de los que toman el curso son hombres. La mayoría de las estudiantes son alumnas de *college* de primera generación. Muchas trabajan tiempo parcial. La mayoría de las estudiantes de las clases vespertinas trabajan tiempo completo o están formando familias; 3% de las estudiantes que están en la universidad pertenecen a minorías, en gran parte asiáticas y africano-americanas, mientras que de las estudiantes en la clase introductoria de estudios de la mujer, 12% pertenecen a minorías. La oficina de Alternative Lifestyles de la universidad recomienda el curso a las estudiantes lesbianas y a los estudiantes *gays*; muchas de las terapeutas feministas de la comunidad hacen lo mismo. Se crean programas de becas para que tomen la clase mujeres procedentes de albergues para mujeres golpeadas, de organizaciones que trabajan con mujeres depauperadas y alumnas de estudios de minorías. Las estudiantes ingresan al curso procedentes de una gama diversa de antecedentes en términos de feminismo. Muchas/os lo consideran un curso de "lesbianas que odian a los hombres". Muchas/os tienen madres que se autodefinen como feministas. Unas cuantas se definen como feministas (19% de los datos de 1987), pero muchas no, y la mayoría "no está segura" (50%).¹

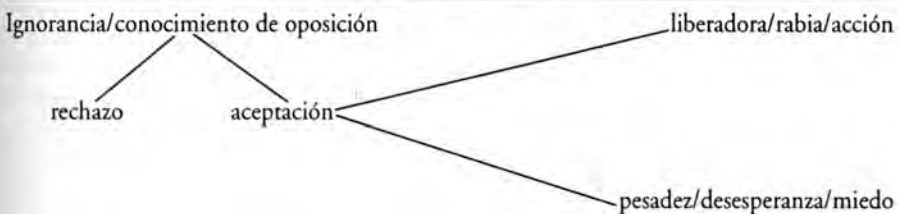
Aunque cada equipo docente diseña su propio curso, la coordinación curricular se realiza a través de reuniones del personal y de orientaciones curriculares a los departamentos. Una revisión de los programas de estudio utilizados de 1985 a 1988 revela un planteamiento temático del curso, con materias que van desde imágenes culturales de las mujeres, violencia contra las mujeres y respuestas feministas, las mujeres en la historia, la literatura y las artes, la construcción social del género y de la sexualidad, y el movimiento feminista, concentrándose en la fabricación de una cultura centrada en la mujer. Aunque cada equipo docente decide si usa o no exámenes

¹ Para un desglose más minucioso de los datos del sondeo, véase Lee 1988.

o si utiliza un sistema pactado de grados, todos usan el diario semanal como un medio básico de evaluación del curso.

El cuadro siguiente creció a partir de mi impartición del curso y se discutió en una reunión del personal, en un intento de usar el foco temático del curso para ayudar a las estudiantes a que empezaran a construir un sentido de la política del saber. Se les presenta a mitad del periodo escolar y se les pide que respondan el cuadro en una discusión en la clase y en su diario escrito. La discusión de mitad de periodo sobre a qué se resisten y a qué se han abierto es muy iluminadora para todas las interesadas, y pone de manifiesto que si bien la mayoría están más abiertas a las perspectivas feministas, esa apertura es desigual. Más importante aún: la discusión del cuadro crea un espacio para nombrar nuestra variedad, nuestras diferencias de reacción a la clase. Una versión modificada del cuadro se vuelve a presentar al final de la clase para hacer posible una reflexión ulterior sobre las variaciones de nuestras experiencias de la clase.

CUADRO. Etapas del despertar de la conciencia feminista
Patti Lather, 1986



1. ¿Quién tiene la culpa de nuestra ignorancia?
 2. No es un proceso lineal: cada quien se mueve avanzando y retrocediendo en este cuadro a lo largo de su vida, y muchas veces está simultáneamente en ubicaciones contradictorias.
 3. ¿Cuáles son algunos de los ejemplos de pretensiones de saber expuestas en este curso que has rechazado o aceptado?
 4. En términos de este cuadro, ¿dónde te ubicas ahora?
-

En una ponencia que presentó como parte de un panel en la reunión anual de la National Women's Studies Association en 1987, Joycechild comenta:

Creemos que ayudar a las estudiantes a nombrar este proceso por el que muchas de ellas pasan, esa modificación de la conciencia, en una primera etapa del curso de una manera progresiva, incrementa sus experiencias del curso por unas cuantas razones. La *primera* es que, como instructoras/es, estamos familiarizadas/os con el proceso y lo observamos con regularidad en nuestra enseñanza, y no parece haber necesidad de mantenerlo como un secreto. ¿Por qué no mencionarlo de frente, lo mismo que mencionamos de frente el hecho de que como feministas tenemos prejuicios? La *segunda* es que al parecer ayuda hacer saber a las estudiantes que no son las únicas, ni las primeras,

en sufrir una revuelta psicológica (en el grado que sea) como resultado de la participación en el curso, y que su gama de reacciones —excitación, “empoderamiento”, sensación de que se les ha timado/ignorado porque nunca supieron esto antes, resistencia, escepticismo, frustración, rabia, agotamiento, querer actuar pero preguntarse cómo, sensación de que se han trastornado sus mundos, tener reacciones hostiles/resistentes de la familia y de otras personas significativas— es “normal”. Aun así puede parecer que cada quien vaga por un territorio inexplorado, pero al menos pueden ser conscientes de que hay otros que vagan con ellas. *Tercera*, las estudiantes dijeron en un número abrumador que participar en la investigación les daba una experiencia más plena del curso. La oportunidad de reflexionar sobre sus experiencias del curso, nombrar y dar forma a sus reacciones en palabras con un público atento y poder enterarse de las reacciones de sus coinvestigadores, todo era útil. *Cuarta*, tener un sistema de perchas de las cuales colgar cabos de reacción y de pensamiento es útil para procesar la información y pensar críticamente.²

Cada uno de los cuatro cuentos que narraré estarán basados en palabras generadas a través de diarios y entrevistas de las estudiantes, a lo largo de las diferentes secciones de esta clase introductoria de estudios sobre la mujer. Apropiándome con laxitud de van Maanen [1988], los llamo respectivamente cuento realista, cuento crítico, cuento deconstructivista y cuento reflexivo. Con *realista* me refiero a aquellas historias que dan por sentado un mundo fundamentado, un mundo empírico que se puede conocer a través del método y la teoría adecuados. Con *crítico* me refiero a aquellas historias que parten del supuesto de estructuras fundamentales y determinantes para la manera en que el poder configura el mundo social. Esas estructuras se postulan como en buena medida invisibles para las maneras que tiene el sentido común de dar sentido, pero visibles para las y los que sondan por debajo de los sistemas hegemónicos de significado para producir un saber contrahegemónico, un saber que tiene la intención de desafiar los sistemas de significado dominantes. Con *deconstructivista* me refiero a historias que ponen en primer plano lo no dicho en nuestro decir, “las elisiones, puntos ciegos, loci de lo *indecible* dentro de los textos” [Grosz 1989, p. 184]. La desconstrucción va en contra de las historias que parecen contarse a sí mismas. Crea historias que revelan su carácter construido. Por último, con *reflexivo* me refiero a aquellas historias que devuelven a el/la contador/a del cuento a la narración, encarnado/a, deseante, investido/a en una variedad de privilegios y de luchas a menudo contradictorias.

Un cuento realista

En el otoño de 1985 compuse un equipo de investigación de 11 personas entre las estudiantes graduadas y subgraduadas de mi clase de Saber feminista, para hacer un estudio de entrevistas consecutivas al 10% de las 200 estudiantes que toman el cur-

² Presentación del panel Teaching About and Doing Feminist Research, NWSA, Atlanta, Georgia, junio de 1987.

so introductorio de estudios de la mujer cada trimestre en la Universidad Mankato State en Minnesota. Además, una de las estudiantes recogió para su tesis datos de las entrevistas y sondeos procedentes de seis estudiantes mujeres que regresaban, sobre sus experiencias y actitudes hacia los estudios de la mujer [Anderson 1986]. En otoño de 1986, un segundo equipo de investigación, constituido por 12 personas, recogió datos del 50% de las estudiantes del curso introductorio sobre sus reacciones a la lectura que se exigía para el curso, utilizando un diseño de investigación participativa en el que las estudiantes entrevistaban a sus pares. Durante parte de 1986 y todo 1987, se recogieron datos pre/postsondeo de 890 estudiantes respecto del "empoderamiento", la aptitud de pensamiento crítico y actitudes hacia el feminismo [Lee 1988]. El sondeo emanó del diálogo con estudiantes matriculadas en el curso y, por lo tanto, está expresado en su propio lenguaje y en su comprensión de experiencias clave en el transcurso del curso. Por lo tanto, ejemplifica un planteamiento *fundado* [Glaser y Strauss 1967] de la construcción del sondeo. En otoño de 1987, un tercer equipo de investigación de diez personas entrevistó a 19 estudiantes que habían tomado el curso entre uno y tres años atrás.

En ese lapso se recabaron una serie de datos cuantitativos y cualitativos. Recientemente me di cuenta de la gran riqueza de esos datos, cuando cuatro estudiantes de doctorado trabajaron con parte de los datos del diario y lo consideraron "apremiante", "absorbente", "tan hipnotizante" que era "difícil mantener una perspectiva clara".³ Lo que sigue es un análisis de primer nivel de esos datos del diario, una sección de un informe preliminar más amplio que escribió y envió por correo el equipo de investigación, como una "verificación de miembros", a las 22 estudiantes del curso introductorio que habían sido entrevistadas y habían trabajado con nosotros/as en la construcción del sondeo. El informe preliminar de noviembre de 1985 tiene 19 páginas y abarca sumarios de datos procedentes de tres rondas de entrevistas, diarios, una prueba de campo del sondeo y entrevistas por teléfono con diez estudiantes que habían tomado el curso en el pasado. Lo que sigue es un extracto de ese informe de 1985, el sumario de los datos procedentes de diarios escritos a través de seis secciones de los cursos introductorios de estudios de la mujer.

Desde nuestra base de datos sumamente errática —anotaciones de diarios seleccionadas por las y los instructores— es difícil hacer generalizaciones amplias. Aunque nuestra información está muy

³ Mi agradecimiento a Dan DeMattis, Ken Hay, Myrna Packard y Michel Coconis. Cada uno de ellos cumplió la tarea de trabajar con parte de los datos para un curso sobre análisis de datos cualitativos que impartí en Ohio State University en primavera de 1989. Cuando presenté una versión de esta ponencia en el curso de tres años sobre mujeres y educación de Alison Jones en la Universidad de Auckland en 1989, los estudiantes plantearon la paradoja de los nombres de qué personas uso y los de qué personas no. Los nombres de teóricos de alto nivel se hacen recircular y se menciona a los estudiantes de doctorado (por supuesto que con su permiso), en tanto que los subgraduados ocupan la posición de fuentes de "datos" despersonalizadas, sin mencionarlos y sin anotarlos. En gran parte esto se hizo para proteger la confidencialidad, pero da mucho que pensar. Para un análisis de este tema dentro del contexto de la investigación en colaboración con maestros, véase Shulman, en prensa.

descontextualizada, corren algunos hilos fuertes incluso a través de la colección bastante fortuita de páginas de diario a la que hemos tenido acceso.

Una pregunta que hicimos a los textos de los diarios fue: "¿Qué temas abrieron a las estudiantes a una perspectiva más crítica de la sociedad?" Casi cada tema tratado se mencionaba como especialmente provocador para alguien: las realidades económicas para las mujeres, el costo humano de la socialización y el estereotipamiento del papel sexual, la anorexia y el sexismo en el lenguaje, la historia tanto de la misoginia como de las "luchas, penurias y vidas eliminadas de las primeras mujeres que no estaban en mis libros de historia: cuán larga ha sido la lucha". Dos comentaban que habían notado "cómo todo está conectado, por ejemplo, la opresión de las mujeres del tercer mundo afecta a todas y todos". El uso de las mujeres en la publicidad "provocó mi primer sentimiento de estar discriminada". El tema que provocó los sentimientos más encontrados fue el del bienestar social. Por ejemplo: "No me daba cuenta de lo poco que recibían esas personas". Pero más adelante, en la misma anotación: "Creo que hay un montón de temas ocultos que no se analizaron. Tomamos la vertiente de la persona, pero todas las demás se dejaron afuera".

Uno de los modelos fue darse cuenta de la ingenuidad y "entristecerme por mi ignorancia". Con el material antipornográfico: "Tengo la sensación de que mi estómago aún está hecho un nudo." "Los problemas que discutimos son muy interesantes, polémicos y repugnantes debido al hecho de que existen sin que nosotras ni siquiera nos demos cuenta de ellos ni de la gravedad que tienen en la sociedad [...]. Los problemas despertaron mis pensamientos internos." "Estoy realmente impactada por las maneras sutiles en que se desestima a las mujeres. No es de extrañar que me haya sentido desatendida gran parte de mi vida."

Un segundo modelo era el contraste del nuevo conocimiento expuesto en la clase con lo que se había aprendido con anterioridad. Respecto al retrato común del Temperance Movement, "nunca pensé en ponerlo en duda". Una estudiante comentó la enorme diferencia en la manera en que se presentaba la mutilación genital en un curso de psicología *versus* su curso de estudios de la mujer.

Un modelo final fue la sensación de estar expuesta a problemas que alientan un aprendizaje y una acción ulteriores. Después de abordar temas lésbicos: "Hay tanto que investigar en este campo." "Algunos de los problemas me ponen tan furiosa por dentro que casi no puedo soportarlo. Pero estar tan enfurecida me da la ambición de querer trabajar más por lo que quiero."

Una segunda pregunta que planteamos a los diarios fue: "¿Qué efecto tiene la clase sobre la vida cotidiana de las estudiantes?" Algunas estudiantes cuentan cómo emprender acciones de algún tipo respecto a los temas planteados en la clase:

"Estaba viendo una película de 'desnudos' con un amigo. Le pregunté si a él le gustaba este tipo de cosa. Dijo: 'No sé, no está mal.' Le dije que yo no lo puedo soportar."

"No tengo manera de detener el sexismo en esos libros de texto, pero mi madre es maestra de escuela primaria y voy a hablar con ella de ese problema."

"Hoy en la clase fue la primera vez que le dije a gente heterosexual y a gente que no conozco bien que soy homosexual. Dije: '¿Les sorprende?' [...] Todas las mujeres de mi grupo me apoyaron."

"Le pregunté cómo se sentiría si viviera en una cultura en la que cada día de tu vida alguien te dice lo poco que vales. Él me dijo que estaba exagerando. Entonces le señalé que prácticamente todos los comerciales en televisión lo dicen. Simplemente, lo sutil baja los humos."

Algunas escribieron sobre volver a ver la experiencia del pasado:

"Uno de mis hermanos era especialmente mezquino. Si no hacíamos lo que él quería, tenía problemas. Cuando pienso en ello, me parece demoledor y abusivo."

"Recuerdo que [...] fui a la librería de adultos. Sé que ahora que me doy cuenta de lo que sucede en ese edificio nunca más volveré, ni de chiste."

“Nunca es bueno para la propia ‘imagen’ que la vean a una con alguien de otra raza o de clase baja. Es triste y necesito trabajar mucho para dejar de ser tan discriminadora.”

Algunas escriben sobre los efectos que tiene en quienes las rodean tomar el curso: “Como me preocupaba que alguien fuera a pensar que soy *gay* por tomar esta clase, mi novio me dijo que no le dijera a nadie que la estoy tomando.”

Una tercera pregunta que hicimos a los diarios fue: “¿Dónde hay pruebas de luchas de las estudiantes con el curso?” Las dificultades que surgieron con algún material en concreto que se presentó en clase fueron desde el conflicto con las creencias religiosas, pensar que el material se presentaba de manera unilateral, hasta una sensación de que la perspectiva que se expone en la clase invalida la propia vida: “Estoy contenta, orgullosa y satisfecha de ser esposa y madre.” Se desafiaron los sentimientos antifeministas: “Me enseñaron a pensar que las feministas iban demasiado lejos. Estoy desorientada porque he empezado a estar de acuerdo con muchos de los puntos con los que no coincidí durante mucho tiempo. Nunca quise que se aprobara la ERA y las mujeres del movimiento de liberación eran siempre ‘radicales estúpidas’.” Un modelo final en términos de luchas de las estudiantes con la clase fue no querer saber. “Esta clase me ha resultado difícil, y estoy segura de que también a otras y otros. Si no lo vemos, escuchamos y sentimos, no sabremos que existe.” “Esta clase me enoja. No me gusta sentirme así y lo evito siempre que es posible.” “No quiero saber las cosas terribles que estoy aprendiendo.” “¿Cómo puede ser bueno enterarme si no puedo hacer nada para mejorarlo?”

Una pregunta final que hicimos a los diarios fue: “¿Qué hacía que las estudiantes se sintieran ‘empoderadas’?” Llegó a ser evidente que hay un doloroso primer paso que llamamos “shock de la realidad”. Las estudiantes entran en el aula en diversas etapas de conciencia feminista y las que provienen de vidas más protegidas son las que al parecer sufren más este “shock”. “En este momento me siento desorientada, enajenada, desesperanzada y enojada. Siento que de alguna manera me movieron el piso.” Esos sentimientos se expresaban a menudo en una anotación de diario de dos partes que empezaba con una nota “desesperada” pero que terminaba con fuerza, por ejemplo:

Estoy contenta de haber tomado esta clase a pesar de que me ha provocado confusión, enajenación y peleas con mi novio, y deseo que sea un requisito para toda persona.

En este curso de estudios de la mujer he ido desde la ignorancia hasta estar instruida. He sentido el conocimiento de oposición; en realidad, hay algunos días en los que deseo no tener que tratar asuntos de mujeres, pero llegan las horas maravillosas en las que me siento liberada, no enojada, sino llena de amor por la hermandad con las mujeres.

Muchas de las anotaciones expresaban simplemente una apreciación del curso y sentimientos de un poder recién adquirido. “Me siento informada cuando defendiendo mis derechos.” “Ha habido un enorme crecimiento en mi conciencia de los asuntos de las mujeres en los últimos tres meses. Así que hay muchas cosas que ahora para mí tie-

nen sentido." "Quiero ser una mujer consciente, cada vez más fuerte y con más confianza en mi mente, cuerpo y espíritu." "Este curso me mantiene consciente de mis opciones, me apoya en direcciones en las que quiero explorar y me proporciona información y experiencias que no siempre tengo de primera mano." "No soy la misma persona que entró en la clase. He crecido y ahora soy alguien mejor." "Nos vamos enriquecidas/os, después de haber aprendido unas/os de otras/os."

Una anotación resumía lo que muchas estudiantes sienten sobre la clase de 210 estudiantes: "Nunca volveré a ser la misma. ¿Qué más puedo decir? Esta clase me hace sentir enojada, feliz, triste, aturdida, enferma, maravillosa, inteligente, estúpida, responsable y sobre todo *consciente*."

Después de que las estudiantes tuvieron la oportunidad de leer el informe preliminar, se celebraron reuniones de grupo con entre cuatro y seis asistentes para discutir sus reacciones al informe. Los miembros del equipo de investigación pidieron a las estudiantes que evaluaran nuestros esfuerzos en el informe para representar idóneamente tanto la experiencia de ellas como la diversidad de las experiencias estudiantiles de la clase y la utilidad que tenía para ellas participar en este tipo de estudio. Las 19 estudiantes que tomaron parte en ese "control de miembros" querían pocos cambios y expresaban una intensificación de su experiencia de la clase debida a la participación en el proceso de investigación, una posición resumida con: "Hizo el 210 más significativo para mí" [Joycechild 1987].

En la escritura del cuento realista, van Maanan comenta la convención de la omnisciencia interpretativa, el imperialismo de volver el "objeto" pasivo, la orquestación de citas y notas a pie de página, y la prohibición de la autocrítica y de la duda por parte de un autor o autora que "desaparece en el mundo descrito después de una aparición breve, rutinaria, pero obligatoria en una nota a pie de página metódica y oculta respecto al texto" [1988, p. 64]. Cuando se "hace realismo" [p. 67], "la autoridad se basa ampliamente en la experiencia inexplicada del autor o autora" [p. 64] que es "el *distante*" [p. 67] guiado por la "Doctrina de la Percepción Inmaculada" [p. 73].

Desde el principio, este estudio no se situó en pretensiones de omnisciencia ni en deseos de fomentar la pasividad. Su deseo es otro, situado como lo está en un espacio de "la investigación como praxis" [Lather 1986]. Las citas se usan para autorizar, tanto en el sentido de "yo, quien investiga, estuve allí, en el terreno", como para decir, "alguien en realidad dijo esto exactamente así y esto se puede documentar". Las citas también se usan para proporcionar una especificidad profusa y diversa, una especie de "dinamismo dialógico", más allá de la simple heterogeneidad donde las "voces se yuxtaponen y contraponen para generar algo que va más allá de ellas" [Stam 1988, p. 129]. La autocrítica es evidente en la apertura de foco sobre una base de datos "descontextualizada", "errática", "fortuita". La autoridad no proviene de la adhesión al método "objetivo", sino del compromiso y de la buena disposición a ser autorreflexivo/a. Por ejemplo, la pregunta "¿dónde hay pruebas de luchas de las estudiantes con el curso?" empezaba con "¿dónde encuentras resistencia?", y la cambió una mujer del equipo de investigación, que escribe:

"Razones para la resistencia" implicaba que tenemos razón y que teníamos una tendencia elitista y dogmática. "Fuentes de lucha" también describe mejor un proceso que descubrí en toda la trayectoria, en el que las y los estudiantes empezaban con una línea de pensamiento, pero al final de la anotación del diario o en la siguiente anotación parecía que habían cerrado el círculo, o por lo menos que habían cuestionado algo de las convicciones que se sostienen normalmente [Luedke 1985, clase de Saber feminista].

Cuando se formulan como "las preguntas que planteamos sobre los diarios", los elementos estructurantes del texto funcionan para dispersar la autoridad de conocedoras/es, específicas/os personificadas/os, poniendo en primer término la ambigüedad inherente en los mundos construidos *versus* los fundados. Como tal, este texto funciona para desinflar en vez de inflar "las enormes pretensiones de la empresa realista" [van Maanen 1988, p. 57]. Como texto realista, parte del supuesto de que hay un mundo existente, de que algunas cosas se pueden conocer y de que "sabemos que las sabemos" [Simmons 1988, p. 8]. A pesar de todo, sus elementos de legislación y prescripción son pocos; su vigilancia de las fronteras de la práctica legítima va en contra de un canon alternativo caracterizado por la totalidad, el cierre y la coherencia. Se mueve en cambio hacia la ambivalencia y la apertura característica de los saberes que no son dominadores, que no son coercitivos, que son locales, parciales y están personificados [Haraway 1988].

Un cuento crítico

Mi exploración de lo que significa contar un cuento crítico se basará en las palabras que siguen a continuación, procedentes de una extensa anotación de diario presentada a principios del trimestre por una mujer negra de 21 años que era la primera de su familia que asistía a una universidad:

La película *Killing Us Softly* y la discusión me resultaron interesantes e informativas. Sacaron a la luz muchos de los comportamientos y gestos abusivos que algunos comerciales dirigen a las mujeres.

La película al principio me resultó realmente divertida y no pensé mucho en los anuncios, salvo que eran divertidos y una distracción. Después, cuando empezamos a discutir el tema en la clase, me di cuenta de que no todas y todos pensaban como yo. Yo pensaba, ¿qué tiene de malo lo que dice la película? Siempre ha sido así, ¿no? Pero al escuchar las reacciones de las y los demás estudiantes empecé a pensar con más detenimiento. A medida que pensaba, me fui poniendo más y más contrariada. En realidad, la película me mostró cómo explota la televisión a las mujeres. Se usa mucho el sexo en los comerciales y en los programas de televisión. Nunca había pensado en cómo los comerciales y los programas de televisión nos retratan a nosotras las mujeres. Hacen que parezcamos verdaderamente lonjas de carne y prostitutas.

A medida que avanzaba la discusión, las y los estudiantes fueron hablando de culpa, rabia y vergüenza. Yo estaba asombrada. No me sentía así en absoluto. Pensaba que los comerciales eran naturalmente siempre así.

Dejé la clase el lunes pasado preguntándome por qué a algunas personas les desconcertaban tanto algunos comerciales cuando siempre habían sido así, eran una realidad de la vida.

Durante la semana, cuando veía la televisión, empecé a prestar más atención a los comerciales y a los programas. Me empezó a no gustar lo que veía. Todo explotaba a las mujeres con el sexo. Empecé a clasificar los programas de buenos a malos. Terminé por no encontrar muchos programas buenos que representaran a las mujeres como individuos inteligentes. Hacia mediados de la semana estaba sumamente desconcertada conmigo misma por no haber pensado más en la discusión del lunes. Me sentía furiosa y avergonzada. Furiosa con la gente que hace los comerciales y los programas de televisión y avergonzada con todas las personas, incluida yo misma, que ni siquiera piensan en ello y lo dejan pasar.

La película y la discusión ahora tienen más sentido para mí. Me han hecho más consciente de cómo se abusa de las mujeres y cómo las trata la sociedad. Ahora me sorprende preguntándome qué puedo hacer para que las cosas cambien, si es que puedo hacer algo. Probablemente las cosas seguirán igual.

¿Qué significa dar a esta anotación de diario el significado de "datos"? Presento dos lecturas: la primera utiliza la teoría de la hegemonía, la segunda recurre a la desconstrucción para yuxtaponer representaciones alternativas y poner en primer plano el carácter construido de nuestro conocimiento.

Lectura 1. La estudiante ha visto una película que es esencialmente una crítica con ideología feminista de la industria de la publicidad. Inicialmente, la estudiante se posiciona fuera de lo que ella interpreta como el movimiento general de simpatía, y hasta de iluminación, de la clase hacia la película. Su anotación de diario ofrece una imagen del sueño convertido en realidad de toda persona dedicada a la pedagogía crítica: la estudiante mistificada que sufre "un cambio abismal en las interpretaciones recibidas" [Cocks 1989, p. 191], una sacudida en sus concepciones de sentido común a través de un proceso cognitivo de exposición a una lucha en el aula de una semana de duración, con métodos de análisis que la capacitan para ver su situación real como mujer en un mundo patriarcal. Adicionalmente, su identificación a principios del curso del problema acción/parálisis, como se lee en la frase "pero siempre ha sido así" repetida cuatro veces, y su marginación por raza y clase así como por sexo, la posicionan como extraña y tal vez abierta a la radicalización y al activismo. Su reacción a la película demuestra tanto el valor de la "información radical" para cambiar actitudes como esperanza en la maduración de la conciencia de la gente y en su compromiso con el activismo social.

El modelo hegemónico supone elites que, a través de la acción de los aparatos ideológicos de Estado, imponen sus significados y programas a grupos subordinados; en este caso, la construcción en la película de una conspiración patriarcal respecto a las imágenes de las mujeres en la publicidad. Las personas "oprimidas, sin conciencia de que hay alternativas, consienten en las definiciones de las elites, a pesar de las contradicciones que esas definiciones plantean en relación con sus propias experiencias. La relación hegemónica 'encierra' la conciencia de las personas oprimidas en la interpretación de sus experiencias en las categorías, los términos y los valores de la

ideología dominante" [Winter 1989, p. 6], accediendo a una codificación del mundo social que actúa contra sus propios intereses. Atrapadas en la falsa conciencia y confundidas respecto a la verdadera naturaleza de las relaciones e ideas que configuran su mundo, los sujetos son teorizados a través de lo que Kipnis llama "amarrar discursivamente a la gente en una lógica política radical" [1988, p. 151], capaz de captar una realidad de dominación, subordinación y resistencia, una vez involucrados por "pedagogas y pedagogos críticas/os".

Al explorar los límites y las capacidades de leer los datos a través del prisma de la teoría crítica, las teorías hegemónicas tienen mucho que enseñar sobre cómo funcionan las fuerzas estructurales. No obstante, esas teorías parten de una fe excesiva en los poderes de la mente racional por parte de sujetos teorizados como unificados y capaces de conciencia plena. Además, ellas y ellos posicionan a las personas "oprimidas" como a las desafortunadamente engañadas y a las pedagogas/os críticas/os como "intelectuales transformadoras/es" [Aronowitz y Giroux 1985] con un conocimiento privilegiado y libre de una lógica y unas convicciones falsas. Ese tipo de afirmación contundente indica los peligros profundos de intentar hablar por otras/os, de decir lo que otras/os quieren o necesitan, de desempeñarse como el "gran teórico", el "amo de la verdad y de la justicia" [Foucault 1977, p. 12].

Gran parte del marxismo es "una verdadera mística racionalista" [Baudrillard 1981, p. 134] en su asunción de que cuando las personas sojuzgadas captan la "verdadera" naturaleza de la realidad social a través de las herramientas teóricas del intelectual marxista, serán libres de volver a hacer el mundo a su propio antojo. ¿Cómo utilizamos nuestra posición de docentes para transgredir la univocidad del mensaje, para restaurar la ambivalencia de significado y demoler la agencia del código [p. 179], para romper el modelo de otro esquema más de control de la interpretación, aun cuando se ofrezca en nombre de la liberación?

Esta pregunta es central para volver a pensar el papel de las/os maestras/os con intenciones liberadoras. ¿Cómo nos posicionamos, no tanto como amas/os de la verdad y de la justicia, sino como creadoras/es de un espacio en el que las personas directamente involucradas puedan actuar y hablar por cuenta propia? ¿Cómo lo hacemos sin romantizar al sujeto y al conocimiento basado en la experiencia? Windschuttle escribe:

La idea [...] de que la gente trabajadora ignora las realidades de la institución que más configura sus vidas, el lugar de trabajo, merece ser rechazada. La explotación y la desigualdad son ampliamente reconocidas, y las injusticias y contradicciones se experimentan todos los días. En realidad, la clase trabajadora ha establecido importantes instituciones sociales, incluidos sindicatos y partidos laboristas, para corregir esos rasgos de la sociedad. Cualquier relato de la cultura o de la ideología debe empezar por ahí [citado en Winter 1989].

Pero muchas/os se quedan atrapadas/os y constituyen sistemas "desempoderantes" de significado. La mejor solución a la que he sido capaz de llegar es posicionar a las/os intelectuales como algo diferente del origen de lo que se puede saber y hacer, un po-

sicionamiento de nosotras/os mismas/os en un lugar diferente de aquel en que el *otro* es el problema del que somos la solución. Esa "solución" acepta la importancia de la especificidad en la práctica crítica. Situada y localizable, encarnada en prácticas culturales críticas, sondea las condiciones y las circunstancias políticas de una manera diferente de la crítica de la ideología. Esta crítica contempla a la ideología como una propiedad del texto, una falta/tergiversación cognitiva, y no como un proceso de producción entre el texto y el público. En contraste con esta lógica binaria que demoniza al *otro* y se posiciona como inocente, las/os posestructuralistas esgrimen: "No hay posiciones sociales exentas de volverse opresivas para otras/os [...]. Cualquier grupo, cualquier posición, puede desplazarse al papel de opresor"; "cada quien es el *otro* de alguien más" [Minh-ha y Gentile, respectivamente, citadas en Ellsworth 1989, p. 322].

Lectura 2. Una lectura deconstructiva trata de usar las palabras de la estudiante de manera diferente a "nosotros" que sabemos más (que en cierta manera tenemos la ciencia y podemos escribir la teoría de sus narrativas ingenuas), donde 'nosotros' somos los sujetos privilegiados del conocimiento y de la ciencia" [Bennington 1987, p. 24]. En vez de posicionarla para que lea en contra de la ideología de los anuncios publicitarios, el esfuerzo de ellos para producir un tipo particular de conciencia, la deconstrucción convierte su producción de significado, la de ella, en el objeto del currículum. La complejidad de su respuesta tanto a la película como a los métodos analíticos introducidos por la y el docente, métodos posicionados no como neutrales sino como "métodos de análisis diseñados para revelar y para ordenar aprobación a esas respuestas" [Buckingham 1986, p. 93], la estimulan a formular sus respuestas y, después, a repensar sus formulaciones.

Este planteamiento pregunta, cuando ella ve la televisión esa semana, cómo se define frente a los anuncios, si los considera textos ideológicamente sospechosos, o si sondea la complejidad de los significados y de los placeres contradictorios que deriva de los medios de comunicación. Como película, *Killing Us Softly* no valida ni investiga la producción de lecturas diferenciales. Produce, gestiona una lectura de consenso. Su misión es hacer visible la ideología, revelar la función ideológica eliminada de los anuncios, desenmascarar y exponer los valores fundamentales. Se posiciona como una desmitificación y reduce las complejidades de la ideología y de la subjetividad a la falsa conciencia que la información correcta puede superar; la información difundida en las aulas como ésta por una vanguardia que dirige, configura, insta [Buckingham 1986]. ¿Cuál es su reacción a los métodos de análisis destinados a revelar y a ordenar la aprobación a esas revelaciones?

No necesariamente en forma consciente —aunque el juego de producir lo que la o el maestra/o quiere oír no puede ser pasado por alto—, las estudiantes en las clases de estudios de la mujer aprenden a producir respuestas "correctas", a seguir un tipo de "pensamiento de grupo" que las reposiciona dentro de una "hermandad" de mujeres oprimidas, unidas en su recién descubierta indignación ante "el patriarcado". Hay un placer en esta manera de trascender el individualismo competitivo que permea

la cultura occidental.⁴ Pero en este caso también hay un rechazo sospechosamente general de las fórmulas populares [Buckingham 1986]. Ella dice un montón de cosas ideológicamente correctas, sin poner en primer plano los propios anuncios publicitarios como contradictorios, o bien provocadores de respuestas contradictorias por parte de ella, de placer además de indignación. Inspirada por la desconstrucción, ésta es una lectura sospechosa que contempla tanto la producción como la investidura del deseo por parte de la “pedagoga o el pedagogo liberador” y los tabúes, las lagunas de la teoría crítica.

Se podrían hacer múltiples interpretaciones de esa anotación de diario. Cada lectura reflejaría las palabras de Bordo: “Nosotros siempre ‘vemos’ desde puntos de vista que están investidos por nuestros intereses sociales, políticos y personales, ineludiblemente ‘céntricos’ de una u otra manera, incluso en el deseo de hacer justicia a la heterogeneidad” [1989, p. 140]. De ahí que termine esta lectura desconstructora poniendo en primer plano qué hay de explícitamente heterogéneo y discontinuo en este caso, qué escapa, es *otro* y opaco, qué se niega a ser totalizado. Es una lectura muy diferente a una lectura inspirada por la teoría hegemónica, en la que los rieles narrativos propios están cubiertos en la construcción de un análisis destinado a oponer una lectura “correcta” a una lectura “mitificada”.

Un cuento desconstruivo

Mi punto central en este cuento desconstruivo es sobre las maneras en que una pedagogía intencionadamente liberatoria puede funcionar como parte de la tecnología de vigilancia y de normalización. Se abordarán tres preguntas: 1) ¿Cómo constituimos el objeto de la pedagogía emancipatoria? 2) ¿Cómo atendemos las relaciones sociales del aula emancipatoria? 3) ¿Qué prácticas pueden ayudarnos a desconstruir la autoridad en el aula liberatoria? Mi exploración de estas preguntas se basará en las palabras de las estudiantes que siguen a continuación, tal como las expresaron en entrevistas y diarios:

Siento como si me dijeran que me equivoco al sentir como siento.

Hay una cantidad de cosas externas que tratan de obligarnos a convertirnos en uno u otro sentido. El feminismo debería liberarnos para convertirnos en lo que somos. Necesitamos tener cuidado de que el feminismo no se vuelva parte del problema.

Toma lo que quieras y úsalo debería ser el mensaje del curso. El mensaje que ahora recibo es: se fuerza el involucramiento activo en el feminismo. No quiero convertirme en una radical [...]. Quiero pasar por todo el curso y ser capaz de decidir qué es bueno para mí sin que nadie ejerza un juicio sobre mí.

⁴ Mi agradecimiento especial a Alison Jones por ayudarme a solucionarlo y a los otros colegas de Nueva Zelanda que contribuyeron a la escritura de este capítulo, en particular a Sue Middleton y Louise Johnson.

Sé que estoy oprimida, pero no me siento tan oprimida/discriminada como esta clase me hace sentir que debería sentirme.

Mi mundo está zarandeado. Siento que estoy viviendo en una crisis constante.

Me doy cuenta de que a medida que pase cada clase voy a estar menos segura de las cosas y más confundida sobre lo que probablemente debería pensar y sentir.

En respuesta a la pregunta: "¿Quién tiene la culpa de mi ignorancia?": Creo que en parte todas y todos son culpables de su propia ignorancia, pero también pienso que la sociedad tiene una culpa igual por hacer de la falta de conocimiento algo tan insignificante para las personas. [Escrito en respuesta a la pregunta sobre sus puntos de vista acerca de la importancia de la *herstory* (la historia de ella).]

Sospecho que soy algo diferente de la mayoría de la clase. Mi motivo es que en esta clase todas y todos están diciendo siempre qué es lo que anda mal con todo. No cabe duda de que me doy cuenta de que el hecho de que las mujeres ganen 59 centavos de dólar es verdaderamente irreal, pero es mucho mejor que 29 o 39 centavos. Me encantaría que ganáramos un dólar, pero no es así. Esta clase suele caer en la parte más negativa de cada problema.

Cada una de las citas se seleccionó del material expresado en un memorándum a las/os instructoras/es del curso (siete, yo incluida), en el que se preguntaba por el acceso a las anotaciones de diario "que captan la lucha implicada en el aprendizaje de 'volver a ver el mundo', que es el hito de los estudios de la mujer". Las palabras de las estudiantes se presentan de una manera deliberadamente fragmentada y descontextualizada para combatir el deseo "de restaurar la transparencia mediante una gran cantidad de información" [Baudrillard 1981, p. 201]. Clase, raza, edad, orientación sexual, etc., están sin marcar, están borradas.

Constitución del objeto de la pedagogía emancipatoria

El proyecto de la pedagogía liberatoria requiere un sujeto que es un objeto de nuestros deseos de emancipación. ¿Quién es esta estudiante? En vez de centrarnos en su demografía, hagámoslo en el deseo que la configura. Mi lectura de los textos pone en primer plano tres características primordiales del objeto de la pedagogía emancipatoria: está victimizada y es capaz de actuar; aunque tiene algo que se acerca a la falsa conciencia, esa conciencia está unificada y es capaz de concientización freireana, conocer el mundo para liberarse a sí misma de él. Por último, una hipótesis básica en la construcción de este sujeto es que el conocimiento es lo que la liberará. Voy a des-construir cada una de esas características primordiales del objeto de la pedagogía emancipatoria.

Al poner en primer plano los supuestos respecto a la capacidad de actuar es importante tener en cuenta la advertencia de Foucault: "la violencia de una posición que toma partido en contra de quienes están contentas/os con su ignorancia, en contra de las ilusiones eficaces mediante las que la humanidad se protege a sí misma" [1977, p. 162]. ¿Cómo minimizamos esa violencia sin centrarnos tanto en la autosatisfacción cultural perturbadora como en incrementar las penetraciones y frustraciones que

ya están ahí? ¿Cómo podemos usar la conciencia contradictoria endémica a la proliferación de discursos que caracterizan esta época de medios electrónicos y de comunicación microelectrónica para minimizar esa violencia? Lewis, por ejemplo, aduce que muchas mujeres

desean a la vez apropiarse de las posiciones feministas teóricas y políticas y aun así resistirse a ellas [...]. Es necesario [...] considerar la sustancia de por qué las mujeres pueden desear de un modo genuino alejarse de las posibilidades que esto brinda [...]. No podemos seguir aceptando nociones simples de una falsa conciencia que entierra la complejidad de las opciones humanas en una noción demasiado poco problematizada de autointerés [...]. En vez de desplazar ese terror de la mujer joven a la categoría ideológica a salvo de lo falsamente consciente, [hemos de tener en cuenta] las negociaciones requeridas para asegurar la propia sobrevivencia [Lewis 1989, pp. 9-11].

Para evitar la "posición maestra" de formular un discurso totalizador se necesita más autoconciencia sobre la particularidad y la provisionalidad de nuestros esfuerzos de producir sentido, más conciencia de la multiplicidad y fluidez de los objetos de nuestro conocimiento. Un ejemplo de ello es la evolución del signo de interrogación en el título de este capítulo. Fue en el transcurso de la investigación y a través de las y los estudiantes coinvestigadoras/es que trabajaron conmigo, que estaban menos saturadas/os de puntos de vista teóricos neomarxistas, como empezaron a ser problematizados los conceptos de falsa conciencia y de resistencia. La resistencia se convirtió en:

una palabra para el temor, el disgusto, la vacilación que la mayoría de las personas sienten acerca de cambiar toda su vida de pies a cabeza y de ver que todo lo que han aprendido se desintegra, convirtiéndose en mentira. El "empoderamiento" puede ser liberador, pero es también mucho trabajo arduo y una nueva responsabilidad escoger a través de la propia vida y reconstruir de acuerdo con los propios valores y opciones [Kathy Kea, clase de Saber feminista, octubre de 1985].

En términos de falsa conciencia, aunque un memorándum de investigación del 19 de enero de 1986 que yo escribí pone en claro: "No quiero definiciones predeterminadas de conciencia. Esto será conocimiento naciente que emane del proceso de investigación", también exhibe conocimientos provenientes de los "procesos mediante los que se mantiene la falsa conciencia". Al año siguiente se agregó al título del estudio el signo de interrogación, marcando así el movimiento en las concepciones del equipo de investigación sobre el objeto de nuestra pesquisa. Esto está ejemplificado en el movimiento de Joycechild [1988] "de la resistencia de ellas/os a la mía", donde el objeto de su investigación se desplazaba de la resistencia del y la estudiante a la pedagogía liberatoria, a su propia resistencia a la hipótesis de que "el problema de ellas/os" no encajaba dentro de "nuestra" versión de la realidad.

El objeto de la pedagogía emancipatoria se podría conceptualizar de un modo más útil como los discursos saturados de poder que monitorean y normalizan nuestro sentido de quiénes somos y de lo que es posible. Ellsworth escribe: "Trato de desestabilizar definiciones recibidas de la pedagogía multiplicando las maneras en que soy capaz de actuar sobre y en la universidad, tanto como *otro*/inadecuado como el

sujeto privilegiado que habla/hace tratando de desaprender ese privilegio" [1989, p. 323]. Y la pedagogía se convierte en un lugar, *no* para elaborar estrategias más efectivas de transmisión, sino para ayudarnos a aprender a analizar los discursos que están a nuestra disposición, en cuáles estamos investidas/os, cómo estamos inscritas/os por el dominante, cómo estamos fuera de *otro* diferente al dominante, consciente/inconscientemente, siempre parcialmente, en contradicción.

Atención a las relaciones sociales del aula emancipatoria

Cuando se desarrolla una pedagogía deconstructiva, nuestra búsqueda no consiste en designar un objeto o en describir un contenido, sino en poner en primer plano una relación entre conocedor/a y conocido, entre la y el que enseña y lo enseñado, desde una perspectiva personificada. Giroux y Simon citan el informe de Hebdige procedente de un hombre joven miembro de una subcultura que él estudiaba: "Se odia realmente al adulto que lo comprende a uno. Es lo único que se tiene sobre ellos, el hecho de que se los puede mistificar y preocupar. La juventud contemporánea tiene razón para mostrarse precavida respecto a la renuncia de su autonomía, respecto a hacer de sus voces privadas y vividas el objeto del escrutinio público y pedagógico" [1988, p. 20]. ¿Hasta qué punto es la pedagogía que construimos en nombre de la liberación intrusiva, invasora, apremiante?

Muchas de estas citas hablan de la clase de pensamiento "políticamente correcto" que puede llegar a ser operativo en un aula intencionalmente liberatoria. Muchas y muchos hablan de los "deber ser" que agregan otro discurso coercitivo a sus vidas, un discurso concebido para sacudir sus mundos pero que con frecuencia pierde contacto con cómo se siente esa experiencia de sacudida. La cita de los 29 centavos presenta a una estudiante que no se lleva bien con esa presión, que se resiste tanto al "pensamiento de grupo" en el aula como a la insistencia del curso en el posicionamiento social negativo de las mujeres, una insistencia destinada a superar la tendencia de las mujeres "posfeministas" más jóvenes a ver el feminismo como un dinosaurio, algo que ya no es necesario, la ficción facultativa de otra generación.

El feminismo estadounidense ha valorado históricamente la coerción como la verdad de la opresión (teorías de la victimización) por encima del *consenso* como factor político [Kipnis 1988, p. 151]. Pero lo que he escuchado que las estudiantes quieren saber/decir en este estudio tenía algo que ver con la resistencia a la victimización y a la pasividad. Cómo un individuo sostiene los supuestos de una sociedad [Pataí 1988, p. 143], cómo estamos inscritas/os en los discursos dominantes [Haug 1987], cómo podemos llegar a entender nuestra propia colusión, ésta era la información que sentían más potente. Para empezar, entender cómo estamos atrapadas/os en situaciones de poder de las que somos nosotras/os mismos/as las/os portadoras/es es poner en primer plano los límites de nuestras vidas y lo que podemos hacer dentro de esos confines. Es empezar a ver la organización del conocimiento y la producción de igno-

rancia en el currículum, de manera que no valorizan la actuación subjetiva ni la determinación objetiva.

La tarea consiste en construir relaciones en el aula que engendren una confrontación fresca con valores y significados, y no demostrar a las y los estudiantes su ignorancia en lo que Freire [1973] denomina el "concepto bancario de educación", en donde la charla autoritaria cierra la comunicación, aun cuando se haga en nombre de la liberación [Berlak 1986, 1989]. Desafiar la distribución desigual del poder en el aula es preguntar: ¿Quién habla? ¿Para qué y a quién? ¿Quién escucha? ¿Quién tiene confianza en sí misma/o y se siente cómoda/o y quién no? [Orner y Brennan 1989, p. 18]. También es sondear las múltiples razones del silencio [Lewis y Simon 1986, Lewis 1988] y hacer caso de la advertencia de Joychild:

Los "deber ser" que operan en el aula, que las y los estudiantes pueden sentir después de unas cuantas semanas, es necesario abordarlos. Es necesario que aprendamos más maneras de escuchar las propias voces de las y los estudiantes, así como es necesario que aprendamos más maneras de escuchar las propias voces de cada *otro/otra*, como diferentes clases de feministas en el movimiento. Es necesario que desaprendamos la corrección política y nos alejemos de un modo de presentación simplificado en exceso, monolítico, único y óptimo. Tenemos tendencia a negar nuestro propio "material" impositivo en nombre de la liberación. No creo que la importancia de esto se pueda sobrestimar [de un documento preparado para presentarse en la convención anual de 1987 de la National Women's Studies Association].

Desconstrucción de la autoridad

Desconstruir la autoridad no es salirse con la suya, sino aprender a rastrear sus efectos, a ver cómo la autoridad está constituida y es constituyente. Una pedagogía que nos lleve más allá de nosotras/os mismas/os privilegia el ayudarnos a devenir conscientes y críticas/os de cómo nos afectan las fuerzas sociales de la autoridad cuando formamos y reformamos nuestro pensamiento [Naidus 1987]. Por ejemplo, en el trato con estudiantes alimentadas/os por los medios de comunicación y el video, Ulmer recomienda centrarse en los estudios de los medios de comunicación, sobre todo en sus procesos de formulación: "No es la tecnología en sí, sino esa ceguera a su formulación, lo que hay que confrontar" [1985, p. 15]. Así, las y los docentes se vuelven suministradores de códigos de lenguaje de diversas complejidades, a medida que crean espacios pedagógicos en los que las y los estudiantes pueden entrar en un mundo de conocimientos opuestos y negociar definiciones y maneras de percibir [Bowers 1987]. Nuestra responsabilidad pedagógica alimenta entonces ese espacio en el que las y los estudiantes pueden llegar a ver la ambivalencia y las diferencias, no como obstáculos sino como la riqueza misma de crear significado y la esperanza de cualquier justicia hacia la que podamos avanzar.

En vez de comentar un texto o una práctica de maneras que los definan, el planeamiento desconstrutivo vincula nuestra "lectura" con nosotras/os mismas/os como

espectadores socialmente situados. Llama la atención sobre la variedad de lecturas, sobre la parcialidad de cualquier punto de vista y nuestras implicaciones en las relaciones sociales históricas. Esto funciona en contra de la naturalización y la esencialización y pone en primer plano las posiciones.⁵

La pedagogía deconstructiva alienta una multiplicidad de lecturas demostrando cómo no podemos agotar el significado del texto, cómo un texto puede participar en múltiples significados sin ser reducido a cualquiera de ellos, y cómo nuestras diferentes posiciones afectan nuestra lectura de él. Las preguntas de Johnston pueden ayudarnos a aprender a vincular nuestros comentarios con nosotras/os como espectadoras/es socialmente situadas/os: ¿Por qué estoy leyendo *este* texto? ¿Qué clase de acto fue su escritura? ¿Qué pregunta sobre él *no* se plantea? ¿En qué estoy participando cuando lo leo? [Johnston 1990, p. 4] Van Maanen [1988] agrega: ¿Por qué lo estoy leyendo así y qué produce esta lectura?, preguntas de las que se hace eco Fuss: “¿Cuáles son las diversas posiciones que un sujeto lector puede ocupar? ¿Cómo están construidas esas posiciones? ¿Hay posibles distribuciones de posiciones subjetivas localizadas en el propio texto? ¿Construye el texto al sujeto lector o el sujeto lector construye el texto?” [Fuss 1989, p. 86] Johnston agrega que podríamos sustituir preguntas como: “¿Qué significa esto?” y “¿cuál es la intención del autor o la autora?” por “¿cómo funciona en conjunción con?” y “¿qué nuevas intensidades produce?” [1990, p. 91] Esas preguntas se pueden utilizar para empezar a interrogar críticamente nuestras propias técnicas no analizadas de fabricación de sentido. De ahí que nuestra lectura del texto se convierta en el currículum, destinado no tanto a oponer un sistema de significado contrahegemónico frente a otro dominante, como a pedirnos que nos insertemos en los discursos que nos envuelven. Aquí exploramos deconstructivamente la relación entre nosotras/os y cómo negociamos la búsqueda de significado en un mundo de información contradictoria.

Esa pedagogía no tiene recetas:

Los términos en los que puedo afirmar y afirmaré y descompondré la “diferencia” y desaprenderé mis posiciones de privilegio en prácticas futuras de aula dependen totalmente de los *otros* a cuya presencia —con sus experiencias concretas de privilegios y opresiones, y conocimientos sojuzgados u opresivos— estoy respondiendo y actuando con ella en cualquier aula determinada. Mi movimiento entre las posiciones de sujeto hablante privilegiado e inapropiado/*otro* no se puede predecir, prescribir ni entender de antemano a través de ningún sistema teórico ni ninguna práctica metodológica. En este sentido, una práctica basada en lo inconocible es profundamente contextual (histórica) e interdependiente (social) [Ellsworth 1989, p. 323].

⁵ Un ejemplo procedente de mi propia labor docente es “The Yellow Wallpaper”, de Charlotte Perkins Gilman, que sirve de lugar estratégico para la impugnación de identidades subjetivas ideológicas dominantes. Haciendo circular el texto provisionalmente, sin fijarlo, empezamos por discutir cómo diferentes públicos responden a la historia, producen evaluaciones estudiantiles respecto a si el narrador enloquece o no y después se explora *por qué* nosotros lo interpretamos de una manera tan diferente, cómo nuestras interpretaciones están basadas en nuestras diversas posiciones.

El estudio que hace Ellsworth de la pedagogía crítica dentro del contexto de su propia impartición de un curso de antirracismo a nivel universitario y mis esfuerzos similares en este capítulo están lejos de centrarse en un poder dominante: se centran en nuestros propios discursos de crítica y resistencia. Ese movimiento crea fragmentaciones que complican y proporciona un entendimiento más rico de las situaciones en las que hacemos nuestro trabajo posicional. En esta formulación, los estudios de la mujer proporcionan tanto una crítica como prácticas alternativas y sirven de “laboratorio histórico” gramsciano para el desarrollo de una teoría y una práctica de oposición.

Un cuento auto-reflexivo: las y los que conocen y lo conocido

Lo que sigue es una “comedia corta” construida con las palabras de cuatro estudiantes de doctorado que trabajaron con partes de los datos de diario, en una tarea para una clase de análisis de los datos cualitativos en la primavera de 1989. Sus palabras proceden de sus escritos en la clase y de una grabación de una reunión donde estas cuatro personas compararon y contrastaron sus planteamientos para el análisis de los datos.

Michel: Hoy Patti me dio los datos [...]. Estoy entusiasmada con esos diarios y me interesa ver hasta qué punto me puedo relacionar con ellos. He estado tan nerviosa y deprimida últimamente que espero con anhelo leer sobre el movimiento en el pensamiento de la gente; los múltiples encuentros feministas de mi vida, aunque frustrantes a veces, siempre me han levantado el ánimo y me han sacado de mi postura de negativista lógica.

He estado trabajando sobre los datos para los diarios de estudios de la mujer de Patti y tengo que decir que ha sido fascinante. Este es mi primer intento de realmente codificar [...] para un análisis cualitativo. Me *encanta*, aunque sea difícil. Siento como si estuviera en esos datos, en mi codificación pero también en esas historias y reflexiones de mujeres. Los datos son tan ricos [...] y las oportunidades de dirección son aparentemente interminables.

Dan: Llegué a estar totalmente sumergido e inmerso en las anotaciones de los diarios [...]. Las historias eran tan apremiantes. Es nuestra propia perspectiva personal lo que entra en juego con los datos. Aun cuando lo hicimos como “los datos de Patti”, también los veíamos como datos que tenían significado personal para nosotros/as: uno/a de nosotros/as se centró en los temas sociales que surgieron en la clase, otro/a en la rabia, otro/a en las etiquetas que las personas se ponen unas a otras, otro/a en lo que yo como líder de currículum en un sistema escolar puedo hacer para centrarme más en las mujeres en el currículum.

Myrna: Mis notas personales interrumpen físicamente el texto. Mis propios sentimientos son los que surgieron, ese texto es muy fuerte para mí. Cuando empecé a poner mis reacciones, me sentí obligada a hacerlo. Se lo di a Patti, sin hacer juicios sobre ello. Ella me animó a continuar así [...]. Creo que esos datos tienen un montón de historias que contar. Fue personalmente gratificante ver a mujeres que se sentían libres de expresar sus sentimientos porque los míos habían sido reprimidos por mucho tiempo. Así que hubo una especie de celebración inconsciente de ello, creo, que fue muy personal.

Ken: Una zona interesante fue la de los casos de hombres que eran marginados por la clase de estudios de la mujer. Como soy blanco, anglosajón, protestante, colonial, semidelgado, alto, hombre de clase media alta, he sido consciente de esa marginación dentro de nuestra clase. No ha sido en términos de actos, sino en términos de esta lista siempre presente que parece estar en la mayoría de todos los artículos de este tipo. Me siento confundido en cuanto a cómo reaccionar. Mi primera reacción es decir que está bien porque mi posicionalidad accidental ha sido privilegiada por tanto tiempo que esa marginación es un pequeño precio que tengo que pagar por mi ininterrumpido privilegio. Mi segunda reacción es decir que esa discriminación a la inversa es tan mala como la primera y nadie debería tolerar la discriminación. No debería ser tolerada porque es *accidental* que esté posicionado dentro de este grupo, y me resulta difícil soportar cualquier acto que perturba con gente que me trata a mí como *yo*, no sólo como un miembro de algún grupo. Es un dilema difícil.

Myrna: Este material es muy rico.

Michel: ¡Oh!, yo pensé lo mismo.

Myrna: Ojalá los datos de mi tesis sean tan ricos; será fácil hacerlo si es así. No dejo de *querer* trabajar en ello.

Dan: Las palabras, había una jerga y alusiones que no entendía. Ella los tenía pensando de una determinada manera.

Myrna: Mi experiencia de la terapia y la de Michel de tomar un curso introductorio de estudios de la mujer, un montón de esos temas a los que hemos dado voz, así que nuestra experiencia de los datos será diferente.

Ken: Muchos estudiantes estaban como ensayando voces. Uno se quedaba realmente confundido. Ella empezaba a hablar sobre homosexuales y uno escuchaba la voz feminista o muy liberal hablando de cómo tratar a los homosexuales. Entonces, de repente, ella empieza a traer la Biblia y todo el viejo rollo volvía. Este fue un pasaje muy interesante y creo que podría resultar un lugar interesante para "masajear" más los datos.

Michel: Me gusta lo que dijiste, me gusta llamarlo ensayar voces.

Myrna: Sí, es una idea excelente. Sería algo *realmente* interesante usar como un estudio con este material.

Michel: No me suena a que estemos diciendo algo tan diferente, lo cual me reconfirma.

Myrna: Es como apoyar nuestras experiencias con estos datos.

Reflexiones de Patti: Después de que las y los estudiantes de doctorado analizaron esos datos, crecieron en direcciones inesperadas. Yo no esperaba que mi trabajo avanzara, que, como he acabado diciendo, mis "datos muertos" volvieran a la vida. Empezado como un esfuerzo en el último minuto para poner datos en sus manos, creció hasta convertirse en otra capa de esta investigación que arrojaba mucha luz sobre el "agujero negro" de la investigación cualitativa: análisis de datos. Ellas y ellos llegaron a los datos sin el bagaje teórico que yo tenía. Lo que más me sorprendió es cuánto de ellas y ellos incorporaron al análisis, cómo su lucha por dar sentido a los datos evocaba sus propias investiduras de privilegio y lucha, por ejemplo, el enfoque de Ken en "las listas del *otro* demonizado/privilegiado" usadas por las feministas: la letanía del hombre blanco, clase media, heterosexual y cómo esto silencia/margina/paraliza.

Escuchar la grabación me puso especialmente en contacto con cómo se siente cuando le escuchan su enseñanza e investigación a una, por ejemplo, su preocupación por si yo estaba impo-

niendo mi propio "régimen de verdad" en términos de "ella los tenía pensando de una determinada manera". Más incómoda era su preocupación respecto a los temas de confidencialidad. Aunque puse en claro que las y los estudiantes habían firmado autorizaciones para emplear anotaciones de sus diarios en posibles publicaciones, en la fotocopia de anotaciones de diarios para que trabajaran con ellas las y los estudiantes de doctorado no quité algunos nombres. La cinta grabada de su reunión incluía una discusión sobre la ética de esto.

En el "cuento reflexivo", uso una racionalidad narrativa *versus* una argumentativa. La segunda crea vencedores/as y vencidos/as mientras que la primera funciona para "ilustrar en vez de reclamar" [van Maanen 1988, p. 122]. El texto se usa para mostrar en vez de analizar. Los datos se usan de manera diferente; en vez de apoyar un análisis, se usan demostrativamente, "performativamente". Los datos se usan para condensar, ejemplificar, evocar, embellecer el argumento teórico en vez de para derrumbarlo y convertirlo en una instancia empírica en la que los datos funcionan como un "certificado de presencia" [Hutcheon, citando a Barthes 1989, p. 91], una facticidad apuntaladora. Como cada uno de los cuentos precedentes, las palabras de otras/os diversas/os entran primero para enmarcar el discurso teórico, para que sean relativamente inmediadas, heterogéneas, sin marcar.⁶

A lo largo de los cuentos he mostrado representaciones alternativas, conflictivas; he yuxtapuesto estilos textuales dispares y he puesto en primer plano las tensiones irresolubles entre ellos, para entender qué está en juego en la creación de significado a partir de los "datos". Con los cuentos realista y crítico inscribo las convenciones, induzco respuestas condicionadas y después subvierto esas respuestas poniendo en primer plano la política de cómo operan esos códigos [Hutcheon 1989]. Esa inscripción y subversión simultánea de los códigos mediante los que fabricamos sentido crea la narrativa de código doble que caracteriza la textualidad posestructural.

Spanos escribe que el trabajo más útil en la crisis actual de representación "es el que usa la forma para desorganizar formas recibidas y debilitar un punto de vista objetivo y desinteresado" [1987, p. 271]. Van Maanen insta al movimiento a que desmascare el trabajo de campo rompiendo silencios metodológicos e inventando formas de autoconciencia textual. Aunque él advierte que esa autorreflexividad puede convertirse en "etnografía de la vanidad" [1988, p. 93], da la bienvenida a formas más experimentales de escritura etnográfica. Allí, el que conoce y lo conocido se reúnen en forma representacional como viñetas dramáticas que trastornan la comodidad complaciente con las viejas formas. Aunque nada que no sea la plena colaboración puede evitar cierto grado de objetivización y de hablar por otras/os, podemos apuntar hacia un equilibrio introspección/objetivización. La autorreflexión metodológica engendrada por esas formas experimentales de construcción textual se basa en la realización de que los llamados hechos que uno "descubre" son ya el producto de mu-

⁶ Se podría contrastar esto con el proceso de categorización más tradicional que actúa en *Women's Ways of Knowing*. Belenky y otros, 1986.

chos niveles de interpretación. Como comenta Hutcheon, "los hechos son acontecimientos a los que hemos dado sentido" [1989, p. 57].

Trabajar hacia lo que significa hacer trabajo empírico en un contexto posfundacional es desplazarse hacia el espacio de la investigación desconstructora/desconstructiva, contar historias que no terminan ni en conocimiento comprensivo ni en incapacitación de la indecidibilidad textual [Spanos 1987, p. 275]. Rechazar pretensiones de certeza, totalidad y puntos de vista arquimedianos fuera de flujo y de interés humano, es contar "una historia que recupera la investigación como una 'vía' que está siempre ya empezando, siempre ya 'en camino'", una historia diferente "que significa una diferencia crítica, no sólo en el lugar del pensamiento, sino también en el lugar de la praxis sociopolítica" [Spanos 1987, p. 276].

CONCLUSIÓN

A partir de todas las historias que se podrían contar de la multiplicidad de influencias sobre una investigación, este ensayo es un "cuento de campo de trabajo" [van Maanen 1988], una ponderación autorreflexiva sobre la política de nuestra investigación y de nuestras prácticas de enseñanza. Arraigada en la especificidad de una investigación particular y situada sobre los procesos mediante los que las/os estudiantes pueden aceptar, integrar o rechazar el conocimiento opositor, he explorado los parámetros del trabajo empírico desconstruccionista. Esos parámetros borran géneros, trastornan definiciones recibidas y crean un espacio a partir de hacer las cosas de otra manera en nombre de las ciencias humanas. Con esos parámetros tan bien evocados en una estrofa de "Corson's Inlet" de A.R. Ammon, los dejo con la poesía:

Me permito remolinos de sentido:
dando preferencia a una dirección de significación
que fluye como un riachuelo
a través de la geografía de mi trabajo:
se pueden encontrar
en mis decires
virajes de acción
como el borde cortante de la caleta:
hay dunas de movimiento,
organizaciones de hierba, senderos blancos y arenosos de remembranza
en la errancia general de la mente reflejante:
pero el conjunto me rebasa: es la suma de esos acontecimientos
que no puedo calar, el libro mayor de contabilidad que no puedo llevar,
la contabilidad más allá de las cuentas.

En la naturaleza hay pocas líneas nítidas: hay zonas de primulas
más o menos dispersas;
órdenes desordenados de bayas de laurel;
entre las hileras de dunas,

pantanos irregulares de carrizos,
 pero no carrizos solos, sino pasto, bayas de laurel, milhojas, todos...
 predominantemente carrizos.

No he llegado a conclusiones, no he creado fronteras,
 cerrando hacia afuera y cerrando hacia dentro
 al separar el adentro del afuera:
 No he trazado ninguna línea:
 como sucesos múltiples de arena
 cambian la forma de la duna que no será la misma
 forma mañana,

así yo estoy dispuesto a seguir, a aceptar
 el pensamiento
 que devenga, a no demarcar con estacas ni principios ni finales,
 a no imponer muros...

[Citado en Spanos 1987, pp. 236-237]

BIBLIOGRAFÍA

- Anderson, Sharon, "A Study of the Resistance to Liberatory Education and Liberatory Ideology in Re-entry Women", tesis de maestría no publicada, Mankato State University, 1986.
- Aronowitz, Stanley y Henry Giroux, "Radical Education and Transformative Intellectuals", *Canadian Journal of Political and Social Theory*, vol. 9, no. 3, 1985 pp. 48-63.
- Atkins, Douglas G., y Michael L. Johnson, *Writing and Reading Differently: Deconstruction and the Teaching of Composition and Literature*, Lawrence: University of Kansas Press, 1985.
- Baudrillard, Jean, *For a Critique of the Political Economy of the Sign*, trad. Charles Levin, St. Louis: Telos Press, 1981.
- Bazerman, Charles, "Codifying the Social Scientific Style: The *APA Publication Manual* as a Behaviorist Rhetoric", Nelson y otros (comps.), *The Rhetoric of the Human Sciences*, Madison: University of Wisconsin Press, 1987, pp. 125-144.
- Bennington, Geoff, "Demanding History", Drek Altridge, G. Bennington y R. Young (comps.), *Post-Structuralism and the Question of History*, Cambridge: Cambridge University Press, 1987, pp. 15-29.
- Berlak, Ann, "Teaching for Liberation and Empowerment in the Liberal Arts: Towards the Development of a Pedagogy that Overcomes Resistance", ponencia presentada en la Eighth Annual Curriculum Theorizing Conference, Dayton, Ohio, octubre de 1986.
- , "Teaching for Outrage and Empathy in the Liberal Arts", *Educational Foundations*, vol. 3, no. 2, 1989, pp. 69-93.
- Bordo, Susan, "Feminism, Postmodernism and Gender-Skepticism", Linda Nicholson (comp.), *Feminism/Postmodernism*, Nueva York: Routledge, 1989, pp. 133-156.
- Bowers, C.A., *Elements of a Post-Liberal Theory of Education*, Nueva York: Teacher's College Press, 1987.

- Buckingham, David, "Against Demystification: A Response to *Teaching the Media, Screen*, no. 27, 1986, pp. 80-95.
- Clifford, James, *The Predicament of Culture: Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art*, Cambridge: Harvard University Press, 1988.
- Cocks, Joan, *The Oppositional Imagination: Feminism, Critique and Political Theory*, Nueva York: Routledge, 1989.
- Ellsworth, Elizabeth, "Why Doesn't this Feel Empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy", *Harvard Educational Review*, vol. 59, no. 3, 1989, pp. 297-324 [versión en castellano: "¿Por qué esto no parece empoderante?, pp. 55-88 de este volumen].
- Foucault, Michael, "The Political Function of the Intellectual", *Radical Philosophy*, no. 17, pp. 12-14, 1977.
- Freire, Paulo, *Pedagogy of the Oppressed*, Nueva York: Seabury, 1973 [versión en castellano: *Pedagogía del oprimido*, trad. Jorge Mellado, México: Siglo XXI, 1970].
- Fuss, Diana, "Reading Like a Feminist", *Differences*, vol. 1, no. 2, 1989, pp. 77-92.
- Giroux, Henry, *Theories of Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*, Massachusetts: Bergin and Garvey, 1983a.
- , "Theories of Reproduction and Resistance in the New Sociology of Education: A Critical Analysis", *Harvard Educational Review*, vol. 53, no. 3, 1983b, pp. 257-292.
- Giroux, Henry y Roger Simon, "Schooling Popular Culture, and a Pedagogy of Possibility", *Journal of Education*, vol. 70, no. 1, 1988, pp. 9-26.
- Glaser, Barney y A. Strauss, *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine, 1967.
- Grosz, Elizabeth, *Sexual Subversions: Three French Feminists*, Sydney: Allen and Unwin, 1989.
- Haraway, Donna, "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective", *Feminist Studies*, vol. 14, no. 3, 1988, pp. 575-599.
- Hariman, Robert, "The Rhetoric of Inquiry and the Professional Scholar", H. Simons (comp.), *Rhetoric in the Human Sciences*, Londres: Sage, 1989, pp. 211-232.
- Haug, Frigga, *Female Sexualization*, trad. Erica Carter, Londres: Verso, 1987.
- Hutcheon, Linda, *The Politics of Postmodernism*, Nueva York: Routledge, 1989.
- Johnson, Barbara, *A World of Difference*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1987.
- Johnston, Marilyn, "Experience and Reflections on Collaborative Research", *Qualitative Studies in Education*, vol. 3, no. 2, 1990, pp. 173-183.
- Joycechild, Lisa Dewey, "Emergent Highlights from the Preliminary Report", documento de Women's Studies Faculty, marzo de 1987.
- , "Presenting Feminism: Toward a Reflexive Pedagogy in the Introductory Women's Studies Course", tesis de maestría no publicada, Mankato State University, 1988.
- Kipnis, Laura, "Feminism: The Political Conscience of Postmodernism?", A. Ross (comp.), *Universal Abandon: The Politics of Postmodernism*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988, pp. 149-166.
- Lather, Patti, "Research as Praxis", *Harvard Educational Review*, vol. 56, no. 3, 1986, pp. 257-277.

- , "Feminist Perspectives on Empowering Research Methodologies", *Women's Studies International Forum*, vol. 11, no. 6, 1988a, pp. 569–581.
- , "Review of Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education", Cleo Cherryholmes, Teacher's College Press, *Journal of Curriculum Theorizing*, vol. 8, no. 4, 1988b, pp. 127–134.
- Lee, Janet, "The Effects of Feminist Education on Student Values", ponencia presentada en la Annual Conference of The National Women's Studies Association, Minneapolis, junio de 1988.
- Lewis, Magda, "Without a Word: Sources and Themes for a Feminist Pedagogy", tesis no publicada, University of Toronto, 1988.
- , "Problems of Practice in Radical Teaching: A Feminist Perspective on the Psycho/Social/Sexual Dynamics in the Mixed Gender Classroom", ponencia presentada en la Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, marzo de 1989.
- Lewis, Magda y Roger Simon, "A Discourse not Intended for Her: Learning and Teaching Within Patriarchy", *Harvard Educational Review*, vol. 56, no. 4, 1986, pp. 457–472.
- Martin, Luther, Huch Gutman y Patrick Hutton (comps.), *Technologies of the Self: A Seminar with Michael Foucault*, Amherst: University of Massachusetts Press, 1988.
- Naidus, Beverly, "The Artist/Teacher as Decoder and Catalyst", *Radical Teacher*, septiembre de 1987, pp. 17–20.
- Orner, Mimi y Marie Brennan, "Producing Collectively: Power, Identity and Teaching", ponencia presentada en la Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, marzo de 1989.
- Patai, Daphne, "Constructing a Self: A Brazilian Life Story", *Feminist Studies*, vol. 14, no. 1, 1988, pp. 143–166.
- Sheridan, Susan, "Introduction", *Grafts: Feminist Cultural Criticism*, Londres: Verso, 1988.
- Simons, Herbert, "Introduction", H. Simons (comp.), *Rhetoric in the Human Sciences*, Londres: Sage, 1988.
- Spanos, William, *Repetitions: The Postmodern Occasion in Literature and Culture*, Baton Rouge: Louisiana State University Press, 1987.
- Spivak, Gayatri y Ellen Rooney, "In a Word. Interview", *Differences*, vol. 1, no. 2, 1989, pp. 124–156.
- Stam, Robert, "Mikhail Bakhtin and Left Cultural Critique", Ann Kaplan (comp.), *Postmodernism and its Discontents: Theories, Practices*, Nueva York: Verso, 1988, pp. 116–145.
- Ulmer, Gregory, *Applied Grammatology: Post(e)-pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1985.
- van Maanen, John, *Tales of the Field: On Writing Ethnography*, Chicago: University of Chicago Press, 1988.
- Winter, Pamela, *Departmental Seminar Paper*, Sociology Department, University of Waikato, Hamilton, Nueva Zelanda, 1989.
- Zavarzadeh, Mas'ud, y Donald Morton, "Theory Pedagogy Politics: The Crisis of 'the Subject' in the Humanities", *Boundary*, vol. 2, no. 15, 1986–1987, pp. 1–21.

4. INTERRUMPIENDO LOS LLAMADOS PARA UNA VOZ DE EL Y LA ESTUDIANTE EN LA EDUCACIÓN "LIBERADORA"

UNA PERSPECTIVA POSESTRUCTURALISTA FEMINISTA*

Mimi Orner

Los temas relacionados con el poder y la autoridad de los y las docentes resultan cruciales para quienes nos dedicamos a una educación en contra de una variedad de formaciones opresivas como las basadas en raza, clase, género, sexualidad, etnicidad y habilidad. Las teorías y epistemologías críticas y feministas de la educación ofrecen una amplia gama de estrategias para intervenir en la "cotidiana tarea" de la enseñanza. Pero algunas de estas prácticas discursivas y materiales están construidas alrededor de presupuestos problemáticos relacionados con lo que significa ser estudiante o joven. Voy a demostrar que los y las estudiantes/jóvenes están posicionados/as como lo otro en la pedagogía crítica y feminista anglo-estadounidense. Abogaré por reexaminar algunos de los conceptos relacionados con los y las estudiantes/jóvenes que animan ciertos proyectos emancipadores dentro de la educación.

DEFINICIÓN DEL PROBLEMA

El discurso feminista posestructuralista ve la lucha en torno a la identidad dentro del sujeto como inseparable de la lucha en torno a los significados de las identidades y posiciones del sujeto dentro de la cultura en general. Los significados de los términos utilizados para representar a grupos sociales que históricamente han sido blanco de opresión están sufriendo un constante proceso de transformación que convierte en violentos y excluyentes todos los intentos por concentrarse en una sola definición. Los significados de "mujer", "persona de color", "persona incapacitada", "indigente",

*Tomado de: Carmen Luke y Jennifer Gore (comps.), *Feminisms and Critical Pedagogy*, Nueva York y Londres: Routledge, 1992, pp. 74-89. Traducción de Claudia Lucotti.

"viejo/a", "obrero/a", "lesbiana", "gay", "bisexual", "judío/a", "étnico", "minoría" son renegociados constantemente por grupos que actúan de forma estratégica dentro de contextos sociales e históricos específicos. Como "mujer", "judía", "gorda", "heterosexual", "blanca", "joven", "de clase media", considero muy inestables los términos que he utilizado aquí para describirme, ya que los significados y consensos culturalmente generados que éstos tienen sufren transformaciones personales y sociales de modo permanente. En lugar de concebir lo escurridizo de la identidad como un problema a resolver o un obstáculo a evitar, las feministas posestructuralistas consideramos que la imposibilidad de fijar nuestras identidades y de poder conocernos a través de ellas en forma definitiva es una herramienta poderosa mediante la cual podemos "desnaturalizarnos" e involucrarnos en un cambio. Como "educadora feminista", la construcción social de —y el debate sobre— la identidad me lleva a hacer ciertas preguntas.

¿Qué significa para quienes somos docentes luchar contra la opresión dentro del salón de clases? ¿Cómo podemos entender la "resistencia" por parte de los y las estudiantes a una educación diseñada para su empoderamiento? ¿De qué forma hablamos como docentes y como miembros de varios grupos sociales? ¿Cómo entendemos nuestra propia situación en cuanto a privilegios y opresión, a nivel tanto histórico como actual? ¿De qué forma enseñamos como aliados/as de grupos oprimidos de los que no formamos parte? ¿Qué significa enseñar como aliado/a? ¿Cuáles son las implicaciones de estas preocupaciones y compromisos para la pedagogía?

Hasta hace poco, los únicos discursos disponibles que me permitían dirigirme a estas cuestiones eran las teorías críticas y feministas anglo-estadounidenses sobre la educación. Pero una creciente preocupación por los aspectos no examinados de estos discursos y prácticas ha dado lugar a un corpus significativo de trabajos por parte de teóricos/as de la educación que utilizan el análisis posestructuralista para cuestionar los métodos críticos y feministas anglo-estadounidenses para la pedagogía y la teoría educativa. Los marcos teóricos y conceptos derivados de las apropiaciones feministas del discurso posestructuralista han alimentado fuertes críticas a las limitaciones pedagógicas y políticas de las que han sido llamadas tradiciones educativas "emancipadoras" y "liberadoras". Uno de los objetivos de este estudio es demostrar lo significativo de las teorías feministas posestructuralistas para quienes nos dedicamos a investigar y combatir las relaciones de opresión en las escuelas.

Las demandas para una voz de el y la estudiante en los escritos educativos de teóricos críticos y feministas anglo-estadounidenses presuponen posiciones como sujeto para docentes y estudiantes que resultan muy problemáticas cuando son vistas a través del lente de las teorías posestructuralistas feministas. La voz de el y la estudiante, tal y como se conceptualiza en trabajos que dicen ocuparse de su empoderamiento, es un constructo opresivo que considero perpetúa relaciones de dominación en nombre de la liberación. Varias autoras, trabajando en distintas instituciones y contextos sociohistóricos, y de hecho en distintos países, hemos comenzado a cuestionar los llamados para una voz de el y la estudiante según opere dentro de contextos históricos

específicos. En este estudio me apoyaré en el trabajo de mis colegas mientras des-construyo algunos de los conceptos, metáforas y marcos teóricos que se dan por descontados en las tradiciones educativas "emancipadoras" en general, y en los miles de llamados para una voz de el y la estudiante en particular. Demostraré que las demandas para una voz de el y la estudiante en la tradición crítica y en la feminista anglo-estadounidense son sumamente sospechosas, dadas las reformulaciones de conceptos clave ofrecidas por las perspectivas posestructuralistas feministas.

Lo que planteo aquí es que los llamados para una "auténtica voz de el y la estudiante" contienen posiciones epistemológicas realistas y esencialistas con respecto a la subjetividad, que no se reconocen de forma específica ni se desarrollan teóricamente. Demostraré que conceptos tales como subjetividad, identidad, lenguaje, contexto y poder, que resultan centrales para el trabajo desconstruccionista en otras áreas tales como la teoría literaria, la filosofía y la religión, tienen mucho que ofrecer en el campo de la educación. De forma más específica, plantearé que estos términos necesitan y ayudan a iniciar un replanteamiento de discursos y prácticas emancipadoras relacionadas con la enseñanza.

LA VOZ DE EL Y LA ESTUDIANTE EN LA TEORÍA Y LA PRÁCTICA

Históricamente, la exigencia por parte de académicos/as y otros grupos poderosos para que se escuche una "auténtica" voz o cultura del pueblo ha sido recibida por los grupos marginados con gran desconfianza. ¿Por qué deben hablar los/as "oprimidos/as"? ¿Para beneficio de quién hablamos/hablan? Lo dicho, ¿cómo se recibe, interpreta, controla, limita, disciplina y estiliza por parte de los y las hablantes y oyentes, el momento histórico, el contexto? ¿Qué uso se le da a la voz del pueblo después de ser oída?

Teóricas de la pedagogía feminista en Gran Bretaña y Estados Unidos, a la hora de examinar la voz de el y la estudiante, han considerado fundamentales "la valoración de las experiencias de las mujeres dentro del salón de clases y la ruptura de aquellas jerarquías de poder que han silenciado a las mujeres" [Culley 1985, p. 213]. Los teóricos críticos de la pedagogía "plantean que el lenguaje de la educación y de la vida cotidiana tiene que proveer a docentes y estudiantes de las habilidades que necesitarán para ubicarse en la historia, encontrar sus propias voces, y establecer las convicciones y la compasión necesarias para practicar el valor cívico, correr riesgos y fomentar los hábitos, costumbres y relaciones sociales fundamentales para las formas públicas democráticas" [Freire y Giroux 1989, p. viii].

Pero el concepto de voz tiene también otros usos y significados en el campo de la educación. Como explica Britzman, "el concepto de voz abarca terrenos literales, metafóricos y políticos: en su sentido literal la voz representa el discurso y las perspectivas de el y la hablante; metafóricamente voz abarca inflexión, tono, acento, estilo y las cualidades y los sentimientos transmitidos por las palabras de el y la hablante, y en

lo político, un compromiso con la voz 'afirma *el derecho* de hablar y de ser representado/a'" [Britzman 1989, p. 146].

El sentido literal de la voz de el y la estudiante queda ejemplificado por el proyecto de expresión oral fluida en Gran Bretaña, donde el interés por la voz de el y la estudiante es parte de una preocupación por la destreza de los y las estudiantes para hablar y escuchar. De manera similar, quienes diseñan películas para fomentar la discusión dentro del salón de clases consideran la voz de el y la estudiante como la "respuesta afectiva" al estímulo de una película provocadora. Es importante tomar nota de la aceptación que tiene el concepto de la voz de el y la estudiante a lo largo de los así llamados "paradigmas" de la investigación educativa. Se han ofrecido distintas razones para justificar la exigencia de una voz de el y la estudiante. Resulta claro que por qué se les pide a ellos que hablen y de qué se les pide que hablen varía junto con los compromisos sociales, políticos, económicos y culturales de diversas agendas de investigación y enseñanza. Pero lo que está más enraizado y menos explorado en las distintas demandas para una voz de el y la estudiante son las formas de relacionarse con los y las estudiantes y jóvenes como lo *otro*. Estas formas resultan virtualmente intocables dadas las conceptualizaciones predominantes del sujeto racional unificado, tanto en las teorías educativas principales como en las de la oposición.

DISCURSOS DEL POSESTRUCTURALISMO FEMINISTA

Los marcos teóricos posestructuralistas feministas nos proporcionan una forma de abordar los silencios de largo plazo de todas las tradiciones intelectuales aceptadas de Occidente, entre ellos el enfoque marxista y el feminista anglo-estadounidense para entender y combatir la opresión. Las perspectivas posestructuralistas feministas desafían los discursos de emancipación, así como los presupuestos de una identidad fija y una subjetividad unificada y racional que encontramos en algunos escritos feministas, en muchos escritos críticos y en trabajos sobre la voz de el y la estudiante en particular.

En su libro *Gynesis: Configurations of Woman in Modernity* [1985], Alice Jardine considera que el trabajo posestructuralista surge de un rechazo por parte de intelectuales franceses de los marcos conceptuales políticos y filosóficos del siglo XIX. Según Jardine, este rechazo incluye necesariamente modos de pensar humanistas que están basados en movimientos de liberación del ser humano.

¿Por qué este rechazo? El motivo principal ha sido expuesto cautelosa y cuidadosamente en textos escritos a lo largo de los últimos 25 años: nuestras formas de entendimiento en Occidente han sido y continúan siendo cómplices de nuestras maneras de oprimir [...]. Quizá la palabra que resume con mayor claridad el acto que los/as teóricos/as en Francia han realizado con los textos y contextos de la ideología humanista sea el término *desnaturalización*: han desnaturalizado el mundo que naturalizó el humanismo, un mundo cuya antropología y antropocentrismo ya no tienen sentido [Jardine 1985, p. 24].

Al centrarme en el concepto de la voz de el y la estudiante espero desnaturalizar “la antro-pología y el antro-centrismo” de los discursos educativos que reclaman para sí la condición de “liberadores”. Los llamados para que los y las estudiantes hablen en nombre de su propia liberación y empoderamiento deben ser revisados con cuidado. Los y las docentes que nos preocupamos por cambiar las relaciones de poder injustas debemos continuamente examinar nuestros presupuestos acerca de nuestras propias posiciones, las de nuestros/as alumnos/as, los significados y usos de la voz de el y la estudiante, nuestro poder para convocarlos/as para que hablen, y nuestro muchas veces no examinado poder para legitimar y perpetuar relaciones injustas en nombre del empoderamiento de el y la estudiante. Para parafrasear a Patti Lather, ¿cuáles son los pecados de imposición que cometemos en nombre de la liberación? “Sea el objetivo de nuestro trabajo la predicción, el entendimiento o la emancipación, todos ellos son formas de disciplinar el cuerpo, normalizar el comportamiento, administrar la vida de poblaciones” [Rajchman, en Lather 1987b, p. 19].

Al interrogar las así llamadas narrativas del amo (es decir, varón blanco europeo) que han legitimizado y naturalizado el pensamiento occidental, y excluido, reprimido, hablado por y de las mujeres y los hombres de color, las mujeres blancas, la población judía, las lesbianas y los homosexuales, y aquellas personas con incapacidades físicas y mentales, entre otros, los y las posestructuralistas han ayudado a desnaturalizar lo que históricamente ha sido construido como “natural”, “normal”, “sin costuras”, “real” y “verdadero” por las narrativas del amo. Ésta no ha sido una tarea fácil. Como dice Jardine:

Regresar a analizar [las narrativas del amo] ha significado regresar a las filosofías griegas en las que están basadas y, de modo más particular, a las relaciones originales que encontramos entre [...] todas las oposiciones dualísticas que determinan nuestra forma de pensar, [formas] que resultan inadecuadas para entender un mundo de múltiples causas y efectos que interactúan de maneras complejas y no lineales, y que están enraizadas en una ilimitada serie de especificidades históricas y culturales [Jardine 1985, p. 24].

Los dualismos con los que nos enfrentamos a diario y que ignoran lo complejo e interrelacionado de los términos ejemplifican un modo de pensar que tiene serias consecuencias para todos/as nosotros/as. Oposiciones binarias tales como día/noche, hombre/mujer, padre/madre, sol/luna, actividad/pasividad, cultura/naturaleza, sentido/falta de sentido, razón/locura, central/marginal, superficie/profundidad, materia/espíritu, mente/cuerpo, velo/verdad, texto/significado, interior/exterior, representación/presencia, apariencia/esencia y, de modo muy relevante para los pedagogos/as radicales, teoría/práctica, estructura/agencia, producción/reproducción, sujeto/objeto, docente/estudiante, opresor(a)/oprimido(a) y voz/silencio resultan inadecuadas y peligrosas, ya que históricamente han sido acompañadas por la esencialización de ambos términos, y se ha privilegiado el primer término sobre el segundo. Por ejemplo, mente y cuerpo quedan separados uno del otro, se esencializan y luego se les da un orden de prioridad para que lo leamos como “mente por encima de cuerpo”. Lo

mismo sucede con día y noche, hombre y mujer, teoría y práctica, docente y estudiante. Es fundamental que veamos cómo se interrelacionan los términos, cómo han sido construidos históricamente como opuestos, y cómo han sido usados para justificar y naturalizar las relaciones de poder.

Un aspecto importante de la labor posestructuralista ha sido examinar las oposiciones binarias para poder llegar a lo "no-conocido", al "segundo término" de las narrativas del amo. Conceptos tales como hombre, sujeto, verdad, historia y significado han sido desnaturalizados y desconstruidos con el afán de recobrar cada uno de sus segundos términos y así descubrir qué es lo que se ha borrado, silenciado y rechazado en sus nombres.

EL SUJETO Y LA SUBJETIVIDAD

Los términos "sujeto" y "subjetividad" resultan fundamentales para los trabajos de esta naturaleza. Dichos términos significan un rompimiento decisivo con las concepciones humanistas binarias del individuo, tan centrales para la filosofía, la política y la organización social de Occidente. El término "sujeto" se refiere a algo muy distinto del término más familiar "individuo".

El segundo término data del Renacimiento y presupone que el "hombre" es un agente intelectual libre y que los procesos de pensamiento no son reprimidos por circunstancias históricas o culturales. Esta visión de la Razón está expresada en el trabajo filosófico de Descartes. Considérese esta frase: "Pienso, luego existo". El "yo" de Descartes se asume como totalmente consciente y por ende autocognoscible. No es sólo autónomo sino coherente; la noción de otro territorio psíquico en contradicción con el estado de conciencia es inimaginable [Sarup 1989, p. 1].

A diferencia del término "individuo", el término "sujeto" nos lleva a pensar en nosotros y nosotras, y en nuestras realidades como construcciones; productos de actividades con significado o sentido culturalmente específicos y por lo general inconscientes. El término "sujeto" pone en entredicho la noción de un yo totalmente consciente. El "sujeto" es siempre consciente e inconsciente. Como apunta Chris Weedon:

La "subjetividad" se utiliza para referirse a los pensamientos y emociones conscientes e inconscientes del individuo, su sentido de sí mismo y sus formas de entender su relación con el mundo. Los discursos humanistas presuponen una esencia en el centro del individuo que es única, fija y coherente y que lo hace lo que es [...]; el posestructuralismo propone una subjetividad que es precaria, contradictoria y en proceso, y que se reconstituye constantemente en el discurso cada vez que pensamos o hablamos [Weedon 1987, p. 32].

Los discursos sobre la voz de el y la estudiante se basan en el presupuesto de un yo "único, fijo y coherente", por completo consciente y totalmente articulado. Estos discursos enraizados dentro de presupuestos humanistas ignoran las identidades cam-

biantes, los procesos inconscientes, los placeres y deseos no sólo de los y las estudiantes sino también de los y las docentes, administradores/as e investigadores/as. Los discursos sobre la voz de el y la estudiante no reconocen adecuadamente que la posición social y la voz son “en el mejor de los casos tentativas y temporales, dadas las cambiantes y muchas veces contradictorias relaciones de poder en múltiples niveles de la vida social: el personal, el institucional, el gubernamental, el comercial” [Ellsworth y Selvin 1986, p. 77].

Los discursos educativos “liberadores” exigen la transformación de la “realidad” a través de una toma de conciencia de nuestra posición social por medio de la articulación de nuestra voz. Se les presta poco o nada de atención a las múltiples posiciones sociales, voces, placeres —conscientes o inconscientes—, tensiones, deseos y contradicciones que se hallan presentes en todos los sujetos, en todos los contextos históricos. Docentes y estudiantes deben pensarse “como no fijos, no satisfechos [...], sin unidad, sin autonomía, pero en proceso, perpetuamente en construcción, perpetuamente contradictorios, perpetuamente abiertos al cambio” [Belsey 1980, p. 132].

LENGUAJE

Para las teóricas posestructuralistas feministas, el lenguaje es un concepto decisivo. Mientras que las pedagogías crítica y feminista angloestadounidense reclaman una auténtica voz de el y la estudiante, las teorías posestructuralistas del lenguaje consideran la auténtica voz de el y la estudiante como una imposibilidad. A diferencia de los discursos del humanismo, las teorías posestructuralistas del lenguaje no ven a éste como un simple instrumento que utilizamos. Más bien los/as posestructuralistas ven al lenguaje como un sitio de lucha en donde se producen la subjetividad y la conciencia.

El lenguaje no es transparente como en el discurso humanista, no es expresivo y no etiqueta un mundo “real”. Los significados no existen antes de ser articulados por medio del lenguaje y el lenguaje no es un sistema abstracto, sino que está siempre ubicado social e históricamente en los discursos. Los discursos representan intereses políticos y en consecuencia compiten constantemente entre sí por importancia y poder. [Weedon 1987, p. 41]

El trabajo teórico y psicoanalítico de Jacques Lacan ha sido fundamental para la comprensión de la importancia del lenguaje por parte del posestructuralismo. En lo que es un alejamiento del estructuralismo de Ferdinand de Saussure (un estructuralismo que ve la verdad como si existiera “detrás” o “dentro” de un texto), el posestructuralismo recalca la interacción de el/la lector/a y el texto como una forma de productividad. Para el posestructuralismo, la lectura no es el consumo pasivo de un producto prefabricado, como lo es para el estructuralismo. La lectura es una negociación entre quien lee y el texto, que tiene lugar en y está profundamente influida por con-

textos particulares y conjunciones históricas. Para el posestructuralismo, nada ni nadie están nunca por completo presentes en el lenguaje. Es una ilusión creer que podemos alguna vez estar del todo presentes en lo que decimos o escribimos, porque el uso del lenguaje implica usar signos que son “en parte nuestros y en parte de otro/a” [Bajtín 1981, p. 345]. “El conocimiento del mundo, de otros/as y del yo está determinado por el lenguaje. El lenguaje es la condición previa para al acto de volverse consciente de uno/a mismo/a como un ente distintivo [...]. Pero el lenguaje es también el vehículo de un contexto social dado, una cultura, prohibiciones y leyes. El niño y la niña son moldeados/as y quedarán indeleblemente marcados/as por él sin darse cuenta de ello” [Sarup 1989, p. 9].

El discurso posestructuralista cuestiona la transparencia, autenticidad y autorreferencialidad del lenguaje que hallamos dentro de los llamados para una voz de el y la estudiante. Las estrategias educativas “liberadoras” que “permiten a los y las estudiantes encontrar sus propias voces, descubrir el poder de la autenticidad” [Shrewsbury 1987, p. 9], resultan inadecuadas dentro de un marco posestructuralista debido a que ignoran el papel mediador del lenguaje y el inconsciente. Es más, los llamados para una voz de el y la estudiante en la educación presuponen que los/as estudiantes, las voces y las identidades son singulares, y que no cambian ni son afectadas por los contextos en donde se habla. Examinaré el significado de limitantes contextuales para la “auténtica voz de el y la estudiante” en la siguiente sección, mientras continúo desnaturalizando los llamados para una voz de el y la estudiante en las “pedagogías de la emancipación”.

LA IMPORTANCIA DEL CONTEXTO

Cuando nos concentramos en las múltiples voces y contradicciones presentes en sitios y momentos históricos específicos, resulta imposible apoyar las llamadas universales para una voz de el y la estudiante. El análisis posestructuralista feminista, para evitar la “posición del amo” de formular un discurso totalizador, tiene una base contextualizada: “Sus detalles no pueden especificarse de antemano ya que la configuración precisa de las relaciones de poder en cualquier situación determinará como podremos actuar” [Weedon 1987, p. 139]. Hay veces que resulta peligroso que hable el/la alumno/a: cuando el lenguaje corporal socialmente construido de un/a alumno/a amenaza a otro/a, cuando a el o la docente no se lo percibe como aliado/a. En estos casos no resulta adecuado descartar el silencio de el o la estudiante simplemente como un caso de opresión internalizada. Tampoco podemos clasificar estos silencios como resistencia o una falsa conciencia. Puede que haya fuertes razones conscientes o inconscientes para no hablar, o para hablar quizá de manera aún más enfática por medio del silencio. Como plantea Patti Lather: “Debemos tener la dispo-

sición de aprender de quienes no hablan con palabras. ¿Qué es lo que nos están diciendo sus silencios?" [Lather 1987a, p. 12]

Resulta fundamental cómo se manifiestan las relaciones de poder en el salón de clases. ¿Cómo se conectan las posiciones de sujeto ocupadas por un/a alumno/a con las posiciones de sujeto de todas las demás personas en el salón? ¿Cómo moldean estas múltiples identidades y posiciones a quien habla y a quien escucha? ¿Quién se siente cómodo/a en el salón y quién no? ¿Quién recibió insultos y quién insultó afuera en el pasillo momentos antes de la clase? Parece imposible ingenuo pensar que pueda haber algo que se parezca, incluso remotamente, a un genuino compartir de voces en el salón de clases. Sin embargo, lo que sí parece posible es un intento por reconocer los diferenciales de poder presentes y entender cómo interfieren con lo que se puede decir y hacer en ese contexto específico.

En un curso sobre género y educación que impartí recientemente en la Universidad de Wisconsin-Madison, tuve varias oportunidades de escuchar a los y las estudiantes hablar sobre el silencio. Durante los últimos minutos de una sesión de clase donde las lecturas y la discusión se habían centrado en la homofobia en las escuelas, varios/as estudiantes comenzaron a expresar sus miedos, ansiedades y procesos de autocensura en relación con los temas tratados ese día. Hubo personas que encontraron difícil discutir el tema de la homofobia en una clase con tanta gente desconocida. Una mujer estuvo muy en desacuerdo y explicó que debido a que sí tenía amistades en la clase se sentía imposibilitada de participar en la discusión. Algunas lesbianas se sentían incómodas hablando con heterosexuales acerca del privilegio heterosexual. Otras personas querían contestar preguntas o responder a los comentarios o concepciones erradas de sus compañeros y compañeras. Después de la clase, se me acercó una mujer que dijo que nunca antes había oído pronunciar en voz alta la palabra "lesbiana", y que necesitaba tiempo y espacio para poder absorber todo eso.

Hubo muchos silencios y voces en operación ese día en el salón, entre ellos los míos. Las palabras y los silencios de quienes estaban ahí se dieron en un ambiente extremadamente complejo, en el que las relaciones cambiantes de poder entre los miembros de la clase se combinaban con una multitud de subjetividades, identidades vividas, posiciones políticas y filosóficas, y limitantes institucionales. Además, la clase se ubicaba históricamente en un contexto que incluía el reciente asesinato de un homosexual en un lugar muy cercano a donde nos reuníamos, y en un momento en que grandes cantidades de tropas de Estados Unidos estaban siendo enviadas al Golfo Pérsico, mientras la Universidad debatía su afiliación al Reserve Officers Training Corp (Cuerpo de Entrenamiento de Oficiales de Reserva), que abiertamente les niega el acceso a lesbianas y homosexuales. La complejidad del salón de clases y de las palabras y los silencios de las personas ahí presentes ese día también deben verse en relación con reuniones anteriores del grupo, otras discusiones de la clase, experiencias personales, controversias y cuestiones con las que estaban involucrados los y las estudiantes.

Los contextos en los que se dieron todos estos silencios y palabras eran complejas coyunturas de historias, identidades, ideologías, hechos y relaciones locales, nacionales e internacionales. Quienes sólo procuran encontrar significados singulares y estables en el silencio de el y la estudiante ignoran la naturaleza profundamente contextual de toda interacción en el salón de clases. Quienes sólo quieren "leer" el silencio de el y la estudiante como resistencia o deterioro ideológico repiten formas de vanguardismo que construyen a los y las estudiantes como objetos factibles de ser conocidos y moldeados en lugar de sujetos complejos y contradictorios.

Las luchas locales de estudiantes y docentes en los salones de clase y los contextos históricos y sociales en los que se ubican estos salones forman la base de las propuestas posestructuralistas feministas para la enseñanza. El discurso posestructuralista feminista ofrece a los y las docentes herramientas poderosas para analizar los mecanismos de poder a nivel local y las posibilidades de cambio. En la siguiente sección examinaré algunas teorías que ofrecen una visión clara de las relaciones locales de poder que operan tanto dentro como fuera del salón y que moldean todas las interacciones entre docentes y estudiantes.

EL PODER EN CONTEXTO

Tradicionalmente se ha pensado en el poder de manera negativa, como algo que limita, prohíbe, niega y censura. El trabajo de Michel Foucault cuestiona las formulaciones negativas y judiciales del poder y las reemplaza por otras de orden técnico y estratégico. Para Foucault el poder es una relación, no una posesión o capacidad. El poder no está subordinado al servicio de la economía. No es propiedad de un individuo o una clase, ni es un bien que pueda ser adquirido o apresado. El poder moderno opera por medio de la construcción de "nuevos" discursos y formas de actividad, más que por ponerles límite a los ya existentes. Foucault vio los hilos del poder por todas partes, como si estuvieran entretejidos formando redes. Desplazó el centro de atención de preguntas como ¿quién tiene el poder? o ¿cuáles son las intenciones de quienes detentan el poder?, a preguntas relacionadas con los procesos mediante los cuales los sujetos se constituyen como efectos del poder.

El discurso de Foucault sobre el poder contrasta de manera tajante con la concepción monárquica de poder incluida en muchos trabajos "liberadores" sobre educación. En "What is Feminist Pedagogy?", Carolyn Shrewsbury redefine el poder en términos "positivos" pero no cuestiona la noción del poder como posesión. Shrewsbury escribe: "Al enfocarse en el empoderamiento, la pedagogía feminista encarna un concepto del poder como energía, capacidad y potencial más que como dominación [...]. Esta concepción del poder reconoce que la gente necesita poder, tanto para mantener un sentido del yo como para lograr objetivos" [1987, p. 8].

Quienes reclaman una voz de el y la estudiante hacen esto como una forma de corregir el silenciamiento de los/as estudiantes y de la juventud en general. Es la *falta*

de poder que se dice que éstos poseen lo que vuelve necesaria esta intervención. Pedagogos críticos y feministas anglo-estadounidenses quieren empoderar a los/as estudiantes para que encuentren y articulen sus voces silenciadas o deslegitimizadas. Quieren que los/as estudiantes y la juventud de diversos grupos sociales, políticos y económicos vean cómo han sido dominados por quienes tienen el poder.

En contraste con el poder monárquico, Foucault afirmó que nosotros/as, como sujetos, internalizamos sistemas de vigilancia al punto de que nos convertimos en nuestros/as propios/as supervisores/as. A este concepto se lo conoce como poder disciplinario.

La transformación de las sociedades occidentales de un poder monárquico (o soberano) a un poder disciplinario queda epitomizada en la descripción de Foucault del panóptico, un recurso arquitectónico por el que abogaba Jeremy Bentham hacia fines del siglo XVIII. En este edificio circular de celdas, ningún prisionero o prisionera puede estar seguro de no ser observado desde la torre de vigilancia central, por lo que de manera gradual los presos y las presas comienzan a vigilar su propia conducta. Esta nueva modalidad de poder que podemos llamar panóptico se dio primero en escuelas, barracas y hospitales. La gente aprendió a organizar registros y sistemas para marcar y clasificar. Luego se dio la vigilancia permanente de un grupo de estudiantes o pacientes, y en determinado momento estos métodos comenzaron a generalizarse [...]. En [el libro de Foucault] *Vigilar y castigar* el parecido entre el panóptico (el "que ve todo") y el infinito saber del Dios cristiano [...] se parece al concepto de Freud del superyó como el monitor interno de los deseos inconscientes [Sarup 1989, p. 75].

Los discursos de la pedagogía "liberadora" que dicen empoderar a los y las estudiantes no apoyan abiertamente las relaciones en las que los/as estudiantes son monitoreados por otros mientras se disciplinan a sí mismos/as. Sin embargo, resulta importante explorar una vez más aquellos aspectos de nuestra labor docente que damos por sentados. La descripción de Foucault del panóptico plantea preguntas acerca de las intenciones que subyacen en el "círculo para discusiones", la tan apreciada modalidad del salón de clases democrático. Dentro de un marco foucaultiano, este círculo representa una expresión de poder disciplinario, la regulación del yo a través de una internalización de la regulación por parte de otras personas. De modo similar, los análisis de Foucault del confesor omnisapiente y de los significados y usos reguladores y punitivos del confesionario traen a la mente prácticas pedagógicas que buscan que el o la estudiante revele e incluso confiese públicamente información sobre su vida y cultura en presencia de figuras autoritarias como por ejemplo los/as docentes.

Resulta de hecho necesario que docentes y teóricos/as de la educación desechen las concepciones monárquicas del poder y trasladen el centro de interés hacia otras concepciones que visualicen al poder como productivo y presente en todos los contextos, y como regulador de todos los discursos e interacciones sociales. Estoy de acuerdo con la posición de Foucault acerca de que "uno/a no debería asumir una condición masiva y fundamental de la dominación, una estructura binaria con 'domina-

dores/as' de un lado y 'dominados/as' de otro, sino más bien una producción multiforme de relaciones de dominación" [Foucault 1980, p. 142].

Una noción disciplinaria del poder vuelve insostenible la metafísica que subyace en aquellas concepciones críticas y feministas que ven al salón de clases "liberador" como un espacio seguro y democrático donde los y las estudiantes encuentran y articulan sus voces. Una noción disciplinaria de poder vuelve insostenible la metafísica de la afirmación por parte de un o una docente acerca de que posee una identidad "liberadora". Por lo general, los salones de clase feministas anglo-estadounidenses y críticos son considerados como lugares igualitarios en donde el poder se dispersa y se comparte entre todos. La cultura, la escuela, e incluso los y las demás docentes son llamados opresivos/as. Pero no así el o la docente "liberador/a". Al afirmar sólo la existencia de seres racionales y unificados, de intenciones por completo conscientes y del binarismo y la mutua exclusividad de los términos "empoderador/a" y "opresor/a", los/as pedagogos/as "liberadores/as" no están preparados/as para enfrentarse a los momentos de opresión dentro de su propia labor docente. Para las posestructuralistas feministas, los resquicios y las rupturas en la práctica —rupturas, confusiones y contradicciones que siempre forman parte de la interacción en la enseñanza— ofrecen la mayor visión y las mejores posibilidades para el cambio. Las pedagogías moldeadas por perspectivas posestructuralistas feministas pueden enfrentar el "regreso de lo reprimido", los momentos misteriosos y verdaderamente opresivos en la enseñanza, de maneras en que la educación "liberadora" no puede.

En la siguiente sección demostraré cómo el constructo de una identidad "liberadora" depende de los presupuestos de una subjetividad, racionalidad y universalidad unificadas. Probaré cómo las conceptualizaciones ahistóricas y descontextualizadas de el o la docente "liberador/a" y de el o la "intelectual transformador/a" no dejan lugar para que quienes afirman poseer estas identidades puedan verse en proceso, cometiendo errores, sin lograr hacerse percibir como un/a aliado/a por aquellas otras personas marginadas que el o la docente busca "liberar" o "transformar". En contraste, demostraré cómo el discurso posestructuralista feminista abarca la multiplicidad y parcialidad de todo conocimiento y los procesos de formación y renegociación de identidad.

IDENTIDAD

Quienes vivimos en economías capitalistas somos invitados e invitadas continuamente por el consumismo y el individualismo de nuestras instituciones culturales a afirmar nos y delimitar nuestra identidad, una identidad singular, fija y siempre verdadera. De manera constante se nos pide que localicemos aquellos aspectos de nosotros y nosotras que son únicos, diferentes (aunque no muy diferentes), y que nos hacen ser quienes somos. Pero como sujetos conscientes e inconscientes, nunca podremos conocernos realmente a nosotros/as o a otros/as de modo definitivo. Existe siempre la posibilidad de

una brecha, de una mala interpretación, de un reconocimiento errado cuando tratamos de hallarle un sentido a nuestra relación con los demás. Nunca podremos estar seguros/as del significado de las respuestas de los/as otros/as. Nunca podremos estar seguros/as del significado de nuestras propias respuestas.

Para las posestructuralistas feministas, las identidades provienen de una amplia gama de factores y a menudo incluyen intentos por entender las contradicciones entre esos factores. Clase, género, sexualidad, historia, lenguaje, cultura, "experiencia individual", etc. contribuyen a lo que entendemos por nuestras identidades, a lo que reconocemos como nuestras voces. Trabajar con los múltiples, superpuestos y contradictorios aspectos de la identidad resulta una cuestión complicada. Martin y Mohanty señalan algunos de los temas importantes para la identidad y la política de identidades. Examinan las "tensiones irreconciliables entre la búsqueda de un lugar seguro desde el cual hablar y dentro del cual actuar y la toma de conciencia del precio que se paga por los lugares seguros, la toma de conciencia de las exclusiones, las negaciones, las cegueras de las que dependen estos lugares" [Martin y Mohanty, en De Lauretis 1986, p. 206].

¿Cómo podemos presentar y explorar la identidad y la diferencia, no como instrumentos de división sino como fuerzas unificadoras, pero sin crear una ficción de unidad represiva? Mary Gentile plantea que, en lugar de basar todo un análisis sólo en un estudio de la condición de un grupo oprimido como otro, lo basemos en un análisis de la práctica de la construcción del otro en todos/as nosotros/as.

Parecería que no tenemos muchas opciones salvo la de abrir [nuestro] análisis de este modo. En cuanto comenzamos a darnos cuenta de las formas en que la teoría y la práctica (sean políticas, psicológicas, culturales o sociales) funcionan para construir nuestra imagen y nuestro sentido de nosotros/as mismos/as, también comenzamos a reconocer los modos en que esta teoría y esta práctica crean limitaciones y conflictos para cualquier grupo o individuo que no se sienta en sincronía con la "imagen en el espejo", el "ego ideal", que le regresa la sociedad como reflejo a este grupo o individuo. Todo grupo "marginal" siente esta disonancia, sean mujeres [blancas] o mujeres y hombres de color o la clase obrera o las personas minusválidas o los niños y niñas o los ancianos y ancianas o los homosexuales o las lesbianas. Sin embargo, yo sugiero que los miembros individuales de la clase, raza, sexo, etc. dominantes también sienten esta disonancia. Toda persona es el otro de alguien. La disonancia puede ser menos intensa, más fácil de ignorar y quizá no amenace la sobrevivencia básica como lo hace para los grupos marginados. Sin embargo, sí detona una reacción defensiva. Quienes por muy poco no alcanzan el ideal se dedicarán más a presentarlo y defenderlo, a disimular todo signo de disconformidad [Gentile 1985, p. 7].

Es importante aclarar la posición de Gentile con respecto a la diferencia. Esta autora no sugiere una negativa de la diferencia que distraiga la atención de la opresión de un grupo mediante la insistencia en que toda persona resulta victimizada. En lugar de esto, Gentile quiere "afirmar la diferencia [...] en todas sus formas y manifestaciones, encontrar una comunidad en la experiencia de la diferencia sin comprometer sus realidades y efectos distintivos. [Gentile propone] una 'perspectiva múltiple' que pueda abarcar puntos de vista alternativos, no para excusar la opresión

sino más bien para clarificarla, para exponer el dolor de un grupo individual sin negar el de otro" [Gentile 1985, p. 7].

El método de Gentile para reconocer la diferencia "en todas sus formas y manifestaciones" resulta fundamental para los/as docentes que trabajan en contra del eurocentrismo, el masculinismo, el heterosexismo, etc. en las escuelas. Si nuestras posiciones como sujetos, nuestras versiones de la historia y nuestras interpretaciones de la experiencia son vistas como comprensiones temporales y contingentes, dentro de un proceso en desarrollo en donde cualquier significado o verdad absolutos resultan imposibles, entonces la expresión de nuestras diferencias no debería recibirse como si estuviéramos diciendo alguna verdad solemne acerca de nuestras vidas. Debemos rechazar la tendencia de atribuirles "autenticidad" a las voces de la gente cuando hablan a partir de su propia experiencia de la diferencia, como si su discurso fuera transparente y la comprensión de su experiencia inmutable.

Al mismo tiempo, necesitamos aceptar una responsabilidad por nuestra complicidad en relaciones sociales históricas concretas. "Negar que las posicionalidades existan o importen, negar nuestra propia historia personal y afirmar una separación total de ella" resulta en un naturalizar y esencializar a quien pensamos que somos [Martin y Mohanty, en De Lauretis 1986, p. 208]. Como ejemplo de ello, Martin y Mohanty cuestionan "las exclusiones y represiones que apoyan la aparente homogeneidad, estabilidad, y autoevidencia de 'una identidad blanca' que se deriva y depende de la marginación de diferencias tanto dentro como 'fuera'" [p. 193].

Minnie Bruce Pratt afirma que las nociones estables del yo y la identidad se basan en la exclusión y se aseguran por medio del terror.

Cada uno/a de nosotros/as carga consigo los lugares en donde creció, las instituciones, una especie de telón de fondo, de escenario teatral. Tantas veces representamos el presente contra el fondo del pasado, dentro de un marco de percepción que nos es tan familiar y tan seguro, que resulta aterrador arriesgarse a cambiarlo aun cuando sabemos que nuestras percepciones están distorsionadas, limitadas, constreñidas por esa vieja visión [Pratt, en De Lauretis 1986, p. 196].

Cuando las feministas anglo-estadounidenses y los pedagogos críticos hacen un llamado para que los y las estudiantes encuentren y articulen sus voces, presuponen nociones de identidad singulares, esenciales, auténticas y estables. La siguiente cita, tomada de la bibliografía publicada sobre la pedagogía crítica, muestra la tendencia por parte de los/as docentes a negar la subjetividad, posicionalidad y parcialidad de sus propias voces. Len Masterman escribe: "Sólo cuando los y las estudiantes valoricen su propio lenguaje, pasado y personalidades, y no se sientan rebajados por ellos, recobrarán su deseo de expresarse" [1980, p. 141]. Masterman da por sentado que los/as estudiantes no valorizan su lenguaje, pasado y personalidades antes de que él los/as empodere para que esto suceda. Es como si los/as estudiantes no tuvieran ninguna comunidad fuera de la escuela donde sean apreciados y se les dé validez. Quienes somos miembros de grupos marginados sabemos cómo les damos validez a nuestros

propios lenguajes, pasados y personalidades. Cuestiono este tipo de validación, reconocimiento y legitimación institucional ofrecido por docentes, críticos/as y feministas. ¿Qué intereses son promovidos con el reconocimiento institucional de los lenguajes, pasados y personalidades de los/as estudiantes? ¿Los intereses de los/as estudiantes? ¿De los pedagogos/as críticos/as y feministas? ¿De ambos? ¿De qué modo difiere la validación institucional que se ofrece en el salón de clases de la validación ofrecida por otras personas dentro de nuestra comunidad marginada?

La afirmación de una voz de el y la estudiante en el salón de clases crítico y feminista anglo-estadounidense no es automática. Al hablar, las voces de los/as estudiantes pueden estar sujetas a la disciplina y estilización de el o la docente así como de otros/as estudiantes. Henry Giroux se pregunta: “¿Cómo podemos asegurar la existencia de voces de los y las estudiantes cuando al mismo tiempo fomentamos su cuestionamiento?” [Giroux y Simon 1989, p. 231] Yo pregunto acerca de quién interroga a quién y por qué. ¿De qué manera la amenaza de la interrogación no permite a los y las estudiantes sentirse seguros/as para poder hablar acerca de su comprensión y experiencia del mundo? ¿Qué voces quedan descartadas una vez que se han decidido a hablar?

Los/as docentes críticos/as y feministas son claramente quienes se encuentran en posición de cuestionar las voces de los y las estudiantes. Son quienes pueden interrogar y empoderar porque son quienes saben. Debemos creer entonces que los/as docentes críticos/as y feministas ya han trabajado de manera concluyente su propia inscripción e involucramiento dentro de dinámicas de poder opresivas. Dado el binarismo y la subjetividad unificada que subyace en mucha de la educación “liberadora”, los/as docentes se ven como “empoderadores/as”, no como “opresores/as”. Feministas anglo-estadounidenses y pedagogos/as críticos/as supuestamente entienden y nunca contribuyen al racismo, etnocentrismo, clasismo, sexismo, heterosexismo, etc. que experimentan sus estudiantes. En última instancia es el/la pedagogo/a crítico/a o feminista quien determina si (y cuándo) los/as estudiantes han logrado valorar su propio lenguaje, pasado y personalidades. Estas tendencias paternalizadoras en la educación crítica y feminista anglo-estadounidense en última instancia replican formas racistas, clasistas y sexistas para los/as estudiantes. Los/as docentes se hallan por encima de sus estudiantes y los/as guían en su lucha por un “empoderamiento personal” y una “voz”. El único llamado para un cambio procede de los y las estudiantes. Las únicas personas que se estudian detenidamente son ellos/as. El único llamado es para una voz de el y la estudiante. Debemos entonces presuponer que los/as docentes críticos/as y feministas ya han encontrado y articulado la suya.

PARA TERMINAR

¿Cómo podemos ubicar las llamadas recientes por parte de docentes críticos/as y feministas anglo-estadounidenses para una voz de los/as estudiantes? El intento por

empoderar a los/as estudiantes para que encuentren y articulen sus voces ¿es un proceso controlador, un proceso que requiera colaboración verbal? ¿De qué manera los aspectos no examinados en torno al poder y la autoridad de los/as docentes “liberadores/as” problematizan sus llamados para una voz de el o la estudiante? La demanda para una voz de el o la estudiante “¿les da la bienvenida a habitantes selectos del margen para excluir aún más al margen?” [Spivak 1987, p. 107] ¿Cómo difieren las micropolíticas del salón de clases “emancipador” de las macropolíticas del imperialismo?

Hace falta un análisis acerca de qué intereses se sirven cuando hablan los/as estudiantes. ¿Qué sucede con los/as estudiantes que ignoran el pedido de una voz de el o la estudiante? Algunos de los argumentos más fuertes a favor de la desnaturalización de la voz de el o la estudiante provienen de las críticas hechas por pedagogos/as críticos/as a los salones de clase que se alinean con las corrientes principales. Shor [1980], al referirse a cómo el silencio en este tipo de salón de clases puede verse como una forma de defensa o de resistencia, argumenta que la negativa a hablar no permite a otros/as conocer qué es lo que piensan o sienten los/as estudiantes, lo cual a su vez impide que se pueda usar esto en su contra. La “cultura del silencio”, como la llama Freire, es algo común cuando grupos oprimidos se enfrentan a la autoridad, aun cuando esta autoridad esté comprometida con políticas radicales o emancipadoras.

Shor se refiere a la poca paciencia que se le tiene a la acción de “hablar” en escuelas, lugares de trabajo, juzgados, los medios y otros sitios institucionales importantes de la cultura de masas en donde se dan muchas órdenes y se permite poco el diálogo. Según él, este silencio impuesto “deshabitúa a la gente de adquirir la experiencia de la discusión en grupo” [1980, p. 7]. Según Shor, los/as obreros/as y los/as estudiantes “hablan mucho entre sí, pero callan en la presencia de las autoridades. Hablar mucho en una institución, en el trabajo, en la escuela, o frente a un superior es ser culpable de colaborar con el enemigo” [1980, p. 72]. Si lo que se dice en el salón de clases es demasiado entusiasta, se puede pensar que el o la estudiante es el consentido/a de el/la docente. Si lo que dice es demasiado rebelde, el docente puede considerar que el o la estudiante causará problemas. Shor escribe:

En una cultura donde los/as superiores humillan regularmente a las personas subordinadas, se vuelve comprensible que los/as estudiantes por autoprotección permanezcan silenciosos en clase [...]. Debido a que una lucha por el poder rodea el uso de palabras en todas las instituciones de la vida, existen reglas estrictas y se paga un alto precio por hablar. En el mejor de los casos, quienes supervisan desaniman a la gente de hablar entre sí porque esto interfiere con la productividad; en la escuela, los/as docentes desaniman a los/as estudiantes de hablar entre sí o fuera de turno no sólo para mantener el orden sino también para mantener a el/la docente como único regulador de la conversación [Shor 1980, p. 72].

Las teorías feministas posestructuralistas ofrecen poderosas herramientas para el análisis local de los mecanismos del poder y las posibilidades de un cambio. En la educación, el llamado para una voz la mayoría de las veces ha estado dirigido a los y

las estudiantes. ¿Dónde están las voces múltiples y contradictorias de los/as docentes, escritores/as, investigadores/as y administradores/as? Ha llegado el momento de escuchar a quienes han estado pidiéndoles a los/as otros/as que hablen.

BIBLIOGRAFÍA

- Bajtín, M.M., *The Dialogic Imagination: Four Essays by M.M. Bakhtin*, Austin: University of Texas Press, 1981.
- Belsey, C., *Critical Practice*, Londres: Methuen, 1980.
- Britzman, D., "Who Has the Floor? Curriculum, Teaching, and the English Student Teacher's Struggle for Voice", *Curriculum Inquiry*, vol. 19, no. 2, 1989, pp. 143-162.
- Culley, M., "Anger and Authority in the Introductory Women's Studies Classroom", M. Culley y C. Portuges (comps.), *Gendered Subjects: The Dynamics of Feminist Teaching*, pp. 209-218, Boston y Londres: Routledge & Kegan Paul, 1985.
- Culley, M. y C. Portuges (comps.), *Gendered Subjects: The Dynamics of Feminist Teaching*, Boston y Londres: Routledge & Kegan Paul, 1985.
- De Lauretis, T., *Feminist Studies/Critical Studies*, Bloomington: Indiana University Press, 1986.
- Ellsworth, E. y A. Selvin, "Using Transformative Media Events for Social Education", *New Education*, vol. 8, no. 2, 1986, pp. 70-77.
- Foucault, M., *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*, Colin Gordon (comp.), Nueva York: Pantheon Books, 1980.
- Freire, P. y H. Giroux, "Pedagogy, Popular Culture and Public Life: An Introduction", Giroux y R. Simon (comps.), *Popular Culture: Schooling & Everyday Life*, Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc., 1989, pp. vii-xii.
- Giroux, H. y R. Simon, "Schooling, Popular Culture, and a Pedagogy of Possibility", en H. Giroux y R. Simon (comps.), *Popular Culture: Schooling & Everyday Life*, Massachusetts: Bergin & Garvey Publishers, Inc., 1989, pp. 219-235.
- Jardine, A., *Gynesis: Configurations of Woman and Modernity*, Ithaca, Nueva York: Cornell University Press, 1985.
- Lather, P., "Feminist Perspectives on Empowering Research Methodology", artículo presentado en la National Women's Studies Association, Atlanta, Georgia, 1987a.
- Lather, P., "Educational Research and Practice in a Postmodern Era", artículo presentado en la Ninth Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice, Dayton, Ohio, 1987b.
- Masterman, L., *Teaching About Television*, Londres: Macmillan Press, 1980.
- Sarup, M., *An Introductory Guide to Poststructuralism and Postmodernism*, Georgia: The University of Georgia Press, 1989.
- Shor, I., *Critical Teaching and Everyday Life*, Boston: South End Press, 1980.
- Shrewsbury, C., "What is Feminist Pedagogy?", *Women's Studies Quarterly*, vol. XV (3 y 4), otoño-invierno de 1987, pp. 6-14.
- Spivak, G., *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*, Nueva York: Routledge, 1987.
- Weedon, C., *Feminist Practice & Poststructuralist Theory*, Oxford: Basil Blackwell, 1987.

5. MODERNISMO, POSMODERNISMO Y FEMINISMO

PENSAR DE NUEVO LAS FRONTERAS DEL DISCURSO EDUCATIVO*

Henry A. Giroux

La ciudadanía moderna se formuló de tal manera que desempeñó un papel crucial en el surgimiento de la democracia moderna, pero se ha convertido en un obstáculo para ampliarla y hacerla más pluralista.

Muchos de los nuevos derechos que reivindican las mujeres o las minorías étnicas han dejado de ser derechos universalizables. Son expresión de necesidades específicas y se han de garantizar a las comunidades concretas. Sólo una concepción pluralista de la ciudadanía puede dar cabida a la especificidad y multiplicidad de las demandas democráticas y ofrecer un polo de identificación a una gama amplia de fuerzas democráticas. La comunidad política se ha de contemplar como una colección diversa de comunidades, como un foro para crear la unidad sin negar la especificidad.

Chantal Mouffe 1989, p. 7

Los comentarios de Chantal Mouffe indican que hemos ingresado a una nueva era marcada por una crisis del poder, del patriarcado, de la autoridad, de la identidad y de la ética. Esta nueva era ha sido descrita por muchos teóricos, en una serie de disciplinas para bien o para mal, como la época del posmodernismo.¹ Es un periodo desgarrado entre los estragos y los beneficios del modernismo; es una época en la que las nociones de ciencia, tecnología y razón están asociadas no sólo con el progreso social

* Tomado de: Henry A. Giroux (comp.), *Postmodernism, Feminism and Cultural Politics. Redrawing Educational Boundaries*, Albany: State University of New York Press, 1991, capítulo I (introducción), pp. 1-59. Traducción de Isabel Vericat.

¹ Se pueden encontrar análisis representativos de la gama de disciplinas y de autoras/es que habitan ese paisaje resbaladizo conocido como posmodernismo en Foster 1983, Huyssen 1986, Kroker y Cook 1986, Hebdige 1989, Hutcheon 1989, Aronowitz y Giroux 1991.

sino también con la organización de Auschwitz y la creatividad científica que hizo posible Hiroshima [Poster 1989]. Es un tiempo en el que parece que el sujeto humanista ya no tiene el control de su destino. Es una época en la que las grandes narrativas de la emancipación, procedentes tanto de la derecha como de la izquierda políticas, parecen compartir una afinidad por el terror y la opresión. Es también un momento histórico en el que la cultura ya no se ve como una reserva de hombres blancos cuyas contribuciones a las artes, la literatura y la ciencia constituyen el terreno de la alta cultura. Vivimos en un momento en el que se declara un fuerte reto contra el discurso modernista, que legitima el conocimiento casi exclusivamente desde un modelo europeo de cultura y civilización. En parte, la lucha por la democracia se puede contemplar en el contexto de una lucha más amplia contra ciertos rasgos del modernismo que representan los peores legados de la tradición de la Ilustración. Y contra estos rasgos ha surgido una serie de movimientos de oposición en un intento por volver a escribir la relación entre modernismo y democracia. Dos de los retos más importantes al modernismo provienen de discursos teóricos divergentes asociados con el posmodernismo y el feminismo.

El posmodernismo y el feminismo han retado al modernismo en una serie de frentes teóricos y políticos que abordaré brevemente, pero hay otro aspecto del modernismo que se ha expresado más recientemente en las luchas en curso en Europa del Este. El modernismo no consiste únicamente en el patriarcado haciendo alarde de ser la razón universal, en la intensificación cada vez mayor de la dominación humana sobre la naturaleza en nombre del desarrollo histórico, o en la arrogancia de grandes narrativas que acentúan el control y el dominio [Lyotard 1984]. El modernismo tampoco es simplemente sinónimo de formas de modernización caracterizadas por las ideologías y las prácticas de las relaciones dominantes de producción capitalista. El modernismo rebasa esta racionalidad fundamental pero limitante y ofrece los excesos ideológicos de la posibilidad democrática. Con ello me refiero, como Ernesto Laclau y Chantal Mouffe [1985] lo han señalado, a que el modernismo se convierte en un punto de referencia decisivo para promover elementos ciertos y cruciales de la revolución democrática. Más allá de sus pretensiones de certidumbre, fundamentalismo y esencialismo epistemológico, el modernismo proporciona elementos teóricos tanto para analizar los límites de su propia tradición histórica, como para desarrollar un punto de vista político en el que la amplitud y la especificidad de las luchas democráticas se puedan expandir a través de los ideales modernistas de libertad, justicia e igualdad. Como lo indica Mark Hannam, el modernismo posee un legado de ambiciones progresistas que han contribuido a un cambio social sustantivo, y es necesario recordar esas ambiciones para reinsertarlas en cualquiera de los discursos en desarrollo sobre la democracia. Para Hannam, esos discursos son: "la redistribución económica dirigida a la igualdad, la emancipación de las mujeres, la erradicación de la superstición y el despotismo, la ampliación de oportunidades de educación, el mejoramiento de las ciencias y de las artes, y demás. La democratización era una de esas ambiciones y se percibió con frecuencia como un medio adecuado para la realización de otras ambi-

ciones distintas" [1990, p. 113]. Lo que es importante destacar es que los legados más progresistas del modernismo se han desencadenado, no en Occidente, donde las tendencias no democráticas del modernismo los han socavado, sino en Europa del Este, donde la fuerza plena del modernismo político hizo erupción para volver a trazar el mapa político y cultural de la región. Lo que esto indica no es ni la muerte del modernismo, ni el fácil abandono de los nuevos discursos de oposición que han surgido dentro del posmodernismo y el feminismo, sino un pensar de nuevo cómo se pueden aplicar los aspectos más cruciales de esos discursos para profundizar las posibilidades democráticas dentro del propio proyecto modernista. Porque lo que aquí está en juego no es simplemente el surgimiento de un nuevo lenguaje para volver a pensar la tradición modernista, sino también la reconstrucción de las precondiciones políticas, culturales y sociales para desarrollar una concepción radical de la ciudadanía y la pedagogía.

Donde se puede ver más vívidamente que nos encontramos en una época en la que se está construyendo un nuevo sujeto político es en los acontecimientos que han tenido lugar recientemente en Europa del Este. En cuestión de meses, el muro de Berlín ha caído; los partidos comunistas estalinistas del bloque oriental están prácticamente en desbandada; la Unión Soviética está modificando radicalmente una identidad forjada en el legado del leninismo y el bolchevismo; las narrativas principales del marxismo se están reconfigurando dentro de las identidades cambiantes, de las prácticas culturales y de las posibilidades imaginarias desencadenadas en el discurso naciente de una democracia radical. En Europa del Este están en construcción las precondiciones teóricas y políticas para un ciudadano posmoderno, aun cuando de momento sólo sean una luz tenue y vacilante. Se trata de un sujeto político que rechaza el autoritarismo de las narrativas dominantes, que rechaza las tradiciones que permiten únicamente reverenciar lo que ya existe, que niega las formas instrumentales y universalizadas de la racionalidad que eliminan lo histórico y lo contingente, que opone la ciencia como una base universal para la verdad y el conocimiento, y que desacredita la noción occidental de subjetividad como un yo estable y coherente. Lo que esas perspectivas cambiantes y esas relaciones sociales nacientes han hecho es radicalizar las posibilidades de libertad y afirmar la capacidad de los seres humanos para configurar sus propios destinos como parte de una lucha más amplia por la democracia.

En los países industriales occidentales, las revoluciones de Europa del Este por la libertad, la igualdad y la justicia aparecen en los medios de comunicación dominantes como la lucha valerosa del *otro* contra la esclavización a través del comunismo. Pero en Estados Unidos esos acontecimientos tienen lugar en los márgenes de la civilización, relacionados con la identidad política y cultural de Occidente, pero no son centrales a ella salvo como una mimesis. En los medios de comunicación, las luchas por la igualdad y la libertad en Europa del Este han sido analizadas a través de la lente de un discurso modernista que reproduce nociones sumamente problemáticas de la tradición de la Ilustración. Por ejemplo, muchos teóricos occidentales contemplan el nuevo trazado de las fronteras políticas y sociales de Europa del Este en términos modernistas re-

duccionistas como el "fin de la historia", una metáfora para el ya incuestionable triunfo de la democracia liberal capitalista. En este escenario, las características ideológicas que definen el centro de la civilización a través del discurso de las democracias occidentales, ahora se han extendido a los márgenes cultural y políticamente "desposeídos" de la civilización. Se trata de una posición curiosa porque no logra reconocer que a lo que las revoluciones de Europa del Este tal vez estén apuntando no es al "fin de la historia", sino al agotamiento de aquellos rasgos jerárquicos y no democráticos del modernismo que producen opresión estatal, dominación administrativa y alienación social en diversos países tanto en Oriente como en Occidente. Es curioso porque la ideología del "fin de la historia", cuando se aplica a las democracias occidentales, es bastante reveladora; es decir, apunta a una presunción política que parte del supuesto de que la democracia en Occidente ha alcanzado su culminación. Claro que por debajo de esta pretensión está la indiferencia de la democracia estilo occidental para con la vida política esencial; en efecto, lo que cada vez se ha vuelto más visible en este argumento es el fracaso de la propia democracia. Hannam capta este punto: "La democracia formal ha fracasado porque ha generado indiferencia hacia muchas de las metas esenciales de la actividad política. La democracia occidental cree que está en su propio punto final; ha renunciado a la ambición del cambio social, del que otrora fuera una parte central, pero nunca exclusiva" [Hannam 1990, p. 113].

Aunque los grupos gobernantes occidentales y sus apologistas tal vez opten por ver sólo el triunfo de la ideología liberal por debajo de los cambios en Europa del Este, en éstos se ponen en tela de juicio más cosas de las que ellos sospechan. De hecho, las revoluciones en Europa del Este ponen en tela de juicio no sólo la narrativa dominante del marxismo, sino todas las narrativas dominantes que plantean una reivindicación totalizadora de la emancipación y la libertad. En este caso, los acontecimientos que tienen lugar en Europa del Este y en otros lugares como Sudáfrica representan parte de una lucha más amplia de los pueblos oprimidos contra todas las formas totalizadoras de legitimación y práctica cultural que niegan la libertad humana y la justicia colectiva. De lo que Occidente tal vez esté siendo testigo en Europa del Este es del surgimiento de un nuevo discurso, un discurso que no opone el socialismo al capitalismo, sino la democracia a todas las formas de totalitarismo. En oposición a una versión modernista limitada de democracia, las luchas en Europa del Este indican implícitamente las condiciones para la creación de una democracia radical, una democracia en la que la gente controle las fuerzas sociales y económicas que determinan su existencia. En este caso, la lucha por la democracia rebasa su marco de referencia modernista, extendiendo los beneficios de la libertad y la justicia más allá de los mecanismos estrictamente formales de la democracia. Lo que actúa en estas revoluciones es un discurso que posee el potencial de profundizar las implicaciones radicales del modernismo a través de la consideración de una gama bastante profunda de preguntas: ¿Qué conjunto de condiciones se necesitan para crear relaciones sociales para la liberación humana dentro de formaciones históricamente específicas? ¿Cómo sirve la afirmación de la historia y la política para desconstruir todos los esencialismos y ra-

cionalidades totalizadoras? ¿Cómo pueden construirse identidades políticas y sociales dentro de una política de la diferencia que sea capaz de luchar por el proyecto de la democracia radical y profundizarlo, a la vez que afirme constantemente su carácter histórico y contingente? Dicho de otra manera, ¿qué se puede hacer para fortalecer y extender las tendencias opositoras del modernismo?

Quiero sostener que el modernismo, el posmodernismo y el feminismo representan tres de los discursos más importantes para desarrollar una política cultural y una práctica pedagógica capaces de extender y de promover teóricamente una política radical de la democracia. Si bien reconozco que estos tres discursos son internamente contradictorios, ideológicamente diversos y teóricamente inadecuados, creo que si se postulan en función de las interconexiones tanto entre sus diferencias como en el terreno común que comparten para ser mutuamente correctores, brindan a los educadores críticos una rica oportunidad teórica y política para volver a pensar la relación entre enseñanza y democracia. Cada una de esas posiciones tiene mucho que aprender de las fuerzas y debilidades teóricas de los otros dos discursos. Un encuentro dialógico entre esos discursos no sólo les brinda la oportunidad de reexaminar la parcialidad de sus puntos de vista respectivos, sino que también apunta a nuevas posibilidades de compartir e integrar sus mejores introspecciones como parte de un proyecto democrático radical más amplio. Juntos, esos discursos diversos brindan la posibilidad de iluminar cómo las/os educadoras/es críticas/os podrían trabajar con otras/os trabajadoras/es de la cultura en varios movimientos para desarrollar y promover un discurso más amplio de lucha política y colectiva. De lo que se trata es del intento de proporcionar un discurso político y teórico que pueda ir más allá de una estética posmoderna y de un separatismo feminista posmoderno, a fin de desarrollar un proyecto en el que pueda surgir una política de la diferencia dentro de un discurso compartido sobre la vida pública democrática. También se trata de la importante pregunta de cómo se podría aspirar a los discursos del modernismo, el posmodernismo y el feminismo como parte de un esfuerzo político más amplio para volver a pensar las fronteras y los supuestos más básicos de una pedagogía crítica congruente con una política cultural radical.

Quiero desarrollar estos temas a través de la perspectiva siguiente: en primer lugar, analizaré en términos esquemáticos algunos de los supuestos centrales que caracterizan a las diversas tradiciones modernistas, incluida la fogosa defensa que hace Jürgen Habermas del modernismo social y político. En segundo lugar, analizaré algunos de los temas centrales que el posmodernismo ha vuelto problemáticos en su encuentro con el modernismo. En tercer lugar, destacaré los aspectos más progresistas de lo que se podría etiquetar laxamente como teoría feminista posmoderna para utilizarla al servicio de promover tanto sus propias tendencias críticas como los aspectos más radicales del modernismo y el posmodernismo. Por último, indicaré cómo estos tres discursos podrían contribuir a desarrollar algunos principios importantes en la construcción de una pedagogía crítica para la lucha democrática. Estos son los temas que voy a abordar de inmediato.

CARTOGRAFÍA DE LA POLÍTICA DEL MODERNISMO

Invocar el término "modernismo" es colocarse de inmediato en la precaria posición de indicar una definición que está abierta a un enorme debate y a poco acuerdo [Groz 1986, Appignanensi y Bennington 1986]. No sólo hay desacuerdo respecto a la periodización del término, sino que hay una enorme controversia respecto a lo que en realidad se refiere.² Para algunas/os se ha vuelto sinónimo de pretensiones terroristas de razón, ciencia y totalidad [Lyotard 1984]. Para otras/os encarna, para bien o para mal, diversos movimientos en las artes [Newman 1985], mientras que para algunas/os de sus más ardientes defensoras/es representa la racionalidad progresista de una competencia comunicativa y de un apoyo al sujeto individual autónomo [Habermas 1981, 1983, 1987]. En el contexto de este capítulo no es posible ofrecer una historia detallada de los diversos discursos históricos e ideológicos del modernismo, aun cuando un análisis de este tipo sea esencial para dar un sentido de la complejidad tanto de la categoría como de los debates que han surgido en torno al modernismo.³ Voy a centrarme en cambio en algunos de los supuestos principales del modernismo. El valor de este planteamiento es que no sólo sirve para destacar algunos de los argumen-

² El debate sobre la periodización y el significado del modernismo posee una larga historia y lo aborda brillantemente Anderson [1984]. Por supuesto que esto también apunta al terreno inestable sobre el que se han desarrollado las definiciones de posmodernismo. Dick Hebdige brinda un sentido de la gama de significados, contextos y objetos que se pueden asociar con lo posmoderno: "la decoración de una habitación; el diseño de un edificio; la diégesis de una película; el 'scratch' de un disco o de un video; un comercial de televisión, un documental de arte o las relaciones 'intertextuales' entre ellos; el diseño de una página en una revista de modas o en una publicación crítica; una tendencia antiteleológica dentro de la epistemología; el ataque a la 'metafísica de la presencia'; una atenuación general del sentimiento; el pesar colectivo y las proyecciones mórbidas de una generación de la posguerra de *baby boomers* confrontando a la desilusionada edad media; el 'predicamento' de la reflexividad; un grupo de tropos retóricos; una proliferación de superficies; una nueva fase en el fetichismo de la mercancía; una fascinación por las 'imágenes', códigos y estilos; un proceso de fragmentación o crisis cultural, política o existencial; el 'descentramiento' del sujeto; una 'incredulidad hacia las metanarrativas'; la sustitución de ejes de poder unitarios por un pluralismo de formaciones de poder/discurso; la 'implosión', el derrumbe de las jerarquías culturales; el terror engendrado por la amenaza de autodestrucción nuclear; la decadencia de la universidad; el funcionamiento y los efectos de las nuevas tecnologías miniaturizadas; amplios cambios sociales y económicos y su transformación en una fase 'medios de comunicación', 'consumidor' o 'multinacional'; un sentido (dependiendo de a quién se lee) de 'falta de lugar' o, el abandono de la falta de lugar ('regionalismo crítico') o (incluso) una sustitución generalizada de las coordenadas temporales por las espaciales" [1986, p. 78].

³ La hoy ya clásica defensa de la modernidad en el debate posmoderno se puede encontrar en Jürgen Habermas [1983 y 1987]. Para análisis más extensos de la modernidad, véanse: Marshall Berman 1982, Eugene Lunn 1982, Bernstein 1985, David Frisby 1986, David Kolb 1986, William Connolly 1988, N. Larsen 1990. Una comparación interesante de dos puntos de vista muy diferentes sobre la modernidad se puede encontrar en Berman 1988 y Nelly Richard 1987/1988.

tos más importantes que se han esgrimido en defensa del modernismo, sino que también proporciona un telón de fondo teórico y político para comprender algunos de los rasgos centrales de diversos discursos posmodernistas y feministas. Esto es particularmente importante respecto al posmodernismo, que presupone una idea de lo moderno, y también respecto a varios discursos feministas que se han ido forjando cada vez más ampliamente en oposición a algunos de los principales supuestos del modernismo, en particular en la medida en que éstos se relacionan con nociones como racionalidad, verdad, subjetividad y progreso.

La complejidad teórica, ideológica y política del modernismo se puede entender analizando sus diversos vocabularios con respecto a tres tradiciones: la social, la estética y la política. La noción de modernidad social corresponde a la tradición de lo nuevo, al proceso de organización económica y social llevado a cabo bajo las crecientes relaciones de producción capitalista. La modernidad social se aproxima a lo que Matei Calinescu llama "la idea burguesa de modernidad", que se caracteriza por:

La doctrina del progreso, la confianza en las posibilidades benéficas de la ciencia y la tecnología, la preocupación por el tiempo (un tiempo mensurable, un tiempo que se puede comprar y vender y que por lo tanto tiene, como cualquier otra mercancía, un equivalente calculable en dinero), el culto a la razón y el ideal de libertad definido dentro del marco de un humanismo abstracto, pero también la tendencia al pragmatismo y el culto a la acción y al éxito [1987, p. 41].

Dentro de esta noción de modernismo, el despliegue de la historia está vinculado al "progreso continuo de las ciencias y de las técnicas, a la división racional del trabajo industrial, [que] introduce en la vida social una dimensión de cambio permanente, de destrucción de las costumbres y de la cultura tradicional" [Baudrillard 1987, p. 65]. Aquí está en juego una definición de la modernidad que apunta a la diferenciación progresiva y a la racionalización del mundo social a través del proceso de crecimiento económico y de la racionalización administrativa. Otra característica del modernismo social es el proyecto epistemológico de elevar la razón a un nivel ontológico. Según esta perspectiva, el modernismo se vuelve sinónimo de civilización, y la razón es universalizada en términos cognoscitivos e instrumentales como la base para un modelo de progreso industrial, cultural y social. En esta noción de modernidad está en juego un punto de vista de la identidad individual y colectiva en el que la memoria histórica se contempla como un proceso lineal, el sujeto humano se convierte en la fuente última de significado y acción, y se construye una noción de territorialidad geográfica y cultural, en una jerarquía de dominación y subordinación marcada por un centro y un margen legitimados a través del conocimiento/poder civilizador de una cultura eurocéntrica privilegiada [Aronowitz 1987, 1988].

La categoría de modernidad estética tiene una caracterización dual que donde mejor se ejemplifica es en sus tradiciones de resistencia y esteticismo formal [Newman 1986]. Pero el modernismo estético consiguió por primera vez un sentido de notoriedad en la tradición de la oposición, con su aversión devastadora por los valores

burgueses y su intento, a través de diversos movimientos literarios y de vanguardia, de definir el arte como una representación de la crítica, la rebelión y la resistencia. Este modernismo estético del siglo XIX y principios del XX estuvo alimentado por una enajenación y una pasión negativa cuya originalidad tal vez se captó mejor en la máxima anarquista de Bakunin, "destruir es crear" [citada en Calinescu 1987, p. 117]. Los lineamientos culturales y políticos de esta rama del modernismo estético se expresan inmejorablemente en aquellos movimientos de vanguardia que fueron desde los surrealistas y futuristas hasta los artistas conceptuales de los años setenta. Dentro de este movimiento, con sus diversas políticas y expresiones, hay una comunidad fundamental y un intento de acabar con la distinción entre arte y política, y borrar las fronteras entre vida y estética. Pero a pesar de sus tendencias opositoras, al modernismo estético no le ha ido bien en la última parte del siglo XX. Su posición crítica, su dependencia estética de la presencia de normas burguesas y su tono apocalíptico fueron reconocidos artísticamente en boga por la misma clase a la que atacaba [Barthes 1972].

Los elementos centrales que reúnen a esas dos tradiciones del modernismo constituyen una potente fuerza no sólo para configurar las disciplinas académicas y el curso de la teoría y la práctica educativas, sino también para proporcionar una serie de puntos en las diversas posiciones ideológicas que comparten un terreno común. Esto es especialmente válido en el caso de la reivindicación por parte del modernismo de la superioridad de la alta cultura por encima y en contra de la cultura popular, su afirmación de un sujeto centrado si no es que unificado, su fe en el poder de la mente con un alto nivel de racionalidad y conciencia, y su creencia en la capacidad inequívoca de los seres humanos para configurar el futuro en aras de un mundo mejor. Hay una larga tradición de apoyo al modernismo y algunos de sus mejores representantes son tan diversos como Marx, Baudelaire y Dostoievski. Esta noción del yo basada en la universalización de la razón y en los discursos totalizadores de emancipación ha sido una pauta cultural y política para celebrar la cultura occidental como sinónimo de civilización, y el progreso como un terreno que sólo era necesario dominar como parte de la marcha inexorable de la ciencia y de la historia. Marshall Berman [1982, 1988] ejemplifica las vertiginosas alturas del éxtasis que hizo posible el modernismo en su propia versión de la sensibilidad modernista.

Tal como yo los pinto, los modernistas se sienten simultáneamente en casa en este mundo y en desacuerdo con él. Celebran los triunfos de la ciencia moderna, el arte, la tecnología, las comunicaciones, la economía, la política, y se identifican con ellos —en suma, con todas las actividades, técnicas y sensibilidades que capacitan a la humanidad para hacer lo que la Biblia dijo que Dios podía hacer: "hacer nuevas todas las cosas"—. Sin embargo, al mismo tiempo los modernistas se oponen a la traición por parte de la modernización de su propia promesa y potencial humano. Los modernistas exigen renovaciones más profundas y radicales: los hombres y las mujeres modernos se deben convertir en sujetos de la modernización además de en sus objetos; deben aprender a cambiar el mundo que les cambia a ellos y apropiárselo. El modernista sabe que esto es posible: el hecho de que el mundo haya cambiado tanto es prueba de que puede cambiar aún más. En una frase

de Hegel, el modernista puede "mirar lo negativo a la cara y vivir con ello". El hecho de que "todo lo que es sólido se desvanece en el aire" es fuente no de desesperación, sino de fuerza y afirmación. Si todo debe pasar, entonces dejemos que pase: la gente moderna tiene el poder de crear un mundo mejor que el mundo que ha perdido. [Berman 1988, p. 11]

Como es lógico, para muchos críticos del modernismo, el acoplamiento del modernismo social y el estético se revela de maneras diferentes. Se critica el arte modernista por haberse convertido en nada más que un mercado comercial para los museos y las salas de reuniones de juntas directivas de corporaciones y en un discurso despolitizado e institucionalizado dentro de las universidades. Además, muchos críticos han aducido que bajo la bandera del modernismo, la razón y la estética suelen ir juntas en una tecnología del yo y la cultura que combina una noción de belleza, que es blanca, masculina y europea, con una noción de supremacía que legitima las tecnologías industriales modernas y la explotación de enormes reservas de mano de obra procedentes de los "márgenes" de las economías del segundo y tercer mundos. Robert Merrill da a este argumento un giro especial al reivindicar que el ego modernista, con sus pretensiones de infalibilidad y de progreso interminable, en realidad ha llegado a dudar de sus propias promesas. Por ejemplo, Merrill aduce que muchos defensores del modernismo reconocen cada vez más que lo que Occidente ha desarrollado en nombre de la supremacía en realidad indica el fracaso del modernismo para producir una tecnología del yo y el poder que pueda cumplir las promesas de proporcionar libertad a través de la ciencia, la tecnología y el control. Merrill dice:

[La pérdida de fe en las promesas del modernismo] no es menos cierta en el caso de la cultura corporativa y gubernamental en Estados Unidos, que da muestras de una [...] búsqueda desesperada de estetización del yo como constructo modernista —blanco, hombre, cristiano, industrial—, a través de edificios de oficinas de estilo monumental, del traje Brooks Brothers (para hombres y mujeres), de alimentos de diseño, de prácticas de negocios que equivalen sólo al ejercicio del poder simbólico, y sobre todo, del Mercedes Benz que, como la unificación en el diseño de lo bueno (aquí funcional) y lo bello, y en la producción de la coordinación industrial y de la explotación de la mano de obra humana, es el signo prioritario de que se ha alcanzado finalmente la liberación y la supremacía, "la ha hecho al máximo" (aun cuando sus líneas estilísticas tematizan lo que sólo se puede denominar una estética fascista) [Merrill 1988, p. ix].

Contra las pretensiones del modernismo social y estético, los diversos discursos del posmodernismo y del feminismo han hecho algunas de sus críticas teóricas y políticas más fuertes y en breve nos ocuparemos de ellas. Hay una tercera tradición del modernismo que el feminismo ha empleado pero que en general el posmodernismo ha ignorado. Se trata de la tradición del modernismo político. Éste, a diferencia de tradiciones estéticas y sociales emparentadas con él, no se centra tanto en temas epistemológicos y culturales, sino que desarrolla un proyecto de posibilidad a partir de una serie de ideales de la Ilustración [Laclau 1988, Mouffe 1988]. Hay que destacar que el modernismo político construye un proyecto que se basa en una distinción entre el liberalismo político y el liberalismo económico. En este último, la libertad se

combina con la dinámica del mercado capitalista, mientras que en el primero, la libertad se asocia a los principios y derechos encarnados en la revolución democrática que ha avanzado en Occidente a lo largo de los tres últimos siglos. Los ideales que han surgido a partir de esa revolución incluyen "la noción de que los seres humanos tienen el deber moral de usar su razón para decidir sobre cursos de acción, controlar sus futuros, llegar a acuerdos recíprocos y ser responsables de lo que hacen y de quienes son" [Warren 1988, pp. ix-x]. En términos generales, la raíz del proyecto político del modernismo es la capacidad que tienen los individuos de que les conmueva el sufrimiento humano para que así eliminen sus causas, den significado a los principios de igualdad, libertad y justicia, y aumenten las formas sociales que habiliten a los seres humanos para desarrollar la necesaria capacidad de superar las ideologías y las formas materiales que legitiman relaciones de dominación y están incrustadas en ellas.

La tradición del modernismo político se ha asumido y defendido en gran parte como opuesta y contraria al discurso del posmodernismo. Por consiguiente, cuando se define el posmodernismo en relación con el discurso de la democracia, o bien se opone al proyecto de la Ilustración y se considera reaccionario en sus tendencias políticas [Berman 1982; Habermas 1983, 1987], o bien se injerta en una noción de liberalismo económico que lo convierte en una apología de las ricas democracias occidentales [Rorty 1985], o bien se describe como opuesto al proyecto emancipatorio del marxismo [Eagleton 1985/1986, Anderson 1984] y del feminismo [Hartsock 1987, Christian 1987]. A continuación quiero examinar algunos de los retos que plantea Jürgen Habermas [1983, 1987] a diversas versiones del posmodernismo y del feminismo, a través de su defensa de la modernidad como un proyecto emancipatorio inconcluso [1983].

Habermas y el reto del modernismo

Uno de los defensores más enérgicos del legado del modernismo ha sido Jürgen Habermas [1981, 1983, 1987]. El trabajo de Habermas es importante porque al forjar la defensa del modernismo como parte de una crítica a los discursos posmodernista y posestructuralista que surgieron en Francia a partir de 1968, abrió un debate entre esas posiciones aparentemente opuestas. Además, Habermas intentó revisar y reconstruir el trabajo previo de sus colegas de la escuela de Frankfurt, Theodor Adorno y Max Horkheimer, revisando su punto de vista pesimista sobre la racionalidad y la lucha democrática.

Habermas identifica la posmodernidad no tanto como una cuestión de estilo y cultura, sino como una cuestión de política. Habermas ve el rechazo posmoderno de las grandes narrativas, su negación de fundamentos epistemológicos y su acusación de que la razón y la verdad están siempre implicadas en relaciones de poder, como una retirada de la modernidad y como una amenaza a ella. Para Habermas, el posmoder-

nismo tiene una relación paradójica con el modernismo. Por una parte, encarna las peores dimensiones de un modernismo estético. Es decir, extiende aquellos aspectos de la vanguardia que "vive [en] la experiencia de rebelarse contra todo lo que es normativo" [Habermas 1983, p. 5]. En este sentido, el posmodernismo se hace eco del intento del surrealismo de socavar la autonomía cultural del arte eliminando las fronteras que lo separan de la vida cotidiana. Por otra parte, el posmodernismo representa una negación del proyecto de modernidad social cuando rechaza su lenguaje de razón universal, derechos y autonomía como fundamento de la vida social moderna. Para Habermas, el argumento del posmodernismo de que realismo, consenso y totalidad son sinónimos de terror representa una forma de agotamiento político y ético que renuncia sin justificación a la tarea inconclusa del imperio de la razón [Habermas 1979]. En términos de Habermas, los pensadores posmodernistas son conservadores con raíces filosóficas en diversas teorías irracionalistas y anti-Ilustración, que poseen un parentesco político peculiar con el fascismo. Según Habermas, el posmodernismo socava el proyecto aún en desarrollo de la modernidad, con su promesa de democracia a través del imperio de la razón, de la competencia comunicativa y de la diferenciación cultural. En este caso, el posmodernismo es culpable del doble crimen de rechazar los principios más básicos del *ethos* modernista y de no reconocer sus contribuciones más emancipatorias a la vida contemporánea. En el primer caso, el posmodernismo subraya temeraria y excesivamente el juego de la diferencia, la contingencia y el lenguaje contra todos los llamados a reivindicaciones universalizadas y trascendentales. Para el posmodernista, la teoría sin garantía de la verdad redefine la relación entre discurso y poder, y al redefinirla desestabiliza la fe modernista en el consenso y la razón. Para Habermas, esta desestabilización representa una revuelta contra una visión esencial de la razón y la subjetividad, y niega los rasgos productivos del modernismo.

Para Habermas, la modernidad ofrece la promesa de integrar de nuevo las esferas diferenciadoras de ciencia, moral y arte a la sociedad, no a través de un llamado al poder, sino a través del imperio de la razón, de la aplicación de una pragmática universal del lenguaje y del desarrollo de formas de aprendizaje basadas en preceptos de competencia comunicativa. Aunque Habermas acepta los excesos de la racionalidad tecnológica y de la razón sustantiva, cree que sólo a través de la razón puede subordinarse la lógica de la racionalidad y de la dominación científico-tecnológica a los imperativos de la justicia y de la moralidad modernistas [Kellner 1988]. Habermas admira la cultura occidental y argumenta que los "ideales burgueses" contienen elementos de razón que deberían figurar en el centro de una sociedad democrática:

Me refiero a la dinámica teórica interna que constantemente impulsa a las ciencias —y también a la autorreflexión de las ciencias— más allá de la creación de un conocimiento explotable sólo tecnológicamente; además, me refiero a los fundamentos universalistas de la ley y de la moral que también se han encarnado (no importa cuán tergiversados e imperfectamente) en las instituciones de los Estados constitucionales, en las formas de la democrática toma de decisiones, y en modelos individualistas de formación de la identidad; por último, me refiero a la productividad y a la fuer-

za liberadora de una experiencia estética con una subjetividad liberada de los imperativos de una actividad deliberada y de las convenciones de la percepción cotidiana [Habermas 1982, p. 18].

Un punto central en la defensa de la modernidad que hace Habermas es su importante distinción entre racionalidad instrumental y comunicativa. La primera representa los sistemas o las prácticas encarnadas en el Estado, en el dinero y en diversas formas de poder que funcionan a través de "mecanismos de dirección" para estabilizar a la sociedad. La racionalidad comunicativa se refiere al mundo de la experiencia común y a la interacción intersubjetiva discursiva, un mundo caracterizado por diversas formas de socialización mediadas a través del lenguaje y orientadas a la integración social y el consenso. Habermas acepta diversas críticas de la racionalidad instrumental, pero está de acuerdo en gran parte en que el capitalismo, a pesar de sus problemas, representa formas más aceptables de diferenciación social, racionalización y modernización que las que han caracterizado etapas pasadas del desarrollo social e instrumental. Por otra parte, es inflexible sobre las virtudes de la racionalidad comunicativa, con su insistencia en las normas de entendimiento mutuo, claridad, consenso y fuerza de la argumentación. Habermas considera que cualquier ataque grave a esa forma de racionalidad es en sí irracional. En efecto, la noción que tiene Habermas de la racionalidad comunicativa le proporciona las bases no sólo de la situación ideal del habla que él sostiene, sino también de su perspectiva más amplia de la reconstrucción social. En este caso, la racionalidad, con sus distinciones entre un mundo externo de prácticas sistémicas de dirección y un privilegiado mundo interno de proceso comunicativo, representa en parte una división entre un mundo saturado de poder material que se expresa en la evolución de complejos subsistemas siempre en crecimiento de modernización racional, y un subsistema configurado por la razón universal y la acción comunicativa. En el meollo de esta distinción hay una noción de democracia en la que la lucha y el conflicto no se basan en una política de la diferencia y del poder, sino en una búsqueda conceptual y lingüística para definir el contenido de lo que es racional [Ryan 1989]. La defensa que hace Habermas de la modernidad no tiene su raíz en un cuestionamiento riguroso de la relación entre discursos, estructuras institucionales y los intereses que éstas producen y legitiman en condiciones sociales específicas. Habermas se centra en cambio en la competencia lingüística y en el principio de consenso, con su problemática conductora definida por la necesidad de extirpar los obstáculos a la "comunicación tergiversada". Esto apunta no sólo a una visión particular del poder, de la política y de la modernidad, sino que también legitima, como lo señala Stanley Aronowitz, una noción específica de la razón y del aprendizaje.

[Habermas] nos amonesta a que reconozcamos las tareas inconclusas [de la modernidad]: el imperio de la razón. Más que normas de gobierno basadas en el poder o en hegemonías discursivas, se nos exhorta a crear un nuevo imaginario, un imaginario que reconocería a las sociedades capaces de resolver conflictos sociales, al menos provisionalmente, de modo que permitieran una especie de reflexión colectiva. Característicamente, Habermas considera que las barreras al aprendizaje no se

encuentran en las exigencias del interés de clase, sino en la comunicación tergiversada. El interés como mediación de la comunicación constituye aquí un obstáculo al conocimiento reflexivo. Las sociedades "progresistas" son aquellas capaces de aprendizaje, es decir, de adquirir el conocimiento que supera los límites de la acción estratégica o instrumental [Aronowitz 1987/1988, p. 103].

La obra de Habermas ha sido tanto combatida como asumida por una serie de grupos críticos y radicales. Habermas ha sido sumamente criticado por feministas como Nancy Fraser [1985] y suscritor por radicales que creen que su búsqueda de valores universales es un ingrediente necesario en la lucha por la emancipación humana [Epstein 1990]. En muchos aspectos, su escritura es un signo teórico para examinar cómo el debate sobre el fundamentalismo y la democracia por una parte, y una política de la diferencia y la contingencia por otra, se han puesto de manifiesto como un debate de la izquierda entre los que se sitúan en favor o en contra de diferentes versiones del modernismo o del posmodernismo.

Un acercamiento más constructivo tanto a los datos específicos de la obra de Habermas como al tema más amplio del modernismo es que ninguno de ellos se debería aceptar o rechazar como si la única opción fuera de total negación o de conversión. En el caso de Habermas, por ejemplo, acierta y se equivoca a la vez en sus análisis del modernismo y del posmodernismo. Tiene razón cuando trata de salvar los aspectos productivos y emancipatorios del modernismo y cuando trata de desarrollar un principio unificador que brinde un punto de referencia para exigir y promover una sociedad democrática. También tiene razón cuando reclama que el posmodernismo aborda tanto el tema de la política y la cultura como el de la estética y el estilo [Huysen 1986]. En este sentido, Habermas presta un servicio teórico cuando trata de mantener vivas, como parte de un discurso modernista, las categorías de crítica, de agencia y de democracia. Para bien o para mal, Habermas inyecta en el debate modernista *versus* posmodernista la primacía de la política y el papel que la racionalidad podría desempeñar si se pusiera al servicio de la libertad humana y de los imperativos de la ideología y de la lucha democráticas. Como lo señala Thomas McCarthy:

Habermas cree que los defectos de la Ilustración sólo pueden remediarse con más Ilustración. La crítica totalizada de la razón socava la capacidad de la razón para ser crítica y se niega a reconocer que la modernización conlleva tanto desarrollos como tergiversaciones de la razón. Entre los primeros, él menciona la "no disolución" y la "refracción reflexiva" de las tradiciones culturales, la universalización de normas y la generalización de valores, y la creciente individuación de las identidades personales, todos ellos prerequisites para esa organización efectivamente democrática de la sociedad sólo a través de la cual la razón puede, finalmente, volverse práctica [McCarthy 1987, p. xvii].

Los teóricos posmodernos han desafiado en torno a estas preocupaciones algunos de los supuestos básicos del modernismo. Para Habermas, esos desafíos debilitan más que movilizan las tendencias democráticas del modernismo. Pero como espero demostrar en el resto de este escrito, Habermas se equivoca cuando descarta simple-

mente todas las formas de posmodernismo por antimodernistas y neoconservadoras. Además, dada su propia noción de consenso y de acción social, aunada a su defensa de la tradición occidental, su perspectiva de la modernidad es demasiado cómplice de una idea de la razón que se usa para legitimar la superioridad de una cultura primordialmente blanca, masculina y eurocéntrica. Habermas habla desde una posición que no es sólo susceptible de ser acusada de patriarcal sino que también se lo puede acusar de que su obra no aborda adecuadamente la relación entre discurso y poder, y las enredadas relaciones materiales de clase, raza y género. No se puede hacer caso omiso de las críticas posmodernas y feministas a su obra simplemente porque se podrían calificar de antimodernas o de antirracionalistas. A continuación quiero abordar algunos de los retos que el posmodernismo ha planteado en su oposición a algunos de los supuestos centrales del modernismo.

NEGACIONES POSMODERNAS

Si el posmodernismo significa poner la Palabra en su lugar [...]; si significa la apertura al discurso crítico de las líneas de investigación que estaban prohibidas anteriormente, a la evidencia que previamente era inadmisibile de modo que se puedan plantear preguntas nuevas y diferentes y otras nuevas voces puedan empezar a plantearlas; si significa la apertura de espacios institucionales y discursivos en los que puedan desarrollarse identidades sociales y sexuales más fluidas y plurales; si significa la erosión de formaciones triangulares de poder y de conocimiento con el experto en el vértice y las "masas" en la base; si, en una palabra, intensifica nuestro sentido colectivo (y democrático) de posibilidad, entonces yo por lo menos soy posmodernista.

Hebdige 1989, p. 226.

Los cautelosos comentarios de Hebdige respecto a su propia relación con el posmodernismo indican algunos de los problemas que hay que enfrentar cuando se usa el término. A medida que se lo emplea cada vez más tanto dentro como fuera de la academia para designar una serie de discursos, su aceptación general política y semántica se vuelve repetidamente objeto de fuerzas conflictivas y de tendencias divergentes. El posmodernismo no sólo se ha convertido en un lugar de luchas ideológicas conflictivas —denunciado por diferentes facciones tanto de la izquierda como de la derecha, apoyado por un número igual de grupos progresistas diversos, y apropiado por intereses que renunciarían a cualquier reivindicación política—, sino que sus diversas formas también producen elementos radicales y reaccionarios. La influencia difusa del posmodernismo y su carácter contradictorio son evidentes en el seno de muchos campos culturales —pintura, arquitectura, fotografía, video, danza, literatura, educación, música, comunicaciones de masas— y en los diversos contextos de su pro-

ducción y exhibición. Un término de este tipo no se presta a la topología usual de categorías que sirven para inscribirlo ideológica y políticamente dentro de oposiciones binarias tradicionales. En este caso, no se puede etiquetar claramente a la política del posmodernismo con las categorías tradicionales de izquierda y derecha.

A pesar de que muchos grupos reclaman su uso, esto no debería indicar que el término no tenga valor salvo como una palabra-murmullo para las últimas modas intelectuales. Al contrario, su difundido atractivo y su terreno en pugna indican que algo importante se está peleando, que se están construyendo nuevas formas de discurso social en un momento en que las fronteras intelectuales, políticas y culturales de la época se reconfiguran en medio de cambios históricos significativos, estructuras de poder cambiantes y formas alternativas nacientes de lucha política. Como es lógico, lo importante es si esos nuevos discursos posmodernistas articulan de un modo adecuado esos cambios en vez de reflejarlos.

Yo creo que vale la pena pelear el discurso del posmodernismo, y no sólo como una categoría semántica que es necesario someter a un rigor de definición cada vez más preciso. Como discurso de la pluralidad, de la diferencia y de las multinarrativas, el posmodernismo se resiste a ser inscrito en un principio articulador único para explicar la mecánica de la dominación o la dinámica de la emancipación. Se trata de la necesidad de excavar en sus introspecciones contradictorias y opuestas para poder apropiárselas, al servicio de un proyecto radical de lucha democrática. El valor del posmodernismo reside en su papel como significante cambiante, que refleja tanto como contribuye a las relaciones culturales y estructurales inestables que caracterizan cada vez más a los países industriales avanzados de Occidente. Lo importante aquí no es si se puede definir el posmodernismo dentro de los parámetros de políticas particulares, sino cómo es posible apropiarse de sus mejores introspecciones para una política democrática progresista y emancipatoria. Quiero argumentar que aunque el posmodernismo no indica un principio ordenador particular para definir un proyecto político particular, sí tiene una coherencia rudimentaria respecto al conjunto de "problemas y temas básicos que han sido creados por los diversos discursos del posmodernismo, temas que no eran particularmente problemáticos, pero que sin duda hoy lo son" [Hutcheon 1988, p. 5]. El posmodernismo plantea preguntas y problemas en cuanto a volver a trazar y re-presentar las fronteras del discurso y la crítica cultural. Los temas que el posmodernismo ha traído a la luz se pueden ver en parte a través de sus diversos rechazos de todas las "leyes naturales" y de reivindicaciones trascendentales que por definición tratan de "eludir" cualquier tipo de fundamento histórico y normativo. De hecho, si hay alguna armonía fundamental en los diversos discursos del posmodernismo, ésta se encuentra en el rechazo de esencias absolutas de todos ellos. En una argumentación que sigue líneas similares, Ernesto Laclau [1988b] reivindica que el posmodernismo como discurso de crítica social y cultural empieza con una forma de conciencia epistemológica, ética y política basada en tres negaciones fundamentales.

El comienzo de la posmodernidad se puede [...] concebir como el logro de múltiples conciencias: conciencia epistemológica, en la medida en que el progreso científico parece una sucesión de paradigmas cuya transformación y sustitución no están fundadas en ninguna certeza algorítmica; conciencia ética, en la medida en que la defensa y afirmación de valores se basa en movimientos argumentativos (movimientos conservacionistas, según Rorty) que no conducen a ningún fundamento absoluto; conciencia política, en la medida en que los logros históricos parecen el producto de articulaciones hegemónicas y contingentes —y en cuanto tales, siempre reversibles— y no el resultado de leyes inmanentes de la historia [Laclau 1988b, p. 21].

La lista de Laclau no agota la gama de negaciones que el posmodernismo ha asumido como parte de la creciente resistencia a todos los sistemas explicativos totalizadores y al creciente llamado en favor de un lenguaje que ofrezca la posibilidad de abordar las condiciones ideológicas y estructurales cambiantes de nuestro tiempo. A continuación abordaré algunas de las consideraciones temáticas importantes que lo atraviesan y que yo defino como una serie de negaciones posmodernas. Abordaré esas negaciones en términos del reto que significan para lo que se puede problematizar como rasgos opresivos o productivos del modernismo.

El posmodernismo y la negación de la totalidad, de la razón y del fundamentalismo

Un rasgo central del posmodernismo ha sido su crítica de la totalidad, de la razón y de la universalidad. Esta crítica se ha desarrollado con mucha fuerza en el trabajo de Jean-François Lyotard [1984]. Cuando desarrolla su ataque a las nociones de totalidad de la Ilustración, Lyotard esgrime que la noción misma de lo posmoderno es inseparable de una incredulidad en las metanarrativas. En opinión de Lyotard, “la perspectiva narrativa está perdiendo sus funtores,* su gran héroe, sus grandes peligros, sus grandes viajes, su gran meta. Se está dispersando en nubes de elementos de lenguaje narrativo —narrativo, pero también denotativo, prescriptivo y demás—” [Lyotard 1984, p. xxiv]. Para Lyotard, las grandes narrativas no problematizan su propia legitimidad, niegan la construcción histórica y social de sus primeros principios y, al negarlos, declaran la guerra a la diferencia, a la contingencia y a la particularidad. Frente a Habermas y otros, Lyotard sostiene que los llamados a la razón y el consenso, cuando están insertos dentro de grandes narrativas que unifican la historia, la emancipación y el conocimiento, niegan sus propias implicaciones en la producción de conocimiento y poder. Con más énfasis, Lyotard reivindica que dentro de esas narrativas hay elementos de supremacía y control en los que “podemos oír los refunfuños del deseo de que retorne el terror, de realizar la fantasía de capturar la realidad” [Lyotard 1984, p. 82]. Frente a las metanarrativas que totalizan la experiencia histó-

* Funtor o marcador es una partícula o una palabra que determina la función gramatical de la frase. Por ejemplo, en la conjugación de los verbos la terminación determina quién es el sujeto; así, en “bailo” la “o” indica que soy yo quien baila [n. de la t.].

rica reduciendo su diversidad a una lógica unidimensional y omnicomprensiva, Lyotard postula un discurso de horizontes múltiples, el juego de los juegos del lenguaje y el terreno de la micropolítica. Frente a la lógica formal de la identidad y del sujeto transhistórico, invoca una dialéctica de la indeterminación, discursos variados de legitimación y una política basada en la "permanencia de la diferencia". El ataque de Lyotard a las metanarrativas representa tanto una forma mordaz de crítica social como un reto filosófico a todas las formas de fundamentalismo que niegan lo histórico, lo normativo y lo contingente. Nancy Fraser y Linda Nicholson [1988] articulan bien esta relación.

Para Lyotard, el posmodernismo designa una condición general de la civilización occidental contemporánea. La condición posmoderna es una condición en la que las "grandes narrativas de legitimación" ya no son creíbles. Por "grandes narrativas" él se refiere, en primer lugar, a filosofías abarcadoras de la historia como el relato de la Ilustración sobre el progreso gradual pero firme de la razón y la libertad, la dialéctica del Espíritu que se llega a conocer a sí mismo de Hegel y, sobre todo, el drama de Marx de la marcha adelante de las capacidades productivas humanas por la vía del conflicto de clases, culminando en la revolución proletaria [...]. Porque lo que más interesa a Lyotard sobre la Ilustración y los relatos hegeliano y marxista es lo que comparten con otras formas no narrativas de la filosofía. Como las epistemologías históricas y las teorías morales, éstas apuntan a mostrar que las prácticas discursivas específicas de primer orden están bien formadas y son capaces de producir resultados verdaderos y justos. Verdaderos y justos aquí significa algo más que los resultados que se logran cumpliendo escrupulosamente las normas constitutivas de algunos juegos científicos y políticos determinados. Significa más bien resultados que corresponden a la Verdad y la Justicia como en realidad son en sí mismas, independientes de prácticas contingentes, históricas y sociales. Por lo tanto, en opinión de Lyotard, una metanarrativa [...] implica que es un discurso privilegiado capaz de situar, caracterizar y evaluar todos los demás discursos, pero que no está infectado por la historicidad y la contingencia que hacen que los discursos de primer orden sean potencialmente tergiversados y que necesiten legitimación [1988, pp. 86-87].

Lo que Fraser y Nicholson destacan implícitamente es que el posmodernismo hace algo más que "declarar la guerra a la totalidad": también pone en tela de juicio el uso de la razón al servicio del poder, el papel de los intelectuales que hablan a través de la autoridad investida en una ciencia de la verdad y de la historia, y las formas de liderazgo que exigen unificación y consenso dentro de cadenas de mando administradas centralmente. El posmodernismo rechaza una idea de razón que es desinteresada, trascendente y universal. Más que separar la razón del terreno de la historia, de la situación y del deseo, el posmodernismo sostiene que la razón y la ciencia sólo pueden ser entendidas como parte de una lucha histórica, política y social más amplia por la relación entre lenguaje y poder. En este contexto, las distinciones entre pasión y razón, objetividad e interpretación ya no existen como entidades separadas, sino que representan los efectos de discursos particulares y de formas de poder social. No se trata meramente de un tema epistemológico, sino de un tema que es profundamente político y normativo. Gary Peller pone esto en claro aduciendo que lo que está

en juego en esta forma de crítica es nada menos que el compromiso dominante y liberal con la cultura de la Ilustración. Peller dice:

En realidad se pone en duda toda la manera de concebir el progreso liberal (superar el prejuicio en nombre de la verdad, entrever las tergiversaciones de la ideología para llegar a la realidad, superar la ignorancia y la superstición con la adquisición del conocimiento). El posmodernismo indica que lo que nuestras tradiciones sociopolíticas e intelectuales han presentado como conocimiento, verdad, objetividad y razón son en realidad meros efectos de una forma particular de poder social, la victoria de un modo particular de representar el mundo que se expone como si estuviera más allá de la simple interpretación, como si fuera la verdad misma [1987, p. 30].

Cuando afirma la primacía de lo histórico y lo contingente en la construcción de la razón, de la autoridad, de la verdad, de la ética y de la identidad, el posmodernismo brinda una política de la representación y una base para la lucha social. Ernesto Laclau esgrime que el ataque posmoderno al fundamentalismo es un acto eminentemente político porque amplía la posibilidad de argumentación y diálogo. Además, al reconocer cuestiones de poder y valor en la construcción del conocimiento y de las subjetividades, el posmodernismo contribuye a hacer visibles fuerzas ideológicas y estructurales importantes como la raza, el género y la clase. Para teóricos como Ernesto Laclau, el derrumbe del fundamentalismo no indica un relativismo banal ni el inicio de un nihilismo peligroso. Al contrario, Laclau sostiene que la falta de significado último radicaliza las posibilidades de la acción humana y de una política democrática:

Abandonar el mito de los fundamentos no conduce al nihilismo, así como la incertidumbre sobre cómo atacará un enemigo no conduce a la pasividad. Conduce más bien a una proliferación de intervenciones discursivas y de argumentos que son necesarios, porque no hay realidad extradiscursiva que el discurso pueda simplemente reflejar. En la medida en que la argumentación y el discurso constituyen lo social, el hecho de que sean de carácter abierto se convierte en la fuente de un activismo mayor y de un libertarismo más radical. La humanidad, después de haberse inclinado siempre ante las fuerzas externas —Dios, la Naturaleza, las leyes necesarias de la Historia—, ahora, en el umbral de la posmodernidad, puede considerarse por primera vez a sí misma la creadora y constructora de su propia historia [Laclau 1988a, pp. 79–80].

El ataque posmodernista a la totalidad y al fundamentalismo no deja de tener sus inconvenientes. Aunque se centra certeramente en la importancia de las narrativas locales y rechaza la noción de que la verdad precede a la noción de representación, también corre el riesgo de borrar la distinción entre narrativas rectoras, que son monocausales, y narrativas formativas, que proporcionan la base para ubicar histórica y relacionalmente a diferentes grupos o narrativas locales dentro de algún proyecto común. Para trazar mejor este punto, es difícil imaginar que exista una política de la diferencia como una forma de teoría social radical si no ofrece una narrativa formativa capaz de analizar la diferencia en la unidad en vez de contra ella. Desarrollaré esta crítica más minuciosamente en otra sección.

El posmodernismo como negación de las culturas fronterizas

El posmodernismo plantea un reto a la política cultural del modernismo en una serie de niveles diferentes. Es decir, no sólo proporciona un discurso que vuelve a teorizar la cultura como algo fundamental para la construcción de sujetos políticos y de la lucha colectiva, sino que también teoriza la cultura como una política de la representación y del poder. Emily Hicks [1988] dice que el reto posmoderno a la cultura modernista es un reto enmarcado dentro de los contextos de las identidades cambiantes, del nuevo mapa de las fronteras y de la memoria no sincrónica. En términos de Hicks, la cultura modernista niega la posibilidad de que haya identidades creadas dentro de la experiencia de narrativas múltiples y de los cruces de "frontera"; en vez de esto, el modernismo enmarca la cultura dentro de fronteras rígidas, que privilegian tanto como excluyen, en torno a las categorías de raza, clase, género y etnicidad. En el discurso del modernismo, la cultura se convierte en gran parte en un principio de organización para construir fronteras que reproducen relaciones de dominación, subordinación y desigualdad. En este caso, las fronteras no ofrecen la posibilidad de experimentarnos y posicionarnos en un intercambio productivo de narrativas. En vez de esto, el modernismo construye fronteras formuladas en el lenguaje de universales y oposiciones. En la política cultural del modernismo, se llega a identificar a la cultura europea con el centro de la civilización, se define a la alta cultura en términos esencialistas frente a la cultura popular de la cotidianidad y se desplaza a la historia como recuperación de la memoria crítica con la proliferación de imágenes. En realidad, el posmodernismo constituye un intento general de transgredir las fronteras selladas por el modernismo, de proclamar la arbitrariedad de todas las fronteras y de llamar la atención sobre la esfera de la cultura como una construcción social e histórica cambiante.

Quiero abordar el reto posmoderno a la política cultural modernista centrándome brevemente en una serie de temas. En primer lugar, el posmodernismo ha ampliado la discusión respecto a la relación entre cultura y poder iluminando las condiciones cambiantes del conocimiento inserto en la era de los sistemas de información mediados electrónicamente, de las tecnologías cibernéticas y de la ingeniería de computadoras [Lyotard 1984]. Con ello, ha indicado al desarrollo de nuevas formas de conocimiento que configuran de un modo significativo los análisis tradicionales relativos a la intersección de cultura, poder y política. En segundo lugar, el posmodernismo plantea una nueva serie de preguntas respecto a cómo está inscrita la cultura en la producción de jerarquías centro/margen y en la reproducción de formas poscoloniales de sojuzgamiento. Lo que aquí está en juego es no sólo una reconsideración de la intersección de raza, género y clase, sino también una nueva manera de leer la historia; es decir, el posmodernismo brinda formas de conocimiento histórico como un modo de recuperar el poder y la identidad de grupos subordinados [Spivak 1987, Minh-ha 1989]. En tercer lugar, el posmodernismo rompe con la distinción entre alta y baja cultura, y hace de lo cotidiano objeto de un estudio serio [Collins 1989].

En primer lugar, el posmodernismo señala el papel cada vez más poderoso y complejo de los nuevos medios electrónicos en la constitución de identidades individuales, lenguajes culturales y nuevas formaciones sociales. En realidad, el posmodernismo nos proporciona un nuevo discurso que nos habilita para entender la naturaleza cambiante de la dominación y de la resistencia en las sociedades capitalistas tardías [Lash y Urry 1987]. Esto es particularmente cierto de sus análisis de cómo han cambiado en las dos últimas décadas las condiciones para la producción de conocimiento en relación con las tecnologías de producción de información electrónica, los tipos de conocimiento producidos y el impacto que han tenido tanto en el ámbito de la vida cotidiana como en términos globales más amplios [Poster 1989]. Los discursos posmodernos destacan los cambios radicales que ha habido en las maneras de producir, circular, leer y consumir cultura; además, desafían gravemente los modelos teóricos que han analizado la cultura inadecuadamente como una fuerza productiva y constitutiva dentro de una red cada vez más global de aparatos científicos, tecnológicos y productores de información.

En segundo lugar, el posmodernismo ha prestado un importante servicio teórico a la cartografía de las relaciones del centro y la periferia en relación con tres intervenciones afines en la política cultural. Primero, ha significado un fuerte reto para la noción hegemónica de que la cultura eurocéntrica es superior a otras culturas y tradiciones en virtud de su estatuto canónico de medida universal de la civilización occidental. Al poner de manifiesto la particularidad de los pretendidos universales que constituyen la cultura eurocéntrica, el posmodernismo ha revelado que la "verdad" de la cultura occidental es a propósito una metanarrativa que erradica despiadadamente los relatos, las tradiciones y las voces de aquellos que, en virtud de su raza, clase y género, constituyen el *otro*. La guerra del posmodernismo a la totalidad se define en este caso como una campaña contra la cultura patriarcal occidental y la etnocentricidad [McLaren y Hammer 1989]. En la medida en que el posmodernismo ha rechazado el etnocentrismo de la cultura occidental, también ha librado una batalla contra aquellas formas del conocimiento académico que sirven para reproducir la cultura occidental dominante como un canon privilegiado y una tradición inmune a la historia, a la ideología y a la crítica social [Aronowitz y Giroux 1990]. En este reto, es crucial un segundo aspecto de la reconfiguración que hace el posmodernismo de la política del centro y de los márgenes. Es decir, el posmodernismo no sólo desafía la forma y el contenido de los modelos dominantes de conocimiento, sino que también produce nuevas formas de conocimiento mediante su insistencia en descomponer disciplinas y asumir objetos de estudio que eran irrepresentables en los discursos dominantes del canon occidental.

La crítica posmoderna presta un servicio teórico y político importante cuando ayuda a lo que se considera el *otro* en la recuperación de sus propias historias y voces. Al problematizar la noción dominante de tradición, el posmodernismo desarrolla un discurso sensible al poder que ayuda a los grupos subordinados y excluidos a extraer sentido de sus propios mundos sociales e historias, brindándoles a la vez nuevas oport-

tunidades de producir vocabularios políticos y culturales con los que definir y configurar sus identidades individuales y colectivas [Lipsitz 1990]. De lo que aquí se trata es de la reescritura de la historia dentro de una política de la diferencia que sustituya las narrativas totalizadoras de la opresión por narrativas locales y múltiples que afirmen sus identidades e intereses como parte de una reconstrucción más amplia de la vida pública democrática. Craig Owens [1983] capta el proyecto de posibilidad, que es parte de la recuperación de voces que han sido relegadas a lo marginal y que por lo tanto parecen irrepresentables. Si bien en este relato las mujeres son la fuerza privilegiada de lo marginal, el análisis de Owens es igualmente cierto para una serie de grupos subordinados.

Es precisamente en la frontera legislativa entre lo que puede y lo que no puede ser representado donde se escenifica la operación posmodernista, no para trascender la representación, sino para poner de manifiesto el sistema de poder que autoriza ciertas representaciones a la vez que bloquea, prohíbe o invalida otras. Entre las excluidas de la representación occidental, a cuyas representaciones se les niega toda legitimidad, están las mujeres. Excluidas de la representación por su misma estructura, vuelven a ella como una figura de —una presentación de— lo irrepresentable [Owens 1983, p. 59].

El intento posmodernista de explorar y articular nuevos espacios no carece de problemas. No es que la marginalidad como diferencia sea un tema no problemático, y hay que ponderar las diferencias frente a las implicaciones que tienen en la construcción de relaciones múltiples entre el yo y el otro. Además, la resistencia no sólo tiene lugar en los márgenes, sino también en diversos puntos de entrada de las instituciones dominantes. Huelga decir que cualquier noción de diferencia y marginalidad corre el riesgo tanto de mistificar como de hacer posible una política cultural radical. Pero lo crucial es que el posmodernismo ofrece la posibilidad de desarrollar una política cultural que se centre en los márgenes, de reclamar, como lo indica Edward Said, "el derecho de grupos humanos no representados hasta ahora o mal representados, a hablar y a representarse en terrenos que, política e intelectualmente, se definen por normalmente excluirlos, usurpando sus funciones significantes y representantes, y haciendo caso omiso de su realidad histórica" [Said, citado en Connor 1989, p. 233].

Esto nos lleva a una tercera dimensión de la política cultural posmoderna. Como parte de una política más amplia de la diferencia, el posmodernismo también se ha centrado en cómo funciona la modernidad como una narrativa vencedora e imperialista que vincula modelos occidentales de progreso industrial con formas hegemónicas de cultura, identidad y consumo. En este contexto, el proyecto de modernidad relega a todas las culturas no occidentales a la periferia de la civilización, puestos fronterizos de historias, culturas y narrativas insignificantes.

En el discurso del modernismo poscolonial, la cultura del *otro* ya no está inscrita en relaciones imperialistas de dominación y de subordinación a través del burdo ejercicio del poder militar o burocrático. Ahora el poder se inscribe en aparatos de producción cultural que transgreden fronteras nacionales y culturales con facilidad.

Bancos de datos, transmisiones de radio y sistemas de comunicación internacionales se vuelven parte de la vanguardia de una nueva red global de imperialismo cultural y económico. Ahora la modernidad hace gala de su mensaje universal de progreso a través de los expertos y de los intelectuales que envía a universidades del tercer mundo, a través de los sistemas de representaciones que produce para saturar tableros de anuncios por toda América Latina o a través de imágenes de publicidad que envía desde satélites a los aparatos de televisión de los habitantes de África, India y Asia.

El posmodernismo hace visibles tanto la naturaleza tecnológica cambiante del imperialismo poscolonial como las nuevas formas de resistencia nacientes con las que éste se enfrenta. Por una parte, rechaza la idea de que la relación colonial sea un "psicodrama ininterrumpido de represión y sojuzgamiento" [Roth 1988, p. 250]. Desde esta perspectiva, hay un intento de entender cómo el poder no sólo se administra, sino que también se asume, se resiste y se pelea. En esta trama, el *otro* no sufre el destino de que lo generalicen y lo expulsen de la existencia, sino que soporta el peso de la especificidad histórica y cultural. En parte, esto ha tenido por resultado un intento radical de leer la cultura del *otro* como una construcción en vez de como una descripción, como una forma de texto que evoca en vez de simplemente representar [Tyler 1987, Clifford y Marcus 1986, Clifford 1988]. En esta trama, la relación entre el sujeto y el objeto, entre la invención y la construcción, nunca es inocente y siempre está implicada en la teorización sobre los márgenes y el centro. De lo que se trata es de hacer el intento de problematizar las voces de los que intentan describir los márgenes, aun cuando lo hagan en favor de la emancipación y de la justicia social [Minh-ha 1989]. Esto indica un aspecto más del discurso poscolonial que el posmodernismo ha empezado a analizar como parte de su propia política cultural.

En la época posmoderna han empezado a romperse las fronteras que alguna vez contuvieron la diversidad, la otredad y la diferencia, ya sea en *ghettos* domésticos o a través de fronteras nacionales vigiladas por funcionarios de aduanas. El centro eurocéntrico ya no puede absorber ni contener la cultura del *otro* como algo amenazante y peligroso. Como Renato Rosaldo indica, "el tercer mundo ha hecho implosión en la metrópoli. Hasta la política nacional conservadora de contención, diseñada para protegernos a 'nosotros' de 'ellos', delata la imposibilidad de mantener culturas herméticamente selladas" [1989, p. 44]. En el discurso poscolonial, la cultura se convierte en algo que los *otros* tienen, es la marca de la etnicidad y la diferencia. Lo que ha cambiado en esta formulación/estrategia hegemónica es que en el aparato cultural dominante la diversidad no se ignora, sino que se promueve para definirla estrecha y reductivamente a través de estereotipos dominantes. La representación no sólo excluye, sino que también define la diferencia cultural construyendo *activamente* la identidad del *otro* para los grupos dominantes y subordinados. El posmodernismo desafía al discurso poscolonial llevando los márgenes al centro en función de sus propias voces e historias. En este sentido, la representación se entrega a la oposición y a la lucha sobre las cuestiones de identidad, de situación y de valores [Spivak 1987, Minh-ha 1989]. En este contexto, la diferencia ofrece la posibilidad no sólo de llevar

las voces y la política del *otro* a los centros de poder, sino también de entender cómo está implicado el centro en los márgenes. Es un intento de entender que la radicalización de la diferencia puede producir nuevas formas de desplazamiento y formas más refinadas de racismo y sexismo. Como es natural, el mejor trabajo en este campo lo están haciendo autores procedentes de los "márgenes".

Por último, es bien sabido que el posmodernismo rompe con las formas dominantes de representación rechazando la distinción entre elite y cultura popular, y argumentando en favor de sitios alternativos de compromiso artístico y de formas de experimentación [Hebdige 1989]. Como una antiestética, el posmodernismo rechaza la noción modernista de cultura o de arte privilegiado, renuncia a los centros "oficiales" para "albergar" y exhibir el arte y la cultura de acuerdo con sus intereses en los orígenes, la periodización y la autenticidad [Foster 1983]. Además, el desafío del posmodernismo a las fronteras del arte y de la cultura modernistas ha tenido en parte por resultado nuevas formas de arte, de escritura, de filmación, y diversos tipos de crítica estética y social. Por ejemplo, películas como *Whetherby* niegan la estructura del argumento y no tienen ni un principio ni un final reconocibles. La fotógrafa Sherrie Levine emplea en su trabajo un "discurso de copia" para transgredir las nociones de origen y originalidad. El escritor James Sculley [1988] borra las líneas entre escribir poesía y producirla con una serie de formas de representación. El conjunto musical estadounidense Talking Heads adopta una gama ecléctica de significantes auditivos y visuales para producir un pastiche de estilos en el que los géneros están mezclados, las identidades cambian y las líneas entre realidad e imagen están borradas a propósito [Hebdige 1986]. Sobre todo, el posmodernismo concibe lo cotidiano y lo popular como merecedores de consideración seria y lúdica. En primer lugar, la cultura popular se analiza como una importante esfera de impugnación, lucha y resistencia. De esta manera, el posmodernismo no abandona las distinciones que estructuran formas culturales diversas en y entre los diferentes niveles de la práctica social, sino que profundiza la posibilidad de entender el fundamento social, histórico y político de esas distinciones, tal como se juegan en la intersección de poder, cultura y política. En segundo lugar, el posmodernismo cultiva un tono de ironía, parodia y carácter juguetón como parte de una estética que desacraliza el aura cultural y la "grandeza", a la vez que demuestra que "la contingencia penetra toda identidad" y que "el carácter primordial y constitutivo de lo discursivo es [...] la condición de cualquier práctica" [Lacau 1988b, p. 17]. Richard Kearney [1988] comenta que la noción posmoderna de juego, con sus elementos de indecidibilidad e imaginación poética, desafía los niveles constreñidos y egocéntricos de la individualidad y nos permite avanzar hacia una mayor comprensión del *otro*: "Las características excéntricas del paradigma del juego se pueden interpretar como símbolos del poder poético de la imaginación para trascender los límites de la conciencia egocéntrica, y en realidad antropocéntrica, y así explorar diferentes posibilidades de existencia. Es probable que esas 'posibilidades' se consideren imposibles en el nivel de la realidad establecida" [pp. 366-367].

Un punto central en el rechazo posmoderno de la cultura de elite como terreno privilegiado de la producción cultural y recipiente de la "verdad" y de la civilización es el intento de entender las prácticas culturales modernistas en sus manifestaciones hegemónicas y contradictorias. Asimismo, el posmodernismo rechaza la idea de la cultura popular estructurada exclusivamente mediante una combinación de producción de mercancía y pasividad del público, un lugar tanto para descargar la basura comercial como para la creación de robots consumidores. En cambio, el posmodernismo contempla la cultura popular como un terreno de adaptación y de lucha, un terreno cuyos principios estructurantes no habría que analizarlos en el lenguaje reduccionista de los criterios estéticos, sino a través del discurso del poder y la política [Giroux y Simon 1989]. Huelga decir que es necesario interrogar más de cerca los elementos posmodernos de una política cultural, tanto en sus excesos como en sus carencias, y abordaré este tema en otra sección, pero a continuación analizaré la tercera negación posmoderna respecto al lenguaje y la subjetividad.

Posmodernismo, lenguaje y la negación del sujeto humanista

En el discurso del posmodernismo, los nuevos agentes sociales se vuelven plurales; es decir, el discurso del agente universal, como la clase obrera, es sustituido por agentes múltiples forjados en una serie de luchas y movimientos sociales. Se trata de una política que acentúa las diferencias entre los grupos. Pero, como Sharon Welch indica, los sujetos también se constituyen dentro de la diferencia. Ésta es una importante distinción y plantea un desafío importante a la idea humanista del sujeto como un yo libre, unificado, estable y coherente. De hecho, una de las propuestas teóricas y políticas más importantes del posmodernismo es su insistencia en el carácter central del lenguaje y de la subjetividad como nuevos frentes desde donde volver a pensar los problemas del significado, la identidad y la política. La mejor manera de abordar este tema es analizando en primer lugar cómo ha desafiado el posmodernismo el punto de vista convencional sobre el lenguaje.

El discurso posmoderno ha reteorizado la naturaleza del lenguaje como un sistema de signos que se estructura en el juego infinito de la diferencia y ha socavado la idea positivista dominante del lenguaje como un código genético estructurado y estable, o simplemente un medio lingüístico transparente para transmitir ideas y significado. Teóricos como Jacques Derrida [1976], Michel Foucault [1977a, 1977b], Jacques Lacan [1968] y Laclau y Mouffe [1985], en particular, han desempeñado un importante papel en la reteorización de la relación entre discurso, poder y diferencia. Por ejemplo, Derrida [1976] ha analizado brillantemente el tema del lenguaje a través del principio de lo que llama *différance*. Este planteamiento indica que el significado es producto de un lenguaje construido a partir del interminable juego de las diferencias entre los significantes y está sometido a ese juego. Al significado de un significante lo definen las cambiantes relaciones de diferencia que caracterizan al juego referencial

del lenguaje. Lo que Derrida, Laclau y Mouffe [1985], y un sinnúmero de otros críticos, han demostrado, es “la creciente dificultad de definir los límites del lenguaje o, más exactamente, de definir la identidad específica del objeto lingüístico” [Laclau 1988a, p. 67]. Pero se trata de algo más que de demostrar teóricamente que el significado no se puede fijar nunca de una vez por todas.

La insistencia posmoderna en la importancia del discurso también ha tenido por resultado una importante reconsideración de la idea de subjetividad. En concreto, varios discursos posmodernos han hecho una importante crítica a la idea humanista liberal de subjetividad que se proclama en la noción de una conciencia unificada, racional y autodeterminante. Desde esta perspectiva, el sujeto individual es la fuente de autoconocimiento y constituye su punto de vista del mundo a través del ejercicio de un modo racional y autónomo de entender y conocer. Lo que el discurso posmoderno desafía es la idea que tiene el humanismo liberal del sujeto “como una especie de sensibilidad libre, autónoma y universal, indiferente a cualquier contenido particular o moral” [Eagleton 1985/1986, p. 101]. Teresa Ebert, en su análisis de la construcción de las diferencias de género, hace un comentario sucinto sobre la idea humanista de identidad:

La teoría cultural feminista posmoderna rompe con el punto de vista humanista dominante [...] en el que aún se considera al sujeto como un individuo autónomo con un ser coherente y estable constituido por un conjunto de elementos naturales y dados de antemano, como el sexo biológico. Teoriza al sujeto como si estuviera producido a través de prácticas significantes que lo preceden y no como el originador de significado. Se adquieren posiciones subjetivas específicas —es decir, existencia en el significado, en las relaciones sociales—, que se constituyen en actos discursivos ideológicamente estructurados. Por lo tanto, la subjetividad es el efecto de un conjunto de prácticas significantes ideológicamente organizadas a través de las cuales el individuo se sitúa en el mundo y en función de las cuales el mundo y uno mismo se vuelven inteligibles [1988, pp. 22–23].

No hay que subrayar demasiado la importancia de la re teorización de la subjetividad realizada por el posmodernismo. Desde esta perspectiva, la subjetividad ya no se asigna al terreno baldío y apolítico de las esencias y el esencialismo. Ahora la subjetividad se lee como múltiple, con capas y no unitaria; en vez de ver al ser constituido en un ego unificado e integrado, se ve el *self* como “constituido a partir de y por la diferencia, y sigue siendo contradictorio” [Hall 1986, p. 56]. El *self* ya no se considera sólo como la reserva de la conciencia y de la creatividad, sino como el lugar tanto de la liberación como del sojuzgamiento. La manera de relacionar la subjetividad con problemas de identidad, intencionalidad y deseo es un tema profundamente político que está inextricablemente relacionado con fuerzas sociales y culturales que se extienden mucho más allá de la autoconciencia del sujeto llamado humanista. Ni la propia naturaleza de la subjetividad ni sus capacidades para la autodeterminación y la determinación social se pueden ubicar ya en las garantías de fenómenos trascendentes o de esencias metafísicas. Según esta perspectiva posmoderna, la base para una política cultural y la lucha por el poder se han abierto hasta incluir los temas del len-

guaje y la identidad. A continuación quiero abordar cómo diversos discursos feministas reinscriben algunos de los supuestos centrales del modernismo y el posmodernismo como parte de una práctica cultural y de un proyecto político más amplios.

El feminismo posmoderno como práctica política y ética

La teoría feminista siempre ha estado involucrada en una relación dialéctica con el modernismo. Por una parte, ha acentuado las preocupaciones modernistas por la igualdad, la justicia social y la libertad a través de un compromiso continuo con temas políticos esenciales, en concreto la reescritura de la construcción histórica y social de género en provecho de una política cultural emancipatoria. En otras palabras, el feminismo ha sido bastante discriminador en su capacidad de tamizar entre los restos del modernismo para liberar sus victorias, sobre todo las potencialidades no realizadas que entrañan las categorías de agencia, justicia y política. Por otra parte, el feminismo posmoderno ha rechazado los aspectos del modernismo en los que se exaltan las leyes universales a costa de la especificidad y la contingencia. Para ser más concretos, el feminismo posmoderno se opone a una perspectiva lineal de la historia que legitima las nociones patriarcales de subjetividad y de sociedad; además, rechaza la idea de que ciencia y razón corresponden directamente a objetividad y verdad. En realidad, el feminismo posmodernista rechaza la oposición binaria entre modernismo y posmodernismo en aras de un intento más amplio a nivel teórico de ubicar críticamente a ambos discursos en un proyecto político feminista.

La teoría feminista ha producido y se ha beneficiado de la apropiación crítica de una serie de hipótesis centrales del modernismo y del posmodernismo. El feminismo ha asumido el compromiso con el modernismo sobre todo como un discurso de autocrítica que ha servido para ensanchar radicalmente la pluralidad de posiciones dentro del propio feminismo. Mujeres de color, lesbianas, pobres y de clase obrera han desafiado el esencialismo, el separatismo y el etnocentrismo que se han expresado en la teorización feminista y, al rechazarlo, han socavado gravemente el eurocentrismo y el discurso totalizador que se han convertido en una camisa de fuerza política dentro del movimiento. Nancy Fraser y Linda Nicholson hacen un análisis sucinto de algunos de los temas implicados en este debate, particularmente en relación con la apropiación por parte de algunas feministas de "cuasi metanarrativas".

Éstas presuponen tácitamente algunas hipótesis que se mantienen comúnmente, pero que son injustificadas y esencialistas, sobre la naturaleza de los seres humanos y las condiciones para la vida social. Además, asumen métodos o conceptos que carecen de las inflexiones que producen la temporalidad o la historicidad y que por lo tanto funcionan de facto como matrices permanentes y neutrales para la investigación. Esas teorías comparten algunos de los rasgos esencialistas y ahistóricos de las metanarrativas: no prestan la suficiente atención a la diversidad histórica y cultural, y universalizan falsamente rasgos de la propia época de la persona que teoriza, de su sociedad, cultura, clase, orientación sexual o grupo étnico o racial [...]. Es obvio que las cuasi metanarrativas

entorpecen la hermandad en vez de promoverla, puesto que eluden diferencias entre las mujeres y entre las formas de sexismo a las que diferentes mujeres están sometidas de manera diferente. Asimismo, es cada vez más obvio que esas teorías obstruyen las alianzas con otros movimientos progresistas, ya que tienden a ocultar los ejes de dominación que no sean el género. En suma, entre las feministas hay un creciente interés en los modos de teorización que presten atención a las diferencias y a la especificidad cultural e histórica [1988, pp. 92 y 99].

Elaborar un lenguaje que es sumamente crítico del modernismo no sólo ha servido para problematizar lo que se podría denominar feminismos totalizadores, sino que también ha puesto en tela de juicio la idea de que la opresión sexista está en la raíz de todas las formas de dominación [Malson y otros 1989b]. Implícitos en esa posición hay dos supuestos que han configurado de manera significativa los argumentos de las mujeres blancas, en su mayoría occidentales. El primer argumento invierte simplemente la posición marxista ortodoxa respecto a la clase como categoría primordial de la dominación, con todos los demás modos de opresión relegados a una consideración de segundo orden. En este caso, el patriarcado se convierte en la forma primordial de dominación, en tanto que la raza y la clase quedan reducidas a un reflejo tergiversado de las mismas. El segundo argumento recicla otro aspecto del marxismo ortodoxo que parte del supuesto de que la lucha por el poder se libra exclusivamente entre clases sociales opuestas. La versión feminista de este argumento sustituye simplemente clase por género y de este modo reproduce una forma de política del "nosotros" frente a una política del "ellos" que es antitética al desarrollo de una construcción comunitaria dentro de una cultura pública amplia y diversificada. Ambos argumentos representan el bagaje ideológico del modernismo. En ambos casos, la dominación se formula en oposiciones binarias que indican que ni los obreros ni las mujeres pueden ser cómplices de su propia opresión y que la dominación adopta una forma que es singular y no compleja. El reto feminista a esta camisa de fuerza ideológica del modernismo lo expresa muy bien bell hooks, quien evita la política del separatismo invocando una importante distinción entre el papel que las feministas podrían desempeñar al afirmar su propia lucha particular contra el patriarcado el papel que pueden desempeñar como parte de una lucha más amplia por la liberación.

El esfuerzo feminista por acabar con la dominación patriarcal debería ser de interés primordial precisamente porque insiste en la erradicación de la explotación y la opresión en el contexto familiar y en todas las demás relaciones íntimas [...]. El feminismo, como lucha de liberación, debe existir aparte y como parte de una lucha más amplia para erradicar la dominación en todas sus formas. Hemos de entender que la dominación patriarcal comparte un fundamento ideológico con el racismo y otras formas de opresión de grupo, que no hay esperanza de erradicarla mientras esos sistemas sigan intactos. Este reconocimiento debería inspirar firmemente la dirección de la teoría y la práctica feministas. Desafortunadamente, el racismo y el elitismo de clase entre las mujeres han conducido frecuentemente a la supresión y tergiversación de esta relación, de modo que ahora es necesario que las pensadoras feministas critiquen y revisen mucha de la teoría feminista y de la dirección del movimiento feminista. Donde es tal vez más evidente este esfuerzo de revisión es en el reconocimiento difundido en la actualidad de que el sexismo, el racismo y la explotación de clase constituyen siste-

mas de dominación entrelazados; que sexo, raza y clase, y no sólo el sexo, determinan la naturaleza de cualquier identidad, el nivel social y la circunstancia de la mujer, el grado en que la mujer será o no será dominada, la medida en que tendrá poder para dominar [hooks 1989, p. 22].

Invoco la crítica feminista del modernismo para hacer visible una parte del territorio ideológico que comparte con ciertas versiones del posmodernismo y para indicar las implicaciones que tiene el feminismo posmoderno para el desarrollo y la ampliación del terreno de la lucha y de la transformación políticas. Es importante señalar que a este encuentro entre feminismo y posmodernismo no hay que verlo como un gesto que desplace una política feminista con una política y una pedagogía del posmodernismo. Al contrario, creo que el feminismo proporciona al posmodernismo una política y mucho más. De lo que aquí se trata es de usar el feminismo, en palabras de Meaghan Morris, como "un contexto en el que se pudiera considerar, y ulteriormente desarrollar y transformar (o abandonar)" los debates sobre el posmodernismo [1988, p. 16]. En este proyecto es crucial la necesidad de analizar las formas en que las teóricas feministas han usado el posmodernismo para elaborar una forma de crítica social cuyo valor reside en su enfoque crítico de los temas de género y en las introspecciones teóricas que proporciona para el desarrollo de luchas democráticas y pedagógicas más amplias.

El nivel teórico y la viabilidad política de los diversos discursos posmodernos respecto a los temas de totalidad, fundamentalismo, cultura, subjetividad y lenguaje son materia de intenso debate entre los diversos grupos feministas. No me interesa mucho hacer el mapa de este debate ni centrarme en las posiciones que descartan el posmodernismo como antitético al feminismo. En cambio, quiero centrarme sobre todo en los discursos feministas que reconocen que están influenciados por el posmodernismo, pero que al mismo tiempo profundizan y radicalizan las hipótesis más importantes de éste en favor de una teoría y una práctica de luchas feministas y democráticas transformadoras.⁴

La relación del feminismo con el posmodernismo ha sido fructífera pero problemática [Kaplan 1988]. El posmodernismo comparte una serie de hipótesis con diversas teorías y prácticas feministas. Por ejemplo, ambos discursos contemplan la razón como plural y parcial, definen la subjetividad como contradictoria y constituida por múltiples estratos, y postulan la contingencia y la diferencia frente a diversas formas de esencialismo.

A la vez, el feminismo posmoderno ha criticado y ampliado una serie de hipótesis centrales del posmodernismo. Primero, ha afirmado la primacía de la crítica social y, al así afirmarlo, ha redefinido la importancia del reto posmoderno a los discursos fundantes y a los principios universales en términos que priorizan las luchas políticas

⁴ La siguiente es una muestra representativa de obras feministas posmodernas: Behnabib y Cornell 1987, Kaplan 1988, Morris 1988, Hutcheon 1989, Flax 1989, Diamond y Quinby 1988, Nicholson 1990.

sobre los compromisos epistemológicos. Donna Haraway lo expresa muy bien en su comentario: "Se trata de ética y política tal vez más que de epistemología" [1989, p. 579]. Segundo, el feminismo posmoderno se ha negado a aceptar el punto de vista posmoderno de totalidad como un rechazo total a todas las formas de totalidad o metanarrativas. Tercero, ha rechazado la insistencia posmoderna en borrar la agencia humana descentrando al sujeto; en relación con esto, también se ha resistido a definir el lenguaje como la única fuente de significado y ha vinculado el poder no sólo con el discurso sino también con las prácticas y las luchas materiales. Cuarto, ha afirmado la importancia de la diferencia como parte de una lucha más amplia por el cambio ideológico e institucional más que insistir en el planteamiento posmoderno de la diferencia como una estética (pastiche) o una expresión del pluralismo liberal (la proliferación de la diferencia sin recurso al lenguaje del poder). Como no puedo analizar todos estos temas minuciosamente en este capítulo, abordaré algunas de las tendencias más importantes que esas posiciones implican.

EL FEMINISMO POSMODERNO Y LA PRIMACÍA DE LO POLÍTICO

Al trabajar colectivamente para enfrentar la diferencia, para expandir nuestra conciencia acerca del sexo, de la raza y de la clase como sistemas entrelazados de dominación, así como de las maneras en que reforzamos y perpetuamos esas estructuras, es el contexto en el que aprendemos el verdadero significado de la solidaridad. Éste es el trabajo que ha de ser el fundamento del movimiento feminista. Sin él, no podemos resistir eficazmente la dominación patriarcal; sin él, seguimos extrañados/os y alienados/os unas/os de otras/os. El temor a la confrontación dolorosa suele conducir a las mujeres y a los hombres activos en el movimiento feminista a evitar un encuentro crítico riguroso, pero si no podemos involucrarnos dialécticamente de una manera comprometida, rigurosa y humanizante, no podemos tener la esperanza de cambiar el mundo [...]. Aunque la lucha por erradicar el sexismo y la opresión sexista es y debe ser el impulso primordial del movimiento feminista, para prepararnos políticamente para este esfuerzo primero debemos aprender cómo vivir en solidaridad, cómo luchar unas/os con otras/os.

hooks 1989, p. 25

bell hooks expresa elocuentemente el tema de construir un feminismo que sea políticamente autoconsciente. En solidaridad con una serie de feministas, brinda un correctivo muy necesario a la tendencia posmoderna a eclipsar lo político y lo ético en favor de temas que se centran en intereses epistemológicos y estéticos; hooks no sólo afirma que el trabajo intelectual y cultural debe estar dirigido por cuestiones y temas políticos, sino que también ejecuta la tarea teóricamente importante de afirmar una po-

lítica feminista que trata de comprender e impugnar las diversas maneras en que el patriarcado está inscrito en todos los niveles de la vida cotidiana. Pero lo que es diferente y posmoderno en el comentario de hooks es que no sólo argumenta en favor de una práctica feminista posmoderna de oposición cuando convoca "a acabar con el sexismo y la opresión sexista" [hooks 1989, p. 23], sino que también pone en duda los feminismos que reducen la dominación a una sola causa, que se centran exclusivamente en la diferencia sexual e ignoran las diferencias de las mujeres en su intersección a través de otros vectores de poder, particularmente respecto a raza y clase. Esta versión de política feminista posmoderna es un intento de reafirmar el carácter central de las luchas de género y a la vez ampliar los temas asociados con esas luchas. Asimismo, es un intento de conectar la política de género con políticas de solidaridad más amplias. Voy a ser más específico sobre algunos de estos temas.

En Estados Unidos, desde los años setenta, en el movimiento feminista ha sido crucial la idea de argumentar que lo personal es político. Esto indica una relación compleja entre la construcción de la subjetividad a través del uso del lenguaje y de prácticas sociales materiales. En este contexto, se ha analizado la subjetividad como una construcción histórica y social, engendrada a través de configuraciones históricamente sobrecargadas de poder, lenguaje y formaciones sociales. La problematización de las relaciones de género se ha calificado con frecuencia como el avance teórico más importante de las feministas [Showalter 1989]. El feminismo posmoderno ha ampliado la relevancia política de este tema de importantes maneras.

Primero, ha argumentado con fuerza que los análisis feministas no pueden restar importancia al significado dialéctico de las relaciones de género. Es decir, esas relaciones tienen que centrarse no sólo en las diversas maneras en que las mujeres están inscritas en representaciones patriarcales y en relaciones de poder, sino también en cómo se pueden usar las relaciones de género para problematizar las identidades sexuales, las diferencias y las características comunes tanto de hombres como de mujeres. Indicar que la masculinidad es una categoría no problemática es adoptar una posición esencialista que en último término refuerza el poder del discurso patriarcal [Showalter 1989].

Segundo, las teóricas feministas han redefinido la relación entre lo personal y lo político de maneras que anticipan algunos supuestos posmodernos importantes. Esto ha surgido en parte a partir de una crítica feminista cada vez más frecuente que rechaza la idea de que la sexualidad es el único eje de dominación o de que el estudio de la sexualidad debería limitarse teóricamente al punto exclusivo de cómo se construyen las subjetividades de las mujeres. Por ejemplo, teóricas como Teresa de Lauretis han sostenido que para la crítica social feminista es crucial la necesidad de que las feministas mantengan una "tensión entre [lo personal y lo político] precisamente a través de entender la identidad como múltiple y hasta autocontradictoria" [De Lauretis 1986, p. 9]. Ignorar esa tensión suele conducir a la trampa de disolver lo político en lo personal y de limitar la esfera de la política al lenguaje del dolor, la rabia y el separatismo; bell hooks elabora este punto y dice que cuando las feministas re-

ducen la relación entre lo personal y lo político simplemente a mencionar el propio dolor en relación con las estructuras de dominación, suelen socavar las posibilidades de entender la naturaleza multifacética de la dominación y de crear una política de la posibilidad:

Ese poderoso lema "lo personal es político" aborda la conexión entre el yo y la realidad política. Aun así, se ha interpretado con frecuencia como si quisiera decir que mencionar el propio dolor personal en relación con las estructuras de dominación no es sólo una etapa inicial en el proceso de llegar a la conciencia política, al despertar, sino todo lo que se necesita. En la mayoría de los casos, la mención del propio dolor no se vinculaba suficientemente con la educación para una conciencia crítica de resistencia política colectiva. Centrarse en lo personal en un marco que no obligaba al reconocimiento de la complejidad de las estructuras de dominación podía conducir fácilmente a una denominación equivocada, a la creación de otro nivel sofisticado de no conciencia o de conciencia tergiversada. En un contexto feminista, esto suele suceder cuando la raza o la clase no se ven como factores que determinan la construcción social de la propia realidad marcada por el género y, sobre todo, no se ve en qué medida se sufrirán la explotación y la dominación [bell hooks 1989, p. 32].

En este caso, la construcción de género se ha de ver en el contexto de las relaciones más amplias en las que está estructurada. De lo que se trata es de la necesidad de profundizar la noción posmoderna de la diferencia radicalizando la noción de género, negándose a aislarlo como una categoría social y, simultáneamente, involucrándose en una política que apunta a transformar el yo, la comunidad y la sociedad. En este contexto, el feminismo posmoderno brinda la posibilidad de ir más allá del lenguaje de dominación, rabia y crítica.

Tercero, el feminismo posmoderno trata de entender el funcionamiento más amplio del poder examinando cómo funciona éste, además de a través de tecnologías específicas de control y dominio [De Lauretis 1987]. Se trata de entender cómo se constituye el poder productivamente. Teresa de Lauretis desarrolla este aspecto argumentando que mientras que el posmodernismo presta un servicio teórico cuando reconoce que el poder es "productor de conocimientos, significados y valores, parece bastante obvio que tenemos que hacer distinciones entre los efectos positivos y los efectos opresores de esa producción" [1986, p. 18]. El comentario de De Lauretis es importante porque indica que el poder puede funcionar en aras de una política de la posibilidad, de la que nos podemos valer para reescribir las narrativas de grupos subordinados, no sólo en reacción a las fuerzas de dominación, sino en respuesta a la construcción de visiones y futuros alternativos. La insistencia exclusiva en el poder como opresor corre siempre el riesgo de desarrollar como equivalente político una versión del cinismo radical y antiutópico. El feminismo posmoderno brinda la posibilidad de redefinir tanto una política feminista negativa [Kristeva 1981] como la inclinación posmoderna más general a una desesperación que se reviste de ironía, parodia y pastiche. Linda Alcoff expresa lo mismo cuando sostiene: "Como la izquierda habría tenido que aprender a estas alturas, no se puede dinamizar un movimiento que está sólo y siempre en contra: se ha de tener una alternativa positiva, una visión de un

futuro mejor que pueda motivar a la gente a sacrificar su tiempo y energía hacia su realización" [Alcoff 1988, pp. 418-419]. En este llamamiento a un lenguaje de la posibilidad es crucial cómo el feminismo posmoderno ha asumido el tema del poder en términos más expansivos y productivos, un feminismo que está atento a cómo se inscribe el poder a través de la fuerza de la razón y a cómo se construye en el ámbito de las asociaciones íntimas y locales [Diamond y Quinby 1988].

El feminismo posmoderno y la política de la razón y de la totalidad

Los diversos discursos feministas han brindado un contexto teórico y las políticas para enriquecer los análisis del posmodernismo sobre la razón y la totalidad. Aunque las/os teóricas/os posmodernas/os han insistido en la construcción histórica, contingente y cultural de la razón, no han logrado mostrar cómo la razón se ha construido como parte de un discurso masculino [Diamond y Quinby 1988]. Las feministas posmodernas han desafiado fuertemente esta posición, particularmente en sus análisis de cómo la razón, el lenguaje y la representación han producido relaciones de conocimiento/poder, legitimadas en el discurso de la ciencia y de la objetividad, para silenciar, marginar y mal representar a las mujeres [Jagger 1983, Keller 1985, Harding 1986, Birke 1986]. Las teóricas feministas también han modificado la discusión posmoderna sobre la razón de otras dos importantes maneras. Primero, aunque reconocen que todas las reivindicaciones de la razón son parciales, han argumentado en favor de las posibilidades emancipatorias que existen en la conciencia reflexiva y en la razón crítica como una base para la crítica social [Welch 1985, De Lauretis 1986]. En estos términos, la razón no se trata solamente de una política de representación estructurada en dominación o de un discurso relativista que se abstrae de la dinámica del poder y de la lucha, sino que también brinda la posibilidad de la autorrepresentación y de la reconstrucción social. Por ejemplo, Donna Haraway ha modificado el giro posmoderno hacia el relativismo teorizando la razón dentro de un discurso de parcialidad que "privilegia la impugnación, la desconstrucción, la construcción apasionada, las conexiones tejidas y la esperanza en la transformación de sistemas de conocimiento y modos de ver" [1989, p. 585]. Asimismo, bell hooks [1989] y otras han argumentado que las feministas que niegan el poder de la razón crítica y del discurso abstracto suelen reproducir una práctica cultural que funciona en beneficio del patriarcado. Es decir, que sirve para silenciar a las mujeres y a otros posicionándolos de forma que cultivan un miedo a la teoría, lo cual a su vez suele producir una forma de impotencia apuntalada por un fuerte antiintelectualismo. Segundo, feministas como Jane Flax han modificado el planteamiento posmodernista de la razón argumentando que la razón no es el único *locus* de significado:

No puedo estar de acuerdo [...] en que liberación, significado estable, discernimiento, autocomprensión y justicia dependan sobre todo de la "primacía de la razón y de la inteligencia". Hay mu-

chas maneras de alcanzar esas cualidades, por ejemplo, prácticas políticas, igualdad económica, racial y de género; una buena educación de las/os niñas/os; empatía; fantasía; sentimientos; imaginación, e incorporación. ¿Sobre qué base podemos reclamar que se privilegia a la razón o que es primordial para el yo o la justicia? (Flax 1988, p. 202)

Aquí no se trata de un rechazo de la razón, sino de un rechazo de una versión modernista de la razón que es totalizadora, esencialista y políticamente represora. El feminismo posmoderno también ha desafiado y modificado el planteamiento posmoderno de las narrativas de la totalidad o dominantes en términos similares. Aunque acepta la crítica posmoderna a las narrativas dominantes que emplean un solo criterio y reivindican la encarnación de una experiencia universal, el feminismo posmoderno no califica de opresoras a todas las grandes narrativas o a las narrativas formativas. Al mismo tiempo, el feminismo posmoderno reconoce la importancia de narrativas fundamentales en los contextos y especificidades de las vidas de los pueblos, comunidades y culturas, pero complementa esta insistencia claramente posmoderna en lo contextual con un argumento en favor de las metanarrativas que emplean formas de crítica social que son dialécticas, relacionales y holísticas. Las metanarrativas desempeñan un importante papel teórico en la ubicación de lo particular y específico en contextos históricos y relacionales más amplios. Rechazar todas las nociones de totalidad es correr el riesgo de quedar atrapado en teorías particularistas que no pueden explicar cómo las múltiples y diversas relaciones que constituyen sistemas sociales, políticos y globales más amplios se interrelacionan o determinan mutuamente y se constriñen unas a otras. El feminismo posmoderno reconoce que necesitamos una noción de las narrativas amplias que privilegie formas de análisis en las que sea posible hacer visibles esas mediaciones, interrelaciones e interdependencias que dan forma y poder a sistemas políticos y sociales amplios. Nancy Fraser y Linda Nicholson ponen en claro la importancia de esas narrativas para la crítica social.

La crítica efectiva [...] necesita una serie de métodos y géneros diferentes. Requiere como mínimo grandes narrativas sobre cambios en la organización social y en la ideología, análisis empíricos y socioteóricos de macroestructuras e instituciones, análisis interaccionistas de la micropolítica de la vida cotidiana, análisis crítico-hermeneúticos e institucionales de la producción cultural, sociologías histórica y culturalmente específicas de género [...]. Y la lista sigue [1988, p. 91].

*El feminismo posmoderno y la política de la diferencia y de la agencia**

Las feministas comparten un sano escepticismo respecto a la celebración posmoderna de la diferencia. Muchas teóricas feministas dan la bienvenida a la insistencia posmoderna en la proliferación de narrativas locales, en la apertura del mundo a las di-

* *Agencia*, traducción calcada del término inglés *agency*, es la capacidad o la condición que permite a los sujetos actuar o ejercer poder [n. de la t.].

diferencias culturales y étnicas, y en la postulación de la diferencia como un reto a las relaciones de poder hegemónicas que figuran como universales [Flax 1988, McRobbie 1986, Nicholson 1990, Kaplan 1988, Lather 1989]. Pero al mismo tiempo las feministas posmodernas han planteado serias preguntas sobre cómo se han de entender las diferencias para que en vez de reproducir las relaciones de poder predominantes, las cambie. Esto tiene particular importancia, ya que la diferencia en el sentido posmoderno suele insinuarse como una noción de pastiche inofensiva y políticamente desarraigada. Para muchas feministas posmodernas, el tema de la diferencia se ha de interrogar en torno a una serie de preocupaciones que incluyen preguntas respecto a cómo se puede construir una política de la diferencia que no reproduzca simplemente formas de individualismo liberal, o cómo una política de la diferencia se puede "reescribir como un rechazo de los términos de separación radical" [Kaplan 1987, p. 194]. También está en discusión la pregunta respecto a cómo se puede desarrollar una teoría de la diferencia que no esté reñida con una política de la solidaridad. Igualmente importante es el tema de cómo una teoría del sujeto construido en la diferencia podría sostener o negar una política de la agencia humana. Con relación a esto, también está la pregunta de cómo un feminismo posmoderno puede redefinir la relación conocimiento/poder a fin de desarrollar una teoría de la diferencia que no sea estática, que sea capaz de hacer distinciones entre las diferencias que importan y las que no. Todas estas preguntas se han abordado en una serie de discursos feministas, no todos los cuales apoyan el posmodernismo. Lo que surge cada vez más de este planteamiento es un discurso que complejiza y amplifica radicalmente las posibilidades de reconstruir la diferencia dentro de un proyecto político radical y de un conjunto de prácticas transformadoras.

En el sentido más general, la insistencia posmoderna en la diferencia sirve para disolver todas las pretensiones de un concepto indiferenciado de verdad, hombre, mujer y subjetividad, mientras que al mismo tiempo se niega a reducir la diferencia a "oposición, exclusión y arreglo jerárquico" [Malson y otros 1989a, p. 4]. El feminismo posmoderno ha recorrido un largo camino en la formulación del tema de la diferencia en términos que le confieren una base emancipatoria, que identifican las "diferencias que constituyen una diferencia" como un acto político importante. A continuación, quiero retomar brevemente cómo se han desarrollado los temas de la diferencia y de la agencia dentro de un discurso feminista posmoderno.

Joan Wallach Scott [1988] ha prestado un importante servicio teórico con el desmantelamiento de una de las dicotomías desgarradoras en las que se ha situado el tema de la diferencia. Scott rechaza la idea de que la diferencia y la igualdad constituyen una oposición y argumenta que lo opuesto a la igualdad no es la diferencia sino la desigualdad. En este sentido, el tema de la igualdad no está reñido con la noción de diferencia, sino que depende de un reconocimiento de las diferencias que fomentan la desigualdad y las que no. En este caso, la categoría de diferencia es central como constructo político para la noción de igualdad. La implicación que esto tiene para una política feminista de la diferencia supone dos movimientos teóricos importantes:

En las historias del feminismo y en las estrategias políticas feministas es necesario que haya a la vez atención a las operaciones de la diferencia y una insistencia en las diferencias, pero no una simple sustitución de la diferencia binaria por la múltiple, porque no es un feliz pluralismo lo que debemos invocar. La solución al "dilema de la diferencia" no proviene de ignorar ni de abrazar la diferencia tal como está constituida normativamente. En cambio, me parece que la posición feminista crítica siempre debe implicar dos movimientos: primero, crítica sistemática de las operaciones de la diferencia categórica, revelación del tipo de exclusiones e inclusiones —las jerarquías— que construye, y un rechazo de la "verdad" definitiva de éstas. Un rechazo, no obstante, no en nombre de una igualdad que implica mismidad o identidad, sino (y éste es el segundo movimiento) de una igualdad que descansa en las diferencias, diferencias que confunden, trastornan y vuelven ambiguo el significado de cualquier oposición binaria fija. Hacer otra cosa es incorporar el argumento político de que la mismidad es un requisito para la igualdad, una posición insostenible para las/os feministas (e historiadoras/es) que saben que el poder está construido sobre el terreno de la diferencia y hay que desafiarlo por lo tanto desde el mismo [Scott 1988, pp. 176-177].

Según Scott, desafiar el poder desde el terreno de la diferencia, centrándose tanto en exclusiones como en inclusiones, es evitar caer en una elaboración fácil y simple o en una romantización de la diferencia. En términos más concretos, E. Ann Kaplan [1988] aborda este tema argumentando que la eliminación posmoderna de todas las distinciones entre alta y baja cultura es importante, pero borra las importantes diferencias que actúan en la producción y exhibición de obras culturales específicas. Al no discriminar entre las diferencias de contexto, producción y consumo, los discursos posmodernos corren el riesgo de eliminar las diferencias que actúan en las relaciones de poder que caracterizan a esas diferentes esferas de producción cultural. Por ejemplo, tratar todos los productos culturales como textos puede situarlos como construcciones históricas y sociales, pero es imperativo distinguir los mecanismos institucionales y las relaciones de poder en que se producen los diferentes textos para que sea posible entender cómo esos textos, en parte, constituyen una diferencia en términos de reproducción de significados particulares, relaciones sociales y valores.

Un tema similar es el que está en juego respecto a la noción posmoderna de subjetividad. La idea posmoderna de que las subjetividades humanas y los cuerpos se construyen en el interminable juego de la diferencia amenaza con borrar no sólo cualquier posibilidad de agencia o elección humana, sino también los medios teóricos para entender cómo el cuerpo se convierte en un lugar de poder y lucha en torno a diferencias específicas que sí importan respecto a los temas de raza, clase y género. En muchos relatos posmodernos hay poca apreciación de cómo individuos reales y concretos median y asumen subjetivamente las diferentes representaciones relativas al significado y al deseo a nivel histórico, social y de género. Los individuos ocupan una serie de "posiciones subjetivas", pero no hay un sentido de cómo en realidad hacen elecciones, promueven una resistencia eficaz o median entre ellos y otros. Las teóricas feministas han extendido los principios más radicales del modernismo modificando el punto de vista posmoderno del sujeto. Teóricas como Teresa de Lauretis [1984, 1986, 1987] insisten en que la construcción de la experiencia femenina no se forma

fuera de las intenciones y elecciones humanas, por muy limitadas que éstas sean. De Lauretis argumenta que la *agencia* de los sujetos es posible a través de cambios y formas múltiples de una conciencia construida con los discursos y las prácticas disponibles, pero siempre abierta a la interrogación por medio del proceso de una práctica autoanalizante. Para De Lauretis y otras como Linda Alcoff esa práctica es teórica y política. El propio intento de Alcoff [1988] de construir una política feminista de la identidad recurre al trabajo de De Lauretis y es muy perspicaz en su intento de desarrollar una teoría de la posicionalidad:

La identidad de una mujer es producto de su propia interpretación y reconstrucción de su historia, tal como está mediada a través de un contexto discursivo cultural al que ella tiene acceso. Por lo tanto, el concepto de posicionalidad abarca dos puntos: primero [...], el concepto de mujer es un término relacional identificable sólo con un contexto (en constante movimiento); segundo, que la posición en la que se encuentran las mujeres se puede utilizar activamente (sin trascenderla) como una ubicación para la construcción de significado, un lugar en el que se puede descubrir un significado (el significado de la feminidad). El concepto [...] de posicionalidad muestra cómo usan las mujeres su perspectiva posicional como un lugar desde el que se interpretan y construyen los valores y no como *locus* de un conjunto de valores ya determinado [Alcoff 1988, p. 434].

Las feministas también han despertado la preocupación por la tendencia posmoderna a retratar el cuerpo como tan fragmentado, móvil y sin fronteras que invita a una confusión sobre cómo el cuerpo está en realidad determinado por el género y posicionado dentro de configuraciones concretas de poder y formas de opresión material. La insistencia posmoderna en la proliferación de ideas, discursos y representaciones subestima las diferentes maneras en que se oprime a los cuerpos y cómo están contruidos de manera diferente a través de relaciones materiales específicas. Feministas como Sandra Lee Bartky [1988] han hecho una lectura posmoderna de la política del cuerpo ampliando la noción de Foucault [1979, 1980] de que el crecimiento del Estado moderno ha ido acompañado de un intento sin precedentes de disciplinar el cuerpo. En lo que Bartky difiere de Foucault es en que ella emplea una noción discriminadora de la diferencia cuando muestra que el género está implicado en la producción del cuerpo como un lugar de dominación, lucha y resistencia. Por ejemplo, Bartky destaca las medidas disciplinarias de ponerse a dieta, la tiranía de la delgadez y la moda, el discurso del ejercicio y otras tecnologías de control. Bartky también va más allá de Foucault cuando argumenta que hay que ver el cuerpo como un lugar de resistencia y vincularlo a una teoría más amplia de la agencia.

El feminismo posmoderno proporciona una política bien fundada que hace uso de los aspectos más progresistas del modernismo y del posmodernismo. En el sentido más general, reafirma la importancia de la diferencia como parte de una lucha política más amplia para la reconstrucción de la vida pública. Rechaza todas las formas de esencialismo pero reconoce la importancia de ciertas narrativas formativas. Asimismo, proporciona un lenguaje del poder que aborda el tema de la desigualdad y la lucha. Al reconocer la importancia de las estructuras institucionales y del lenguaje en

la construcción de las subjetividades y de la vida política, promueve la crítica social que reconoce la interrelación entre agentes humanos y estructuras sociales, en vez de sucumbir a una teoría social sin agentes o a una teoría en la que los agentes sean simplemente el producto de fuerzas estructurales e ideológicas amplias. Por último, el feminismo posmoderno brinda una teoría social radical imbuida de un lenguaje de crítica y de posibilidad. En estos diversos discursos están implícitas nuevas relaciones de pater-maternidad, trabajo, escolaridad, juego, ciudadanía y goce. Estas relaciones vinculan una política de la intimidad y la solidaridad, de lo concreto y lo general, política que en sus diversas formas abordan muchos de los ensayos que se han escrito. Todos estos ensayos proporcionan, de diferentes maneras, un sentido de la tensión entre la construcción de nuevos paradigmas y la creación de una pedagogía concreta, de cómo podrían abordar esos paradigmas maestras/os y educadoras/es para crear una práctica pedagógica posmoderna. Para terminar, quiero esbozar sucintamente cuáles son algunos de los principios que inspiran esa práctica.

HACIA UNA PEDAGOGÍA POSMODERNA

Mientras la gente sea gente, la democracia en el pleno sentido de la palabra no será nunca más que un ideal. Se puede abordar como se abordaría un horizonte, de maneras que pueden ser mejores o peores, pero nunca se puede alcanzar plenamente. En este sentido, también ustedes están sólo acercándose a la democracia. Tienen miles de problemas de todo tipo, como otros países los tienen. Pero tienen una gran ventaja: se han estado acercando a la democracia ininterrumpidamente durante más de 200 años.
Vaclav Havel, citado en Oreskes 1990, p. 16

¿Cómo diablos pueden divagar en su estilo subintelectual sobre el "fin de la historia" esas prestigiosas personas en Washington? Cuando anhele entrar en el siglo XXI, a veces me atormento con los tiempos que vivirán mis nietos y sus hijos. No es tanto el crecimiento de la población como el crecimiento de las expectativas materiales universales de la enorme población del globo lo que está forzando los recursos al límite. No cabe duda de que los antagonismos Norte-Sur se agudizarán y de que los fundamentalismos religiosos y nacionales se volverán más intransigentes. La lucha por poner la codicia consumista bajo un control moderado, por encontrar un nivel de bajo crecimiento y satisfacción que no sea a costa de los desfavorecidos y los pobres, por defender el medio ambiente e impedir desastres ecológicos, por compartir más igualitariamente los recursos del globo y asegurar que se renueven, todo ello es suficiente como programa para la continuación de la "historia".

Thompson 1990, p. 120

Una característica sorprendente del sistema totalitario es su peculiar acoplamiento de la desmoralización humana y de la despolitización masiva. En consecuencia, combatir este sistema exige un llamamiento consciente a la moral y un involucramiento inevitable en la política.

Michnik 1990, p. 44

Todas estas citas acentúan, implícita o explícitamente, la importancia de la política y de la ética para la democracia. En la primera cita, el recién elegido presidente de Checoslovaquia, Vaclav Havel, dirigiéndose a una sesión conjunta del Congreso, recuerda al pueblo estadounidense que la democracia es un ideal que está lleno de posibilidades, pero al que siempre hay que ver como parte de una lucha en curso por la libertad y la dignidad humanas. Como dramaturgo y ex preso político, Havel es la encarnación viviente de esa lucha. En la segunda cita, E.P. Thompson, historiador y activista inglés por la paz, recuerda al público estadounidense que la historia no ha terminado, pero es necesario abrirla para que abarque los múltiples problemas y posibilidades que los seres humanos tendrán que enfrentar en el siglo XXI. En la tercera cita, Adam Michnik, fundador del Comité por la Defensa de los Trabajadores de Polonia y miembro electo del parlamento polaco, nos ofrece una apreciación ominosa de uno de los rasgos cruciales del totalitarismo, tanto de derecha como de izquierda. Alude a una sociedad que teme la política democrática a la vez que reproduce en la gente un sentido de desesperación colectiva masiva. Ninguno de esos autores es de Estados Unidos y todos están atrapados en la lucha por recapturar el modelo de libertad, de agencia y de democracia de la Ilustración, a la vez que tratan de abordar las condiciones de un mundo posmoderno.

Estas declaraciones sirven para iluminar la incapacidad del público estadounidense para captar el pleno significado de la democratización de Europa del Este en función de lo que revela sobre la naturaleza de nuestra propia democracia. En Europa del Este y en otras partes, hay un fuerte llamado en favor de la primacía de lo político y lo ético como fundamento de la vida pública democrática, mientras que en Estados Unidos hay un rechazo del discurso de la política y de la ética. Políticos electos pertenecientes a los dos partidos establecidos en el Congreso se quejan de que la política estadounidense sea sobre "trivialización, atomización y parálisis". Políticos tan diversos como Lee Atwater, presidente del Partido Republicano, y Walter Mondale, antiguo vicepresidente, coinciden en que hemos entrado en una época en la que mucho del público estadounidense cree que "la patraña lo permea todo [y que] el tipo de política que tenemos es de lo irrelevante" [Oreskes 1990, p. 16]. Al mismo tiempo, una serie de encuestas indican que mientras que la juventud de Polonia, Checoslovaquia y Alemania del Este está extendiendo las fronteras de la democracia, a la juventud estadounidense no le importa y está muy mal preparada para luchar en favor de la democracia y mantenerla viva en el siglo XXI.

Más que ser un modelo de democracia, los Estados Unidos se han vuelto indiferentes a la necesidad de luchar por las condiciones que hacen de la democracia una actividad real en vez de inanimada. En todos los ámbitos de la vida nacional y coti-

diana se están haciendo retroceder la amplitud y la profundidad de las relaciones democráticas. Nos hemos convertido en una sociedad que parece exigir menos en vez de más democracia. En algunos lugares, en realidad la democracia se ha vuelto subversiva. ¿Qué indica esto para desarrollar algunos principios orientadores, a fin de pensar de nuevo el propósito y el significado de la educación y de la pedagogía críticas dentro de las crisis actuales? Como en el último capítulo de este volumen esbozo las características particulares de una pedagogía posmoderna crítica, quiero concluir con algunos principios sugerentes para una pedagogía crítica que surgen de mi análisis de los aspectos más importantes del modernismo, del posmodernismo y del feminismo posmoderno.

1. Hay que entender que la educación no sólo produce conocimiento sino también sujetos políticos. En vez de rechazar el lenguaje de la política, la pedagogía crítica debe vincular la educación pública a los imperativos de una democracia crítica [Dewey 1916, Giroux 1988a]. Es necesario que la pedagogía crítica se inspire en una filosofía pública dedicada a que las escuelas vuelvan a su misión primordial: lugares de educación crítica al servicio de la creación de una esfera pública de ciudadanas/os que sean capaces de ejercer el poder de sus propias vidas, en especial sobre las condiciones de producción y adquisición de conocimientos. Se trata de una pedagogía crítica definida en parte por el intento de crear la experiencia viva de "empoderamiento" en la vasta mayoría. En otras palabras, es necesario que el lenguaje de la pedagogía crítica construya escuelas que sean esferas democráticas públicas. En parte esto significa que las/os educadoras/es necesitan desarrollar una pedagogía crítica en la que se enseñen y pongan en práctica el conocimiento, los hábitos y las habilidades de ciudadanas/os críticas/os y no simplemente buenas/os. Esto significa brindar a las/os estudiantes la oportunidad de desarrollar la capacidad crítica de desafiar y transformar las formas sociales y políticas existentes, en vez de simplemente adaptarse a ellas. También significa brindar a las/os estudiantes las habilidades necesarias para que se ubiquen en la historia, para que encuentren sus propias voces y tengan las convicciones y la compasión necesarias para ejercer el valor cívico, tomando riesgos y fomentando hábitos, costumbres y relaciones sociales que son esenciales a las formas democráticas públicas. Es necesario que la pedagogía crítica se base en un sentido aguzado de la importancia de construir una visión política desde la cual desarrollar un proyecto educativo como parte de un discurso más amplio para revitalizar la vida democrática pública. Como han argumentado algunas/os educadoras/es, políticas/os y grupos, una pedagogía crítica para la democracia no se puede reducir a obligar a las/os estudiantes a pronunciar el juramento de lealtad al inicio de cada día escolar o a hablar y pensar sólo en el lenguaje del inglés dominante [Hirsch Jr. 1987]. Una pedagogía crítica por la democracia no empieza con calificaciones de pruebas sino con las preguntas: ¿Qué clase de ciudadanas/os tenemos la esperanza de producir a través de la educación pública en una cultura posmoderna? ¿Qué clase de sociedad queremos crear en el contexto de las actuales fronteras culturales y étnicas cambiantes?

¿Cómo podemos reconciliar las nociones de diferencia e igualdad con los imperativos de libertad y justicia?

2. La ética debe considerarse una preocupación central de la pedagogía crítica. Esto indica que las/os educadoras/es tienen que tratar de comprender mejor que discursos diferentes ofrecen a las/os estudiantes referentes éticos diversos para estructurar su relación con la sociedad en el sentido más amplio. Pero también indica que las/os educadoras/es trasciendan la noción posmoderna de comprender cómo se configuran las experiencias de la/el estudiante dentro de discursos éticos diferentes. Las/os educadoras/es también han de contemplar la ética y la política como una relación entre el yo y el otro. En este caso, la ética no es una cuestión de opción individual o de relativismo, sino un discurso social basado en luchas que se niegan a aceptar el sufrimiento y la explotación humanos innecesarios. Por lo tanto, la ética se asume como una lucha contra la desigualdad y como un discurso para extender los derechos humanos básicos. Esto apunta a una noción de ética que presta atención tanto al tema de los derechos abstractos como a aquellos contextos que producen relatos, luchas e historias particulares. En términos pedagógicos, es necesario asumir el discurso ético en conexión con las relaciones de poder, las posiciones del sujeto y las prácticas sociales que activa [Simon, en prensa]. No se trata de una ética del esencialismo ni de relativismo. Se trata de un discurso ético basado en luchas históricas y que presta atención a la construcción de relaciones sociales libres de injusticia. En este caso, la calidad del discurso ético no se basa simplemente en la diferencia sino en el tema de cómo surge la justicia a partir de circunstancias históricas concretas [Shapiro 1990].

3. Como lo indica Sharon Welch, es necesario que la pedagogía crítica se centre en el tema de la diferencia de un modo éticamente desafiante y políticamente transformador. Son por lo menos dos las nociones de la diferencia que actúan aquí. Primero, la diferencia se puede incorporar a una pedagogía crítica como parte del intento de comprender cómo se construyen las identidades y subjetividades de la/el estudiante de maneras múltiples y contradictorias. En este caso, la identidad se explora a través de su propia historicidad y de las complejas posiciones del sujeto. La categoría de la experiencia de la/el estudiante no se debería limitar pedagógicamente a las/os estudiantes que ejercen la autorreflexión, sino abrirse como un constructo específico de raza, género y clase para incluir las diversas maneras en que se han constituido sus experiencias e identidades en diferentes formaciones históricas y sociales. Segundo, la pedagogía crítica puede centrarse en cómo se desarrollan y se sostienen las diferencias entre los grupos en torno a conjuntos facilitadores y obstaculizadores de relaciones. En este caso, la diferencia se convierte en una señal para entender cómo se constituyen los grupos sociales para formar parte integral del funcionamiento de cualquier sociedad democrática. En este contexto, la diferencia no se centra sólo en el mapa de las diferencias espaciales, raciales, étnicas o culturales, sino que también analiza las diferencias históricas que se manifiestan en las luchas públicas.

Como parte de un lenguaje crítico, las/os maestras/os pueden problematizar cómo se posicionan las diferentes subjetividades dentro de una gama históricamente espe-

cífica de ideologías y prácticas sociales que inscriben a las/os estudiantes en modos de comportamiento que sojuzgan, infantilizan y corrompen. Asimismo, ese tipo de lenguaje puede analizar cómo se construyen y sostienen las diferencias dentro y entre grupos sociales, tanto dentro como afuera de las escuelas, en redes de dominación, subordinación, jerarquía y explotación. Como parte de un lenguaje de posibilidad, las/os maestras/os pueden explorar la oportunidad de construir relaciones de conocimiento/poder en las que se forman múltiples narrativas y prácticas sociales en torno a una política y una pedagogía de la diferencia que brindan a las/os estudiantes la oportunidad de leer el mundo de manera diferente, de oponer resistencia al abuso de poder y al privilegio, y de construir comunidades democráticas alternativas. En este caso, la diferencia no se puede considerar simplemente como una política de la afirmación, de afirmar la propia voz o el sentido del bien común, sino que hay que desarrollarla dentro de prácticas en las que se puedan afirmar y transformar las diferencias articulándolas con categorías cruciales de la vida pública: democracia, ciudadanía, esferas públicas. Tanto en términos políticos como pedagógicos, la categoría de la diferencia ha de ser central a la noción de comunidad democrática.

4. La pedagogía crítica necesita un lenguaje que permita solidaridades en competencia y vocabularios políticos que no reduzcan los temas de poder, justicia, lucha y desigualdad a una sola pauta, a una narrativa rectora que elimine lo contingente, lo histórico y lo cotidiano como objeto serio de estudio [Cherryholmes 1988]. Esto indica que el conocimiento del currículum no se ha de tratar como texto sagrado sino que hay que desarrollarlo como parte de un compromiso vigente con una variedad de narrativas y tradiciones que se puedan releer y reformular en términos políticamente diferentes. De lo que aquí se trata es de la construcción de un discurso de autoridad textual que sea sensible al poder, desarrollado como parte de un análisis más amplio de la lucha por la cultura librada en el nivel del conocimiento de los currículos, de la pedagogía y del ejercicio del poder institucional [Aronowitz y Giroux 1990]. No se trata de un mero argumento contra un canon, sino de un argumento que desautoriza la categoría misma de canon. El conocimiento tiene que ser constantemente reexaminado en términos de sus límites y rechazado como un conjunto de información que sólo se ha de transmitir a las/os estudiantes. Como Ernesto Laclau [1988a] ha señalado, poner límites a las respuestas dadas por lo que se puede juzgar como una tradición valorada (también materia de discusión) es un acto político importante. Lo que Laclau indica es la posibilidad que tienen las/os estudiantes de apropiarse creativamente del pasado como parte de un diálogo vivo, de una afirmación de la multiplicidad de las narrativas y de la necesidad de juzgarlas, no como discursos intemporales o monolíticos, sino como invenciones sociales e históricas a las que se puede reconfigurar en provecho de la creación de formas más democráticas de vida pública. Esto apunta a la posibilidad de crear prácticas pedagógicas que se caractericen por el intercambio abierto de ideas, por la proliferación del diálogo y de las condiciones materiales para la expresión de la libertad individual y social.

5. La pedagogía crítica necesita crear nuevas formas de conocimiento a través de su insistencia en romper las fronteras disciplinarias y crear nuevos espacios en los que se pueda producir el conocimiento. En este sentido, hay que reivindicar la pedagogía crítica como una política cultural y una forma de contra-memoria. No se trata simplemente de un problema epistemológico, sino de poder, ética y política. La pedagogía crítica como política cultural apunta a la necesidad de insertar la lucha por la producción y la creación de conocimiento como parte de un intento más amplio de crear una esfera pública de ciudadanos que sean capaces de ejercer el poder sobre sus vidas y sobre las formas sociales y políticas por las que se rige la sociedad. Como una forma de contramemoria, la pedagogía crítica empieza con lo cotidiano y lo particular como base para el aprendizaje, recupera lo histórico y lo popular como parte del esfuerzo vigente por legitimar las voces de aquellas/os que se han silenciado, e inspirar las voces de aquellas/os a los que se ha ubicado dentro de narrativas monolíticas y totalizadoras. Se trata de una pedagogía que proporciona, tanto a las/os estudiantes como a otras/os, el conocimiento, las habilidades y los hábitos para leer la historia de maneras que les permitan recuperar sus identidades en provecho de la construcción de formas de vida que sean más democráticas y más justas. Se trata de una lucha que profundiza el significado pedagógico de lo político y el significado político de lo pedagógico. En el primer caso, plantea importantes preguntas sobre cómo están construidas/os las/os estudiantes y otras/os como agentes dentro de historias, culturas y relaciones sociales particulares. Frente al monolito de la cultura, postula el terreno conflictivo de culturas configuradas dentro de relaciones asimétricas de poder, basadas en luchas históricas diversas. Asimismo, la cultura se ha de entender como parte del discurso del poder y de la desigualdad. Como tema pedagógico, la relación entre cultura y poder es evidente en preguntas como: "¿De quién son las culturas que nos apropiamos como si fueran nuestras? ¿Cómo se normaliza la marginalidad?" [Popkewitz 1988, p. 77] Insertar la primacía de la cultura como un tema pedagógico y político es poner en primer plano cómo actúan las escuelas en la configuración de identidades, valores e historias particulares, produciendo y legitimando narrativas y recursos culturales específicos. En el segundo caso, afirmar los aspectos pedagógicos de lo político plantea el tema de cómo se pueden tomar la diferencia y la cultura como prácticas pedagógicas y no sólo como categorías políticas. Por ejemplo, ¿cómo repercute la diferencia como una categoría pedagógica si las/os educadoras/es y trabajadoras/es culturales tienen que hacer significativo el conocimiento antes de que pueda volverse crítico y transformador? ¿O qué significa involucrarse en la tensión entre ser teóricamente correcta/o y estar pedagógicamente errada/o? Éstas son preocupaciones y tensiones que hacen de la relación entre lo político y lo pedagógico algo mutuamente instructivo y problemático.

6. Es necesario reformular la idea de razón de la Ilustración dentro de una pedagogía crítica. Primero, las/os educadoras/es necesitan ser escépticas/os respecto a cualquier idea de razón que implique la revelación de la verdad, negando su propia construcción histórica y sus principios ideológicos. La razón no es inocente y una no-

ción viable de pedagogía crítica no puede ejercer formas de autoridad que emulen formas totalizadoras de la razón que parezcan estar más allá de la crítica y el diálogo. Esto indica que rechazamos las reivindicaciones de objetividad en favor de epistemologías parciales que reconocen la naturaleza histórica y socialmente construida de sus propias pretensiones y metodologías de conocimiento. De esta manera, el currículum se puede contemplar como una pauta cultural que introduce a las/os estudiantes a formas particulares de la razón que estructuran historias y modos de vida específicos. En este sentido, la razón implica la intersección del poder, el conocimiento y la política, y está implicada en ella. Segundo, no basta con rechazar una defensa esencialista o universalista de la razón. Se han de extender los límites de la razón para reconocer otras maneras en que la gente aprende o asume posiciones de sujeto particulares. En este caso, las/os educadoras/es necesitan entender mejor cómo aprende la gente a través de relaciones sociales concretas, a través de las maneras en que se posiciona el cuerpo [Grumet 1988], a través de la construcción del hábito y la intuición, y a través de la producción y la inversión del deseo y el afecto, temas de los que trata Peter McLaren en algunos de sus textos.

7. Es necesario que la pedagogía crítica reconquiste un sentido de las alternativas, combinando un lenguaje de crítica y de posibilidad. El feminismo posmoderno ejemplifica lo anterior tanto en su crítica del patriarcado como en su búsqueda de la construcción de nuevas formas de identidad y de relaciones sociales. Vale la pena observar que las/os maestras/os pueden abordar este tema en torno a una serie de consideraciones. Primero, las/os educadoras/es necesitan construir un lenguaje de la crítica que combine el tema de los límites con el discurso de la libertad y la responsabilidad sociales. En otras palabras, es necesario que la cuestión de la libertad esté involucrada dialécticamente, no sólo como uno de los derechos individuales, sino también como parte del discurso de la responsabilidad social. Es decir, si bien la libertad sigue siendo una categoría esencial para la instauración de las condiciones para los derechos éticos y políticos, también hay que verla como una fuerza que es necesario refrenar si se expresa en formas de comportamiento individual y colectivo que amenazan el ecosistema o que producen formas de violencia y opresión contra individuos y grupos sociales. Segundo, la pedagogía crítica necesita explorar en términos programáticos un lenguaje de la posibilidad que sea capaz de tener pensamientos arriesgados, que implique un proyecto de esperanza y que apunte al horizonte del "aún no". Un lenguaje de la posibilidad no tiene que disolverse en una forma reificada de utopismo; puede desarrollarse como una precondition para alimentar convicciones que tengan el valor de imaginar un mundo diferente y más justo y luchar por él. Un lenguaje de la posibilidad moral y política es algo más que un vestigio pasado de moda del discurso humanístico. Es crucial para responder no sólo con compasión a los seres humanos que sufren y agonizan, sino también con una política y un conjunto de prácticas pedagógicas que puedan reconfigurar y cambiar las narrativas de dominación existentes, convirtiéndolas en imágenes y ejemplos concretos de un futuro por el que vale la pena luchar.

Un cierto cinismo caracteriza al lenguaje de la izquierda en el momento actual. En esta posición es crucial el rechazo de todas las imágenes utópicas, de todas las convocatorias a "un lenguaje de la posibilidad". Esas negativas suelen basarse en que el "discurso utópico" es una estrategia empleada por la derecha y por lo tanto tiene tintes ideológicos. La idea misma de posibilidad se descarta por impráctica y, por lo tanto, como una categoría inútil. A mi juicio, esto no representa tanto una crítica seria como una negativa a ir más allá del lenguaje del agotamiento y la desesperación. Esencial para el desarrollo de una respuesta a esta posición es una idea discriminadora de la posibilidad, una noción que establezca una distinción entre un discurso caracterizado de "distópico" o de utópico. En el primero, la invocación del futuro se basa en una forma de romanticismo nostálgico, con su llamado a un retorno al pasado, que la mayoría de las veces sirve para legitimar relaciones de dominación y opresión. Asimismo, en términos de Constance Penley, un discurso "distópico" suele "limitarse a soluciones que son individualistas o están destinadas a una noción romantizada de resistencia tipo guerrilla de pequeño grupo. La verdadera atrofia de la imaginación utópica es la siguiente: podemos imaginar el futuro, pero *no podemos* concebir el tipo de estrategias políticas colectivas necesarias para cambiar o asegurar ese futuro" [Penley 1989, p. 122]. En contraste con el lenguaje de la "distopía", un discurso utópico rechaza la vacuidad apocalíptica y el imperialismo nostálgico, y considera que la historia está abierta y que la sociedad merece luchar por ella en la imagen de un futuro alternativo. Éste es el lenguaje del "aún no", un lenguaje en el que la imaginación se redime y nutre con el esfuerzo por construir nuevas relaciones configuradas a partir de estrategias de resistencia colectiva basadas en un reconocimiento crítico de lo que la sociedad es y de lo que podría llegar a ser. Parafraseando a Walter Benjamin, lo que empuja a la historia a contrapelo es un discurso de la imaginación y la esperanza. Nancy Fraser aclara este sentido subrayando la importancia que tiene un lenguaje de la posibilidad para el proyecto de cambio social: "Permite la posibilidad de una política democrática radical en la que la crítica inmanente y el deseo transfigurador se mezclan entre sí" [1989, p. 107].

8. La pedagogía crítica necesita desarrollar una teoría de las/os maestras/os como intelectuales transformadoras/es que ocupan lugares políticos y sociales específicos. En vez de definir el trabajo de la/el maestra/o a través del lenguaje restringido del profesionalismo, una pedagogía crítica necesita afirmar con más esmero cuál podría ser el papel de las/os maestras/os como trabajadoras/es de la cultura comprometidas/os en la producción de ideologías y prácticas sociales. No se trata de que las/os maestras/os acaben entretejiéndose con algún ideal abstracto que las/os elimine de la vida cotidiana, ni se tiene la intención de convertirlas/os en profetas de la perfección y la certeza; al contrario, se trata de que las/os maestras/os emprendan la crítica social, no como intrusas/os, sino como intelectuales públicas/os que abordan los temas más sociales y políticos de su vecindario, de su nación y del mundo global más amplio. Como intelectuales públicas/os y transformadoras/es, las/os maestras/os tienen la oportunidad de establecer conexiones orgánicas con las tradiciones históricas que les

brindan a ellas/os y a sus estudiantes una voz, una historia y un sentido de pertenencia. Es una posición que se caracteriza por un valor moral y una crítica que no hacen necesario que las/os educadoras/es den un paso atrás respecto a la sociedad, a la manera del maestro "objetivo", sino que se distancien de las relaciones de poder que sozujan, oprimen y disminuyen a otros seres humanos. Las/os maestras/os necesitan emprender la crítica desde adentro, desarrollar prácticas pedagógicas que no sólo eleven las posibilidades de conciencia crítica sino también de acción transformadora [Walzer 1987]. Desde esta perspectiva, las/os maestras/os estarían involucradas/os en la invención de discursos críticos y de relaciones sociales democráticas. La pedagogía crítica representaría la construcción activa en vez de la transmisión de modos de vida particulares. Más específicamente, como intelectuales transformadoras/es, las/os maestras/os se pueden involucrar en la invención de lenguajes que les proporcionen espacios a ellas/os y a sus estudiantes para pensar de nuevo sus experiencias en términos que nombren las relaciones de opresión y ofrezcan también maneras de superarlas.

9. Es crucial para la noción de una pedagogía crítica una política de la voz que combine la idea posmoderna de la diferencia con una insistencia feminista en la primacía de lo político. Esto lleva a asumir la relación entre lo personal y lo político de un modo que no disuelva lo político en lo personal, sino que fortalezca la relación entre los dos para que incite al abandono de las formas y estructuras institucionales que contribuyen al racismo, al sexismo y a la explotación de clase en vez de desalentarlos. Esto alude a algunas intervenciones pedagógicas importantes. Primero, se ha de contemplar el yo como un lugar primordial de politización. Es decir, el tema de cómo el yo está construido de maneras múltiples y complejas hay que analizarlo como parte de un lenguaje de afirmación y como una comprensión más amplia de cómo están inscritas las identidades en y entre varias formaciones sociales, culturales e históricas. Abordar temas respecto a la construcción del yo es abordar preguntas de historia, cultura, comunidad, lenguaje, género, raza y clase. Es plantear preguntas respecto a qué prácticas pedagógicas es necesario emplear para permitir que las/os estudiantes hablen en contextos dialógicos que afirmen, interroguen y extiendan su comprensión de sí mismas/os y de los contextos globales en los que viven. Esa posición reconoce que los estudiantes tienen varias o múltiples identidades, pero también afirma la importancia de ofrecer a las/os estudiantes un lenguaje que les permita reconstruir sus energías morales y políticas y ponerlas al servicio de la creación de un orden social más justo y equitativo, un orden social que socave las relaciones de jerarquía y dominación. Segundo, una política de la voz debe ofrecer estrategias pedagógicas y políticas que afirmen la primacía de lo social, de lo intersubjetivo y de lo colectivo. Centrarse en la voz no significa simplemente afirmar las historias que cuentan las/os estudiantes, no quiere decir simplemente ensalzar la posibilidad de narración. Esa posición suele degenerar en una forma de narcisismo, en una experiencia catártica que se reduce a nombrar la rabia sin el beneficio de teorizar para entender sus causas subyacentes y lo que significa trabajar colectivamente para transformar las estructuras de dominación causantes de relaciones sociales opresoras. Despertar la conciencia se ha vuelto cada vez

más un pretexto para legitimar formas hegemónicas de separatismo apuntaladas en invocaciones a la primacía de la experiencia. Lo que suele expresarse en esas invocaciones es un antiintelectualismo que se retira de cualquier forma viable de compromiso político, especialmente del que está dispuesto a abordar y transformar diversas formas de opresión. La invocación a simplemente afirmar la propia voz ha quedado cada vez más reducida a un proceso pedagógico que es tan reaccionario como lo es mirar hacia dentro. Una noción más radical de voz debería empezar por lo que bell hooks llama una atención crítica a teorizar la experiencia como parte de una política más amplia de compromiso. Refiriéndose específicamente a la pedagogía feminista, hooks aduce que el discurso de la confesión y de la memoria se puede usar para "cambiar de foco y alejarnos de nombrar sólo la experiencia propia [...] para hablar sobre identidad en relación con cultura, historia, política" [1989, p. 110]. Para hooks, ni contar cuentos de victimización ni la expresión de la propia voz bastan; es igualmente imperativo que esas experiencias sean objeto de análisis teóricos y críticos para poder conectarlas con nociones más amplias de solidaridad, lucha y política en vez de amputarlas de ellas.

CONCLUSIÓN

Este ensayo trata de introducir a las/os lectoras/es a algunos de los supuestos centrales que rigen los discursos del modernismo, del posmodernismo y del feminismo posmoderno. Con ello, se niega a enfrentar esos movimientos unos contra otros y trata en cambio de ver cómo convergen como parte de un proyecto político más amplio vinculado a la reconstrucción de la vida pública democrática. Asimismo, he tratado de situar el tema de la práctica pedagógica dentro de un discurso más amplio de compromiso político. En este caso, la pedagogía no se define sólo como algo que pasa en las escuelas. Al contrario, se postula como central para cualquier práctica política que asuma la pregunta de cómo aprenden los individuos, cómo se produce el conocimiento y cómo se construyen las posiciones del sujeto. En este contexto, la práctica pedagógica se refiere a formas de producción cultural que son inextricablemente históricas y políticas. La pedagogía es en parte una tecnología de poder, lenguaje y práctica que produce y legitima formas de regulación moral y política que construyen y brindan a los seres humanos puntos de vista particulares sobre sí mismos y sobre el mundo. Esos puntos de vista no son nunca inocentes y siempre están implicados en el discurso y en las relaciones de ética y poder. Invocar la importancia de la pedagogía es plantear preguntas no sólo sobre cómo las/os estudiantes aprenden, sino también sobre cómo las/os educadoras/es (en el amplio sentido del término) construyen las posiciones ideológicas y políticas desde las que hablan. Se trata de un discurso que sitúa a los seres humanos dentro de la historia y hace visibles los límites de sus ideologías y valores. Esa posición reconoce la parcialidad de todos los discursos de modo que la relación entre conocimiento y poder siempre estará abierta al diálogo y al au-

to compromiso crítico. La pedagogía trata sobre las inversiones intelectuales, emocionales y éticas que hacemos como parte de nuestro intento de negociar, ajustar y transformar el mundo en el que nos encontramos. El propósito y la visión que dirigen esa pedagogía se deben basar en una política y en un punto de vista de la autoridad que vinculen la enseñanza y el aprendizaje a formas del yo y del "empoderamiento" social, que argumenten en favor de formas de vida comunitaria que extiendan los principios de libertad, igualdad, justicia y autonomía al conjunto más amplio posible de relaciones institucionales y vividas.

La pedagogía, tal como está definida dentro de las tradiciones del modernismo, posmodernismo y feminismo posmoderno, brinda a las/os educadoras/es una oportunidad de desarrollar un proyecto político que abarque intereses humanos que trasciendan la política particularista de clase, etnicidad, raza y género. No se trata de descartar la insistencia posmoderna en la diferencia, sino de un intento de desarrollar una política democrática radical que acentúe la diferencia dentro de la unidad. Esto significa desarrollar un lenguaje público que pueda transformar una política de la afirmación en una política de la lucha democrática. Central a esa política y a esa pedagogía es una noción de comunidad desarrollada en torno a una concepción compartida de justicia social, derechos y autorización. Esto es especialmente necesario en un momento de nuestra historia en el que el valor de esas preocupaciones se ha subordinado a las prioridades del mercado y se ha utilizado para legitimar los intereses de los ricos a costa de los pobres, los desempleados y los que carecen de techo. Una pedagogía radical y una política democrática transformadora deben ir de la mano en la construcción de una visión en la que la insistencia del liberalismo en la libertad individual, la preocupación del posmodernismo por lo particularista y el interés del feminismo por la política de lo cotidiano vayan aunados a la preocupación histórica del socialismo democrático por la solidaridad y la vida pública.

Vivimos en un momento en que las responsabilidades de las/os ciudadanas/os rebasan las fronteras nacionales. Las antiguas nociones modernistas de centro y margen, patria y exilio, y familiar y extraño se están rompiendo. Las fronteras geográficas, culturales y étnicas están abriendo paso a configuraciones cambiantes de poder, comunidad, espacio y tiempo. La ciudadanía ya no se puede basar en formas de eurocentrismo, patriarcado y lenguaje colonialista. Se han de crear nuevos espacios, relaciones, identidades y movimientos sociales que permitan a maestras/os, estudiantes y otras/os cruzar fronteras, abordar la diferencia y la otredad como parte de un discurso de justicia, compromiso social y lucha democrática. Las/os académicas/os ya no pueden retirarse a sus carreras, aulas o *simposia* como si éstas fueran las únicas esferas públicas de que disponen para abordar el poder de las ideas y las relaciones de poder. La noción de Foucault [1977b] del intelectual específico que asume luchas relacionadas con temas y contextos particulares se ha de combinar con la noción de Gramsci [1971] del intelectual comprometido que conecta su trabajo con intereses sociales más amplios que afectan profundamente a cómo vive, trabaja y sobrevive la gente. Pero se trata de algo más que definir el papel del intelectual o la

relación de la enseñanza con la lucha democrática. La lucha contra el racismo, las estructuras de clase y el sexismo necesitan alejarse de un lenguaje sólo de crítica y redefinirse como parte de un lenguaje de transformación y esperanza. Esto lleva a que las/os educadoras/es se combinen con otras personas comprometidas en luchas públicas a fin de inventar lenguajes y brindar espacios, tanto dentro como afuera de la escuela, que ofrezcan nuevas oportunidades para que los movimientos sociales se reúnan para volver a pensar y volver a experimentar la democracia como una lucha de valores, prácticas, relaciones sociales y posiciones del sujeto que amplíe el terreno de las capacidades y las posibilidades humanas como la base para un orden social compasivo. Se trata de la necesidad de crear una política que contribuya a la multiplicación de sitios de luchas democráticas, sitios que afirmen luchas específicas a la vez que reconozcan la necesidad de abarcar temas más amplios que mejoren la vida del planeta y que extiendan el espíritu de la democracia a todas las sociedades [Mouffe 1988, Bookchin 1990].

BIBLIOGRAFÍA

- Alcoff, L., "Cultural Feminism vs. Poststructuralism: The Identity Crisis in Feminist Theory", *Signs*, vol. 13, no. 3, 1988, pp. 405-436.
- Anderson, P., "Modernity and Revolution", *New Left Review*, no. 144, 1984, pp. 96-113.
- Appignanensi, L. y G. Bennington (comps.), *Postmodernism: ICA Documents 4*, Londres: Institute of Contemporary Arts, 1986.
- Aronowitz, S., "Postmodernism and Politics", *Social Text*, no. 18, 1987/1988, pp. 94-114.
- Aronowitz, S. y H.A. Giroux, "Schooling, Culture, and Literacy in the Age of Broken Dreams", *Harvard Educational Review*, vol. 58, no. 2, 1988, pp. 172-194.
- , *Postmodern Education: Politics, Culture and Social Criticism*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990.
- Barthes, R., *Critical Essays*, Nueva York: Hill and Wang, 1972.
- Bartky, S. L., "Foucault, Femininity, and the Modernization of Patriarchal Power", I. Diamond y L. Quinby (comps.), *Feminism and Foucault: Reflections on Resistance*, Boston: Northeastern University Press, 1988.
- Baudrillard, J., "Modernity", *Canadian Journal of Political and Social Theory*, vol. 11, no. 3, 1987, pp. 63-72.
- , *Selected Writings* (M. Poster, comp.), Stanford: Stanford University Press, 1988.
- Bell, D., *The Cultural Contradictions of Capitalism*, Nueva York: Basic Books, 1976.
- Benhabib, S. y D. Cornell, *Feminism as Critique*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1987.
- Berman, M., *All that is Solid Melts into Air: The Experience of Modernity*, Nueva York: Simon & Schuster, 1982.
- , "Why Modernity Still Matters", *Tikkun*, vol. 4, no. 1, 1988, pp. 11-14 y 81-86.
- Bernstein, R. (comp.), *Habermas and Modernity*, Cambridge: MIT Press, 1985.

- Birke, L., *Women, Feminism, and Biology: The Feminist Challenge*, Nueva York: Methuen, 1986.
- Bookchin, M., *Remaking Society*, Boston: South End Press, 1990.
- Calinescu, M., *Five Faces of Modernity: Modernism, Avant-garde, Decadence, Kitsch, Postmodernism*, Durham, N.C.: Duke University Press, 1987.
- Cherryholmes, C., *Power and Criticism: Poststructural Investigations in Education*, Nueva York: Teachers College Press, 1988.
- Christian, B., "The Race for Theory", *Cultural Critique*, no. 6, 1987, pp. 51-64.
- Clifford, J. y G. Marcus (comps.), *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography*, Berkeley: University of California Press, 1986.
- Clifford, J., *The Predicament of Culture: Twentieth Century Ethnography, Literature, and Art*, Cambridge: Harvard University Press, 1988.
- Collins, J., *Uncommon Cultures: Popular Culture and Post-Modernism*, Nueva York: Routledge, 1989.
- Connolly, W., *Political Theory and Modernity*, Nueva York: Basil Blackwell, 1988.
- Connor, S., *Postmodernist Culture: An Introduction to Theories of the Contemporary*, Nueva York: Basil Blackwell, 1989.
- Curthoys, A., "Culture and Politics, or the Shibboleths of the Left", L. Grossberg, *It's a Sin: Essays on Postmodernism, Politics, and Culture*, Australia: Power Publications, 1988, pp. 82-87.
- De Lauretis, T., *Alice Doesn't: Feminism, Semiotics, Cinema*, Bloomington: Indiana University Press, 1984.
- , "Feminist Studies/Critical Studies: Issues, Terms, Contexts", en T. de Lauretis (comp.), *Feminist Studies/Critical Studies*, Bloomington: Indiana University Press, 1986.
- , *Technologies of Gender*, Bloomington: Indiana University Press, 1987.
- Derrida, J., *Of Grammatology*, trad. G. Spivak, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1976.
- Dewey, J., *Democracy and Education*, Nueva York: MacMillan, 1916.
- Diamond, I. y L. Quinby, *Feminism and Foucault: Reflections on Resistance*, Boston, Northeastern University Press, 1988.
- Eagleton, T., "The Subject of Literature", *Cultural Critique*, no. 2, 1985/1986, pp. 95-104.
- Ebert, T., "The Romance of Patriarchy: Ideology, Subjectivity, and Postmodern Feminist Cultural Theory", *Cultural Critique*, no. 10, otoño de 1988, pp. 19-57.
- Epstein, B., "Rethinking Social Movement Theory", *Socialist Review*, vol. 20, no. 1, 1990, pp. 35-65.
- Featherstone, M., "In Pursuit of the Postmodern: An Introduction", en *Theory, Culture and Society*, vol. 5, no. 2/3, 1988, pp. 195-215.
- Feher, F., "The Status of Postmodernity", *Philosophy and Social Criticism*, vol. 13, no. 2, 1988, pp. 195-206.
- Flax, J., "Reply to Tress", *Signs*, vol. 14, no. 1, 1988, pp. 201-203.

- , "Postmodernism and Gender Relations in Feminist Theory", M. Malson y otros (comps.), *Feminist Theory in Practice and Process*, Chicago: University of Chicago Press, 1989, pp. 51–73.
- Foster, H. (comp.), *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*, Washington: Bay Press, 1983.
- Foucault, M., *Language, Counter-Memory, Practice: Selected Essays and Interviews*, D. Bouchard (comp.), Ithaca: Cornell University Press, 1977a.
- , *Power and Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*, G. Gordon (comp.), Nueva York: Pantheon, 1977b.
- , *Discipline and Punish: The Birth of the Prison*, Nueva York: Vintage Books, 1979 [versión en castellano: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, trad. Aurelio Garzón del Camino, México: Siglo XXI, 1984].
- , *The History of Sexuality, Volume 1: An Introduction*, Nueva York, Vintage Books, 1980 [versión en castellano: *Historia de la sexualidad, I. La voluntad de saber*, trad. Ulises Guinázú, México: Siglo XXI, 1982].
- Fox-Genovese, E., "The Claims of a Common Culture: Gender, Race, Class and the Canon", *Salmagundi*, no. 72, otoño de 1986, pp. 131–143.
- Fraser, N., "What is Critical About Critical Theory? The Case of Habermas and Gender", *New German Critique*, vol. 12, no. 2, 1985, pp. 97–131.
- , *Unruly Practices*, Minneapolis, University of Minnesota Press, 1989.
- Fraser N. y L. Nicholson, "Social Criticism without Philosophy: An Encounter Between Feminism and Postmodernism", A. Ross (comp.), *Universal Abandon: The Politics of Postmodernism*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988, pp. 83–104.
- Frisby, D., *Fragments of Modernity*, Cambridge: MIT Press, 1986.
- Giroux, H., *Schooling and the Struggle for Public Life*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988a.
- , *Teachers as Intellectuals*, Massachusetts, Bergin & Garvey Press, 1988b [versión en castellano: *Los profesores como intelectuales*, trad. Isidro Arias, Barcelona: Paidós, 1990.]
- Giroux, H. y P. McLaren, "Introducción", H. Giroux y P. McLaren (comps.), *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*, Nueva York: The State University of New York Press, 1989.
- Giroux, H. y R. Simon, "Critical Pedagogy and the Politics of Popular Culture", *Cultural Studies*, vol. 2, no. 3, 1988, pp. 294–320.
- , "Popular Culture, Schooling, and Everyday Life", Massachusetts: Bergin & Garvey Press, 1989.
- Gramsci, A., *Selections From Prison Notebooks*, comp. y trad. por Q. Honre y G. Smith, Nueva York: International Press, 1971.
- Grossberg, L., "Putting the Pop Back into Postmodernism", A. Ross (comp.), *Universal Abandon*, Minneapolis: Minnesota, University of Minnesota Press, 1988, pp. 167–190.
- Groz, E. A., D. Threadgold, D. Kelly y A. Cholodenki (comps.), *Future Fall: Excursions into Postmodernity*, Australia: Power Institute of Fine Arts, 1986.

- Grumet, M., *Bitter Milk: Women and Teaching*, Massachusetts: University of Massachusetts Press, 1988.
- Habermas, J., *Communication and the Evolution of Society*, Boston: Beacon Press, 1979.
- , "Modernity versus Postmodernity", *New German Critique*, vol. 8, no. 1, 1981, pp. 3–18.
- , "The Entwinement of Myth and Enlightenment", *New German Critique*, vol. 9, no. 3, 1982, pp. 13–30.
- , "Modernity, an Incomplete Project", H. Foster (comp.), *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*, Washington: Bay Press, 1983, pp. 3–16.
- , *The Philosophical Discourse of Modernity*, trad. F. Lawrence, Cambridge: MIT Press, 1987.
- Hannam, M., "The Dream of Democracy", *Arena*, no. 90, 1990, pp. 109–116.
- Haraway, D., "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective", *Feminist Studies*, vol. 14, no. 3, 1989, pp. 575–599.
- Harding, S., *The Science Question in Feminism*, Ithaca: Cornell University Press, 1986.
- Hartsock, N., "Rethinking Modernism: Minority Versus Majority Theories", *Cultural Critique*, no. 7, 1987, pp. 187–206.
- Hassan, I., *The Postmodern Turn: Essays in Postmodern Theory and Culture*, Ohio: Ohio State University Press, 1987.
- Haug, F. y otros, *Female Sexualization: A Collective Work of Memory*, Londres: Verso, 1987.
- Hebdige, D., "Postmodernism and 'the Other Side'", *Journal of Communication Inquiry*, vol. 10, no. 2, 1986, pp. 78–99.
- , *Hiding in the Light*, Nueva York: Routledge, 1989.
- hooks, b., *Talking Back*, Boston: South End Press, 1989.
- Hicks, E., "Deterritorialization and Border Writing", R. Merrill (comp.), *Ethics/Aesthetics: Post-Modern Positions*, Washington, D.C.: Matissonneuve Press, 1988, pp. 47–58.
- Hirsch, Jr., E.D., *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*, Boston: Houghton Mifflin, 1987.
- Hutcheon, L., "Postmodern Problematic", R. Merrill (comp.), *Ethics/Aesthetics: Postmodern Positions*, Washington, D.C.: Matissonneuve Press, 1988, pp. 1–10.
- , *The Politics of Postmodernism*, Nueva York: Routledge, 1989.
- Huyssen, A., *After the Great Divide*, Bloomington: Indiana University Press, 1986.
- Institute of Contemporary Arts, Boston, *Utopia Post Utopia: Configurations of Nature in Recent Sculpture and Photography*, Boston: Institute of Contemporary Arts, 1988.
- Jagger, A.M., *Feminist Politics and Humanist Nature*, Nueva Jersey: Rowman & Allanheld, 1983.
- Jameson, F., "Postmodernism or the Cultural Logic of Late Capitalism", *New Left Review*, no. 146, 1984, pp. 53–93.
- , "Regarding Postmodernism: A Conversation with Fredric Jameson", A. Ross (comp.), *Universal Abandon*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988, pp. 3–30.
- Kaplan, C., "Deterritorializations: The Rewriting of Home and Exile in Western Feminist Discourse", *Cultural Critique*, no. 6, 1987, pp. 187–198.

- Kaplan, E., "Introduction", E. Kaplan (comp.), *Postmodernism and its Discontents, Theories, Practices*, Londres: Verso, 1988.
- Kearney, R., *The Wake of Imagination*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.
- Keller, E. F., *Gender and Science*, New Haven, Yale University Press, 1985.
- Kellner, D., "Postmodernism as Social Theory: Some Challenges and Problems", *Theory, Culture, and Society*, vol. 5, no. 2/3, 1988, pp. 239-269.
- Kolb, D. (1986), *The Critique of Pure Modernity: Hegel, Heidegger, and After*, Chicago: University of Chicago Press, 1986.
- Kristeva, J., "Oscillation Between Power and Denial", E. Marks e I. de Courtivron (comps.), *New French Feminisms*, Nueva York: Schocken Books, 1981, pp. 165-167.
- Kroker, A. y D. Cook, *The Postmodern Scene: Excremental Culture and Hyper-Aesthetics*, Montreal: New World Perspectives, 1986.
- Lacan, J., *Speech and Language in Psychoanalysis*, trad. A. Wilden, Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1968.
- Laclau, E. y C. Mouffe, *Hegemony and Socialist Strategy*, Londres: Verso, 1985.
- Laclau, E., "Politics and the Limits of Modernity", A. Ross (comp.), *Universal Abandon: The Politics of Postmodernism*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988a, pp. 63-82.
- , "Building a New Left: An Interview with Ernesto Laclau", *Strategies*, vol. 1, no. 1, 1988b, pp. 10-28.
- Larsen, N., *Modernism and Hegemony: A Materialist Critique of Aesthetic Agencies*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990.
- Lash, S. y J. Urry, *The End of Organized Capitalism*, Madison: University of Wisconsin Press, 1987.
- Lather, P., "Postmodernism and the Politics of Enlightenment", *Educational Foundations*, vol. 3, no. 3, 1989, pp. 7-28.
- Lipsitz, G., *Time Passages: Collective Memory and American Popular Culture*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1990.
- Lunn, E., *Marxism and Modernism*, Berkeley: University of California Press, 1982.
- Lyotard, J., *The Postmodern Condition*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1984.
- Malson, M., J. O'Barr, S. Westphal-Wihl y M. Wyer, "Introducción", en M. Malson y otros (comps.), *Feminist Theory in Practice and Process*, Chicago: University of Chicago Press, 1989a, pp. 1-13.
- (comps.), *Feminist Theory in Practice and Process*, Chicago: University of Chicago Press, 1989b.
- McCarthy, T., "Introducción", en J. Habermas, *The Philosophical Discourse of Modernity*, Cambridge, MIT Press, 1987, pp. vii-xvii.
- McLaren, P., "Postmodernism and the Death of Politics: A Brazilian Reprieve", *Educational Theory*, vol. 36, no. 4, 1986, pp. 389-401.
- McLaren, P. y R. Hammer, "Critical Pedagogy and the Postmodern Challenge: Toward a Critical Postmodernist Pedagogy of Liberation", *Educational Foundations*, vol. 3, no. 3, 1989, pp. 29-62.

- McRobbie, A., "Postmodernism and Popular Culture", *Postmodernism: ICA Documents 4*, Londres: Institute of Contemporary Arts, 1986, pp. 54-58.
- Merrill, R., "Forward-Ethics/Aesthetics: A Postmodern Position", R. Merrill (comp.), *Ethics/Aesthetics: Postmodern Positions*, Washington, D.C.: Maisonneuve Press, 1988.
- Michnik, A., "Notes on Revolution", *The New York Times Magazine*, 11 de marzo de 1990.
- Minh-ha, T., *Women, Native, Other: Writing Postcoloniality and Feminism*, Bloomington: Indiana University Press, 1989.
- Morris, M., *The Pirate's Fiancée: Feminism, Reading, Postmodernism*, Londres: Verso, 1988.
- Mouffe, C., "Radical Democracy: Modern or Postmodern?", A. Ross (comp.), *Universal Abandon: The Politics of Postmodernism*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988, pp. 31-45.
- , "Toward a Radical Democratic Citizenship", *Democratic Left*, vol. 17, no. 2, 1989, pp. 6-7.
- Newman, C., *The Postmodern Aura: The Age of Fiction in an Age of Inflation*, Illinois: North Western University Press, 1985.
- , "Revising Modernism, Representing Postmodernism", L. Appignanensi y G. Bennington (comps.), *Postmodernism: ICA Documents 4*, Londres: Institute of Contemporary Arts, 1986, pp. 32-51.
- Nicholson, L., *Feminism/Postmodernism*, Nueva York: Routledge, 1990.
- Oreskes, M., "America's Politics Loses Way as its Vision Changes World", *The New York Times*, vol. 139, no. 48, 18 de marzo de 1990, pp. 1 y 16.
- Owens, C., "The Discourse of Others: Feminists and Postmodernism", H. Foster (comp.), *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*, Washington: Bay Press, 1983, pp. 57-82.
- Peller, G., "Reason and the Mob: The Politics of Representation", *Tikkun*, vol. 2, no. 3, 1987, pp. 28-31 y 92-95.
- Penley, C., *The Futures of Illusion: Film, Feminism and Psychoanalysis*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1989.
- Popkewitz, T., "Culture, Pedagogy, and Power: Issues in the Reproduction of Values and Colonization", en *Journal of Education*, vol. 170, no. 2, 1988, pp. 77-90.
- Poster, M., *Critical Theory and Poststructuralism*, Ithaca: Cornell University Press, 1989.
- Rosaldo, R., *Culture and Truth: The Remaking of Social Analysis*, Boston: Beacon Press, 1989.
- Richard, N., "Postmodernism and Periphery", *Third Text*, no. 2, 1987/1988, pp. 5-12.
- Rorty, R., *Philosophy and the Mirror of Nature*, Princeton: Princeton University Press, 1979 [versión en castellano: *La filosofía y el espejo de la naturaleza*, trad. Jesús Fernández Zulaica, Madrid: Cátedra, 1983].
- , "Habermas and Lyotard on Postmodernity", Richard Bernstein (comp.), *Habermas and Modernity*, Cambridge: MIT Press, 1985, pp. 161-176.
- Ross, A. (comp.), *Universal Abandon: The Politics of Postmodernism*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.
- Roth, R., "The Colonial Experience and its Postmodern Fate", *Salmagundi*, no. 84, otoño de 1988, pp. 248-265.

- Ryan, K., *Politics and Culture: Working Hypotheses for a Post-Revolutionary Society*, Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1989.
- Said, E., "Opponents, Audiences, Constituencies, and Community", H. Foster (comp.), *The Anti-Aesthetic: Essays on Postmodern Culture*, Washington Bay Press, 1983, pp. 135-159.
- Scott, J. W., *Gender and the Politics of History*, Nueva York: Columbia University Press, 1988.
- Sculley, J., *Line Break: Poetry as Social Practice*, Seattle: Bay Press, 1988.
- Smith, P., *Discerning the Subject*, Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.
- Shapiro, S., *Between Capitalism and Democracy*, Westport: Bergin and Garvey Press, 1990.
- Showalter, E., "Introduction: The Rise of Gender", E. Showalter (comp.), *Speaking of Gender*, Nueva York: Routledge, 1989, pp. 1-13.
- Simon, R., *Teaching Against the Grain*, Westport: Bergin and Garvey, en prensa.
- Spanos, W., *Repetitions: The Postmodern Occasion in Literature and Culture*, Baton Rouge: Louisiana State University Press, 1987.
- Spivak, G., *In Other Worlds: Essays in Cultural Politics*, Nueva York: Methuen, 1987.
- Thompson, E.P., "History Turns on a New Hinge", *The Nation*, 29 de enero de 1990, pp. 117-122.
- Tyler, S., *The Unspeakable: Discourse, Dialogue, and Rhetoric in the Postmodern World*, Madison: University of Wisconsin Press, 1987.
- Walzer, M., *Interpretation and Criticism*, Cambridge: Harvard University Press, 1987.
- Warren, M., *Nietzsche and Political Thought*, Cambridge: MIT Press, 1988.
- Weeden, C., *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*, Londres: Blackwell, 1987.
- Welch, S.D., *Communities of Resistance and Solidarity: A Feminist Theology of Liberation*, Nueva York: Orbis Books, 1985.

6. ROSA Y AZUL

LA TRANSMISIÓN DE LOS GÉNEROS EN LA ESCUELA MIXTA*

*Marina Subirats
Cristina Brullet*

LA EDUCACIÓN DE LAS NIÑAS, DE AYER A HOY

Se presenta aquí un trabajo de investigación sobre una problemática poco explorada en nuestro país: ** la del sexismo en la educación escolar. Ciertamente, el término sexismo puede parecer exagerado o desconcertante, porque remite a un conjunto de prejuicios que aparentemente están desapareciendo en nuestra cultura. Si hoy preguntamos a maestros y maestras, a madres y padres, si creen que se discrimina a las niñas en el proceso educativo, probablemente la gran mayoría responderá que no: que niños y niñas pueden realizar los mismos estudios, acudir a las mismas aulas y que son tratados por igual. Sin embargo, nuestros resultados prueban que no es exactamente así, como lo han probado otras investigaciones similares en otros países.

Entonces, ¿acaso estamos igual que nuestras abuelas, que tuvieron que luchar por ir a la universidad, o que nunca pudieron aprender a leer? ¿Cómo es posible que sigan existiendo formas de discriminación sin que las personas implicadas en los procesos educativos sean conscientes de ello? Simplemente, las formas del sexismo están cambiando, tanto en el sistema educativo como fuera de él; las mujeres acceden cada vez más a la igualdad formal, pero ello no supone que realmente tengan las mismas posibilidades que los hombres. Las formas de discriminación se tornan más sutiles, menos evidentes; de modo que ya no son discernibles para el "ojo desnudo", por así decir, sino que necesitamos de instrumentos de análisis algo más potentes para identificarlas. Ya no basta leer las leyes para comprobar que se hacen diferencias; hay que

* Tomado de: Marina Subirats y Cristina Brullet, *Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid: Instituto de la Mujer (serie Estudios, no. 19), 1992, capítulos I y VIII, pp. 11-28 y 137-148.

** Este estudio se realizó en Cataluña, España [n. de las eds.].

utilizar una metodología relativamente compleja para desentrañar el funcionamiento de unos mecanismos discriminatorios, creadores de desigualdades que han permanecido ocultas o han sido atribuidas a diferencias individuales de orden "natural".

Pero aun cuando las formas de discriminación tiendan a hacerse invisibles, se inscriben en un proceso de transformaciones del sexismo que no surge hoy, sino que tiene una pesada historia. Así, antes de entrar en las cuestiones metodológicas que hacen referencia a esta investigación, queremos plantear las grandes líneas de la problemática tratada y dar cuenta de algunas de las investigaciones que podemos considerar como precedentes de la que aquí se expone.

LA EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL SEXISMO EN LA EDUCACIÓN: DE LA ESCUELA SEPARADA A LA ESCUELA MIXTA

La primera cuestión que se plantea es la pertinencia misma de la pregunta sobre la existencia de sexismo en el sistema educativo. En efecto, en comparación con épocas históricas pasadas, el sistema educativo actual no parece discriminatorio sino integrador, y ha sido incluso considerado como coeducativo, denominación discutible sobre la que volveremos más adelante. Parece necesario, pues, esbozar algunos de los rasgos tradicionales de la educación de las mujeres para mejor comprender en qué aspectos ha variado y cuáles son las preguntas que hay que formular para analizar y detectar la desaparición o continuidad de las discriminaciones.

Si tomamos la configuración del sistema escolar a partir del siglo XVIII, momento inicial del desarrollo de la forma moderna de educación, podemos observar que el sexismo¹ se manifiesta en él de modo patente, afirmado incluso como una necesidad. Las sociedades que parten de una diferenciación explícita de los roles de hombre y mujer, que atribuyen a los individuos de cada sexo un destino social distinto, justificando esta diferencia en las distintas características naturales, explicitan también la diferencia de los modelos educativos: la educación de las mujeres ha de ser distinta de la de los hombres, dado que ambos grupos están destinados —generalmente por Dios, como creador de una naturaleza diferenciada— a realizar tareas diferentes en la vida. Ambos sistemas de roles son considerados, teóricamente, de igual importancia, pero este equilibrio teórico no se sostiene cuando analizamos la práctica social.

¹ El término "sexismo" hizo su aparición hacia mediados de los años sesenta en Estados Unidos, siendo utilizado por grupos de feministas que se estaban creando en aquella época. Fue construido por analogía con el término "racismo", para mostrar que el sexo es para las mujeres un factor de discriminación, subordinación y desvaloración. En general, se usa para designar toda actitud en la que se produce un comportamiento distinto respecto de una persona por el hecho de que se trate de un hombre o una mujer; tales comportamientos no sólo son distintos, sino que suponen una jerarquía y una discriminación, como sucede a menudo con las distinciones. M. J. Dhavermas y L. Kandel [1983] han explorado el uso y el alcance de este término. También A. Moreno [1986] se ha ocupado de él, y compara y discute algunas de las definiciones y usos de que ha sido objeto en castellano.

Así, desde el nacimiento de la escuela moderna se postula que niños y niñas deben ser educados de manera diferente, pero los dos modelos educativos que se configuran no se establecen en paralelo; el debate sobre la educación de los niños trata básicamente de cómo han de ser educados por la escuela, el debate sobre la educación de las niñas trata de si deben recibir una educación escolar. Rousseau ha dicho explícitamente que la niña ha de ser educada como ser dependiente, a diferencia del niño, cuya educación está dirigida a convertirlo en un ser autónomo. Si la escuela recibe la misión de formar "individuos" es evidente que no debe incluirse en ella a seres cuya individualidad se trata de evitar, puesto que están destinados a asumir un papel de género, no diferenciado. El primer modelo de educación de la niña supondrá, por tanto, su exclusión de la educación formal, exclusión que para los niveles educativos medios y superiores dura hasta principios del siglo XX.

En relación con la educación primaria, sin embargo, es más difícil mantener la exclusión de las niñas; diversas razones avalaron su inclusión en algunas formas de educación escolar ya desde el siglo XVIII: la necesidad, para las muchachas pobres, de poseer algún tipo de habilidades que les permitieran ganarse la vida; la ventaja que supone para los hijos el que una madre sea educada, como razón fundamental de la escolarización de las niñas, que la justifica y legitima precisamente por su contribución a lo que es considerado como papel femenino básico.² Pero si bien la posibilidad de escolarización de las niñas en el nivel primario es admitida ya desde una etapa muy temprana de la constitución del sistema educativo capitalista, los modelos de educación difieren: legalmente niños y niñas deben asistir a escuelas diferentes³ y las enseñanzas fundamentales que reciben son, también, diferentes.

Tenemos así, a lo largo del siglo XIX y gran parte del siglo XX, dos modelos de educación escolar diseñados en función de las diferencias de sexo; uno de ellos es dominante, es el considerado universal. De él se ocupa extensamente la legislación educativa y ya en la primera mitad del siglo XIX se convierte en obligatorio, aunque en realidad la plena escolarización de los niños no se haya logrado hasta fechas muy recientes —aún hoy es dudoso que tal escolarización sea total—. El otro modelo, el de la educación de las niñas, aparece siempre como un apéndice del primero, incluso en la legislación, y consiste en una versión diluida de aquél, más algunas cuestiones específicas, sobre todo las labores —cuya enseñanza a veces está prescrita con gran pre-

² Este es un tema fundamental para explicar la escolarización primaria femenina a partir del siglo XIX. Así, por ejemplo, en los estatutos de la Real Academia de Primera Educación y Reglamento de Escuelas, de 1797, ya se dice: "La Academia está bien convencida del influjo que tienen las madres en la educación y enseñanza de sus hijos, y no puede olvidarse de las escuelas de niñas, cuyos ejemplos y consejos serán algún día norma de la conducta de toda la familia" [reproducido en Luzuriaga 1916]. Pero es sobre todo en Francia donde se desarrolla un debate en el que intervienen diversas escritoras: Pezerat [1976] ha hecho un análisis de cuatro de estas obras.

³ Aunque en la práctica muchas de las escuelas fueron mixtas, dada la carencia de medios de los ayuntamientos. Sobre las características de la educación de las mujeres en esta etapa histórica, véanse Turín 1967, Scanlon 1976, Capel 1982 y Subirats 1983.

cisión— y la mayor importancia de los rezos.⁴ Pero no sólo se establece una diferencia en los contenidos, sino también en las normas de comportamiento y en la propia institución educativa: niños y niñas han de ser educados en centros distintos, generalmente por docentes de su mismo sexo.

Esta diferenciación de los medios escolares, con su jerarquía interna —la verdadera escolarización es la destinada a los niños—, corresponde al orden característico de una sociedad patriarcal; una forma de patriarcado que establece la posibilidad de diferenciación de los individuos ante la ley en razón de su sexo. Sin embargo, este tipo de orden chocará en forma creciente con el orden propio de una sociedad capitalista y con la lógica de un desarrollo del sistema educativo que admite difícilmente el mantenimiento de diferencias formales. En efecto, uno de los elementos fundamentales en la legitimización del orden capitalista es precisamente la igualdad formal de los individuos ante la ley y con relación a las instituciones. Este rasgo, que ha ido implantándose a lo largo de muchos años y de duras luchas de los grupos en posiciones de debilidad, ha afectado a todas las instituciones, y en forma muy notable al sistema educativo, que es, en el conjunto de las instituciones sociales, un sistema relativamente “blando”, es decir, especialmente sensible a las argumentaciones morales y al respeto de los derechos individuales, sobre todo si lo comparamos con otras instituciones, por ejemplo las empresas o el ejército. Por esta razón, la escuela capitalista⁵ necesita presentarse en una forma universal, según la cual se ofrecen a todos los individuos jóvenes, sin distinción, las mismas oportunidades de acceso a la cultura y al saber —y a los títulos académicos, que es lo que en realidad va a tener importancia para su futura posición en el mercado de trabajo—. Éste es el rasgo que legitima al sistema educativo capitalista en la actualidad, y que legitima al mismo tiempo el orden social general, puesto que si la educación estuviera formalmente diferenciada por grupos sociales, de modo tal que fuera explícita la atribución de un tipo de educación a los

⁴ Véase, como ejemplo, la siguiente descripción: “Las labores que las han de enseñar han de ser las que se acostumbra, empezando por las más fáciles, como Faja, Calceta, punto de Red, Dechado, Doblado, Costura, siguiendo después a cosa más fina, bordar, hacer encajes, y en otros ratos que acomodará la Maestra según su inteligencia hacer Cofias o Redecillas, sus Borlas, Bolsillos, su diferentes puntos, Cintas caseras de hilo, de hilanza de seda, Galón, Cinta de Cofias y todo género de listonería, o aquella parte de estas labores que sea posible” [*Cédula de Carlos III de 11 de mayo de 1783*, reproducido por L. Luzuriaga 1916]. Esta precisión parece proceder de un “modo académico”, en paralelo aquí con la descripción de las asignaturas de los niños, más que de una necesidad real de aprendizaje de todas estas labores por parte de las niñas. M.B. Cossío comentaría, muchos años más tarde, la poca utilidad del tipo de labores que se aprendían en la escuela.

⁵ La definición de las características de la escuela capitalista cuenta con una muy amplia bibliografía que no creemos necesario citar aquí pero que evidentemente constituye uno de los temas clave de la sociología de la educación. La obra que ha intentado llegar más lejos en una definición global de la escuela capitalista ha sido probablemente la de Bowles y Gintis [1976], después de la cual la perspectiva macrosociológica ha sido paulatinamente abandonada en sociología de la educación para dar paso a estudios que tratan de profundizar en determinados mecanismos característicos de tal forma de escuela. Sin embargo, al nivel de generalidad utilizado aquí, los grandes trazos de la escuela capitalista invocados han sido suficientemente establecidos y reconocidos en el conjunto de la disciplina para no hacer necesaria una exposición más detallada.

miembros de determinado grupo, quedaría claro que la reproducción de las diferencias de posición no es debida a diferencias "naturales" —que no es posible cambiar—, sino a este tratamiento diferenciado en la educación. Por el contrario, si todos los individuos tienen acceso al mismo tipo de educación, las diferencias que se establecen en sus niveles educativos y en sus posteriores posiciones sociales ya no pueden ser atribuidas al sistema educativo, sino que aparentemente derivan de esas capacidades individuales de carácter natural.

Para operar esta legitimación, el sistema educativo debe presentar, forzosamente, una oferta similar —o que aparezca como tal— a todos los individuos jóvenes, lo que obliga a una operación constante de reunificación de las distintas formas de fragmentación, que también el propio sistema educativo tiende de continuo a crear. En efecto, la educación formal no sólo es utilizada para legitimar la desigualdad que va a producir, haciéndola aparecer como resultado de una característica individual, sino que también debe producir individuos con capacidades diversas, como corresponde a las necesidades de una sociedad con una elevada división del trabajo, en la que de continuo surgen nuevas tareas productivas que requieren una especialización educativa y que, por consiguiente, producen una continua diversificación de los currículos y fragmentación interna de los modelos educativos. Así, en todos los sistemas escolares modernos se produce constantemente el conflicto entre la necesidad de producir individuos con una fuerza de trabajo diferenciada y jerarquizada, y la necesidad de unificar los modelos culturales. Este conflicto, que en general nos da las claves para entender los frecuentes cambios y reajustes que se producen en los sistemas educativos occidentales, ha tendido a resolverse por medio de una creciente unificación formal y una mayor sofisticación en las formas de clasificación y selectividad, cuyos mecanismos de funcionamiento son cada vez menos visibles y más difíciles de descifrar.

La diferenciación de la educación por razón del sexo no ha escapado a los efectos de esta lógica. En la medida en que las mujeres han sido incluidas entre los "sujetos de derechos", el mantenimiento explícito de un distinto modelo educativo para ellas se hace cada vez más difícil. La dualidad de modelos, afirmada como necesaria en determinado periodo, no podrá mantenerse invariable: la escuela es la institución encargada de formar al ciudadano moderno; el paso por ésta es obligatorio, puesto que se considera indispensable poseer los conocimientos que se imparten en ella, especialmente en el tramo de la educación primaria. O bien las mujeres forman un mundo aparte y no son consideradas como ciudadanos/as, posición predominante en el siglo XIX, y entonces queda legitimada su exclusión de la educación, o bien también son sujetos de derechos, y entonces no se justifica una educación diferente, porque el propio concepto de ciudadano/a necesita ser universal y no puede admitir distinciones basadas en particularidades de grupo. La propia legislación educativa del siglo XIX — en España como en otros países, puesto que se trata de rasgos que en el mundo occidental han seguido procesos muy similares— tiende en forma creciente a incluir en el currículum de las niñas aquellos saberes que inicialmente se han considerado como adecuados únicamente para los niños. En forma lenta, por supuesto: la seg-

mentación y diferenciación relativas a la educación de las niñas ha sido la que formalmente se ha mantenido más tiempo; las diferenciaciones originadas por otros criterios, como la clase social o la localización geográfica —que también tuvieron su expresión formal, por ejemplo, en el distinto sueldo de los maestros según el número de habitantes de la población en que ejercían—, han desaparecido mucho antes de la legislación educativa, aunque no de la práctica social, en la que siguen presentes y fuertemente enraizadas. En la segunda mitad del siglo XX, la unificación formal de los modelos escolares femeninos y masculinos es un hecho generalizado en el mundo occidental, aunque se mantengan todavía explícitamente algunos rasgos diferenciadores que no han sido totalmente borrados, puesto que, en cualquier caso, se trata de un proceso en el curso del cual las tendencias a la unificación curricular conviven aún con las tendencias a la diferenciación por géneros. Aparentemente, el predominio de las normas que caracterizan la construcción de un sistema educativo capitalista implica una eliminación de las normas patriarcales, que establecían las diferenciaciones educativas por sexos.

En definitiva, el tratamiento que el sistema escolar da a las diferencias de sexo —o, dicho en otras palabras, la forma en que contribuye a la construcción del género masculino y del género femenino en alumnos y alumnas— depende de las complejas relaciones que se establecen entre el orden patriarcal y el orden social dominante en cada época. La relación entre normas capitalistas y patriarcales, su juego recíproco en el ordenamiento del sistema educativo moderno, ha sido poco estudiada en términos teóricos;⁶ faltan aún muchas investigaciones y trabajos para reconstruir la totalidad de piezas de este rompecabezas. Sin embargo, algunas cosas sabemos ya de tal relación; por ejemplo, que el orden capitalista tiende a predominar sobre el patriarcal y, por lo tanto, que en los puntos en que se produzcan conflictos entre ambos, será probablemente la pauta derivada del orden patriarcal la que acabe modificándose. Evidentemente, esto no significa que este último sea abandonado a medida que las exigencias del orden capitalista vayan siendo más incompatibles con las derivadas del orden patriarcal, orden que toma también diferentes formas en función de la totalidad de un modo de producción; por tanto, las formas precapitalistas del orden patriarcal, que a veces son confundidas con el orden mismo, tienden a modificarse y a ser sustituidas por otras que se convertirán en formas características del patriarcado en el capitalismo.

Esta sustitución supone, en cualquier caso, un cambio importante que puede modificar en profundidad —y de hecho lo está haciendo en la actual fase del capita-

⁶ M. MacDonald [1980 y 1983] es la autora que a nuestro juicio más netamente ha planteado en términos teóricos las relaciones entre ambos sistemas de normas en el interior de la escuela. La mayoría de los trabajos existentes hasta hoy son de carácter exploratorio y descriptivo, por razones obvias: la novedad del tema y el desconocimiento de él hasta fechas muy recientes. Sin embargo, parece útil poder situar esta relación en términos teóricos generales para evitar la repetición de investigaciones de base y de intentos aislados de superación de algunos aspectos del sexismo escolar.

lismo desarrollado— las relaciones entre hombres y mujeres y el estatuto de cada género en la sociedad. Supone, sobre todo, una reestructuración del tratamiento que el sistema educativo da a la cuestión de los géneros, tratamiento cuyas formas son *a priori* impredecibles, más aún cuando, como hemos apuntado más arriba, cualquier rasgo en el sistema educativo que tienda a reproducir diferencias de grupo ha pasado de estar explícitamente inscrito en la normativa y la estructura escolar, a ocultarse en formas mucho más complejas y a “desaparecer” de la escena visible.

De este modo, el objeto de esta investigación aparentemente no existe; puede incluso ser considerado como un fantasma ideológico, producto de resentimientos, ambiciones frustradas o manías personales. La ocultación de los rasgos patriarcales en el sistema educativo capitalista supone que hay que empezar por construir una problemática respecto de una relación que para la mayoría de la sociedad no presenta problema, antes al contrario, se construye como una relación “natural”. Frente a esta posición, la hipótesis que hemos manejado es la de la continuidad del orden patriarcal bajo otras formas, de las que nada podemos presuponer, excepto aquello que se conoce ya por otras investigaciones que han ido en la misma dirección.

Pero antes de exponerlas, veamos todavía otros aspectos de la cuestión. Por ejemplo, ¿qué hechos avalan la hipótesis del mantenimiento de normas patriarcales y justifican, por tanto, dedicar atención a su desciframiento? ¿Hay alguna base para presuponer el mantenimiento de rasgos sexistas en la educación, más allá del principio general según el cual en una sociedad sexista probablemente todas las instituciones estarán afectadas en alguna forma por este rasgo?

La primera constatación es que la tendencia a la unificación de los currículos mejora la situación de las mujeres respecto de la educación. Veamos el caso de España: las diferencias entre las posibilidades de hombres y mujeres supusieron durante siglos que el porcentaje de analfabetas era mucho más elevado que el de analfabetos —hecho todavía visible entre las generaciones adultas y viejas—, y que el porcentaje de mujeres que poseían niveles educativos relativamente elevados era extremadamente reducido —o mejor dicho, pasaba de ser inexistente en el siglo XIX a ser muy reducido en la primera mitad del XX, a partir del momento en que las mujeres tienen acceso legal a la educación superior—. El proceso de unificación curricular se ha encontrado en España especialmente retrasado, como consecuencia de la excepcionalidad que supone el franquismo con relación a la consolidación de muchos de los rasgos típicos del capitalismo; sólo a partir de la Ley General de Educación de 1970 puede desarrollarse la educación mixta, que se ha impuesto rápidamente en los últimos años. Pues bien, precisamente a partir de los primeros años setenta, se produce un fuerte incremento de los niveles educativos de las mujeres jóvenes, que en 1976 pasan a ser mayoritarias como estudiantes de bachillerato y en la década de los ochenta forman ya casi 50% del alumnado de todos los niveles escolares, con la excepción de las escuelas técnicas superiores, en las que siguen estando en minoría muy reducida.

Aunque en el avance educativo de las mujeres en los últimos años —fenómeno que España comparte con otros países— han incidido otros factores ajenos a la forma de escolarización, la escuela mixta parece haber favorecido, en este caso, la mejora educativa femenina. Los resultados obtenidos tienden a confirmar la eliminación de formas discriminatorias. Quedan, sin embargo, algunos fenómenos por explicar, algunos de carácter muy preciso, otros más generales. En efecto, si bien las alumnas han alcanzado ya 50% en casi todos los niveles educativos, tanto en la formación profesional como en la enseñanza superior siguen dirigiéndose prioritariamente a determinados tipos de estudios, que son los que dan lugar a profesiones con una mayor tradición "femenina", mientras que muy pocas muchachas emprenden estudios técnicos. Pero además, los tipos de estudios más elegidos por ellas son generalmente los que tienen menores posibilidades en el mercado de trabajo y los que obtienen menores remuneraciones. ¿Por qué razón, si pueden elegir libremente, las mujeres siguen escogiendo profesiones poco valoradas en el mercado de trabajo?

Evidentemente, la explicación que se ha dado con mayor frecuencia es la de que no tienen vocaciones técnicas, explicación que tiene varias ventajas: remite de nuevo a unas diferencias naturales esencialistas, que permiten situar las causas del lado del individuo y no de las instituciones; y encaja con una idea muy generalizada entre los docentes, la de menor capacidad de las niñas en el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias, especialmente la física y la química.⁷ Sin embargo, este tipo de explicaciones biológicas y esencialistas ya no se tienen hoy en pie: en el siglo XIX, la biología negaba a las mujeres la capacidad de aprendizaje de cualquier disciplina científica, y hoy forman la mitad del alumnado universitario. Antes de atribuir el origen de este tipo de elecciones a características de sexo, hay que reexaminar las condiciones en las que tales elecciones se realizan y ver hasta qué punto no son inducidas por factores contextuales.

El segundo fenómeno a tener en cuenta es el hecho de que los individuos jóvenes, que han recibido una educación supuestamente igual, siguen adoptando comportamientos y actitudes distintos, caracterizados como genéricos. Es cierto que el sistema educativo no es la única instancia socializadora, ni probablemente la más decisiva: la familia, los medios de comunicación, todo el entorno social, siguen produciendo mensajes de diferenciación de los géneros. ¿Es posible que el sistema educativo sea el único que ha unificado sus mensajes? Y si así fuera, ¿cómo encajaría esta unificación con la diversificación que se produce en las otras instancias socializadoras? En cualquier caso es evidente que, dado su papel en la socialización, el sistema educativo ha de tener algún efecto en la construcción diferenciada de unos géneros que siguen existiendo, aun cuando no bajo las mismas características que en otras épocas

⁷ El tema de la capacidad diferencial de las niñas en el aprendizaje de las ciencias ha sido muy trabajado en la literatura anglosajona. Puede consultarse, por ejemplo, Walden y Walkerdine 1982 y sobre todo la experiencia y la reflexión obtenidas en el GIST, proyecto llevado a cabo en Manchester y expuesto en A. Kelly, J. Whyte y B. Smith 1983 y en J. Whyte 1986.

históricas. Cuál sea este efecto y a través de qué mecanismos opera es precisamente lo que hemos querido poner de manifiesto a lo largo de esta investigación.

Uno de los elementos que contribuyen a la ocultación de las actuales formas de sexismo en la educación se deriva de que sus consecuencias no son visibles en términos de resultados escolares, a diferencia de lo que ocurría en la etapa de separación escolar de niños y niñas. Los resultados escolares obtenidos por chicos y chicas apenas difieren, en sus grandes líneas, si exceptuamos la menor presencia de mujeres en la enseñanza técnica, ya comentada. En contraposición a las consecuencias del clasismo, visibles en el sistema educativo entre otras cosas por la diferencia de resultados obtenidos en términos de notas y títulos académicos según origen social de los individuos, la ordenación educativa sexista no parece producir diferencias notables en los resultados académicos, sino en la utilización posterior de estos resultados: parecen afectar más la construcción de la personalidad de los individuos que la estricta cualificación de su fuerza de trabajo. La prueba de ello la tenemos en el hecho de que hombres y mujeres con la misma cualificación académica obtienen posiciones sociales y remuneraciones distintas por su trabajo.⁸ Es decir, las consecuencias del sexismo educativo han de ser buscadas probablemente en la internalización de unas pautas de género diferenciadas, que comportan distintos tipos de expectativas y posibilidades y una jerarquización de los individuos. Transmitir el género masculino y femenino es, hoy por hoy, dar a los individuos unas posibilidades no sólo distintas, sino desiguales, jerárquicamente ordenadas; ésta es la razón esencial por la que creemos que el sexismo en la educación, como en otros ámbitos de la vida, es negativo e injusto, y debe ser eliminado de una sociedad que se pretende igualitaria.

Pero dado que tal transmisión no se produce exclusivamente en el sistema educativo, y que incluso sus resultados se presentan en general como derivados de "la naturaleza femenina", se hace difícil, a partir de la diferenciación genérica de comportamientos, inducir el peso específico del sistema educativo en la construcción de los géneros. Así, el sexismo en la educación sólo puede ser planteado *a priori* como una hipótesis a probar a partir de la investigación empírica, hipótesis que se mueve en el conocimiento de una forma anterior de sexismo educativo, que ha tendido a desaparecer pero que en el caso español no sabemos hasta dónde sigue presente, en términos de diferenciación de las prácticas y atribución explícita de estereotipos a los individuos de cada sexo, y una supuesta nueva forma cuya característica es la de la ocultación y cuyos rasgos concretos desconocemos en gran parte, si exceptuamos los trabajos que se han desarrollado en otros países y que constituyen puntos de referencia obligados para el nuestro.

⁸ Pueden verse en este aspecto los datos obtenidos en una investigación sobre la situación laboral y económica de licenciados y licenciadas en ciencias y letras, en Subirats 1981.

EL SEXISMO EN LA EDUCACIÓN ACTUAL:
ESTUDIOS SOBRE CURRÍCULA Y SOBRE INTERACCIÓN EN EL AULA

Planteado el marco general de nuestro estudio, veamos cuáles son los trabajos que aportan fragmentos de respuesta a la pregunta sobre las actuales formas de sexismo en la educación. Es sobre todo en el mundo anglosajón donde estos temas han sido abordados desde una perspectiva empírica. Walker y Barton [1983] han sintetizado, en la introducción a un libro colectivo, las direcciones en las que se han movido los distintos trabajos sobre género y educación. De hecho no existe una perspectiva única. Estos autores señalan que "uno de los problemas que han motivado el rápido crecimiento del interés en la investigación sobre la experiencia educativa de las mujeres en los últimos años ha sido el desarrollo de una serie de formas analíticas y explicaciones diversas, heterogéneas y, a veces, poco relacionadas con una plataforma teórica central". Es decir, se trata de un campo de investigación en construcción, que carece de teoría consolidada. Ciñéndonos a las líneas de investigación que estos autores señalan como más relevantes aparecen: 1) los trabajos sobre ideología y patriarcado, que tratan de determinar de forma teórica el impacto del patriarcado sobre el sistema educativo; 2) los trabajos sobre inculcación del género en las escuelas, trabajos que a su vez han seguido tres líneas de investigación: el análisis de las expectativas del profesorado respecto de niñas y niños, de la práctica en las aulas, y el de los ritos escolares; 3) los estudios sobre diferenciación del currículum entre niños y niñas; 4) la posición y características de las mujeres enseñantes.

A nuestro juicio, estas líneas de investigación no son contradictorias entre sí, sino complementarias, dado que abordan desde distintos ángulos el análisis de un mismo tipo de relación; de las distintas líneas mencionadas, en el nivel empírico dos son especialmente importantes para que puedan producirse avances teóricos: el análisis del currículum, más directamente referido al currículum explícito, y el análisis de la práctica en las aulas, que hace referencia también a determinados aspectos del currículum —a lo que se ha denominado "currículum oculto"⁹ en otros términos, el análisis de los elementos fundamentales en la producción de un orden pedagógico. En efecto, son precisamente los elementos constitutivos de este orden los que hay que analizar; su carácter capitalista o sexista no puede ser afirmado más que a partir de su

⁹ La distinción entre currículum explícito y currículum oculto procede sobre todo de la sociología estadounidense, aunque se ha generalizado en los últimos años. El término "currículum oculto" ha sido utilizado para designar el proceso de transmisión de normas implícitas, valores y creencias, que subyacen en las formas culturales utilizadas por la escuela pero se localizan, especialmente, en las relaciones sociales establecidas en los centros escolares y en las aulas. Apple y King [1977], Anyon [1980] y Giroux [1981] han hecho aportaciones importantes para el desarrollo de este concepto, extremadamente útil para entender las mediaciones que se producen entre el orden pedagógico explícito y las formas de socialización, así como las resistencias planteadas por el alumnado. Para una discusión de esta perspectiva —que cuenta hoy con una voluminosa literatura— puede verse, entre otros, el comentario de Arnot y Whitty 1982.

exploración empírica, que es la que debe permitir constatar cuáles son sus características concretas y cómo inciden en la construcción de los sujetos. La reconstrucción del orden pedagógico es, además, fundamental para despersonalizar los sesgos que toman las normas escolares, para darnos cuenta de que no dependen de la personalidad del maestro o la maestra, o de la manera de comportarse de los niños y de las niñas, sino que se inscriben en una estructura normativa compleja, que preside la escolarización. Bernstein y Díaz [1985] han puesto de manifiesto la importancia del orden pedagógico como elemento mediador entre docentes y discípulos: "La producción de un orden, la constitución de una conciencia específica, es la tarea de cierto tipo de discursos. Éste es el caso, por ejemplo, del discurso pedagógico: puede considerarse como un dispositivo de reproducción de formas de conciencia específica a través de la producción de reglas específicas, que regulan relaciones sociales específicas entre categorías específicas tales como transmisor y adquirentes." Sea cual sea el peso de las características individuales, que de todos modos deben ser tenidas en cuenta, hay que partir fundamentalmente del hecho de que es el propio discurso pedagógico el que define ya las reglas esenciales que presidirán las relaciones en el aula, las presencias y ausencias de relación, las referencias y los silencios respecto de los conocimientos, las calificaciones mismas de lo que es y no es conocimiento, y de lo que puede o no ser dicho. En definitiva, tanto el currículum explícito como el oculto, a pesar de que la constitución de éste pueda parecer menos sujeta a normas generales.

La exploración de las formas que reviste actualmente la escolarización de las niñas cuenta ya con numerosos trabajos, como hemos dicho más arriba. Algunos de ellos se refieren a ambos tipos de currícula¹⁰ pero en general existe una cierta especialización entre los que se han ocupado sobre todo del currículum explícito, basados a menudo en materiales escritos, en los libros de texto, en el propio discurso científico,¹¹ y los que han tratado del currículum oculto, que obliga a analizar relaciones

¹⁰ Por ejemplo Delamont [1980], Byrne [1978], Spender and Sarh [1980] y, en general, todos los trabajos que tratan de dar una visión sintética de la actual escolarización de las niñas basándose en datos producidos en diversas investigaciones.

¹¹ En España se han realizado sobre todo trabajos que contemplan las características sexistas del currículum explícito, es decir, de las materias dadas en clase, libros de texto, etc. Entre ellos cabe citar, en relación con la crítica de la filosofía, el trabajo de C. Amorós [1985]; respecto de la historia, el de A. Moreno [1986], y respecto de otras especialidades científicas han sido publicadas diversas compilaciones, entre ellas: Grupo de Estudios de la Mujer. Departamento de Sociología 1982 y Durán 1982a, así como las diversas compilaciones realizadas por el Seminario de Estudios de la Mujer de la Universidad Autónoma de Madrid. Respecto al análisis de los libros de texto, uno de los trabajos más recientes es el de Garreta y Careaga [1985 y 1987]. Cabe citar también los trabajos de I. Alberti sobre el sexismo en la enseñanza media y en la formación profesional, así como con relación al ámbito de nuevas tecnologías [Alberti 1985 y 1987], y de R. Quitllet sobre la formación profesional para las mujeres [Quitllet 1985]. En Ministerio de Cultura-Instituto de la Mujer 1985, pueden verse varias líneas de investigación en curso. Y se han producido también otros trabajos, ya más alejados del tipo de exposición que realizamos aquí y que se centran en experimentaciones llevadas a cabo en las aulas para ir modificando la transmisión de estereotipos sexuales y las formas de sexismo existentes.

“en vivo”, precisamente por el carácter no institucional, aparentemente ocasional, de la relación que se produce. Mientras los estudios sobre currículum abierto se han basado sobre todo en el análisis de los conocimientos transmitidos por la escuela, y se han interesado específicamente por el carácter “femenino” o “masculino” que a menudo es atribuido a estos conocimientos, el currículum oculto ha sido abordado sobre todo en la enseñanza primaria y a través de los estudios de interacción en el aula que, aunque iniciados con otras hipótesis y para otros objetivos de conocimiento, cuentan con una tradición relativamente larga de trabajos en los que el sexo de docentes y alumna-do ha sido tomado en cuenta. Dada la importancia que revisten para nuestro propio trabajo, veamos con cierto detalle las aportaciones más relevantes en este campo.

Los trabajos sobre interacción en el aula se han centrado, sobre todo, en la búsqueda del posible tratamiento desigual dado a los individuos. En Estados Unidos, el tema de la interacción en el aula y las posibles diferencias introducidas por el sexo de docentes y alumnos/as comenzó a ser trabajado ya en los años cincuenta, y en los sesenta el número de investigaciones realizadas es relativamente elevado. El planteamiento inicial era sin embargo muy distinto al nuestro. En efecto, las primeras hipótesis utilizadas partían de la idea de que es posible que los docentes traten de forma más favorable a las niñas [Arnold 1968, Schaefer y Davis 1968], hecho que podría explicar las mayores dificultades de los niños en el aprendizaje de la lectura y la escritura [Gates 1961, MacCoby 1966]. El análisis de la relación entre maestros/as y alumnos/as pone de manifiesto, en algunas investigaciones, que los niños reciben mayor desaprobación y más críticas de los docentes que las niñas [Mayer y Thompson 1967, Lippit y Gold 1959, Jackson y Lahardene 1967] y que las críticas a los niños adoptan un tono de voz más duro, mientras las críticas a las niñas se hacen en tono más suave.

Las investigaciones de esta primera época, que han sido revisadas y discutidas con cierto detenimiento por Brophy y Good [1974], no aportaron evidencia suficiente de trato preferente a las niñas. Las diferencias observadas, en términos de mejores resultados escolares, sobre todo respecto de la lectura y la habilidad verbal, se atribuyeron a una más temprana maduración de las niñas, a que la mayoría de docentes en las escuelas primarias son mujeres, y a que para los niños puede existir un conflicto entre lo que la cultura prescribe como conducta masculina y las normas escolares, especialmente en el ámbito del lenguaje, la atención al cual puede aparecer para el niño como “poco masculina”.¹² El comportamiento esperado en los primeros

¹² La idea del conflicto entre cultura masculina y cultura escolar ha sido utilizada como uno de los temas centrales por Willis [1977] para explicar el rechazo al éxito educativo que observó en muchachos de clase obrera. En las muchachas del mismo grupo social, en cambio, halló menos resistencias para la aceptación de la cultura escolar, puesto que el énfasis en la fuerza física y el trabajo manual es menor para ellas. Es evidente que el juego combinado de las normas clasistas y sexistas puede producir valoraciones distintas de la cultura escolar para los individuos de uno y otro sexo según la posición social; la mayor adecuación de la cultura escolar a los chicos o a las chicas parece depender en gran parte de la posición del grupo social al que pertenecen, e incluso de tradiciones culturales dentro de este gru-

años escolares es considerado por algunos autores como más acorde con el que se asimila a la niña que con el que se considera propio del niño [Kagan 1964, Brophy y Laosa 1971], hecho que explicaría la existencia de resistencias más fuertes en relación a la escuela en los niños y de un mayor fracaso escolar, independientemente del trato que maestros y maestras establecen con ellos.¹³

Las consecuencias derivadas del sexo del docente sobre los resultados escolares de niños y niñas, sin embargo, encontraron poca confirmación empírica en las investigaciones realizadas [Brophy y Good 1974], de modo que pareció posible concluir que no tienen consecuencias sobre tales resultados; en cambio, diversas investigaciones tendieron a confirmar para todos los docentes, con independencia de su sexo, algunos de los rasgos señalados anteriormente: que los docentes establecen mayor relación con los niños, les prestan más atención, les dan mayor número de instrucciones y también expresan hacia ellos un mayor número de críticas. En un estudio hecho sobre grabaciones en video, Cospér [1970] encontró que los/as maestros/as inician más interacciones verbales con los niños, discriminan negativamente a las niñas y son más restrictivos con ellas; pero además vio que los niños inician también más interacciones verbales con los docentes que las niñas. Es decir, los niños aparecen como más activos en las aulas, siendo ellos los que, más a menudo que las niñas, inician el contacto con el/la docente y tratan de llamar su atención.

La mayoría de las investigaciones realizadas en los años setenta y posteriormente sobre la misma temática han confirmado estos resultados previos, aunque no todos los trabajos obtienen tales resultados. Bossert [1982] y Brophy [1985] dan cuenta de algunas de estas investigaciones, varias de las cuales están basadas en muestras muy amplias, como la de Hillman y Davenport [1978], quienes observaron la interacción entre alumnas/os y maestras/os en 306 clases de preescolar y primaria. Los datos obtenidos indicaron que se establece mayor interacción con los niños y también se les riñe más, y que ellos preguntan más a el/la maestro/a. De nuevo, no se encontraron diferencias en relación al sexo del docente, ni por el hecho de que docente y alumno/a pertenezcan al mismo sexo. También los datos de Brophy *et al.* [1981] sugieren que la diferencia de sexo de los/as alumnos/as supone más diferencias en el comporta-

po. La persistencia de una "cultura obrera" fuerte opera probablemente en contra de la valoración positiva, por parte de los niños, de la cultura escolar; por el contrario, las situaciones en las que la clase obrera se ha constituido en gran parte por migraciones campesinas recientes, como en el caso español, parecen favorecer una menor hostilidad a la cultura escolar por parte de los niños, puesto que el tejido cultural sobre el que podrían basarse las resistencias es mucho más tenue, menos afirmado por el colectivo como característica específica. Con todo, desconocemos hasta qué punto también en España puede haber elementos de resistencia a la escolarización basados en la permanencia de elementos culturales que enfatizan otro tipo de valores.

¹³ Este tipo de hipótesis no tiene en cuenta la diferencia existente entre los valores explícitamente afirmados en el sistema educativo y las valoraciones reales. Si bien es cierto que la actitud explícitamente promovida en el sistema educativo puede parecer inicialmente más propia de niñas, en tanto margina y devalúa la fuerza física, las valoraciones reales van por otro camino, como veremos más adelante. En este sentido, las hipótesis explicativas enunciadas han sido posteriormente abandonadas.

miento en la clase y en la interacción con el/la docente que las diferencias de sexo entre docentes.

Otras variables que han sido incorporadas a este tipo de análisis: Blumenfeld y otros [1977] encontraron que los niños reciben más atención en todos los ámbitos y, en un estudio posterior [Blumenfeld y otros 1979], vieron que 80% de la información dada a los niños se refería al contenido y no a la forma, mientras que 96% de la información dada a las niñas tenía relación con la forma de sus trabajos. Otras investigaciones sugieren que el comportamiento de los/as docentes varía según la materia de la que trata cada clase; la influencia de la asignatura impartida aparece cada vez más como un dato esencial a tener en cuenta en este tipo de investigaciones, puesto que probablemente la interacción establecida en el aula varía en función de las expectativas de los/as docentes respecto de la mayor adecuación de los contenidos para niños o para niñas, así como también puede variar la interacción por la actitud de alumnos y alumnas según lo que creen que se espera de ellos/as.

En cualquier caso, la revisión de la investigación empírica realizada lleva a Bossert [1982] a afirmar que, a pesar de las contradicciones en los resultados de diversos trabajos, hay un dato común: "una gran parte del esfuerzo socializador de los docentes es dirigido a los niños y opuesto a las niñas". Sin embargo, también hay resultados en un sentido opuesto: Randall [1987], por ejemplo, en un estudio realizado en clases de trabajos manuales con madera, encontró que las niñas tenían mayor contacto con la maestra que los niños, y que la interacción establecida por ellas era de mayor duración temporal, así como que interrumpían a la maestra más a menudo y llevaban a cabo más intentos frustrados para iniciar el contacto. Esta escuela, sin embargo, estaba ya muy sensibilizada hacia el tema de igualdad de oportunidades entre chicas y chicos, y los proyectos a llevar a cabo se habían elegido en función del interés que pudieran tener para ambos. Este resultado puede ser interpretado más como una prueba de que las pautas pueden cambiar cuando se modifica la conducta de los/as docentes y éstos/as se dan cuenta de la existencia de discriminaciones inconscientes, que como una prueba de que los/as docentes presten sistemáticamente más atención a las niñas en las clases de trabajos manuales.

Pero tampoco es evidente que la sensibilización hacia la igualdad de oportunidades sea suficiente para hacer desaparecer toda forma de discriminación con relación a las niñas. Stanworth [1987] realizó una investigación a partir de entrevistas en una escuela de formación profesional en la que las diferencias formales relativas al género del alumnado habían desaparecido y aparentemente no se producía ya ninguna forma de discriminación de las muchachas. Sin embargo, alumnos y alumnas opinaron que seguían existiendo diferencias: los profesores eran considerados más competentes, desde el punto de vista académico, que las profesoras; alumnos y alumnas consideraban que los chicos establecen una mayor interacción de aulas, que sus nombres son pronunciados más a menudo, que entran más frecuentemente en los debates o hacen más comentarios. Que, en general, reclaman el doble de atención y ayuda de el/la docente, y se los cita el doble de veces como "alumno-modelo". La explicación

de los profesores, hombres y mujeres, se dirige más frecuentemente a ellos, y se les hacen más preguntas; mientras, las chicas permanecen al margen de las actividades del aula, al pedir y recibir menos atención.

EL PLANTEAMIENTO DE LA PRESENTE INVESTIGACIÓN

La evidencia empírica relativa a la cultura anglosajona muestra repetidamente una pauta de diferenciación de la relación establecida en las aulas. No sabemos, sin embargo, si en el sistema educativo español esta pauta también es habitual, y cuáles son sus manifestaciones concretas; por ello, uno de los aspectos básicos en los que se ha centrado nuestra investigación ha sido precisamente éste: la interrelación establecida por maestros y maestras con niños y niñas. Aunque este tipo de relación no agota los posibles rasgos sexistas de la escolarización, es un indicador importante de su existencia y, por sí mismo, es una prueba de que no se produce una igualdad real de oportunidades.

Sin embargo, el aspecto meramente cuantitativo de la atención prestada no parece suficiente; hay aún otros aspectos a considerar, que pueden ser estudiados a través del análisis de la interacción. El que nos parece fundamental es el de la valoración misma que se hace de los géneros, es decir, el estatuto del género femenino y del género masculino dentro de la cultura escolar, el grado de similitud o diferenciación que presentan en sus pautas concretas, la permisividad o sancionamiento negativo de la adopción de cada uno de ellos por parte de individuos de cada sexo y del opuesto, y la forma en que toda esta estructura subyacente queda reflejada en la práctica educativa.

Vemos, pues, que la exploración del currículum oculto no se agota en el análisis cuantitativo de la interacción, sino que ha de tratar de establecer, cualitativamente, cuál es el sistema de valores transmitido y si se hacen diferencias no sólo respecto de los individuos, sino también respecto de la valoración de unas pautas de género que forman parte del sistema cultural.¹⁴ El trato diferenciado de los individuos no puede aparecer como un dato aislado, sino como un indicador —que puede hacerse visible con relativa facilidad— de la estructura patriarcal subyacente, que sólo conocemos fragmentariamente y cuya existencia conforma el conjunto del orden pedagógico, aunque ciertamente cada vez su detección requiere formas de análisis más sofisticadas. Por tanto es importante atender al contenido de la comunicación establecida para tratar de descifrar, más allá de las diferencias de trato individual —e incluso a través de la magnitud de éstas—, el mapa de características y valoraciones de los géneros que regula actualmente sus formas de transmisión en la escolarización: lo que MacDonald [1980] ha llamado los “códigos de género”, trasponiendo al estudio del sexismo la terminolo-

¹⁴ Éste es un aspecto que suele ser poco tenido en cuenta por los estudios sobre interacción, que en general tienen una base funcionalista y consideran únicamente las relaciones individuales o de grupo, olvidando los elementos de poder envueltos en la interacción. Connell y otros [1982] señalan claramente la distinta posición teórica que supone establecer diferencias entre individuos o colaborar activamente en la construcción del género.

gía y conceptualización que Bernstein [1971, 1975] utiliza para el análisis de las formas culturales características de las distintas clases sociales.

En nuestra investigación, la hipótesis inicial sobre este aspecto del tema era que dada la reciente unificación de los currícula masculino y femenino, la diferencia de modelos educativos para ambos géneros se mantenía tal vez más explícita que en otras culturas en las que el proceso de unificación se había iniciado anteriormente, y no sólo en la educación, sino también a través de una mayor incorporación de las mujeres al trabajo asalariado. Es decir, presuponíamos que en el ámbito educativo subsistían mensajes diferenciados del tipo "los niños no lloran", "las niñas han de ser cuidadosas", diferenciaciones en las atribuciones de espacios físicos, en los juegos y deportes, en las tareas concretas que se les asignan y en el tipo de demandas que maestros/as formulan a niñas y a niños. Los resultados obtenidos mostraron que no sucedía exactamente como se había imaginado, y que la configuración del sexismo en la educación ha evolucionado más —por lo menos en la zona en que hemos realizado nuestro estudio— de lo que inicialmente habíamos supuesto.

Finalmente, un último aspecto a tener en cuenta son las consecuencias del sexismo sobre los sujetos, y la forma en que va realizándose la interiorización de los géneros por parte de niños y niñas. Las investigaciones sobre interacción en el aula poco nos dicen de ello, en parte porque hacen depender las actitudes de los/as docentes de los comportamientos diferentes que niños y niñas muestran al entrar ya en la vida escolar. Si consideramos que la mayor o menor atención de maestros y maestras deriva de un comportamiento adaptativo —una de las explicaciones que se han dado al tratamiento desigual observado [Jackson 1968]— hacemos depender la presencia de sexismo en las relaciones escolares, básicamente, de los comportamientos de niños y niñas, y, por lo tanto, la adquisición del género parece previa a la escolarización y no necesita ser específicamente estudiada. No es éste nuestro punto de vista: ciertamente, el género ha sido ya parcialmente adquirido al entrar en la escuela, pero la relación escolar puede reforzar su construcción, modificarla o incluso colaborar en su desconstrucción. Porque maestros y maestras, en tanto que depositarios del discurso pedagógico, son los que imponen —aunque a veces no de manera explícita, por supuesto— la norma que regula las relaciones en el aula, y por tanto su participación en la construcción del género —como de cualquier otro rasgo de personalidad que el alumnado adquiera a través de la escolarización— es activa y no adaptativa. Aunque existe una relación dialéctica entre las normas culturales que posee el alumnado al entrar en la escuela —y que posteriormente va construyendo también en su relación con el entorno no escolar— y las normas que ésta trata de imponer, son estas últimas las que dominan las relaciones que se establecen.¹⁵ Por consiguiente, las actitudes de

¹⁵ Una de las teorías más de moda en este momento en la sociología de la educación es la que enfatiza las resistencias del alumnado a la aceptación de las normas culturales transmitidas por la escuela. En este sentido, es evidente que la acción de maestros y maestras no supone una imposición indiscutida de unas formas de género, sino que

maestros y maestras son las que tienden a configurar en mayor medida los comportamientos de niñas y niños, aunque también influyan en estos comportamientos las relaciones que se establecen entre el alumnado.

Por otra parte, la actitud activa de los/as alumnos/as aparece como un elemento clave en la adquisición de información y en el proceso de aprendizaje. Cooper, Marquis y Ayers-López [1982], entre otros autores, lo han puesto de manifiesto: "No solamente hemos encontrado que los niños y las niñas que aprenden son los que pueden preguntar, sino que también hemos visto indicaciones de que los niños y las niñas que dan información son los que más probablemente la recibirán." Pero esta actitud activa, al menos en una parte importante, está regulada por los estímulos recibidos: los niños y las niñas que pueden preguntar son probablemente aquellos/as a los que se concede una mayor oportunidad para hacerlo. Para Stanworth [1987], "los chicos tienen una mayor probabilidad de sentirse valorados, por el hecho de que los/as maestros/as les conceden más atención en la actividad del aula. Por otra parte, las chicas, a las que se les presta menor atención, tienden a asumir —a pesar de sus buenas notas— que los docentes las tienen en menos estima". Tenemos así someramente indicada una posible cadena causal en la adquisición de formas de género que tienden a la interiorización, por parte de las muchachas, de una infravaloración, y por tanto de una actitud pasiva que suele resolverse en una menor intervención en las relaciones del aula. Menor intervención que, en cualquier caso, no ha sido estudiada en España y sólo podemos postular inicialmente en forma hipotética.

Hemos enunciado así una serie de hipótesis que han estructurado la investigación llevada a término. Los resultados que hemos encontrado son suficientemente contundentes, pero en ningún caso revelan estructuras simples, de modo que deben ser expuestos con cierta minuciosidad para no dar lugar a nuevos estereotipos y prejuicios. La exposición de la metodología y los resultados hallados es precisamente el objeto de [nuestro libro *Rosa y azul*], en el que hemos creído que no bastaba enunciar y comentar las conclusiones, sino que era necesario exponer el conjunto de operaciones realizadas y el detalle de la metodología, única vía de validación de una investigación, aun cuando tal exposición pueda aparecer un tanto prolija.

CONCLUSIONES

Al término de la exploración realizada podemos extraer una serie de conclusiones respecto del problema inicialmente planteado en la investigación: la existencia o no de

incide sobre individuos que poseen ya unos códigos de género y posiblemente se resistirán a cambiarlos si el mensaje escolar difiere enormemente del mensaje captado en la familia o en el entorno. En cualquier caso, parece obvio que la acción del docente constituye el elemento dominante en el intercambio, por lo menos de una manera general.

pautas sexistas en la educación primaria y la naturaleza de tales pautas. El tema es suficientemente complejo para que los resultados expuestos deban tomarse sobre todo como hipótesis y sugerencias a confirmar en otras investigaciones futuras. Y es precisamente porque esperamos que otras investigaciones puedan avanzar en el análisis de las relaciones en las aulas que hemos creído útil incluir, en este apartado, una primera parte en la que se exponen sistemáticamente las conclusiones derivadas del análisis empírico realizado.* Estas conclusiones han sido anteriormente comentadas, pero se encuentran aquí resumidas sintéticamente. La segunda parte de este apartado, en cambio, consiste en un comentario general sobre los datos presentados y la situación de las relaciones en el aula que éstos revelan.

EXPOSICIÓN SISTEMÁTICA DE LOS RESULTADOS OBTENIDOS

En primer lugar se realizaron en las escuelas observaciones sobre la persistencia de pautas institucionalizadas que establecían diferencias entre niños y niñas. Respecto a esta cuestión, hemos observado la casi inexistencia de pautas de diferenciación legitimadas. El único ámbito en el que se mantienen diferenciaciones explícitas es el que tiene mayor relación con el cuerpo: práctica de deportes, lavabos, vestuarios. En este ámbito, se produce aún cierta legitimación de la separación, puesta ya en duda en algunos casos, y reforzada por el orden externo o la propia escuela, por ejemplo en situaciones en que se producen competiciones interescolares de determinados deportes.

En otros ámbitos de actividad, en cambio, ya no existe legitimidad de las diferencias, ni en cuanto a la realización de actividades específicas para cada sexo ni en la formación de grupos de niños o de niñas por separado en el interior de las aulas. Aunque en la práctica se producen aún ciertas diferencias, éstas son atribuidas por los docentes a tendencias de niños o niñas a realizar ciertas actividades agrupándose homogéneamente por sexos.

En algunas situaciones, se observa una mayor tendencia de los/as docentes a solicitar "ayudas" a las niñas —repartir hojas, acompañar a un niño pequeño...—, pero no se trata de una pauta generalizada, sino de una ligera diferencia que no ha sido cuantificada, dada su baja frecuencia de aparición. Así pues, podemos concluir que se ha producido una casi total desaparición de las diferencias institucionalizadas, excepto en lo que se refiere al deporte y espacios más directamente relacionados con el

* Este estudio se llevó a cabo en 11 escuelas mixtas de Cataluña. En la muestra se encontraban escuelas públicas y privadas, activas y no activas, de clase media, clase trabajadora y campesinado. Dos de los centros escolares estaban ubicados en Barcelona, cuatro en cinturones industriales, uno en una ciudad media y cuatro en pueblos pequeños. La observación se realizó en 28 aulas con un total de 354 niñas y 357 niños, y en niveles que van de preescolar a octavo grado de educación básica. El sexo y la edad del profesorado en cuyas aulas se hizo la observación fue de cinco hombres y diez mujeres de entre 25 y 30 años, y de cuatro hombres y nueve mujeres de entre 32 y 51 años [n. de las eds.].

cuerpo, y que se producen ciertas diferencias en las demandas explícitas a cada grupo sexual, pero no sistemáticas ni legitimadas.

Ahora bien, si la diferencia de actividades y trato ha desaparecido del sistema de normas explícitas vigente en la enseñanza primaria, el análisis realizado sobre comportamientos verbales, que en parte escapan al control consciente del profesorado, muestra la pervivencia de notables diferencias. Éstas se concretan en una mayor atención a los niños, la que ha sido medida a través del número de palabras e interpelaciones dirigidas a ellos y a ellas. De modo general, la relación obtenida ha sido de 100 a 74, es decir, por cada 100 palabras dirigidas a niños hay 74 palabras dirigidas a niñas. Esta relación puede ser considerada, en los términos de nuestro trabajo, como un índice general de sexismo* en la escuela primaria, puesto que nos da una cuantificación del diverso grado de atención que reciben unos y otras.

El análisis de los distintos tipos de frases y las diferencias numéricas de aparición en las aulas nos han permitido comprobar los otros hechos significativos.

1. Resultados relativos al discurso de maestros y maestras

a) La mayor atención a los niños, expresada a través de mayor número de palabras dirigidas a ellos, se produce con frecuencia muy elevada para cada sesión de clase y cada escuela. Sin embargo, no se trata de un hecho universal sino que reviste el carácter de una probabilidad. Dada la inexistencia de estudios similares anteriores para la población observada, es imposible saber si se trata de un fenómeno en recesión o en aumento, o bien de una pauta estable. En cualquier caso, podemos afirmar que, tal como se detecta en la muestra analizada, se da una elevada probabilidad de que en cualquier aula los niños reciban mayor atención verbal de el/la maestro/a que las niñas.

b) El análisis de las diferencias formales en las frases —interrogativas, negativas, imperativas— no presenta una estructura clara de diferenciación entre niños y niñas, sino que sigue la pauta general de mayor frecuencia para los niños, con variaciones

* En relación con el establecimiento de un índice que permita apreciar las desigualdades en el aula, las autoras señalan: "A partir de las observaciones realizadas, hemos podido ver que [...] ya no se dice a las niñas que ellas no deben correr o no deben sentarse de tal o cual modo, y a los niños que no deben llorar o tener miedo. El mensaje explícito de género ha desaparecido en las aulas, por lo menos en las que hemos podido estudiar. Pero ¿se mantienen diferencias implícitas en el lenguaje, que permitan detectar el uso de dos códigos de género? ¿Hasta qué punto ambos tipos de discurso son idénticos? La respuesta a estas preguntas ha sido elaborada a partir de la comparación entre los promedios de las frecuencias obtenidas, para cada tipo de frases, adjetivos o verbos, en el discurso dirigido a cada grupo sexual, en relación con lo que llamaremos *índice característico de género femenino*, es decir, una medida que sintéticamente expresa el grado de desigualdad que se establece entre niños y niñas en la atención de los docentes. La comparación entre este índice (74) y los obtenidos para otras variables específicas mostrará si existe cierta diferencia en el relieve que se da al lenguaje dirigido a niños y niñas, y si aun siendo el lenguaje dirigido a las niñas cuantitativamente más pobre que el dirigido a los niños, tiene, dentro de esta mayor pobreza, una configuración propia, que implique que no es totalmente paralelo al lenguaje dirigido a los niños" [pp. 85 y 86 del volumen *Rosa y azul*; n. de las eds.].

importantes en los resultados específicos para cada aula. Ello se debe probablemente a la falta de conexión unívoca entre forma y contenido de las frases: el hecho de que una frase tome forma interrogativa, por ejemplo, no implica que se trate forzosamente de una pregunta, sino que tal frase puede contener una orden, una crítica, una alabanza, etc., de modo tal que la estructura gramatical no parece diferenciarse —por lo menos para las variables que han sido tomadas en cuenta en nuestro estudio— en función de que la relación establecida por el/la docente sea con niños o con niñas.

c) El número de interpelaciones a las niñas también es más reducido que el número de interpelaciones a los niños (globalmente 77 a 100), hecho que confirma la menor atención a las niñas. Ahora bien, en general, las interpelaciones a las niñas suelen ser más cortas —en número de palabras— que las dirigidas a los niños; a la vez, existe una mayor variabilidad de la duración de las interpelaciones dirigidas a éstos, las cuales en muchos casos se reducen a una sola palabra (por ejemplo, cuando son llamados al orden), pero en otros casos pueden ser interacciones verbales relativamente largas, cuando la atención del docente se centra en el trabajo del alumno.

d) Se observan diferencias numéricas importantes en las frases que regulan el comportamiento; para las niñas, presentan un índice muy inferior al de género (59). Éste constituye el caso extremo de la diferenciación por grupos sexuales en el análisis del discurso docente. También el índice global de frases de organización (69) es menor que el índice de género, mientras que el de frases relativas a trabajo escolar (82) es superior al de género. Estos resultados apuntan a una estructura diferenciada de la interacción entre docentes y alumnos/as: los niños reciben mayor atención en todos los aspectos, pero sobre todo en relación con su comportamiento y el ordenamiento de las actividades en el aula, actividades en las que aparecen más directamente como protagonistas que en el trabajo escolar, en el que se produce un ligero reequilibrio de la atención de los/as docentes. Ello sugiere una serie de hipótesis que comentaremos más adelante.

e) El número de verbos dirigidos a niños y a niñas sigue la pauta global de diferenciación numérica que hemos denominado índice de género. Ahora bien, en el interior de esta pauta global existe cierta diferenciación temática: el número de verbos de movimiento dirigidos a las niñas es sensiblemente menor que el número global de verbos; por el contrario, los verbos que indican interacción personal son algo más frecuentes, dirigidos a niñas, que el índice de género. Ello nos muestra que cualitativamente, existen aún diferencias entre el tipo de discurso dirigido a los niños y el dirigido a las niñas, diferencias relativamente pequeñas, pero que apuntan a la pervivencia de una cierta imagen diferenciada de los géneros.

f) También el número de adjetivos dirigidos a las niñas es sensiblemente mayor (86) que el índice de género, lo cual muestra que, comparativamente, y dentro de una menor interacción general, el lenguaje dirigido a las niñas es algo más adjetivado que el dirigido a los niños. El análisis de contenido de los adjetivos muestra una mayor presencia de diminutivos y superlativos en el lenguaje dirigido a niñas que en el lenguaje dirigido a los niños.

Una vez obtenidos estos resultados globales —sobre el habla de los docentes—, se buscó la influencia que podían ejercer sobre ellos una serie de variables independientes. Las conclusiones obtenidas son las siguientes:

g) El análisis de cada uno de los centros escolares observados mostró que el promedio de atención verbal a niños y a niñas era mayor para los niños en 10 de los 11 centros. Hay, sin embargo, variaciones notorias según los centros: mientras que en uno de ellos la relación de palabras a niños y a niñas es de 100 a 48, en otros dos es de 100 a 97. Es decir, no se trata de una pauta rígida, sino que está sometida a variaciones importantes. Ahora bien, estas variaciones no parecen derivarse de ninguna de las variables tenidas en cuenta para la selección de la muestra: hay diferencias notables entre las escuelas públicas, entre las activas, entre las unitarias, etc. Destaca únicamente una ligera mayor tendencia en las escuelas activas a la discriminación de las niñas, pero dadas las características metodológicas de la investigación y el tamaño de la muestra, no es posible afirmar que determinados tipos de escuela actúen sistemáticamente en forma más discriminatoria que en otros, en lo que se refiere al lenguaje dirigido por maestras y maestros a las niñas.

h) El análisis de la variable *curso* indica también ciertas tendencias: la discriminación lingüística tiende a aumentar cuando se pasa de preescolar a primer ciclo de Educación General Básica (EGB), y tiende a disminuir a partir de 6º de EGB. Estos resultados parecen plausibles: en el preescolar, la atención a cada alumno/a está más personalizada, puesto que los individuos están aún poco socializados en las normas del sistema educativo y muestran más libremente sus diferencias interindividuales no condicionadas a un orden externo. Al pasar a EGB, en cambio, niños y niñas tienden a plegarse en mayor grado a este orden externo que, según los resultados, parece apoyarse en unas pautas de diferenciación sexista. En los últimos años de EGB, la enseñanza es menos individualizada: las pautas sexistas pasan en mayor medida a través de los contenidos culturales que a través de las relaciones individuales, y las niñas tienden a reclamar una mayor atención.

i) La variable actividad en el aula también se presenta como una variable muy influyente. Pero las actividades en las que se produce una menor atención a las niñas no son las supuestas por la hipótesis (por ejemplo matemáticas), sino sobre todo las de “experiencias” y “plástica”, es decir, las actividades menos formales, en las que parece descender el esfuerzo del docente por atender a todos y cada uno de los individuos que integran el grupo clase.

j) Finalmente se han explorado los efectos de dos variables relativas a la personalidad de el/la maestro/a: edad y sexo. Respecto de la edad, los resultados obtenidos indican que los/as docentes menores de 30 años discriminan menos a las niñas que los/as mayores de edad, tanto en número de palabras como sobre todo en otras dimensiones, como la atención al trabajo escolar.

En cuanto a la variable sexo, se ha observado que las maestras acentúan más que los maestros la discriminación lingüística en relación con las niñas, tanto en número de palabras como en otras variables dependientes, especialmente en lo que se refiere

a observaciones respecto del comportamiento, ámbito en el que, comparativamente, las maestras prestan mucha más atención a los niños que los maestros.

k) El análisis de contenido de las entrevistas y de las sesiones de clase ha mostrado que existe una tendencia de los/as docentes a señalar comportamientos diferentes en los niños y en las niñas, comportamientos que, sin embargo, no se presentan con gran nitidez, aunque globalmente remiten todavía a los estereotipos sexuales clásicos. Los niños suelen ser calificados como más violentos, agresivos, creativos, inquietos, aunque también a veces tímidos e inmaduros. Las niñas son consideradas más maduras, más detallistas y trabajadoras, más tranquilas y sumisas, aunque también en algunos casos más desenvueltas. Aparece, asimismo, la idea de que las niñas son víctimas de las agresiones de los niños, siendo calificadas, por otra parte, de coquetas y pizpiretas. Las dudas y contradicciones que se expresan muestran, con todo, que tales estereotipos se hallan en una fase de cambio y recomposición, de modo que los perfiles que trazan los/as docentes respecto a las características de cada uno de los géneros no son estables ni universalmente aceptados, sino que contienen ciertas notas propias del pensamiento tradicional sobre actitudes de hombres y mujeres, pero también ciertas innovaciones respecto a tales estereotipos. Curiosamente, el número de adjetivos utilizados para describir las actitudes de las niñas es superior al número de adjetivos aplicados a los niños, hecho que podemos entender como una consecuencia de la mayor extensión necesaria en la descripción del comportamiento de unos individuos que tienden, en forma creciente, a diferir de los estereotipos existentes sobre ellos. Este hecho probablemente se halla en relación con la consolidación del doble papel de las mujeres en la sociedad actual, que implica situarlas sobre la doble dimensión tradicional masculina/femenina, mientras los niños siguen siendo considerados únicamente en la dimensión tradicional masculina.

Por otra parte, el establecimiento de diferencias entre el comportamiento de niños y el de niñas implica que ambos no son valorados por igual. Aunque en forma muy sutil, se deslizan en los comentarios de los docentes valoraciones negativas para los estereotipos femeninos, especialmente los que se refieren a interés por el propio aspecto, atención a los demás y a cierto preciosismo de los dibujos. Todo ello es considerado como indicador de una actitud de cursilería, mientras que los comportamientos de los niños no reciben nunca tal tipo de calificación.

2. Resultados relativos al comportamiento de niños y niñas

Veamos ahora sistemáticamente los resultados obtenidos en el análisis de la interacción verbal establecida por niños y por niñas.

a) Las diferencias de trato consideradas en el análisis del discurso docente se corresponden con *un menor grado de participación general de las niñas en las aulas*. El análisis del número de palabras muestra una tendencia mayoritaria a esta menor participación, con un índice medio para las niñas de 59 (100 para los niños), sobre 55

casos. Sin embargo, este índice se eleva a 95 cuando la media se extrae de los 63 casos del total de la muestra, al incorporar dos escuelas que han mostrado unos índices atípicamente altos, concretamente como consecuencia de la existencia de dos sesiones en las que se realiza lectura de textos libres. En estas sesiones las niñas han obtenido un elevadísimo índice en número de palabras (267 y 431 en relación al índice 100 de sus compañeros de clase), sesgando el promedio global de toda la muestra hacia el alto índice de 95; en estas aulas, es obvio que las niñas han manifestado una mayor riqueza verbal que los niños a través de su expresión escrita, no sólo por el número de palabras sino también por un alto grado de adjetivación, por lo cual los bajos índices mayoritarios en el resto de la muestra indican que las niñas no utilizan en el mismo grado que los niños su caudal léxico cuando se expresa directa y oralmente ante el colectivo clase, aun considerando que tanto para unos como para otras no es lo mismo hablar que escribir textos libres.

b) El análisis del número de interpelaciones, es decir, del número de relaciones que se establecen individuo a individuo, nos da un índice medio de interacciones de niñas de 75, muy cercano al índice 77 de interacciones que realiza el docente con ellas.

Por lo tanto, según las tres variables contempladas paralelamente sobre el discurso docente y el discurso infantil, podemos concluir que hay una correspondencia entre ambos en el sentido de que, en la mayoría de casos, cuando hay una menor dedicación verbal de el/la docente a las niñas hay también una menor participación de éstas; además, cuando las niñas se expresan en público, manifiestan un mayor empobrecimiento léxico que los niños, si atendemos a la adjetivación de su respectiva expresión oral.

c) La relación de los resultados del número de interpelaciones —variable que se ha mostrado más consistente por no intervenir sobre ella el factor distorsionante observado en el número de palabras y número de adjetivos afectados por las sesiones de lectura de textos libres— con una serie de variables independientes nos permite realizar las siguientes matizaciones en cuanto a la menor interacción global de las niñas:

- Podemos afirmar que es mucho más probable un trato discriminatorio en las escuelas graduadas que en las escuelas unitarias, puesto que en estas últimas los índices de interpelaciones obtenidos para las niñas son algo superiores, tal vez debido al trato más personalizado que existe en grupos más pequeños. La posibilidad de que un trato más personalizado facilite la participación de las niñas se confirma cuando aparece una mayor participación relativa de éstas en los grupos de menos de 25 alumnos/as que en los grupos de más de 25 alumnos/as. El fenómeno más notable en el análisis según tipos de escuela ha sido que los índices más bajos de interacción de las niñas aparecen en las escuelas activas, donde más han penetrado las ideas y la práctica de la renovación pedagógica y liberal; en este tipo de escuelas aparece un modelo de interacción en el aula en el que la discriminación del género femenino se hace patente a través de la coincidencia de índices muy bajos en todas las sesiones registradas. Ello confirma nuestra hipótesis

general de que el discurso de la igualdad, que subyace en la implantación generalizada de la escuela mixta, ha llevado, en la práctica, al desarrollo homogeneizado del modelo masculino cuya adopción supone para las niñas una posición secundaria.

- Observando las características del grupo en función de mayorías de uno u otro sexo, los datos indican que para recibir un trato verbal similar o para sentirse más seguras en sus intervenciones, las niñas necesitan estar presentes en número superior a los niños.
- Las características del personal docente según sexo y edad proporcionan datos suficientes para creer que la presencia en el aula de una docente facilita en mayor medida la transmisión de un estereotipo masculino de actividad en los niños; sin embargo, la presencia de las niñas es más notable en las aulas de docentes jóvenes (menos de 30 años), sean varones o mujeres.
- El análisis del número de interpelaciones según la edad de los alumnos/as —o cursos de EGB— nos ha mostrado un hecho relevante: en el parvulario, las niñas establecen un número de interacciones individuo a individuo prácticamente equivalente al de los niños (93 sobre 100); este índice baja muy sensiblemente al pasar a EGB (entre 50 y 60 sobre 100) y no vuelve a recuperarse sino hasta 8º de EGB (108), en plena adolescencia. La irrupción de las niñas en 8º se hace muy evidente en una escuela activa de clase media, sin alcanzar el mismo grado en una escuela activa de clase trabajadora.
- El análisis de los índices de interpelaciones según las diversas actividades que se realizan en el aula nos permite afirmar que la menor presencia o participación de las niñas se da en aquellas actividades más propicias a la comunicación de experiencias personales, esto es, en Asambleas (49 sobre 100), Plástica (38 sobre 100) y Experiencias (69 sobre 100); contrariamente, la interacción de las niñas en clases de Lenguaje (81 sobre 100) y Matemáticas (110 sobre 100) se acerca o sobrepasa la interacción de los niños.

3. Los resultados obtenidos en relación con la participación voluntaria de niños y niñas

El análisis de la participación voluntaria —excluyendo la participación inducida— ha mostrado nuevos aspectos de cómo actúan y construyen niños y niñas la estrategia de sus relaciones verbales públicas en el aula, proporcionando nuevos elementos de comprensión de la discriminación explícita en los puntos anteriores.

a) En términos globales, la participación voluntaria de las niñas obtiene un índice de 72, correspondiéndose al índice 74 de su participación general —voluntaria e inducida—. Por lo tanto, la primera conclusión es que la interiorización de las pautas de conducta generales por parte de niños y niñas es muy elevada. Ello muestra que el orden que regula los intercambios en el aula incide decisivamente sobre la iniciativa personal registrada a través de las intervenciones voluntarias, es decir, que se

está produciendo la construcción de unas pautas de conducta específicas para cada género.

b) Las niñas ceden el protagonismo verbal público a los niños cuando se trata de expresar voluntariamente experiencias personales. Este fenómeno, que aparece claramente a través de los bajos índices de las niñas para las intervenciones que suponen más implicación personal, se relaciona con la inhibición de las niñas observada anteriormente en clases de Experiencias, Plástica y Asambleas.

c) Las niñas, una vez que han intervenido, son igualmente aceptadas que los niños: dos terceras partes de las intervenciones de ambos grupos reciben respuesta, y no la reciben una tercera parte (respuestas a niños: 65.7%, respuestas a niñas: 66.7%). Por consiguiente, la menor participación de las niñas no parece ser el efecto de un rechazo explícito. Su origen parece radicar en la no suficiente estimulación y falta de seguridad para intervenir, que a su vez —pensamos— se produce a causa de la desvalorización y autodesvalorización de su ser mujer.

d) A pesar de que las niñas se dedican algo más que los niños a comunicaciones personales, reciben un porcentaje inferior de respuestas calificadas de mayor atención personal, lo cual expresa que las niñas obtienen menos atención a sus intereses.

e) Las intervenciones voluntarias de las niñas sobre temas organizativos o sobre temas estrictamente referidos a conocimientos se mantienen en torno al índice característico de género (72) con índices respectivos de 72 y de 69. Por consiguiente, no existen diferencias significativas que señalen un interés preferente hacia la organización o hacia los conocimientos. Por otra parte, si analizamos internamente los discursos de niños y niñas por separado —prescindiendo de que en términos globales las niñas siempre participan menos—, los porcentajes de dedicación verbal voluntaria a temas de organización y de conocimientos se reparten igual, mitad y mitad, entre ambos sexos.

f) Las niñas se inhiben en mayor grado cuando falta la clara concesión de la palabra por parte del adulto (interrupciones, índice 34), o éste se coloca en una posición marginal en la dinámica grupal (Asambleas, índice 43); más en concreto, cuando el/la docente deja la iniciativa en manos del colectivo, la dinámica del aula es dominada claramente por los niños.

g) Según el análisis interno de sus comportamientos verbales, los niños y las niñas dirigen un porcentaje similar de intervenciones a los docentes (niños: 78.6%, niñas: 79.2%), pero las niñas dedican un porcentaje ligeramente mayor de su discurso voluntario a relacionarse con sus compañeros/as (niños: 13.6%, niñas: 15.4%), mientras que los niños dedican un mayor porcentaje a realizar intervenciones sin interlocutor específico (niños: 10.3%, niñas: 5.3%); en definitiva, las niñas se sienten menos protagonistas ante el colectivo y prefieren un interlocutor personalizado.

h) Los conflictos abiertos en el aula se concentran en las aulas de edades inferiores —preescolar y primer ciclo—; los niños expresan una mayor agresividad que las niñas y tienden en mayor grado que éstas a solucionar los conflictos de manera autónoma; las niñas, en cambio, tienden a demandar la ayuda del docente.

i) Las niñas se adaptan más que los niños a la norma, transgrediendo menos los límites del discurso y no implicándose personalmente —con sus propios asuntos— en los procesos de interacción pública.

j) La tendencia que manifiestan las niñas a pedir la palabra en la mitad de ocasiones en que lo hacen los niños (índice 46 sobre 100), expresada también en el índice de interpelaciones en Asambleas (43 sobre 100), refuerza la idea de esta inseguridad y falta de estímulo para intervenir públicamente. De esta manera, se reproduce en la escuela el hecho de que el protagonismo de los ámbitos públicos pertenece a las personas de género masculino.

JERARQUÍA DE GÉNEROS, DESIGUALDAD DE INDIVIDUOS

Hasta aquí las conclusiones pormenorizadas de los resultados del análisis empírico. Pero no queremos cerrar sin hacer un comentario más general sobre la forma en que hoy se manifiesta el sexismo en la escuela primaria, tema fundamental que lo ha motivado.

En el primer capítulo [de nuestro libro], expusimos las razones de fondo que tienden hoy a la unificación formal de la educación de hombres y mujeres. Esta tendencia parece ya muy avanzada en las escuelas de Cataluña que hemos analizado: las diferenciaciones explícitas se han reducido casi por completo. Ello no supone que en todas las escuelas de España este proceso se halle en el mismo punto; es probable, y los comentarios de muchas maestras lo confirman, que en otras zonas geográficas donde las diferencias formales entre hombres y mujeres se mantienen en mayor medida que en el ámbito observado, también en las escuelas se produzca una cierta diferenciación de actividades, de asignación de espacios y de tareas. Sólo nuevas investigaciones que amplíen el ámbito de la información podrán darnos la medida de la homogeneidad o disparidad del proceso de unificación formal entre los sexos que se produce en las escuelas españolas.

Ahora bien, el modelo de unificación formal que se observa en la escuela mixta en Cataluña no es, aún, un modelo igualitario: la unificación curricular y de criterios de formación no se ha hecho por fusión de los estereotipos masculino y femenino, sino por extensión de los primeros al conjunto de los individuos. En las escuelas en las que este proceso se halla más avanzado, las niñas son cada vez más incluidas en las actividades de los niños; pero al mismo tiempo se produce un mayor menosprecio de las actividades consideradas tradicionalmente femeninas, que en cierto modo se presentan como menos dignas de ser incluidas y transmitidas por la escuela. El orden dominante es un orden masculino, y ello en forma creciente, hecho que puede no oponerse directamente a un tratamiento igualitario de los individuos de ambos sexos, pero que remite a una diferenciación y jerarquización de los géneros. El modelo es el masculino, incluso en sus aspectos transgresores. El modelo femenino tradicional no tiene cabida en el orden docente: quedan de él algunos rastros que permiten com-

probar que los docentes no ignoran que las niñas no son niños, pero que tratan de olvidarlo para poder educarlas en la forma "correcta", es decir, para incluirlas en el conjunto de actividades y comportamientos dignos de ser transmitidos por la escuela.

Sin embargo, los datos obtenidos nos han mostrado que no es cierto que niños y niñas sean tratados por igual. El modelo educativo ha tendido a unificarse, pero el trato a los individuos sigue siendo distinto, puesto que los docentes realizan un mayor esfuerzo (constatado a través de la atención prestada) para que los niños interioricen este modelo. Las niñas son tratadas como "niños de segundo orden", por así decir. El estereotipo de la diferencia sigue actuando, aunque sea en niveles inconscientes del profesorado. Los niños están destinados a ser los protagonistas de la vida social, y se los prepara para ello estimulando su protagonismo en la escuela. Las niñas reciben mensaje doble: podrán participar en el orden colectivo, pero no ostentar el protagonismo. Deberán interiorizar la disciplina escolar y el bagaje cultural que supone, pero esta interiorización les será menos valorada y deberán aprender a mantenerse en segundo término.

El doble tratamiento de devaluación de las actitudes consideradas femeninas y de menor atención a las niñas como individuos —unido a otras características sexistas de la cultura transmitida, que no hemos analizado en este trabajo—, produce unos efectos específicos sobre las niñas, efectos distintos de los que se observan en otros tipos de discriminación que operan en la escuela. En efecto, si bien la diferencia de origen social y cultural de alumnos y alumnas tiene como consecuencia una diferencia en el rendimiento escolar y en las calificaciones y títulos obtenidos, los rasgos sexistas de la educación no se manifiestan actualmente en diferencias de rendimiento, hecho que contribuye a la invisibilidad de esta forma de discriminación, dado que el éxito de una educación suele medirse por tales rendimientos. En las etapas históricas en las que la escolarización de las niñas se realizaba en forma separada, sus niveles educativos eran inferiores a los de los niños. Hoy, en cambio, los rendimientos escolares de las niñas y de las muchachas suelen ser incluso mejores que los de sus compañeros, hecho que induce a creer que la escolarización es ya igualitaria. Sin embargo, se mantiene una diferencia en la utilización profesional de los estudios y en los rendimientos económicos a que éstos dan lugar. Todos los datos permiten pensar que la discriminación sexista no afecta la capacidad de éxito escolar —antes bien, tiende a reforzarla, dada la mayor adhesión de las niñas a la norma manifiesta—, sino la construcción de la personalidad y de la seguridad en sí mismas de las mujeres. A diferencia de la discriminación clasista, la discriminación sexista no actúa en forma de devaluación de la fuerza de trabajo, sino de su soporte individual, del yo que la sustenta. Y por ello las niñas, aun alcanzando los mismos niveles educativos en la enseñanza primaria y media, eligen después estudios y profesiones considerados menos valiosos por la sociedad, y obtienen de ellos menores gratificaciones económicas y de prestigio. Es la confianza en sí mismas, en sus criterios propios y en su capacidad para afrontar todo tipo de responsabilidades lo que han perdido en el proceso educativo y, en general, en todo el proceso de socialización.

Este hecho aparece ya apuntado en los resultados obtenidos en el análisis de la participación de niños y niñas en las aulas. Unos y otras captan las expectativas contenidas en el tratamiento que reciben, y las reflejan a través de sus formas de participación. Los niños usan más frecuentemente la palabra como forma de imposición frente al entorno, participando en el ámbito de la clase, exponiendo sus experiencias, ocupando los espacios centrales, moviéndose y gritando si es preciso; las niñas participan menos, transgreden menos las normas, se mueven en los espacios laterales, usan la palabra para negociar sus situaciones. Dos formas de actuación que, en sí mismas, podrían ser consideradas igualmente válidas, si no fuera porque una de ellas confiere poder social y la otra no.

Evidentemente, puede objetarse que no todos los niños ni todas las niñas se ajustan a estos comportamientos. Y, en efecto, serían necesarias otras investigaciones que tuvieran en cuenta no sólo el grupo genérico, sino también el tratamiento y los comportamientos individuales, para completar la información que hemos obtenido. Tal vez veríamos, entonces, que las niñas con mayor capacidad de protagonismo llegan a recibir tanta atención como los niños, y que los niños menos protagonistas son tratados como niñas. Dado que en las relaciones sociales prevalece el género sobre el sexo, ésta es una hipótesis altamente plausible. Queda, hoy por hoy, el hecho de que, examinados los grupos sexuales como si fueran internamente homogéneos, todavía podemos detectar diferencias sustanciales en el trato que reciben.

Pero al margen de las diferencias observadas en el trato a los individuos y en sus comportamientos, hay un aspecto preocupante en los resultados obtenidos. La evaluación sistemática —en nuestra cultura y especialmente en la institución escolar, transmisora de los elementos culturales legitimados— de todos los elementos tradicionalmente constitutivos del género femenino supone una fuerte mutilación tanto de los niños y las niñas como de la propia esfera cultural de la sociedad. Sólo la personalidad protagonista es valorada: la atención al otro, o toda actitud que denote el “ser para otro”, no es entendida sino como carencia, sumisión y debilidad. El orden masculino es el orden de la imposición personal; en el capitalismo avanzado, esta imposición pasa fundamentalmente por el desarrollo intelectual, eje del quehacer educativo. Muchas otras esferas del aprendizaje personal quedan excluidas, bajo la hipótesis de que ya la familia se ocupará de ellas. Los ámbitos que teóricamente hacen referencia a la vida privada, ámbitos tradicionalmente femeninos —y que no comprenden únicamente el trabajo doméstico, por supuesto, sino también la educación emocional, por ejemplo, y gran parte de la educación moral—, apenas son abordados en la escuela, y cuando se abordan es bajo la forma de asignaturas complementarias.

Pero las niñas siguen sometidas a la presión de un mensaje contradictorio. Lamentablemente no disponemos de estudios sobre las formas familiares de socialización, y el tipo de mensajes y exigencias que se transmiten a los niños y a las niñas. Es muy probable que en una minoría de familias, especialmente las de clase media moderna, los estereotipos transmitidos a las niñas sean muy semejantes a los que operan

en las escuelas: negación de los rasgos femeninos tradicionales y valoración positiva de los rasgos masculinos dominantes. Hay muchos padres y madres de este medio social inquietos ante la preferencia de sus hijas por las muñecas o los vestidos floridos. En estos casos, los modelos escolares y familiares actúan probablemente en el mismo sentido; aún sí, quedan otros modelos contradictorios, como los de la televisión, e incluso la propia división del trabajo en la familia, que sigue mostrando la desigualdad del papel de hombres y mujeres en el ámbito doméstico.

Este tipo de educación de las niñas está probablemente reducido a un ámbito social numéricamente muy limitado. En la mayoría de las familias españolas, los géneros son transmitidos en forma mucho más diferenciada, tanto por el modelo de relaciones que se producen entre los adultos, como por los mensajes y exigencias explícitos para cada sexo. Si la escuela ignora la existencia del trabajo doméstico o no valora la dedicación al otro, la familia muestra de continuo ejemplos de ambos tipos de actividades, consideradas todavía propias de las mujeres, o por lo menos asumidas masivamente por ellas. Las niñas siguen sujetas a un tipo de demandas y de expectativas que configuran una estructura tradicional de género femenino, precisamente aquélla que será devaluada en la escuela.

Porque la escuela ignora esta doble socialización: la dominación indiscutida de las pautas consideradas masculinas borra incluso la posibilidad teórica de otras pautas, otros valores. Todo cuanto las niñas podrían aportar de específico a las relaciones en el aula carece de interés: hoy, ni siquiera es imaginable en términos positivos, no es sino nimiedad o silencio. Pensar en una forma escolar realmente coeducativa, que integrara para niños y niñas los antiguos valores y comportamientos diferenciados en géneros, choca con una dificultad obvia: ni siquiera sabemos cuáles son los elementos positivos que habría que rescatar del legado tradicional de las mujeres; casi siempre acabamos reduciéndolo a las tareas domésticas, como si la carga histórica de la feminidad hubiera consistido únicamente en la capacidad de lavar.

Eliminar el sexismo de la educación y construir una escuela coeducativa requiere, por tanto, instaurar una igualdad de atención y de trato a niños y a niñas; pero exige, además, rehacer el sistema de valores y actitudes que se transmiten, repensar los contenidos educativos. En una palabra, rehacer la cultura, reintroduciendo en ella pautas y puntos de vista tradicionalmente elaborados por las mujeres, y poniéndolos a la disposición de los niños y de las niñas, sin distinciones.

Tarea ingente e indispensable a la vez, pero que queda fuera de las posibilidades y objetivos de este trabajo. No nos hemos propuesto aquí ahondar en los valores atribuidos a las mujeres y en su crítica, o en la forma de integrarlos en la cultura transmitida en el sistema educativo; éste es un quehacer colectivo, iniciado ya en algunas escuelas y en los trabajos de algunas investigadoras. Hemos querido, sobre todo, sondear el estado y la forma del sexismo en la educación para tratar de dar a maestras y maestros instrumentos que les permitan reflexionar sobre su propia actividad y superar los rasgos sexistas que perviven. Porque creemos, en efecto, que el sexismo actual puede y debe ser superado y que la escuela puede contribuir a crear una sociedad

en la que ni las mujeres ni los hombres vean limitadas sus posibilidades personales en función de su sexo, ni las actividades que realicen sean valoradas y medidas por la atribución a uno u otro género.

BIBLIOGRAFÍA

- Alberti, I., "La interiorización de los roles y la formación de los géneros en el sistema escolar: el papel de los enseñantes", *Primeras jornadas Mujer y educación*, Madrid: Ministerio de Cultura-Instituto de la Mujer, 1985.
- , "Coeducación y sexismo en la enseñanza media", *La investigación en España sobre mujer y educación*, Madrid: Ministerio de Cultura/Instituto de la Mujer, 1987.
- Amorós, C., *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, Barcelona: Anthropos, 1985.
- Anyón, J., "Social Class and the Hidden Curriculum at Work", *Journal of Education*, vol. 162, no. 1, 1980, pp. 67-92.
- Apple, N.W. y N. King, "What Do Schools Teach?", *Curriculum Inquiry*, vol. 6, no. 4, 1977, pp. 341-358.
- Arnold, R., "The Achievement of Boys and Girls Taught by Men and Women Teachers", *Elementary School Journal*, no. 68, 1968, pp. 367-371.
- Arnot, M., "Culture and Political Economy: Dual Perspectives in the Sociology of Women's Education", *Educational Analysis*, vol. 3, no. 1, 1981, pp. 97-116.
- , "A Cloud over Co-Education: An Analysis of the Forms of Transmission of Class and Gender Relations", S. Walker y L. Barton (comps.), *Gender, Class and Educations*.
- Arnot, M. y G. Weiner (comps.), *Gender and the Politics of Schooling*, Londres: Hutchinson, 1987.
- Arnot, M. y G. Whitty, "From Reproduction to Transformation: Recent Radical Perspectives on the Curricula from the USA", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 3, no. 1, 1982.
- Barton, L., R. Meighan y S. Walker (comps.), *Schooling, Ideology and the Curriculum*, Londres: The Falmer Press, 1980.
- Belotti, E.G., *A favor de las niñas*, Caracas: Monte Ávila, 1978.
- Benz, C., Y. Pfeiffer e I. Newman, "Sex Role Expectations of Classroom Teachers, Grades 1-12", *American Educational Research Journal*, vol. 18, no. 3, 1981, pp. 289-302.
- Bernstein, B., *Class, Codes and Control, I*, Londres: Routledge & Kegan Paul, 1971.
- , *Class, Codes and Control, III*, Londres: Routledge & Kegan Paul, 1975.
- Bernstein, B. y M. Díaz, "Hacia una teoría del discurso pedagógico", *Revista Colombiana de Educación*, no. 15, 1985.
- Blumenfeld, P. y otros, "The Formation and Role of Self Perceptions of Ability in Elementary Classrooms", Doyle y Good, *Focus on Teaching*.
- Bossert, S.T., "Understanding Sex Differences in Children's Classroom Experiences", Doyle y Good, *Focus on Teaching*.
- Bowles y Gintis, *Schooling in Capitalist America*, Nueva York: Basic Books, 1976.

- Brophy, J.E. y L. Laosa, "Effect of a Male Teacher on the Sex Typing of Kindergarten Children", *Proceedings of the 79th Annual Convention of the American Psychological Association*, 1971, pp. 169-170.
- Brophy, J.E. y T.L. Good, *Teacher-Student Relationship. Causes and Consequences*, Holt: Rinehart y Winston, 1974.
- Brophy, J.E., "Interactions of Male and Female Students with Male and Female Teachers", Wilkinson y Marret (comps.), *Gender Influences in Classroom Interaction*.
- Byrne, E., *Women and Education*, Londres: Tavistock, 1978.
- Capel, R., *Trabajo y educación de la mujer en España (1900-1930)*, Madrid: Ministerio de Cultura, 1982.
- Clarricoates, K., "The Experience of Patriarchal Schooling", *Interchange*, vol. 12, no. 2-3, 1981.
- Cooper, C.R., A. Marquis y S. Ayers-López, "Peer Learning in the Classroom: Training Developmental Problems and Consequences of Children's Spontaneous Interactions", Wilkinson, *Communicating in the Classroom*.
- Cosper, W., "An Analysis of Sex Differences in Teacher-Student Interaction as Manifest in Verbal and Nonverbal Behaviour Uses", tesis no publicada, The University of Tennessee, 1970.
- Cossio, M.B. *La enseñanza primaria en España*, Madrid: Museo Pedagógico Nacional, s/f.
- Dhavernas, M.J. y L. Kandel, "Le sexisme comme réalité et comme représentation", *Temps Modernes*, no. 444, julio de 1983.
- Deem, R., *Women and Schooling*, Londres: Routledge & Kegan Paul, 1978.
- (comp.), *Schooling for Women's Work*, Londres: Routledge & Kegan Paul, 1980.
- Delamont, S., "Fuera del campo de Flanders: la relación de la asignatura y la individualidad con el estilo de la clase", Stubbs y Delamont (comps.), *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona: Oikos-Tau, 1978.
- , *Sex Roles and the School*, Londres: Methuen, 1989.
- , *La interacción didáctica*, Madrid: Cincel-Kapeluz, 1984.
- De Landsheere, G. *Cómo enseñan los profesores. Análisis de las interacciones verbales en clase*, Madrid: Santillana, 1977.
- Doyle, W. y T.L. Good (comps.), *Focus on Teaching*, Chicago: The University of Chicago Press, 1982.
- Durán, A. (comp.), *Liberación y utopía*, Madrid: Akal, 1982a.
- , *La investigación sobre la mujer en la universidad española contemporánea*, Madrid: Ministerio de Cultura, 1982b.
- Edwards, A.D. y D.P.G. Westgate, *Investigating Classroom Talk*, Sussex: The Falmer Press, 1987.
- Evans, T., "Being and Becoming: Teacher's Perceptions of Sex-Roles and Actions toward their Male and Female Pupils", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 3, no. 2, 1982.
- Fennema, E., "Success in Mathematics", M. Marland (comp.), *Sex Differentiation and Schooling*, Londres: Heinemann, 1983.
- García Meseguer, A., *Lenguaje y discriminación sexual*, Madrid: Edicusa, 1977.

- Garreta, N. y P. Careaga, "El sexismo en el material escolar: los libros de texto actuales", *Primeras jornadas Mujer y educación*, Madrid: Ministerio de Cultura-Instituto de la Mujer, 1985.
- Gates, A., "Sex Differences in Reading Ability", *Elementary School Journal*, no. 61, 1961, pp. 431-434.
- Giroux, H. A., *Ideology, Cultures and the Process of Schooling*, Lewes: The Falmer Press, 1981.
- Grupo de Estudios de la Mujer. Departamento de Sociología, *El sexismo en la ciencia*, Barcelona: ICE-UAB, 1982.
- Hart, R., "Sex Differences in the Use of Outdoor Space", B. Sprung (comp.), *Perspectives on Non-Sexist Early Childhood Education*.
- Heras, P., "El papel de la mujer en la enseñanza y en los libros de texto en Cataluña", *La investigación en España sobre mujer y educación*, Madrid: Ministerio de Cultura-Instituto de la Mujer, 1987.
- Henricksen, H., "Class and Gender: Role Model Considerations and Liberations in Advanced Capitalism", *Interchange*, vol. 12, no. 2-3, 1981.
- Hillman y Davenport, "Teacher-Student Interactions in Desegregated Schools", *Journal of Educational Psychology*, no. 70, 1978.
- Hollway, W., "Gender Difference and the Productions of Subjectivity", J. Henriques y otros, *Changing the Subject*, Londres: Methuen, 1984.
- Hurtig, M.C. y M.F. Pichevin (comps.), *La difference des sexes*, París: Tiercé, 1985.
- Izquierdo, M.J., *Las, los, les, (lis, las)*. *El sistema sexo/género y la mujer como sujeto de transformación social*, Barcelona: La Sal, 1983.
- Jackson, P. y H. Lahardene, "Inequalities of Teacher-Pupils Contact", *Psychology in the Schools*, no. 4, 1967, pp. 204-211.
- Kagan, J., "The Child's Sex Role Classification of School Objects", *Child Development*, no. 35, 1964, pp. 1051-1056.
- Kastersltein, J., "L'heterogencité sociale: produit de la difference et/ou de la similitude", *Bulletin de Psychologie*, vol. XXXVII, no. 365, 1983-1984, pp. 507-512.
- Kelly, A. (comp.), *The Missing Half: Girls and Science Education*, Manchester: Manchester University Press, 1981.
- Kelly, A. y otros, "Gender Roles at Home and School", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 3, no. 3, 1982.
- Kelly, A., J. Whyte y B. Smith, *Final Report of the GIST Project*, Department of Sociology: University of Manchester, 1983.
- , "The Construction of Masculine Science", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 6, no. 2, 1985.
- Lippit, R. y M. Gold, "Classroom Social Structures as a Mental Health Problem", *Journal of Social Issues*, no. 15, 1959, pp. 40-49.
- Luzuriaga, L., *Documentos para la historia escolar de España, I*, Madrid: Junta de Aplicación de Estudios e Investigaciones Científicas, Centro de Estudios Históricos, 1916.
- MacCoby, E.E., *The Development of Sex Differences*, Stanford: Stanford University Press, 1966.

- MacCoby, E.E. y C.N. Jacklin, *The Psychology of Sex Differences*, Stanford: Stanford University Press, 1974.
- MacDonald, M., "Socio-Cultural Reproductions and Women's Education", R. Deem (comp.), *Schooling for Women's Work*.
- MacRobbie, A. y M. Nava (comp.), *Gender and Generations*, Londres: MacMillan, 1984.
- , "Schooling and the Reproductions of Class and Gender Relations", L. Barton, R. Meighan y S. Walker (comps.), *Schooling, Ideology and the Curriculum*.
- Mayer, W. y G. Thompson, "Sex Differences in the Distribution of Teacher Approval and Disapproval Among Sixth-Grade Children", *Journal of Educational Psychology*, no. 47, 1967.
- Ministerio de Cultura-Instituto de la Mujer, *Primeras jornadas Mujer y educación*, Madrid: serie Documentos, no. 3, 1985.
- Miras, M., "Lenguaje y clase social en la infancia", en *Estudios sobre psicología del lenguaje infantil*, Madrid: Pirámide, 1984.
- Moreno, A., *El arquetipo viril protagonista de la historia*, Barcelona: La Sal, 1986.
- Moreno, M., "Aprender desigualdad", *Cuadernos de Pedagogía*, no. 31-32, vol. supl. 6, 1977.
- , *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Barcelona: Icaria, 1986.
- Noizet, G., "Communication et langage", *Bulletin de Psychologie*, vol. XXV, no. 297, 1971-1972.
- Perrenoud, P., "De las diferencias culturales a las desigualdades escolares: la evaluación y las normas en una enseñanza diferenciada", *Infancia y Aprendizaje*, no. 14, 1981.
- Pezerat, P., "Petites filles, petites femmes ou la vertu necessaire", *Les Temps Modernes*, no. 358, mayo de 1976.
- Posa, E., "Actitudes al voltant de la coeducación", *Papers, Revista de Sociologia*, no. 9, 1978.
- Pourtois, J.P. y D. Dupont, "Syntaxe et fonction du discours pédagogique", *Bulletin de Psychologie*, vol. 38, no. 371, 1984-1985, pp. 739-756.
- Quitllet, R., "Educación y trabajo. El papel de la orientación profesional", Ministerio de Cultura, *Mujer y educación*.
- Randall, G. J., "Gender Differences in Pupil-Teacher Interaction in Workshops and Laboratories", G. Weiner y M. Arnot (comps.), *Gender under Scrutiny*, Londres: Hutchinson, 1987.
- Saeger, S. y R.A. Hart, "The Development of Environmental Competence in Girls and Boys", P. Burnett (comp.), *Women and Society*, Chicago: Maaroufa Press, 1978.
- Santos Guerra, M.A., *Coeducar en la escuela. Por una enseñanza no sexista y liberadora*, Madrid: Zero, 1984.
- Scanlon, G., *La polémica feminista en la España contemporánea (1868-1974)*, México: Siglo XXI, 1976.
- Secció de Ciències de l'Educatió i Escola de Mestres de Sant Cugat, *Reflexions sobre coeducació*, Barcelona: Universitat Autònoma, 1985.
- Seminari d'Estudis de la Dona, *La Dona: Repertori bibliogràfic 1970-1984*, Barcelona: Departament de Sociologia de la Universitat Autònoma, 1986.

- Serbin, L. y otros, "Preacademic and Problem Behaviour of Boys and Girls", *Child Development*, no. 44, 1973.
- Serbin, L., "Teachers, Peers, and Play Preferences: An Enviromental Approach to Sex Typing in the Preschool", B. Sprung (comp.), *Perspectives on Non-Sexist Early Childhood Education*.
- Siguan, M., *Lenguaje y clase social en la infancia. Apéndice: Marxismo y sociolingüística*, Madrid: Pablo del Río, 1979.
- Smith, P. M., *Language, the Sexes and Society*, Oxford: Blackwell, 1985.
- Spender, D., *Man Made Language*, Londres: Routledge & Kegan Paul, 1980.
- , *Invisible Women; The Schooling Scandal*, Londres: Writers and Readers, 1982.
- Spender, D. y E. Sarh (comps.), *Learning to Lose: Sexism and Education*, Londres: The Women's Press, 1980 [versión en castellano: *Aprender a perder. Sexismo y educación*, Barcelona: Paidós, 1993].
- Sprung, B. (comp.), *Perspectives on Non-Sexist Early Childhood Education*, Nueva York: Teachers College Press, 1978.
- Stanworth, M., "Girls of the Margins: A Study of Gender Divisions in the Classroom", G. Weiner y M. Arnot (comps.), *Gender under Scrutiny*.
- Steedman, C., C. Irwin y V. Walkerdine (comps.), *Language and Childhood*, Londres: Routledge y Kegan Paul, 1985.
- Stenhouse, L., *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid: Morata, 1984.
- Stubbs, M., *El llenguatge i l'escola. Cap a una anàlisi sociolingüística del llenguatge en l'educació*, Barcelona: Rosa Sensat/Edicions 62, 1982.
- Stubbs, M. y S. Delamont (comps.), *Las relaciones profesor-alumno*, Barcelona: Oikos-Tau, 1978.
- Subirats, M., "Entorn de la discriminació sexista a l'escola", *Papers, Revista de Sociologia*, no. 9, Barcelona: UAB, 1978.
- , *El empleo de los licenciados*, Barcelona: Fontanella, 1981.
- , "La educación femenina: emergencia de la escuela separada en España", Seminari d'Estudis de la Dona, Departament de Sociologia, UAB, *II Jornades del Patriarcat*, Bellaterra: UAB, 1983.
- , "Modelos escolares de transmisión de los géneros en España", Bellaterra: UAB (en prensa).
- , "Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales", *Educación y sociedad*, no. 4, Madrid: Akal, 1985.
- Thompson, J., *Learning Liberation. Women's Response to Men's Education*, Londres: Croom Helm, 1983.
- Titone, R., *El lenguaje en la interacción didáctica. Teorías y modelos de análisis*, Madrid: Narcea, 1986.
- Tremblan, C., "Langage et communication pédagogique", *Bulletin de Psychologie*, vol. 29, no. 321, 1975-1976, pp. 367-374.
- Turín, Y., *La educación y la escuela en España de 1874 a 1902*, Madrid: Aguilar, 1967.
- Vesquerre, R., "Étude des relations interpersonnelles dans des classes mixtes de premier cycle", *Bulletin de Psychologie*, vol. 38, no. 366, 1983-1984, pp. 733-742.

- Walden, R. y V. Walkerdine, *Girls and Mathematics: The Early Years*, Londres: Institute of Education, 1982.
- Walker, S. y L. Barton (comps.), *Gender, Class and Educations*, Sussex: The Falmer Press, 1983.
- Walker, R. y C. Adelman, "Frases", Stubbs y Delamont (comps.), *Las relaciones profesor-alumno*.
- Weiner, G. y M. Arnot (comps.), *Gender under Scrutiny*, Londres: Hutchinson, 1987.
- Whyte, J., *Getting the GIST*, Henley-on Thames: Routledge & Kegan Paul, 1986.
- Whyte, J. y otros (comps.), *Girl Friendly Schooling*, Londres: Methuen, 1985.
- Wilkinson, L., *Communicating in the Classroom*, Nueva York: Academic Press, 1982.
- Wilkinson, L.C. y C.B. Marrett (comps.), *Gender Influences in Classroom Interaction*, Londres: Academic Press, 1985.
- Willis, P., *Learning to Labour*, Hampshire: Gower, 1977.
- Yeger, T. y S. Mieizitis, "Pupil Sex as it Relates to the Pupil-Teacher Dependency Relationship", *International Journal of Women's Studies*, vol. 8, no. 5, 1985.

7. LOS NIÑOS PELEONEROS Y SUS FANTASÍAS LÚDICAS

LA CONSTRUCCIÓN DE LA MASCULINIDAD EN LA TEMPRANA EDAD ESCOLAR*

Ellen Jordan

A la base de la mayor parte de las discusiones que se han desarrollado sobre el género en los últimos 20 años está la premisa de que las desigualdades entre hombres y mujeres son, en buena medida, resultado de diferencias establecidas y perpetuadas a través del sistema educativo. El problema, sin embargo, es que ha sido muy difícil para las personas comprometidas con la enseñanza y con la investigación en escuelas primarias identificar los discursos y las prácticas por medio de las cuales se reproducen esas disparidades. En las escuelas primarias las niñas son las estudiantes modelo. Sus logros académicos son mayores y las presiones que padecen para que se abstengan de participar en actividades "masculinas" y se comporten de manera "femenina" nunca han sido extremas, y cada día son menores [Brophy 1985, pp. 115-120, Hansot y Tyack 1988, pp. 756-758; Clark 1990, pp. 7-10].

El propósito de este artículo es sugerir que, si queremos develar los mecanismos a través de los cuales se establece la desigualdad en las escuelas primarias, el centro de la investigación y de la discusión deberá trasladarse de lo que ocurre a las niñas a lo que les sucede a los niños: hay que considerar el papel que representan las expectativas de la escuela en la construcción de la masculinidad; también hay que tener en cuenta las pugnas entre distintos grupos de varones por una definición propia de la masculinidad y, por último, el grado en que se usa a las niñas y se abusa de ellas en el proceso. La discusión se basa en las experiencias de 12 años de enseñanza (1976-1987) en escuelas primarias en Australia, rememoradas en la tranquilidad y en un esfuerzo de comparar las observaciones que pude hacer durante este periodo frente a las investigaciones académicas y las discusiones que se están llevando a cabo en la actualidad.

* Tomado de: *Gender and Education*, vol. 7, no. 1, 1995, pp. 69-86, Journals Oxford Ltd. Traducción de Enid Álvarez.

ADECUACIÓN DE GÉNERO Y DISCRIMINACIÓN DE GÉNERO

Varios/as investigadores/as han sugerido que en el presente las presiones para adecuarse al género son más fuertes sobre los niños que sobre las niñas. Raphaela Best señala que "hay una mayor gama de opciones en el mundo de las niñas que en el de los niños. Estas opciones se hacen evidentes en distintas áreas, en juegos y entretenimientos, por ejemplo, y lo que es más significativo, en la selección misma del género" [1983, p. 93].¹ Según Vivian G. Paley:

La inadecuación rara vez le causa problemas a la niña, en la medida en que dispone de un amplio espectro de conductas aceptables. Ella puede jugar de cualquier forma sin tener que avergonzarse por ello. Un niño disfrazado con una bata de olanes puede contar con que se van a reír de él; en cambio, una niña con una capa de superhéroe no genera bulla. No hay nada engañoso acerca de la adaptabilidad femenina —o la intransigencia masculina— en materia de juegos imaginarios. [1984, p. 102]

Sobre todo, se hace cada vez más evidente que buena parte de la discriminación que sufren las niñas tiene su raíz, ya sea directa o indirectamente, en el comportamiento de los niños. En la actualidad se acepta que lo que en un principio se interpretó, a partir de la observación, como marcada preferencia tanto de las maestras como de los maestros en favor de los niños basándose en la cantidad de atención dispensada a ellos y en la selección de temas para proyectos de clase, en realidad es en gran medida una respuesta al hecho de que son los niños los que causan problemas de disciplina y atención en el salón de clases [Clarriocoates 1978, Brophy 1985, Swann y Graddol 1988]. En la actualidad también se reconoce que los intentos de los/as maestros/as por compensar la balanza son resentidos activamente por algunos niños.

Ruth Goodenough cuenta cómo un grupo de niños se cubría los oídos cuando hablaban las niñas en el periodo que en el salón se dedicaba a las noticias y avisos de interés general, y Sue D'Arcy relata el comportamiento de niños que al ser obligados a compartir la mesa con alguna niña le empujaban sus útiles con una regla, para evitar así el contacto directo con sus cosas, mientras que otros se rehusaban a ocupar sillas que las niñas hubieran dejado vacantes [Goodenough 1987, p. 422; D'Arcy 1990, p. 81]. Yo misma, cuando era maestra, me veía forzada a actuar dentro de lo que considero un patrón inapropiado y marcado por una conciencia de género, cuando escogía niñas y niños de manera alternada en juegos de clase como "Veo, veo" y "Seven Up", porque cada vez que escogía a dos niñas consecutivas escuchaba a alguien refunfuñando con el o la de al lado, lo suficientemente fuerte como para que lo escuchara decir: "Ella siempre elige a las niñas." Debo añadir que, en cambio, no se producía comentario alguno cuando elegía a varios niños consecutivos.

¹ Se refiere aquí a la decisión de algunas niñas de "ser" niños para así poder participar en los juegos y deportes de éstos [1983, pp. 95-97].

Barrie Thorne [1986, p.172; 1993, pp. 63-88] ha investigado en detalle lo que ella llama trabajo de frontera entre niños y niñas, que consiste en una "interacción que pretende superar los límites de género, pero que permanece anclada en ellos e incluso llega a reforzarlos", entre otros: la ya ritualizada persecución, el toqueteo y el ponerse sobrenombres, juegos en los cuales toman parte tanto las niñas como los niños. Ella destaca la asimetría en estas interacciones, el hecho de que son los niños los que controlan la mayor parte del espacio de juego, de que invaden el espacio de las niñas con más frecuencia de lo que ocurre a la inversa y de que demuestran una mayor tendencia a considerar a las niñas como contaminadoras. (En las escuelas ella observó que la contaminación toma la forma de "piojos", tener piojos, ser pijoosas.) En Australia, por generaciones la contaminación era causada por "gérmenes" hasta finales de 1986, cuando apareció más específicamente el sida. Señala además que las interacciones entre niñas y niños están aún más inhibidas por imputaciones sobre la base sexual de la amistad y el uso continuo de insinuaciones sexuales en tono de bromas; este aspecto concreto de la interacción entre niñas y niños ha sido señalado por otros/as observadores/as [Best 1983, p. 129; Goodenough 1987, p. 433; Clark 1990, pp. 38-46]. Esto último tiene más que ver con los niños, quienes incurren en este tipo de conducta con más frecuencia que las niñas. Ruth Goodenough ha demostrado que las niñas que son expuestas a este tipo de agresión se van haciendo progresivamente más calladas y tímidas, pero también más inclinadas a antagonizar entre ellas [1987, pp. 415-425].

Otros/as investigadores/as expresan admiración por la manera en que las niñas aprenden a hacer frente a este acoso, desarrollando una variedad de estrategias para repeler los ataques de los niños y movilizar discursos propios de apoyo mutuo, decoro y competencia para mantener su propia autoestima de cara a la denigración continua [Best 1983, pp. 90-91; Anyou 1983, p. 31; Clark 1990, pp. 83-84]. Sin embargo, también piensan que un sistema escolar que permite que esto suceda no está a la altura de los ideales de equidad y de autorrealización para toda la población escolar que el sistema de instrucción pública profesa en los países industrializados, y que dicho sistema no sólo limita las oportunidades de las niñas sino también las de los propios niños. El círculo del cual se puede elegir amigos o amigas queda reducido si de él se excluye un segmento, ya sean las niñas o los niños; lo mismo sucede con las posibilidades de cooperación entre los y las que tengan gustos similares, si da la casualidad de que pertenecen al sexo opuesto. Hay que considerar, además, las pérdidas para toda la vida que se presentan cuando los niños tienen que enfrentar las posibles implicaciones a su identidad masculina antes de decidirse a estudiar danza o historia, y en el caso de las niñas, cuando se dan cuenta de que el precio a pagar por la realización de algunas aspiraciones, como entrar a la policía o convertirse en mecánica de motores, es la exclusión y hasta el hostigamiento.

Las preguntas que surgen a partir de estas observaciones y que van a abordarse en este artículo son: ¿ Por qué la necesidad de los niños de "no ser femeninos" es mucho más perentoria que la necesidad de las niñas de "no ser masculinas"?; ¿será posi-

ble modificar las presiones que pesan sobre los niños para no ser como las niñas?; ¿y acaso con esto disminuiría la virulencia del antagonismo de los niños hacia las niñas y sus desafortunadas consecuencias?

POLÍTICAS NO SEXISTAS Y LA DICOTOMIZACIÓN GENÉRICA

En Australia, el problema de la desigualdad entre los géneros en las escuelas primarias se ha abordado durante más de diez años desde una perspectiva que en los países angloparlantes ha sido denominada como política no sexista [Davies 1979, Klein 1985, Turchell 1990]. La meta final de estas políticas es trascender el dualismo femenino/masculino y construir un mundo sin marcas de género mediante la modificación de las dicotomías de género en las escuelas. Dichas políticas han sido concebidas a partir de la explicación de las diferencias de género a las que en el contexto ya señalado nos referimos como la teoría de la socialización de los roles de sexo en la construcción del género [Connell 1985, pp. 262-264]. Se supone que los niños y las niñas aprenden desde su nacimiento que hay normas de comportamiento adecuadas para cada sexo, y además esto se refuerza a través de un sistema de premios y castigos si actúan de conformidad con este código o lo transgreden. Hay psicólogas feministas que creen que esta teoría permite explicar la desigualdad cabalmente. Por ejemplo, en la década de los ochenta Kay Bussey [1986] en Australia y Barbara Lloyd [1989] en Gran Bretaña alegan que tanto las madres como los padres, lo mismo que los/as maestros/as, les imponen a las criaturas comportamientos marcados sexualmente, y que esto lo hacen unas veces de manera consciente, e inconscientemente las más de ellas. Las aptitudes distintas que exhiben los niños y las niñas pueden explicarse en términos de la selección de juguetes a los que son expuestos y expuestas. Es importante señalar que debido a las estructuras patriarcales existentes, las capacidades adquiridas por los niños conllevan *status* y poder, mientras que las capacidades que adquieren las niñas son devaluadas.

He aquí las bases teóricas para la política no-sexista que se implantó en 1979 en las escuelas de New South Wales. El objetivo declarado de esta política fue combatir la discriminación basada en el sexo de la persona que pudiera resultar en desigualdad de oportunidades para algunos niños y niñas para desarrollar su potencial en determinadas áreas, o que pudiera inhibir el ejercicio de la verdadera libertad de elección en relación con actividades y ocupaciones [Departamento de Educación, New South Wales 1979, p. 2]. Las prácticas recomendadas estaban basadas en el supuesto de que las escuelas les presentan a las niñas y los niños definiciones de género que refuerzan masivamente las definiciones ya adquiridas en sus respectivos hogares, y que esto representa una contribución significativa a la dicotomización genérica. En consecuencia, se da por sentado que si las escuelas actuaran como si las diferencias entre masculino y femenino fueran tan irrelevantes como tener ojos azules o café, al menos serían capaces de contrarrestar las definiciones de género que se les presentan a

las niñas y los niños en otras partes, y como resultado las actitudes sexistas y la dicotomización genérica disminuirían notablemente.

En 1982 entré a dar clases en una escuela donde se estaba implantando esta política no sexista. Después de algunos reparos iniciales por parte del cuadro de profesores y profesoras, por fin terminaron por aceptar las medidas; desde entonces trataban de actuar escrupulosamente de acuerdo con las pautas tal como las interpretaban.² Así que a los y las estudiantes se les dejó de pedir que se formaran en filas separadas de niñas y niños. Los maestros y las maestras eran particularmente cuidadosos de no hacer divisiones o comparaciones entre niños y niñas y discutían con sus estudiantes cualquier ejemplo de tales divisiones o comparaciones con las que se pudieran topar en algún programa, lectura o conversación. Hacían todo lo posible por no atribuirles marcas de género a las tareas de limpieza o de remoción del equipo eléctrico del salón. La escuela eliminó todas las divisiones por sexo en la clase de educación física.

A pesar de los esfuerzos de la escuela por dejar de lado la idea de que existen tareas y juegos apropiados para cada género, y a pesar del aparente éxito, en realidad el avance fue poco, en la medida en que no se logró modificar la proyección del género en las interacciones entre niños y niñas. A pesar de los valientes esfuerzos del plantel por evitar la dicotomización genérica, los niños y las niñas estaban determinados/as a distribuirse de acuerdo con su sexo. Si a los niños y a las niñas se les hubiera dejado en libertad para elegir sus propios asientos, con toda seguridad los salones se habrían dividido en dos: de un lado las niñas, del otro los niños; éstos hubieran estado segregados con la misma rigidez que en cualquier escuela del siglo XIX. Cuando la práctica de formar a las niñas en una fila y a los niños en otra fue abolida, los niños por iniciativa propia comenzaron a formarse en parejas del mismo sexo y, a menos que los/as maestros/as intervinieran, la fila casi siempre estaba presidida por dos niños, seguidos del grueso de las niñas, seguidos a su vez por el resto de los niños con muy poco traslape en el medio. A pesar de que los grupos de juego en sus vecindarios fueran mixtos, en la escuela muy rara vez jugaban juntos y cuando lo hacían siempre era los niños correteando a las niñas y viceversa.

De vez en cuando se revelaba un potencial de solidaridad o antagonismo genérico que, en lo personal, me resultaba inquietante. Un ejemplo bastante extremo se dio como si fuera resultado de un experimento controlado. Habíamos estado llevando a tres grupos de estudiantes de siete años a los vestidores de la alberca; se trataba de una distancia de casi un kilómetro que se podía recorrer por varias rutas distintas.

² Las maestras de esta escuela no profesaban un feminismo fuertemente articulado. Sin embargo, la mayoría de ellas vivían de acuerdo con ciertos patrones de vida coherentes con el feminismo de la segunda ola. Menos una, todas las demás tenían hijos/as, y las casadas tenían sueldos más altos que sus esposos; las mayores habían renunciado a sus trabajos para dedicarse a la crianza de sus hijos por un periodo de 5 a 10 años. Las más jóvenes habían pedido licencias por maternidad durante periodos de 6 a 12 meses. Otro dato interesante para medir el compromiso de ellas con el feminismo es el apoyo y la orientación brindados a sus hijas para que siguieran carreras universitarias. Entre las hijas había economistas, ingenieras, arquitectas y abogadas.

Los grupos habían ido siempre separados pero nadie había mostrado jamás interés por saber cuál aventajaba a los otros, ya fuera a la salida o a la llegada. Resulta que un día sólo dos maestros estaban disponibles para acompañarlos; en el camino de ida decidimos hacer una fila larga con los tres grupos, pero ya que los vestidos estaban segregados nos pareció más sencillo regresarnos separados en dos grupos (niños y niñas). Casi de inmediato la caminata se convirtió en una competencia. Los maestros estaban horrorizados y alterados y se esforzaban por enfriar los ánimos, pero tan pronto los niños y las niñas salieron a jugar, se oyó el sonsonete "ganaron las niñas" o "ganaron los niños" que ellas o ellos entonaron en el recreo.

TEORÍAS DE LA CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO

Estas experiencias y observaciones me han llevado a pensar que muchas de las teorías de la construcción de género están borrando dos aspectos del proceso que sería prudente tener en cuenta: la aceptación de un mundo marcado por el género en el cual todos somos hombres o mujeres y, por otra parte y a partir de lo anterior, la atribución de sentido, desde el género, a actitudes, objetos y actividades. Si queremos entender la dicotomización entre los géneros en los primeros años escolares, creo que debemos hacer una distinción conceptual entre dos etapas: la adopción de una identidad de género y la negociación entre definiciones de ella. Las investigaciones sobre las creencias y el comportamiento de género en la niñez temprana que se han llevado a cabo demuestran que la mayoría de las criaturas han adoptado una identidad de género alrededor de los dos años de edad; para estas fechas, ellos y ellas se han posicionado en una categoría de género y tienden a elegir como compañeros/as de juego a personas del mismo grupo [Bussey 1986, pp. 99-100]. De cualquier modo, las investigaciones también demuestran que las criaturas están muy lejos aún de tener nociones fijas de lo que ese posicionamiento implica socialmente; aunque se consideran a sí mismas, de manera irrevocable, como parte de un determinado grupo genérico, están inseguras todavía sobre qué clase de comportamiento está de acuerdo con su pertenencia a dicho grupo.

Estas distinciones emergen con toda claridad en la investigación de Barbara Lloyd y Gerard Duveen [1992]. Su investigación etnográfica mostró que las niñas y los niños, cuando entraban a la escuela, se apoderaban de una identidad de género firme, en términos del grupo con el cual se relacionaban en sus juegos, pero aún no tenían claras todas las características del género que según la perspectiva de los adultos convenían a cada uno. En el ya citado estudio se pedía a las/os niñas/os de cuatro años que les atribuyeran a personajes masculinos o femeninos ciertas exclamaciones que aparecían incluidas en un cuento. Para los adultos dichas exclamaciones estaban marcadas desde una perspectiva de género, pero las niñas no mostraron ningún patrón regular de atribución, excepto por la frase "maldita sea"; a su vez, los niños les atribuyeron la mayor parte de los enunciados a personajes de su propio sexo. Se ob-

tuvo el mismo resultado en la atribución de género a los juguetes. Las niñas y los niños no se hacen eco de las clasificaciones de los adultos, más bien ellas y ellos reivindican la mayor parte de los artículos para su propio grupo genérico —las únicas excepciones a esta regla fueron una muñeca y una granja [Lloyd y Duveen 1992, pp. 125, 143–145]—. Esto parece sugerir que si bien los niños y las niñas han aceptado una colocación dentro de un grupo de género y han identificado sus intereses con los de su grupo, aún no han comprendido o no están preparados para aceptar los estereotipos de ese grupo al que se adhieren los adultos.

Mi razonamiento es que debemos considerar esta distinción si queremos entender la dinámica de la construcción de género en los primeros años de escolaridad. Hay que aceptar que la identidad de género se adopta muy temprano y que permanece estable para la mayoría de la gente durante toda su vida, mientras que su significado evoluciona más lentamente a través de lo que los/as teóricos/as posestructuralistas del género describen como la negociación de los discursos y de las prácticas de género [Davies 1989b, pp. 237–238; Walkerdine 1990, p. xliii; Thorne 1990, pp. 110–113]. Estos discursos y prácticas proveen el contexto en el cual los individuos construyen definiciones de comportamiento apropiado de género, que se desarrollan y cambian a lo largo de su vida. Por lo tanto, niños y niñas llegan a la escuela sabiendo lo que son y con un fuerte compromiso hacia los miembros de su grupo genérico y cierto antagonismo potencial hacia el otro. Por otra parte, ellos y ellas tienen una impresión muy vaga sobre qué clase de comportamiento les es demandado por su pertenencia a ese conjunto, y todavía dependen de los/as adultos/as y de sus compañeros/as para clarificarles la pregunta.³

Sostengo que está más allá del poder de la escuela prevenir que los niños y las niñas adopten una identidad de género, como también lo está el pretender buscar definiciones de comportamiento apropiado para éste. Algo —las prácticas en boga en la crianza de menores, los discursos a los cuales son expuestos, el lugar central del gé-

³ De aquí se desprende que ver a una maestra estimular la competencia entre niños y niñas no necesariamente quiere decir que esté creando una dicotomía [Delamont 1980, pp. 44–46; Serbin 1984, pp. 273–289]; plantearlo así es malinterpretar la escena. La relación causal puede ser exactamente la contraria. En realidad la maestra está tratando de producir una conducta particular y para eso se vale del potencial de rivalidad de género ya existente, de la misma manera que podría usar cualquier otro incentivo o premio [Thorne 1993, p. 13]. Por lo tanto, la explicación usual de por qué los adultos dicen cosas como “Los niños no...” o “Las niñas siempre...”, en muchos casos debería revertirse. No es que las maestras estén tratando de crear un comportamiento apropiado de género sino que están usando los propios deseos de la criatura de ser niño o niña como una estrategia para modificar su conducta. Ha habido ocasiones en que yo misma he tenido que resistirme a la tentación de usar esas estrategias, por ejemplo, decirle a un niño que estaba berreando: “Pórtate como un hombre”, o decirles a las niñas que estaban jugando con agua o pateando: “Las niñas buenas no hacen eso.” Sin embargo, lo importante es que en ambos casos se trata de conductas que ya estaban tratando de modificar, independientemente del sexo. Si hubiera creído que de algo serviría habría sido capaz hasta de decir: “¿Qué diría Mr. Hawke [entonces primer ministro] si te viera haciendo eso?”

nero para los adultos que los rodean—⁴ ha construido esta centralidad en la concepción que de sí mismos/as los/as niños/as traen a los escenarios institucionales, ya sean centros de cuidado diurno, establecimientos preescolares o escuelas. Incluso si supiéramos de manera precisa cómo se establece la identidad de género, el proyecto masivo todavía sería alterar las prácticas que lo hacen factible, prácticas que no tienen lugar en un terreno relativamente público como las escuelas y los lugares de trabajo, sino en las interacciones intensamente privadas entre padres, madres y bebés.

Así, los/as maestros/as se enfrentan con el hecho de que la mayoría de los/as niños/as piensan en términos de género, que ser femenina o masculino es importante para ellas y ellos, y que todos buscan activamente directrices sobre el comportamiento apropiado de acuerdo con el género. Esto sugiere que por el momento no es práctico convertir la trascendencia del dualismo femenino/masculino en la meta de las políticas para alcanzar mayor igualdad de género; y 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, si fuera necesario, a la modificación de las definiciones de género disponibles para, y construidas por, los niños y las niñas.

Las actuales teorías posestructuralistas de la construcción del género se preguntan cómo llegan niños y niñas a definir el género, cómo se construye a través de múltiples discursos y prácticas. A pesar de que en muchas de estas teorías, como sucede en la del rol sexual, se presupone que ellos y ellas se identifican como hombres o mujeres como consecuencia de haberse subido al tren de las definiciones que del género ofrece la sociedad, la realidad es que aun así éstas proveen un marco sofisticado para ver cómo los niños y las niñas, una vez que saben que pertenecen a determinado grupo genérico, interpretan el mundo en términos de este saber y deciden qué conducta les impone su pertenencia a ese grupo específico.

Durante la década de los ochenta hubo un cambio significativo: en lugar de subrayar el modo en que las madres, los padres, y los/as maestros/as les imponen a las criaturas roles sexuales, se teorizó sobre la capacidad de niñas y niños para agenciarse su identidad sexual. En Gran Bretaña, los trabajos pioneros sobre cultura juvenil publicados en *Screen Education*, sumados a los ensayos que aparecieron en *Gender and Generation* [McRobbie y Nava 1984], en los que se argumenta en favor de la multiplicidad y el carácter conflictivo de los discursos, hicieron posible un nuevo modo de interpretar las respuestas infantiles a los mensajes recibidos a través del comportamiento y los discursos, tanto de los/as adultos/as como de sus pares o de los medios de comunicación masiva, sean éstos impresos o electrónicos. El esbozo de este nuevo enfoque se lo debemos a Valerie Walkerdine, quien ya para 1981 había establecido su premisa básica, a saber, que las niñas y los niños “no son sujetos unitarios posicionados de manera exclusiva, sino que son producidos como nexo de subjetividades” y

⁴ Algunos psicólogos/as han llegado a sugerir “que el sexo se ha convertido en una categoría básica de percepción para nuestra especie” [Bem 1983, p. 109; Gottman 1986, p. 140].

que ellas y ellos “pueden entrar como sujetos en una variedad de discursos, algunos de los cuales tienen la capacidad de conferirles poder mientras que otros se lo arrebatan” [Walkerline 1990, pp. 3–6]. En lugar de ver a las niñas y los niños como receptores pasivos de una cultura homogénea, los niños y las niñas empezaron a ser conceptualizados como agentes que, en las palabras de Bronwyn Davies, “al aprender las prácticas discursivas de una sociedad se hacen capaces de posicionarse de múltiples maneras en relación con ellas y desarrollar subjetividades que armonicen o se opongan a las líneas de conducta en las cuales han sido ubicados por los otros” [Davies 1989a, p. xi].

En Estados Unidos, durante la década de los noventa la capacidad de actuar también pasó al centro de la discusión, aunque aquí lo subrayado fueron las prácticas sociales y no los discursos. Por ejemplo, el argumento de Jean Anyon es que “el desarrollo de género supone más que una impresión pasiva una respuesta activa a las contradicciones sociales. En consecuencia, para las niñas, el desarrollo del género las compromete en una serie de esfuerzos por enfrentar y resolver mensajes sociales contradictorios en relación con lo que deberían ser y hacer” [Anyon 1983, p. 19]. A las niñas no se les puede imponer el género desde afuera sino que éste se va construyendo en una interacción de la una con el otro; esto vale también para los niños. Dice Barrie Thorne que “el género no es algo que uno tiene o que uno sea”; continuamente creamos y recreamos relaciones de género mediante la interacción social y las prácticas colectivas. En la primaria las prácticas de los/as chicos/as y los/as adultos/as sostienen y les confieren múltiples sentidos a las categorías sociales con las que designamos individuos “niña” o “niño”.

Estas prácticas diarias, según sostiene Connell [1987, pp. 139–141], se entretienen para formar lo que Anthony Giddens [1984, pp. 10–13] llama “las prácticas cíclicas”. Las prácticas diarias no son fortuitas ni características de un sitio particular. Se repiten y se recrean en ambientes similares, en toda la sociedad. Hay una recurrencia de las mismas necesidades, se dispone de los mismos discursos y por lo tanto se adoptan las mismas soluciones para los problemas. Por ello, las acciones que realizamos y los discursos que adoptamos para alcanzar determinados fines en determinadas situaciones traen como consecuencia involuntaria la reproducción de las estructuras patriarcales de la sociedad y la producción de una uniformidad genérica en el comportamiento individual que con frecuencia se atribuye a factores biológicos.⁵ En lo que se presenta a continuación, voy a sugerir que uno de estos ciclos de la práctica establece la definición de la masculinidad como “no femenino”, lo cual restringe las actividades en

⁵ Encontramos un buen ejemplo de esto en la descripción que hace Katherine Clarricoates de por qué en la práctica del salón de clases en las escuelas elementales pudiera parecer que se les está transmitiendo a las niñas el mensaje de que sus intereses son triviales y carentes de importancia cuando se los compara con los de los niños. Como grupo, ellos son menos escrupulosos y más difíciles de motivar que ellas. Por eso, las/os maestras/os escogen temas para proyectos y ejercicios grupales que sean capaces de encender la imaginación de ellos. Sin ninguna intención se transmite a las niñas el mensaje de que los niños son los que se interesan por las cosas que tienen valor [Clarricoates 1978].

las que los niños pueden participar confortablemente e incentiva el hostigamiento y la exclusión de las niñas.

DEFINICIONES DE MASCULINIDAD

He encontrado útil el concepto posestructuralista de "diferencia" para ver cómo se define el género, ya sea que lo definan los propios niños o que sea definido para ellos; el concepto de diferencia nos permite considerar que las palabras y las acciones alcanzan su sentido histórico específico en términos de su diferencia de otras opciones posibles, que esta diferencia implica interdependencia también, y que de los dos términos uno es dominante y el otro subordinado [Scott 1986, pp. 1053-1057; Grosz 1989, pp. 27-31].

Hace más de 20 años Nancy Chodorow, a partir de los estudios psicoanalíticos de Karen Horney, demostró que los niños crean y preservan su masculinidad a través del miedo y el rechazo de todo lo que se pueda interpretar como femenino [Chodorow 1971, pp. 184-189]. Lo anterior aparece confirmado por investigaciones sobre el concepto de masculinidad realizadas en escuelas primarias, en las que es evidente la comparación y denigración continua de las niñas [Best 1983, p. 5; Clark 1990, pp. 32, 36]. Margaret Clark ha dejado constancia por escrito sobre los esfuerzos de los niños por diferenciarse de las niñas y de lo femenino: de "no ser niña, no ser femenino". Esto parecía ser muy importante para que los niños pudieran "entenderse a sí mismos" [p. 32], y repara en que "la mayoría de los niños sienten la necesidad de distanciarse de los dichos o hechos que sean propios de las niñas, y hasta de las niñas mismas, a fin de poder afirmar su masculinidad" [p. 36]. Aparentemente, estos niños han adoptado una definición de masculinidad en la cual el comportamiento femenino aparece como el término subordinado, que para ellos ser masculinos es sobre todo hacer cosas que las mujeres no pueden ni deberían hacer.

Sin embargo, esto no concuerda con las definiciones de la masculinidad que aparecen en la literatura sobre niños en la escuela secundaria. Paul Willis publicó a finales de la década de los setenta su libro *Learning to Labour*, y al hacerlo abrió un conjunto nuevo de preguntas en torno a la construcción de la masculinidad en el ambiente escolar. De acuerdo con sus investigaciones, la definición de masculinidad no se impone desde fuera ni por las madres y los padres ni por las/os maestras/os, ni siquiera por los medios de comunicación masiva, sino que son los propios niños los que se encargan de debatirla acaloradamente; por ejemplo, en el grupo particular en el que él estaba interesado, los jóvenes con estilo propio, la definían a partir de todo un conjunto de modos de comportarse que a ellos les parecían convenientes, entre los cuales destacaba la resistencia a las reglas, a las expectativas y a la autoridad de la escuela. De acuerdo con Willis, estos chicos habían elegido como término subordinado el comportamiento de otro grupo de niños, "los matados", quienes actuaban de acuerdo con las expectativas de la escuela; por lo tanto, desde el punto de

vista de los primeros, eran inferiores y merecían ser ridiculizados [Willis 1977, pp. 177-179].

La investigación de Willis se llevó a cabo en una escuela ubicada en un sector de clase obrera, y la diferencia entre los "chidos" y los "matados" no parece reflejar mayores diferencias en términos de clase o características étnicas.⁶ Tampoco parece haber nada que indique que lo observado es válido solamente para la clase obrera urbana. Connell, por ejemplo, descubrió una dinámica bastante parecida en una escuela privada que goza de mucho prestigio en Australia: ahí los "sangrones" se autoproclaman superiores en masculinidad a los "cirilos"; los primeros se destacan en deportes y los segundos en lo académico. En otra escuela, una preparatoria ubicada en una zona rural, los "alivianados" se distinguen y se enfrentan tanto a los "nerds" como a los "manitas de manteca" (débiles y cobardes).

Aquí tenemos, desde mi punto de vista, un cuadro muy diferente del que se desprende de la literatura sobre género en la escuela primaria. Para esos niños, que según las palabras de Connell "convierten la estructura de autoridad de la escuela en la antagonista frente a la cual su masculinidad se define", el término subalterno no es la femineidad sino el tipo de niño que actúa de acuerdo con lo que las autoridades esperan de ellos y para los cuales se reservan un amplio vocabulario de nombres derogatorios, enfocados desde lo académico a lo sexual, del "fresa" al "marica". Se ha prestado poca atención en esta literatura a las respuestas de los niños que cargan el peso de la subordinación. Connell sugiere que muchos de ellos "se aferran a un proyecto de movilidad que les permite construir lo masculino alrededor de los temas de la razón y la responsabilidad", lo cual "se relaciona estrechamente con la educación superior y los 'certificados' que ésta tiene a bien conferirles, y con una forma clave de masculinidad frecuente entre profesionales" [1989, p. 291], pero no contamos con trabajos etnográficos detallados para ver cómo los "cirilos" y los "matados" definen su masculinidad. Me atrevo sugerir que la definición de lo masculino que les permite a estos chicos emprender su proyecto de movilidad desde una actitud de obediencia a la escuela es la de "lo no femenino", descubierta por las investigaciones sobre género en la primaria. También me atrevo a decir que este acomodo es una consecuencia del "ciclo de prácticas" en el cual la resistencia se identifica, en los primeros años escolares, con la definición de masculinidad que los niños toman de los medios de comunicación y que incorporan a sus juegos.

⁶ A pesar del hecho de que ambos grupos de chicos pertenecían a la clase trabajadora, Willis cree que la división está basada en la clase y llega a sugerir que "en las escuelas de clase media los rebeldes pelean por darle a su oposición institucional una forma que tenga mayor resonancia obrera" [1977, p. 58]. Sin embargo, en la caracterización que hace la maestra de los dos grupos a los que alude Madelline Arnott [1984, p. 48] no hay diferencias de clase, lo cual coincide con lo que encontró Connell [1987, pp. 177-178] en la clase media alta que él investigó; los "sangrones" basan sus reclamos de una masculinidad superior en sus hazañas deportivas, no en su identidad de clase, hecho que no sorprenderá a nadie que esté familiarizado con las memorias y relatos de ficción de la vida en las escuelas públicas inglesas desde *Tom Brown's Schooldays*.

Esta definición proviene de lo que voy a denominar “discurso del guerrero”, el cual da forma a las narraciones épicas en una larga tradición que va de Hércules a Beowulf, pasando por Superman y Harry el Sucio, y que representa al hombre como el caballero errante, el guerrero, el soldado valiente y el súper héroe. En este discurso, el término subordinado que encuadra la masculinidad del héroe es el comportamiento de otros personajes —cobardes, debiluchos, canallas— que siempre son hombres.⁷ Este discurso, como bien lo demuestran las investigaciones sobre fantasías infantiles [Paley 1984, Davies 1989a] y como podría corroborar cualquier maestra que haya dado lugar a la escritura creativa, tiene una poderosa influencia en la imaginación de los niños y se manifiesta en los cuentos que escriben, en los cuadros que pintan y en los juegos que juegan unos con otros.

En los primeros grados, la mayor parte de los juegos de cooperación de los niños giran alrededor de tales fantasías, y aquellos que no son capaces de posicionarse dentro de estas narraciones son excluidos de los demás juegos [Paley 1984, pp. 4–6]. La selección de fantasías es ecléctica —caben el Rey Arturo lo mismo que el Llanero Solitario o las Tortugas Ninja—; depende de qué hayan oído o visto en la televisión recientemente. Le di clases a un grupo que pasó de la noche a la mañana de un juego ya establecido, el de la caballería de Estados Unidos, a la batalla por el castillo Dunsinane cuando los niños más grandes representaron una versión de Macbeth. Hasta donde tengo noticia, sabemos poco de cómo o por qué estas narraciones impresionan a los niños de una manera tan vívida, pero no hay duda de que lo logran, y que así ha sido por generaciones.⁸

A casi todos los niños y hasta a los hombres ya adultos les gusta fantasear con estos cuentos, pero en tanto que el término subordinado de la definición también es un hombre de algún tipo, siempre existe el peligro de que uno termine por identificarse con los debiluchos y los cobardes en vez de hacerlo con el héroe. Por eso hay una fuerte necesidad de definiciones alternativas de lo masculino para contrarrestar este peligro, de ahí la existencia de la definición de masculino como “lo no femenino”. Los hombres del grupo que pierdan en las maniobras por definir quién es el guerrero tienen la opción de rechazar esta definición sin entrar por ello en conflicto con su alegato de que ellos representan el término dominante, en otra definición amplia y aceptada de lo que es masculino.

⁷ Un ejemplo fascinante del uso de términos masculinos subordinados aparece en las memorias de Antony Powell. Él cita una parrafada que le echó uno de los señores de la Junta de Gobierno de Eton a un chico que causó problemas en la capilla: “El niño que ha hecho esto se ha deshonrado como miembro de la comunidad de Eton, como caballero, como cristiano y como hombre” [Powell 1982, p. 150]. Aunque todas estas categorías (excepto “cristiano” quizás) se refieren a alguien que es físicamente hombre, el término subordinado en todos los casos (excepto uno de ellos, donde el contraste implícito es la mujer) es otro hombre de una escuela, clase o religión diferente.

⁸ Piensen por ejemplo en Tom Sawyer y su amigo jugando a ser Robin Hood, o en los indios y piratas de las propias fantasías infantiles de J.M. Barrie que luego él incorporaría en *Peter Pan*.

Este drama en particular se juega generación tras generación en los salones de clase y en los patios de las escuelas primarias, donde los niños que obedecen las reglas de la escuela se enfrentan a los que las resisten en una lucha de poder para determinar quién tiene derecho a autoproclamarse como héroe, quién tiene derecho a representar el papel del guerrero en la definición de lo masculino. Pero resulta que los niños también disponen de otra tesis de masculinidad como "lo no femenino", y ésta les permite compensar sus inseguridades y ambivalencias acerca de su capacidad de ser hombres en los términos de la primera explicación; el acceso a la segunda se da por la vía del hostigamiento y la manifestación franca de su desprecio por las niñas.

LA MASCULINIDAD EN LOS PRIMEROS AÑOS ESCOLARES

La mayor parte de las maestras del jardín de infantes asumen como su responsabilidad el facilitar la transición de un entorno de "actividades libres" en los centros de cuidado diurno y el preescolar, a uno más estructurado cuando las niñas y los niños pasan a la escuela primaria, donde se les exige una mayor disciplina [Brophy 1985, pp. 124-125]. Estas limitaciones son inevitables si se pretende encerrar a 30 estudiantes en un salón durante cinco horas diarias para enseñarles a leer y a escribir. Por eso es que hasta en los salones más "abiertos" y orientados al "proceso" se espera que las niñas y los niños se muevan suave y tranquilamente, y que hablen en voz baja. Las voces fuertes, los movimientos bruscos, el contacto, las expresiones de impaciencia y enojo, los esfuerzos por llamar la atención y las actitudes dominantes rompen el orden que debe prevalecer en el salón de clases, por eso esta conducta se sanciona y se le da el calificativo de "mala". Las mismas normas se aplican, aunque de manera más flexible, en las áreas de juego; ahí está prohibido pelear, empujarse y "jugar de manos".

Sin embargo, todos los años llegan estudiantes que no pueden tolerar estas restricciones y que emprenden una campaña de resistencia. ¿Quiénes son los que tienen problemas de disciplina? De acuerdo con mi experiencia, sólo una cuarta parte de los estudiantes pertenecía a este conjunto de traviesos que se buscaban problemas; sin embargo, el 100% lo constituían niños.⁹ Se trata de un patrón recurrente que se repite en los salones de clases de todos los países angloparlantes, con independencia de la clase o de las particularidades étnicas. En las escuelas donde yo trabajaba, esos estudiantes sufrían castigos todo el tiempo. Para mencionar algunos: quedarse sentados mientras los demás jugaban, ponerlos en la fila de los "malosos", poner sus nombres

⁹ La tolerancia al comportamiento disruptivo varía según la escuela y las variaciones parecen tener marcas de clase; las escuelas de clase media tienen una disciplina más estricta, pero la proporción de niños "desobedientes" es similar a lo largo de las divisiones de clase. Desafortunadamente tengo poca experiencia personal entre las diferencias entre grupos étnicos, ya que siempre enseñé en un pueblo industrial ya viejo y muy establecido donde casi todos los/as chicos/as son de padres australianos, incluso los que no son de descendencia anglo-celta. Aquí la comunidad era pequeña y estaba dispersa en distintos suburbios y escuelas.

en el cuaderno de los "gruñones", y otros. Después de haber revisado distintas investigaciones, Jere Brophy hace la siguiente generalización: "A pesar de que los niños reciben siempre más críticas y algunas veces más elogios que las niñas, éstos se concentran en un puñado de ellos. La mayor parte de la crítica va dirigida a un grupito de niños que se portan mal y alcanzan logros mínimos" [1985, p. 121].

Al notar que la población infantil se enfrenta por primera vez a estas limitaciones en salones de clases que están organizados por mujeres, algunos/as maestros/as y otros/as observadores/as no han dudado en declarar que esto no les plantea ningún conflicto a las niñas, puesto que la mayoría de ellas se adaptan a las demandas que les son formuladas; en cambio, los niños se rebelan contra un ambiente "femenino" [Best 1983, pp. 14-15; Brophy 1985, p. 118; Clark 1990, p. 36]. Difiero de lo anterior;¹⁰ no niego que seamos las maestras las que iniciemos a los niños en los rigores de la disciplina, que seamos nosotras las que los enfrentemos por primera vez a esta experiencia, pero no es menos cierto que los maestros también prefieren a los niños dóciles y obedientes en lugar de los que son independientes y asertivos [Brophy 1985, p. 121], y llevando las cosas más lejos todavía, sostengo que esta preferencia cuenta con el respaldo de hombres poderosos e influyentes en la sociedad.

Ese porte y ese manejo de uno/a mismo/a que los/as maestros/as pretenden inculcarles a las chicas y los chicos encaja perfectamente con lo que se espera de la población adulta en las salas de audiencias, en los juzgados y, en general, en los escenarios públicos dominados por los hombres. Bowles y Gintis señalan que "la estructura de las relaciones sociales en la educación acostumbra a las y los estudiantes a la disciplina del lugar de trabajo y, lo que es más importante aún, les permite desarrollar los tipos de conducta, y los modos de administrarse a sí mismos: presentarse, cultivar una imagen, identificaciones de clase, entre otros, que son ingredientes cruciales de la adecuación a la esfera de trabajo" [1976, p. 131].

Los teóricos de la modernidad destacan el papel que representó el establecimiento de sistemas educativos de masas en la homogeneización de las conductas como uno de los rasgos característicos de la era moderna. Michel Foucault, por ejemplo, hace notar que el desarrollo en las escuelas de este régimen particular coincide con el momento en que surgen el hospital, la fábrica, las barracas del ejército y la prisión [Foucault 1980, pp. 55-57]. Los rebeldes en los jardines de párvulos están, por lo tanto, formados en un frente contra la ideología de la "responsabilidad" y la "racionalidad" apoyada por la elite de poder del mundo industrial.

La escuela ha de ser una experiencia devastadora para estos chicos. Todo su proceder y sus modos de expresión son juzgados inaceptables y se ven sometidos continua-

¹⁰ Los métodos de enseñanza típicamente "femeninos" se caracterizan por la "actividad libre" combinada con la relación personal individualizada entre la maestra y el/la estudiante y puede aplicarse su expresión más madura y desarrollada en preescolar y en centros de cuidado, también en escuelas progresistas [Best 1983, pp. 10-11; Brophy 1985, p. 122]. A esta forma de pedagogía se le conoce como "activa" y sus representantes más importantes son: Pestalozzi, Froebel y Montessori.

mente a una variedad de humillaciones públicas. Sin embargo, en tanto "chidos" o "sangrones" potenciales, ellos disponen de un discurso en el cual "meterse en líos" en la escuela ha sido elevado a la piedra de toque de la masculinidad. Además, existe un vocabulario rico y variado que les permite definir la masculinidad con los rasgos característicos de los chicos "buenos" y adaptados, funcionando como los términos subordinados: puto, gallina, alfeñique, mariquita, etcétera.

La base sobre la cual se sostiene el derecho de estos niños a definir la masculinidad radica en el hecho de que para la mayoría de los/as observadores/as, personas adultas o menores, su comportamiento puede ser visto como congruente con aquel del héroe en el poderoso discurso del guerrero, e incluso como ejemplo de éste. Un niño pequeño que conozco les puso la etiqueta de peleoneros a las dos semanas de haber empezado las clases. Lo mismo han hecho muchos investigadores. Raphaela Best [1983, p. 11] denominó al grupo que estudiaba "la banda de los guerreros", cuyo "machismo" se encargó de destacar; Bronwyn Davies [1989a, p. 122] los llama los "superhéroes", mientras que Sylvia Ashton-Warner [1973, p. 165] está convencida de que los pequeños que entraron a su salón de clases en Nueva Zelanda "son la única pista real para saber cómo fueron en verdad los guerreros maoríes".

Las consecuencias para los niños que actúan de acuerdo con las demandas de la escuela son potencialmente devastadoras. La mayor parte de ellos llegan convencidos de que el cuento del guerrero está ligado de manera definitiva a la masculinidad y con un conocimiento más o menos rudimentario de sus convenciones, aunque todavía no se hacen un cuadro exacto de cómo todo eso se traduce en la conducta de un chico de cinco años. A muchos niños les debe parecer que los peleoneros actúan en la vida real las fantasías que los demás sólo pueden soñar. Pero en esta versión de la historia, el antagonista malvado contra el cual rivaliza "el guerrero" es nada más y nada menos que la escuela, mientras que aquellos que no resisten son los cobardes, los debiluchos, las gallinas o mariquitas, cuya conducta es la contrapartida del héroe, su término subordinado. Lo anterior trae como resultado que todo aquel que no desafíe la autoridad de la escuela ni participe en las peleas en el patio corre el riesgo de perder su derecho a identificarse con el héroe en la narración del guerrero.

Esta situación crea problemas tanto para los padres y las madres como para el personal docente. Todos quieren que a los niños por los que son responsables "les vaya bien" en la escuela, y les preocupa que una identificación demasiado estrecha entre masculinidad y travesuras pueda inhibir su progreso. Como se trata de un fenómeno recurrente, ellos saben de antemano lo que va a pasar en el salón y tratan de prevenirlo advirtiendo a los pequeños, mucho antes de que sea necesario, de su encuentro con los rebeldes y de cómo éstos se apropian la definición del guerrero. Están muy conscientes de la tensión entre el discurso "guerrero" de la masculinidad y la obediencia a las normas de la escuela, por eso se invierte mucha energía tratando de establecer otras definiciones. Lo lamentable es que la opción más socorrida sea colocar todo lo que se considera como características y comportamientos de las niñas como término subordinado. Las verdaderas debiluchas y cobardes son las niñas. Por

eso, mientras los niños se abstengan de comportarse como las nenas, no se les pueden poner estos sobrenombres.¹¹

En este ciclo se encuentran atrapados incluso docentes y padres y madres que en forma genuina quieren que se modifiquen o sean eliminadas las distinciones de género. Todas y todos están obsesionados por los nombres denigratorios que les pueden lanzar a la cara a los que se porten como "nenas", y nadie quiere convertir a los niños a su cuidado en mártires o conejillos de indias [Clark 1990, p. 34]. Tampoco desean estimular un comportamiento que pueda derivar en burlas, ni exponer a los chicos al ridículo o al ostracismo, entonces estas personas se encuentran de pronto reproduciendo una definición de lo masculino que de hecho rechazan.

A lo largo de mi desempeño como maestra tropecé con la preocupación de madres y padres por establecer una definición de lo masculino sustentada en la "diferencia" con respecto a las niñas. Los comités de la Asociación de Padres y Ciudadanos tienen mucha influencia en la selección de los uniformes escolares, y el resultado ha sido una marcada diferencia genérica en la ropa que la población estudiantil usa para ir a la escuela. Más sorprendente aún es el grado de compromiso que los padres y madres están dispuestos a adquirir con las organizaciones comunitarias que fomentan deportes masculinos: equipos de *cricket*, fútbol *soccer* y clubes atléticos donde se empieza a entrenar y competir a una edad más tierna de lo que la política escolar recomienda.¹²

Además, son justamente los padres y las madres de los niños tranquilos, sensibles y suaves los que muestran mayor determinación de meterlos en este circuito deportivo, mientras que los bravuconcitos tienen que ejercer un poco de presión para ser admitidos. Yo diría que ni las madres ni los padres de los niños tranquilos se sienten avergonzadas/os ni a disgusto con el tipo de niño que han criado, tampoco es gente que esté particularmente comprometida con los deportes. Más bien tratan a toda costa de establecer la masculinidad de sus hijos en términos de la diferenciación de la ropa, los juguetes y los juegos femeninos, y sobre todo de deportes exclusivos para varones.

La resolución final del ciclo es que el niño tendrá dos definiciones de la masculinidad. Por un lado, la de los rebeldes, en la cual "los gallinitas" son los que obede-

¹¹ En algún momento de las carreras de los chicos buenos aparece la homosexualidad como otro término subordinado [Segal 1990, pp. 16-18, 138-139]. Me parece que hay fuertes paralelismos entre los ciclos de prácticas que producen la misoginia de los chicos buenos y las que producen la homofobia, pero es imposible explorar este punto en los límites de un solo artículo.

¹² En las escuelas donde yo enseñé, el *cricket* y el fútbol *soccer* que se practicaban a la hora del almuerzo reemplazaban los juegos de fantasía como forma principal de juegos donde los niños cooperaban unos con otros. Esto sucede alrededor del tercer grado. Para los niños de siete años en adelante parece que el campeón equivale al héroe del discurso guerrero, niños que practican deportes pueden creerse que están realizando gestas heroicas. Lo malo es que no todos los niños tienen habilidades deportivas. Por eso, aunque tanto los padres como los maestros estén dispuestos a respaldar las destrezas atléticas como ejemplificación positiva del discurso guerrero, el término subordinado sigue siendo el marica, el debilucho y el gallina [Davis 1989b, pp. 234-237], lo cual reenvía a los que no practiquen deportes a la definición de masculino como lo "no femenino" o cada vez más a lo "que no es *gay*".

cen las normas de la escuela; por el otro, la de los "buenos", donde lo "gallinita" se identifica con ropa, juguetes o juegos de "nena". Una consecuencia de esto, que además tiene implicaciones de largo alcance para las mujeres, es que los niños y hombres que se sienten más seguros con la segunda definición terminan por extender el término subordinado más allá de la ropa, los juguetes y los deportes femeninos, a cualquier actividad en que las niñas o mujeres participen pero en la cual los niños y hombres no lo hacen.

De esto se sigue que mientras más amplio sea el rango de las actividades en donde las niñas estén excluidas, menor será la ansiedad de género que los niños podrán experimentar. Por lo tanto, extender el área de la neutralidad de género, tal como se ha comenzado a hacer a partir de las políticas en contra del sexismo, puede resultar más amenazante para los niños tranquilos y "buenos" que para los "buscapleitos". Los efectos secundarios de la ansiedad de género que padecen los niños generan los problemas que las niñas tienen que encarar en la primaria y que se traducen en demandas permanentes de atención de los chicos hacia las/os maestras/os, el "trabajo fronterizo" que las denigra y excluye con insistencia y, por último, el acoso que padecen tanto dentro de los salones como afuera en las áreas de juego; son las "consecuencias involuntarias" de la pelea entre grupos opuestos de niños por la definición de lo masculino.

CONSECUENCIAS A LARGO PLAZO

Este problema no es exclusivo de las escuelas. Muchas de las desventajas que sufren las niñas y las mujeres tienen que ver con que se encuentran atrapadas en el medio de un cruce de fuego entre grupos de hombres que se pelean por la definición de masculinidad. Es evidente que esta batalla rebasa por mucho al sistema educativo. El ciclo que opera en los primeros años escolares —un grupo, en respuesta a la denigración que el poder institucional le impone, se apropia de la conducta del guerrero y la define como lo masculino, usando como término subordinado el comportamiento de los conformistas; a su vez ellos estarán obligados a defender su masculinidad definiendo lo femenino como el término subordinado— reproduce a nivel micro lo que ocurre en otros niveles de la sociedad.

Otro escenario donde se reproduce este litigio es en el campo laboral: los obreros actúan como si fueran los propietarios de la definición del guerrero, mientras los hombres de clase media cuyas ocupaciones los obligan a asumir la lógica de la responsabilidad y la racionalidad quedan a merced de la definición negativa de lo masculino como lo que "no es femenino". Durante generaciones, los hombres en posiciones subordinadas han percibido las actividades apreciadas y bien remuneradas, de las cuales ellos están excluidos, como poco masculinas. En el estudio de Andrés Metcalfe sobre los mineros del valle de Ute [1988, pp. 83–86], ellos alegan que son más hombres que los dueños y administradores, lo cual podría interpretarse como un me-

canismo para compensar su falta de poder en el sitio donde trabajan, mientras que en las conversaciones de Paul Willis con los padres de los "chidos" [1977, pp. 147-152], se puso de manifiesto que si bien la sociedad en general considera el trabajo mental como superior al manual, y lo remunera de manera diferente, ellos realzan su autoestima equiparando mental con femenino.¹³

La respuesta de los hombres de clase media (la mayor parte de los cuales, como sugiere Connell [1989, p. 291], han elegido alcanzar *status* e ingresos a través de las opciones de trabajo que se han abierto de acuerdo con el sistema educativo) ha sido convertir el desarrollo exitoso del papel patriarcal del "buen proveedor" en la piedra de toque de la masculinidad. Es ésta una definición de la masculinidad donde lo que está subordinado otra vez es lo femenino. Hoy en día se admite sin reparos que cuando los sindicatos y las organizaciones profesionales se han opuesto a la entrada de mujeres en áreas tradicionalmente reservadas a los hombres, ellos defendían la masculinidad de sus miembros tanto o más que sus niveles salariales [Cockburn 1983, Alexander 1984, Benenson 1984]. Ellos piensan que ser hombre es ser científico, abogado, administrador, proveedor de la familia, electricista, etc. La propuesta de masculinidad generada a partir del núcleo ocupación resultó aceptable hasta ahora porque implicaba un contraste con lo femenino. Nótese que hablamos de ocupaciones restringidas a los hombres, y por lo tanto los que se desempeñan en ellas pueden ser hombres de verdad, independientemente de sus cualidades. Aun suponiéndoles tendencias nutricias, falta de agresividad y delicadeza, ellos son definitivamente masculinos.

Lo anterior supone un reto al discurso centrado en el guerrero. No hay que perder de vista que esto sucede en el mismo periodo histórico que vio surgir al feminismo, el cual representa un peligro aún mayor, ya que sus demandas socavan los cimientos sobre los cuales se asientan ambas definiciones. Las feministas exigen que se hagan extensivos a las mujeres los derechos y las prácticas sociales que han estado restringidos a los hombres. Estas exigencias plantean un desafío abierto a la explicación de la hombría que se construye del siguiente modo: "Ser hombre es hacer lo que las mujeres no pueden o no deben." Por ello, mientras más grande sea el rechazo de los hombres a la idea del guerrero, más fuerte será su resistencia a las iniciativas feministas. Un ejemplo claro es la oposición vehemente a que las monjas puedan recibir las órdenes sacerdotales. Se supone que el clero no debe ser violento y debe tener una sexualidad contenida, características que no se asocian a las del guerrero. Por lo tanto, cabe suponer que la definición de hombre como "no femenino" es necesaria para afirmar su identidad masculina, de ahí la importancia que para ellos tiene el que su profesión siga siendo exclusiva de hombres.

¹³ De nuevo la homosexualidad comparte en algunas ocasiones el oficio de término subordinado con lo femenino. Recuerdo haber leído una entrevista que le hicieron a una arquitecta, en la que le preguntaban cómo se las arreglaba una mujer para supervisar a obreros rudos. Según ella, no tenía más problemas que sus colegas hombres porque "ellos piensan que los arquitectos son afeminados".

La aceptación liberal y amplia de concederles un trato similar en el sistema de escuelas primarias a las niñas lo mismo que a los niños,¹⁴ en los siglos XIX y XX, ha estado siempre reñida con el otro proyecto que también se ha ensayado en el mismo escenario escolar, el de consolidar una definición de lo masculino como “lo no femenino”. La actual premura por lograr una educación libre de sexismo ha aumentado las contradicciones experimentadas por los niños durante sus años escolares, y quizás esto explique por qué las políticas no sexistas han hecho tan poco para modificar la virulencia del antagonismo hacia las niñas.

No quiero decir con esto que el uso de feminidad como término de oposición subordinado sea la determinante primordial, ni siquiera la más importante en la estructura patriarcal de las sociedades industriales; lo anterior sería negar el cuerpo de evidencia recopilado por las feministas radicales y socialistas de la dominación y explotación sexual directa de la mujer por el hombre y de los intereses creados que necesitan mantenerla [Eisenstein 1984, pp. 5–35]. Sin embargo, quiero argumentar que es un aspecto de suma importancia en la construcción del género durante la primera infancia, que supone una limitación de opciones tanto para niños como para niñas y que podría ser modificado. Desde mi punto de vista, es parte del problema que puede y debe ser abordado por quienes nos preocupamos por la igualdad de género.

REDEFINIR LA MASCULINIDAD

Existen bases para ser optimistas acerca de las posibilidades de cambio del orden de género, según lo demuestran las teorías recientes sobre el tema. Bronwyn Davies cree que “podemos cambiar el mundo rechazando ciertos discursos y creando otros” [1989b, pp. 138–141], y Connell sostiene que las prácticas no son inevitablemente cíclicas, que pueden hacerse divergentes por la voluntad de sujetos activos [1987, pp. 286–293]. Si mi análisis del ciclo de prácticas que construyen la definición de masculino como “lo que no es femenino” es correcta, la tarea que encaramos es romper ese ciclo.

Las personas que no han bregado nunca en las escuelas directamente con los rebeldes podrían pensar que la manera más obvia de terciar en el ciclo es cambiar las prácticas pedagógicas que resultan tan alienantes para ellos. El problema es encontrar soluciones viables. La respuesta tampoco es más regímenes “progresistas” o “centrados en los niños”. No estamos hablando de niños que sólo tienen mucha cuerda, sino

¹⁴ Por ejemplo, Hansot y Tyack, en su investigación histórica, informan que ellos “descubrieron pocas medidas oficiales que fueran específicas de género y que estuvieran relacionadas con lo medular de las actividades escolares”; es decir, la instrucción en el salón de clases de que la literatura obligatoria dirigida a los/as maestros/as se esperaba que tuviera un tratamiento neutral en relación al género, que las niñas obtenían mejores calificaciones, que eran promovidas más frecuentemente y que constituían una mayoría en la preparatoria [1988, pp. 756–758]. Existen investigaciones que destacan las intenciones actuales de alcanzar una neutralidad de género en nuestras escuelas [Brophy 1985, p. 120].

que además suelen ser agresivos [Ashton-Warner 1973, pp. 166–167; Best 1983, pp. 30, 36–37; Goodenough 1987, pp. 415–424] y obligan a los/as maestros/as a intervenir para proteger a los otros; el resultado es la imposición de restricciones contra las cuales ellos se rebelan. Los datos que se han obtenido a través de investigaciones demuestran que no interponerse como pretenden los defensores de estos enfoques pedagógicos sería contraproducente, en tanto que fomentaría la marginación y el hostigamiento de las niñas [Berk y Lewis 1977; Clark 1989, pp. 250–252; Thorne 1990, p. 109]. Hasta ahora, ¿qué otra alternativa a la pedagogía tradicional se ha inventado?

A mí me parece que una estrategia más eficaz sería tomar parte activa para evitar que los niños identifiquen el comportamiento de los que resisten con el discurso del héroe “guerrero”. Puede parecer cruel entrometerse y echar por tierra el consuelo que se procuran los pequeños en esos momentos en que están particularmente sensibles porque sufren la pérdida de su autoestima a raíz de experiencias conflictivas en la escuela, pero aun así, insisto en sostener que los beneficios que los peleoneros obtienen al apropiarse de la definición de masculinidad no son lo suficientemente grandes como para compensar el costo que los/as demás niños y niñas pagarán si permitimos que continúe vigente el ciclo. Estoy segura de que si la identificación del resistente con el discurso del “guerrero” se quebrara, menos niños tendrían la necesidad de reforzar su identidad de género y su autoestima denigrando y marginando a niñas y mujeres.

Valdría la pena insistir durante los primeros años escolares y hasta en el preescolar, ya sea por medio de los comentarios de las/os maestras/os o por otros medios como cuentos, discusiones de programas de televisión y composiciones escritas por el alumnado, en mostrarles que los parámetros de conducta del “guerrero” pueden ser amplios y que pueden incluir muchas más cosas que pelear y enfrentarse a las/os maestras/os. Vivian Paley apunta al hecho de que hay mucha cooperación entre los niños cuando están jugando a ser superhéroes, se piden ayuda y auxilian a los heridos durante la acción [1984, pp. 72–74]. De manera que el rango de masculinidades aceptables tendría que combinar los elementos físicos (fuerza, vigor, etc.) que son centrales en la imagen del superhéroe, de los “niños peleoneros” y de los “sangrones”, con otras características que la sociedad considera dignas de admiración.

Incluso debería ser posible integrar en una definición de masculinidad los rasgos desagradables de los niños peleoneros como términos subordinados, como características de los debiluchos o cobardes más que del héroe. Existen esos discursos. Yo he sido testigo de cómo una maestra logró atrapar y mantener la atención de unos chiquillos que se habían enfrascado en una pelea que fue subiendo de tono, con el precepto: “Un hombre de verdad puede sacarles el cuerpo a las peleas.” Ella era hija de un minero y su esposo había sido soldado, y lo que parece haber hecho con esto es responder a un discurso muy típico de la clase trabajadora, centrado en los tópicos de la violencia y el valor, proponiendo que la auténtica masculinidad consiste en controlarse a sí mismo y en sostener el valor moral, y colocando como término subordinado la falta de voluntad, el dejarse arrastrar por los impulsos y la rabia. Muchas/os

maestras/os, y admito que me cuento entre ellas, tendrían reparos en usar semejante fraseología, pero a ella le salió con mucha naturalidad y logró tocar una cuerda sensible en los pequeños.

De hecho, disponemos de definiciones atractivas de masculinidad referidas a adultos en las que el egoísmo y la violencia desenfrenada aparecen del lado de la subordinación: algunos ideales de paternidad; el tipo de compromiso con las comunidades que lleva a algunos a servir como voluntarios (para buscar niños perdidos, operaciones de rescate, apagar fuegos, etc.); la vocación de servicio público que impulsa a algunos a dedicarse a actividades sindicales, campañas de conservación y "reparación de entuertos". Algunas de estas definiciones se han construido alrededor del valor y la fuerza física y, aunque no lo parezca, de un modo o de otro todas suponen una batalla entre el bien y el mal, idea que subyace bajo las narrativas de la masculinidad tejidas alrededor de las figuras del "guerrero" y del superhéroe. Todas estas definiciones dan pie a utilizar la avaricia masculina, el egoísmo y la falta de espíritu público como términos subordinados en lugar de la pasividad femenina.

El discurso del guerrero tiene potencial para ofrecerles a los niños una variedad de maneras de ser héroe. Debe ser posible ofrecerle a cada niño algún aspecto que le haga sentirse cómodo y admirable, y que no conlleve la exclusión o denigración de las niñas. Sólo entonces el logro más legítimo de la política contra el sexismo —haber despojado de connotaciones de género las actividades, juegos y tareas que se realizan en el salón de clases— podrá mantenerse y extenderse.

Las/os maestras/os de escuela primaria tienen excelentes relaciones con la mayoría de las niñas y los niños; unas y otros respetan mucho lo que éstas/os les dicen. Ellos y ellas podrían seguramente encontrar la manera, si trabajan con inteligencia y creatividad, de transmitirles a niñas y niños que la identidad de género no supone un monopolio sobre determinadas actividades ni el rechazo de otras; que hay un número válido de formas de ser hombre y de ser mujer; que la coincidencia de actividades no niega la identidad de género a alguno de los grupos; que las actividades deben ser evaluadas con el criterio ético de si son o no buenas o malas en términos humanos y no por su idoneidad genérica.

CONCLUSIÓN

Muchas/os de nosotras/os estamos convencidas/os de que la meta final de la política de género en las escuelas y la sociedad tiene que ser la trascendencia del dualismo femenino/masculino, de que debemos poner la mira en la construcción de un mundo sin marcas de género [Connell 1987, pp. 286–293; Davies 1989b, pp. 138–141; Thorne 1993, p. 159]. No obstante, hay que admitir que no es una meta que se pueda alcanzar fácilmente. El dualismo está tan arraigado, lo cual he pretendido mostrar en este artículo, que por el momento el único camino hacia adelante es modificar las definiciones y prácticas que resultan más injustas; no es el momento oportuno para

abordar directamente las concepciones que las/os niñas/os tienen de sí mismas/os en tanto seres marcados por el género. Las/os maestras/os y las madres y los padres preocupados por la igualdad de género tienen que operar bajo fuertes limitaciones, dos de las cuales han sido el foco de atención de este artículo: la temprana adopción de una identidad de género y el poder del discurso del guerrero para atrapar la imaginación de los pequeños que buscan directrices para canalizar su identidad de género y traducirla a conductas y creencias.

Se ha propuesto una estrategia de intervención en el ciclo, a través del cual la mayoría de los chicos adopta una definición de masculinidad que incluye la feminidad como término subordinado, el ciclo en que la resistencia de los niños peleoneros lleva a una identificación entre su comportamiento y el del "guerrero", obligando a padres, madres y docentes que quieren que los niños obtengan provecho de la escuela (y que también quieren preservar la autoestima de los "buenos" chicos), a ofrecerles una definición alterna de la masculinidad como "lo que no es femenino". Ya he dicho que, a cambio de esto, docentes, madres y padres deberían concentrarse en mostrar que la rebeldía a la autoridad escolar no es la única manera de vivir el libreto del "guerrero", que deberían comprometerse y comprometer a los niños con las complejidades del discurso y destacar hasta qué grado la violencia y la destructividad son el término subordinado en esta definición de masculinidad.

Esta sugerencia queda abierta a la objeción de que las personas adultas estarían presentando a los niños con la clase de universo androcéntrico que fue criticado por el feminismo de la primera época —un mundo en donde las mujeres no están presentes, en donde ellas casi no existen—. Si bien esto es un motivo de preocupación, hay una necesidad más central y vital: evitar que las niñas y las mujeres queden atrapadas en el cruce de fuego entre dos grupos de hombres que se disputan la masculinidad; hay que resistirse y oponerse por todos los medios a cualquier definición de masculinidad en la cual aparezca lo femenino como término subordinado. Existen muchos otros medios para atacar la idea de que el mundo está constituido sólo por hombres, como bien lo han demostrado dos siglos de movilización feminista en torno a los discursos de individualismo, democracia y ciudadanía. Lo que resulta más urgente es cambiar la situación que provoca que los hombres se sientan amenazados por iniciativas feministas como éstas, que dejen de vivirlas como un ataque al meollo de sus personalidades de género, porque han internalizado una definición de hombría en términos de la cual toda extensión de la esfera en donde las mujeres pueden actuar socava su habilidad para concebirse a sí mismos como hombres.

Cambiar las definiciones de masculinidad que los niños adoptan en sus primeros años de escolaridad no basta en sí mismo para destruir las desigualdades, y tampoco va a derrumbar al patriarcado, pero serviría para ampliar las opciones de los niños y al mismo tiempo haría más tolerable para las niñas la experiencia escolar. Desarrollar formas alternas de masculinidad puede parecer una tarea difícil, pero no ha de ser imposible, creo yo, para maestros y maestras que tengan carisma y creatividad.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi profundo agradecimiento a Barrie Thorne por el interés que mostró por la primera versión de este artículo y por su estímulo y consejos para el desarrollo de las ideas contenidas en esta versión. Quiero agradecer también a mi colega Terry Leahy por su apoyo, y a su hijo Vivian Leahy por haberme regalado la expresión "niños peleoneros".

BIBLIOGRAFÍA

- Alexander, S., "Women, Class and Sexual Differences in the 1980s and 1840s: Some Reflections on the Writing of a Feminine History", *History Workshop Journal*, no. 17, 1984, pp. 123-149.
- Anyou, J., "Intersections of Gender and Class: Accommodation and Resistance by Working-Class and Affluent Females to Contradictory Sex-Role Ideologies", S. Walker y L. Barton (comps.), *Gender, Class and Education*, Lewes: Falmer Press, 1983.
- Arnott, M., "How Shall We Educate Our Sons?", R. Dreem (comp.), *Co-Education Reconsidered*, Milton Keynes: Open University Press, 1984.
- Ashton-Warner, S., *Teacher*, Nueva York: Simon & Schuster, 1973.
- Bem, S.L., "Gender Schema Theory and its Implications for Child Development: Raising Gender-Aschematic Children in a Gender Schematic Society", *Signs*, no. 8, 1983, pp. 598-616.
- Benenson, H., "Victorian Sexual Ideology and Marx's Theory of Working Class", *International Labor and Working Class History*, no. 28, 1984, pp. 1-23.
- Berk, L.E. y N.G. Lewis, "Sex Roles and Social Behaviour in Four School Environments", *Elementary School Journal*, no. 77, 1977, pp. 208-127.
- Best, R., *We've All Got Scars: What Girls and Boys Learn in Elementary School*, Bloomington: Indiana University Press, 1983.
- Bowles, S. y H. Gintis, *Schooling America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Londres: Routledge & Kegan Paul, 1976.
- Brophy, J., "Interactions of Male and Female Students with Male and Female Teachers", L.C. Wilkinson y C.B. Marret (comps.), *Gender Influences in Classroom Interaction*, Nueva York: Academic Press, 1985.
- Bussey, K., "The First Socialization", N. Grieve y A. Burns (comps.), *Australian Women: New Feminist Perspectives*, Melbourne: Oxford University Press, 1986.
- Chodorow, N., "Being and Doing: A Cross-Cultural Examination of the Socialisation of Males and Females", V. Gornick y B.K. Moran (comps.), *Woman in Sexist Society*, Nueva York: Basic Books, 1971.
- Clark, M., "Anastasia is a Normal Developer Because She is Unique", *Oxford Review of Education*, no. 15, 1989, pp. 243-255.
- , *The Great Divide: Gender in the School*, Melbourne: Curriculum Corporation, 1990.

- Clarricoates, K., "Dinosaurs in the Classroom", en *Women's Studies International Quarterly*, no. 1, 1978, pp. 353-364.
- Cockburn, C., *Brothers: Male Dominance and Technological Change*, Londres: Pluto, 1983.
- Connell, R. W., "Theorising Gender", *Sociology*, no. 19, 1985, pp. 260-272.
- , *Gender and Power: Society, the Person and Sexual Politics*, Sydney: Allen & Unwin, 1987.
- , "Cool Guys, Swots and Wimps: The Interplay of Masculinity and Education", *Oxford Review of Education*, no. 15, 1989, pp. 291-303.
- D'arcy, S., "Towards a Non-Sexist Primary Classroom", E. Tutchell (comp.), *Dolls and Duncarees: Gender Issues in the Primary School Curriculum*, Milton Keynes: Open University Press, 1990.
- Davies, B., *Frogs and Snails and Feminist Tales: Preschool Children and Gender*, Sydney: Allen & Unwin, 1989a.
- , "The Discursive Production of Male/Female Dualism in School Settings", *Oxford Review of Education*, no. 15, 1989b, pp. 229-241.
- Davies, W., *Towards a Non-Sexist Classroom*, South Australia: Education Department, 1979.
- Delamont, S., *The Sociology of Women*, Londres: Allen & Unwin, 1980.
- Eisenstein, H., *Contemporary Feminist Thought*, Londres: Unwin Paperbacks, 1984.
- Foucault, M., "Body/Power", C. Gordon (comp.), *Power/Knowledge: Selected Interviews and Writings 1972-1977*, Brighton, Harvester Press, 1980.
- Giddens, A., *The Construction of Society: Outline of the Theory of Structuration*, Berkeley: University of California Press, 1984.
- Goodenough, R.G., "Small Group Culture and the Emergence of Sexist Behaviour, a Comparative Study of Four Children's Groups", G. y L. Spindler (comps.), *Interpretive Ethnography of Education*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1987.
- Gottman, J.M., "The Word of Co-ordinated Play: Same and Cross-Sex Friendship in Young Children", J.M. Gottman y G.G. Parker (comps.), *Conversations of Friends: Speculations on Affective Development*, Nueva York: Cambridge University Press, 1986.
- Grosz, E., *Sexual Subversions: Three French Feminists*, Sydney: Allen & Unwin, 1989.
- Hansot, E. y D. Tyack, "Gender in American Public Schools: Thinking Institutionally", *Signs*, no. 13, 1988, pp. 741-760.
- Klein, S.S. (comp.), *Handbook for Achieving Sex Equity through Education*, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1985.
- Lloyd, B., "Rules of the Gender Game", *New Scientist*, no. 2, diciembre de 1989.
- , y G. Duveen, *Gender Identities and Education: The Impact of Starting School*, Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf, 1992.
- McRobbie, A. y M. Nava (comps.), *Gender and Generation*, Londres: MacMillan, 1984.
- Metcalf, A., *For Freedom and Dignity: Historical Agency and Class Structure in the Coalfields of NSW*, Sydney: Allen & Unwin, 1988.
- New South Wales Department of Education, *Towards Non-Sexist Education: Policies and Guidelines for Schools*, Sydney: NSW Department of Education, 1979.

- Paley, V.G., *Boys and Girls: Superheroes in the Doll Corner*, Chicago: University of Chicago Press, 1984.
- Powell, A., *Infants of the Spring*, Londres: Heinemann, 1976.
- , *The Strangers All Are Gone*, Londres: Heinemann, 1982.
- Scott, J.W., "Gender", *American Historical Reviews*, no. 91, 1986, pp. 1053–1075.
- Segal, L., *Slow Motion: Changing Masculinities, Changing Men*, Londres, Virago, 1990.
- Serbin, L.A., "Teachers, Peers and Play Preferences: An Enviromental Approach to Sextyping in Pre-School", S. Delamont (comp.), *Reading on Interaction in the Classroom*, Londres: Methuen, 1984.
- Swann, J. y D. Graddol, *Gender Inequalities in Classroom Talk*, en *English in Education*, no. 2, 1988, pp. 1, 49–65.
- Thorne, B., "Girls and Boys Together... But Mostly Apart: Gender Arrangements in Elementary Schools", W. W. Hartup y Z. Rubin (comps.), *Relationship and Development*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1986.
- , "Children and Gender: Constructions of Difference", D. Rhode (comp.), *Theoretical Perspectives on Sexual Difference*, Nueva York: Yale University Press, 1990.
- , *Gender Play: Girls and Boys in School*, New Brunswick, NJ: Rutgers University Press, 1993.
- Tutchell, E., *Dolls and Dungarees: Gender Issues in the Primary School Curriculum*, Milton Keynes: Open University Press, 1990.
- Walkerdine, V., *Schoolgirl Fictions*, Londres: Verso, 1990.
- Willis, P.E., *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Farnborough: Saxon House, 1977.

8. LA DIFERENCIA SEXUAL EN LA EDUCACIÓN, LAS POLÍTICAS DE IGUALDAD Y LOS TEMAS TRANSVERSALES*

*Ana Mañeru Méndez
Concepción Jaramillo Guijarro
María Cobeta García*

INTRODUCCIÓN

La necesidad de interpretar qué significado simbólico y social tiene hoy la presencia de las mujeres en las aulas de todos los niveles educativos nos lleva a preguntarnos sobre las políticas para la igualdad de oportunidades para las mujeres que se han desarrollado en los últimos años en Europa y también sobre el concepto de transversalidad, término acuñado recientemente en nuestro país [España], a partir de la Reforma Educativa de 1990, para abordar distintos temas de interés social. Precisamente uno de los temas que plantea la Reforma como tema transversal en el currículo es la igualdad de oportunidades entre ambos sexos.

De hecho, la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 establece que uno de los principios que deben estar presentes en la educación es la no discriminación por razón de sexo y este principio ha tratado de recoger la inquietud expresada por muchas docentes en los últimos años sobre el trato desigual de las niñas respecto de los niños en la enseñanza. Sin embargo, también estas profesoras y algunos profesores han expresado que el principio de no discriminación, sin más matizaciones, homologa lo femenino a lo masculino y que por tanto debe revisarse. Además observan que su categorización como tema transversal, en la práctica de la escuela, muchas veces dificulta profundizar sobre el sentido que tiene ser hombre o mujer, en la sociedad en general y en la educación en particular.

En este contexto nos interrogamos sobre si éstos son los marcos teórico-prácticos que sirven hoy para pensar la libertad femenina y para favorecer que ésta tenga lugar en la educación. Nuestras preguntas parten de la propia experiencia en la edu-

* Tomado de: *Revista de Educación*, no. 309, pp. 127-150, Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia, 1996.

cación y en la participación en el desarrollo de políticas de igualdad de los últimos 20 años. En este periodo podemos observar, a nivel mundial, algunos cambios importantes en los discursos institucionales y académicos sobre la educación de las mujeres: desde un pasado en el que el discurso partía de la exclusión de las mujeres puesto que el sujeto de la educación era masculino, hasta el discurso actual que garantiza el acceso de hombres y mujeres, pero lo hace a partir de la construcción de un sujeto que se dice neutro y sigue siendo masculino.

En este tránsito, el referente simbólico se mantiene intacto, puesto que se sigue considerando al hombre como eje de toda experiencia, el cual se constituye en sujeto y define lo femenino como lo *otro*. Entendido así lo femenino, como lo *otro* con carencias que se deben suplir para equipararse a lo masculino, el marco conceptual y de actuación se limita a una perspectiva de igualdad referida a los derechos masculinos.

En este contexto, los temas transversales y la transversalidad son conceptos que resultan funcionales para englobar distintos aspectos sociales que es preciso abordar en la escuela, ya que son interdisciplinarios y requieren estrategias específicas para lograr que "impregnen" todos los actos educativos. Pero el conjunto de los temas hace referencia a problemas que es necesario solucionar, cambiar o mejorar, y se abordan a partir de un sujeto abstracto que se dice universal, sin tener en cuenta la diferencia sexual femenina. Una diferencia que no es un problema, sino una riqueza humana, algo que viene dado en el mundo y, por tanto, en la escuela y que debe reconocerse. El tratamiento actual de estos temas, en la mayoría de los casos, en lugar de hacer visible y significativa la diferencia sexual en la vida cotidiana de las aulas, más bien la desdibuja o la oculta. Se superpone a ellos una concepción de la igualdad que confunde universal con masculino y que impide ver la diferencia femenina y extraer de ella el valor que tiene.

Los temas transversales tratan la educación ambiental, para la salud, para la paz o la interculturalidad, así como la educación para evitar las discriminaciones y desigualdades que se han derivado históricamente de la pertenencia a uno u otro sexo y que deben desaparecer. Todas ellas son cuestiones muy importantes y deben estar presentes en la escuela, pero su tratamiento no debe hacernos olvidar esta diferencia como algo que está en el aula en positivo y es fuente de experiencia y saber. Por tanto, los temas transversales sirven para englobar ese conjunto abierto y dinámico de circunstancias que se plantean en la sociedad, que son variables en el espacio y en el tiempo y que necesitan ser transformadas, pero de acuerdo con el pensamiento educativo dominante no tienen en cuenta la diferencia sexual como un dato de partida, como algo que es y necesita ser nombrado y pensado en otros términos que no son de cambio sino de reconocimiento.

La diferencia sexual pertenece a otro orden de la realidad y del pensamiento distinto del de prácticas sociales injustas o nocivas para el conjunto de la humanidad, como son la subordinación de las mujeres o las guerras:

La igualdad es un principio jurídico: el denominador común presente en cada ser humano a quien se otorga justicia. La diferencia es un principio existencial que concierne a los modos del ser humano, a la peculiaridad de sus experiencias, de sus finalidades, de sus aperturas, de su sentido de la existencia en una situación dada y en la situación en la que quiere darse. La que se da entre el hombre y la mujer es la diferencia básica de la humanidad [Lonzi, cit. en Librería de Mujeres de Milán 1991].

Al mismo tiempo que se han desarrollado programas para la igualdad, coexistiendo con ellos se han desarrollado también formas de pensamiento y prácticas docentes que consideran una humanidad sexuada y que dan un significado en la educación a la existencia libre de las mujeres. Así, algunas docentes parten expresamente de la diferencia sexual como algo innegable por lo cual nacemos necesariamente en un cuerpo sexuado en femenino o en masculino. Reconocen y dan valor a esa diferencia primaria que no debe cancelarse y que debe tener una representación simbólica y social en cualquier espacio, y por supuesto en la educación. Tienen presente en su quehacer cotidiano, para ellas mismas y para sus alumnas, su pertenencia a un sexo que no es el masculino y que no se deriva de él. Esto, que parece obvio para abordar de forma concreta la educación femenina, se resiste a ser pensado cuando el punto de partida es la afirmación de un sujeto neutro que no existe, pero que protagoniza teóricamente las políticas de igualdad.

De este modo, la experiencia docente y la experiencia en el impulso de políticas para la igualdad de oportunidades de las mujeres en la educación nos llevan al descubrimiento, que compartimos con otras docentes, de que las transformaciones que han tenido lugar en estos últimos años, con ser muy significativas, no llegan a la raíz del problema. En distintos foros de investigación y formación del profesorado en nuestro país, se ha expresado esta insuficiencia diciendo que habría que considerar un tema que fuera "transversal de transversales", lo cual interpretamos como la necesidad de que el tratamiento que da la escuela a los sujetos humanos sexuados sea considerado un tema central y que no se reduzca a la transformación de las construcciones culturales de género o de las discriminaciones y desigualdades que se han fundado en el sexo.

De forma muy resumida, podemos afirmar que para las mujeres que nos hemos incorporado a la educación, supone un cambio importante la posibilidad de acceder a las herramientas de conocimiento legitimado. Sin embargo, ésta no es una condición suficiente para nuestra libertad, porque como dice la pedagoga Anna Maria Piussi, "es nuestra libertad la que garantiza la igualdad entre los sexos y no al revés" [Piussi 1991a].

¿De qué depende entonces la libertad femenina? De la posibilidad de reconocer una genealogía femenina que nos permita inscribirnos en el mundo con seguridad. Esto no es posible sin una práctica política de la relación entre mujeres mediante la cual reconocemos autoridad a otras, y otras nos la reconocen.

¿Qué significa esto en la educación? Significa hacer visible en la escuela la diferencia sexual femenina y que ésta tenga una traducción en la realidad social, que no

pase inadvertida. Las profesoras y los profesores, si quieren desarrollar una educación personalizada, de sujetos reales, tienen que partir de sí, de su diferencia sexual, de la propia y de la de sus alumnas y alumnos. De otro modo, se estará pretendiendo lo que no puede ser sin recurrir a una negación de las niñas para que sean como los niños, o de las profesoras para que sean como los profesores: una impostura que supone violencia. Precisamente esta concepción uniformadora de la igualdad, que persigue una meta inalcanzable y que estará siempre por llegar, puesto que es imposible, ha sido la más difundida y la que más confusión genera en la sociedad actual.

Otra cuestión, que nada tiene que ver con lo que aquí decimos, es argumentar, como se ha hecho históricamente, que la diferencia sexual femenina pueda justificar la jerarquización, la discriminación o la desigualdad de derechos entre los hombres y las mujeres. De hecho a ningún hombre se le ha oprimido por su diferencia sexual, sino por su pertenencia a una clase, raza o religión, pero a las mujeres, además de por todas estas razones, se les ha oprimido por ser mujeres. Tampoco nos estamos refiriendo a que todas las mujeres sean iguales entre sí, como tampoco lo son los hombres. No hablamos de la construcción cultural de "esencias" sobre lo masculino o lo femenino, sino de la diferencia primaria inscrita en la existencia humana que es la diferencia sexual.

LAS POLÍTICAS PARA LA IGUALDAD DE OPORTUNIDADES DE LAS MUJERES EN EL ÁMBITO DE LA EDUCACIÓN

La tradicional exclusión de las mujeres de las aulas dio lugar durante mucho tiempo a las escuelas exclusivamente masculinas. A partir de este modelo considerado como forma canónica de la educación, se crearon aulas para las mujeres con diferente currículo y valoración social. Finalmente, y todavía ligada al modelo inicial, la entrada de las mujeres en los sistemas educativos masculinos dio lugar a las escuelas mixtas, que hoy se denominan coeducativas o no sexistas cuando desarrollan políticas de igualdad, aunque estas denominaciones resultan inadecuadas, puesto que les faltan elementos necesarios para constituir un espacio educativo definido conjuntamente por y para hombres y mujeres.

En relación con la filosofía que subyace a estos modelos, el primero de exclusión y el segundo de aulas separadas, responden, en distinto grado, a la consideración de las mujeres como inferiores a los hombres; el tercero responde a la creencia de que se puede cancelar lo femenino, a través de una forma de interpretar la igualdad de derechos y oportunidades de las mujeres que tiene siempre como referente a los hombres.

¿Qué significado y qué consecuencias tiene este marco de la igualdad de derechos, sin considerar la propia definición de los derechos y si éstos son los adecuados a los deseos y a las necesidades de las mujeres y del conjunto de la sociedad? Éstas son preguntas críticas que se plantean en los años que cierran este siglo y no es casual que esto ocurra, porque surgen de la necesidad de conocer si el mundo en que vivimos es

el que queremos las mujeres y los hombres y, también, si la educación debe hacerse eco de estas preguntas.

Ha sido ya, por fin, en este final de siglo, cuando han concluido los debates sobre la exclusión total de las mujeres de los procesos educativos, y también los debates posteriores sobre la conveniencia de su inclusión en dichos procesos con limitaciones. Esta afirmación se deduce con claridad de los documentos preparatorios y finales de la Cuarta Conferencia Mundial sobre las Mujeres celebrada en Pekín en septiembre de 1995.

En la actualidad, el derecho de las mujeres a la educación está reconocido en todos los países del mundo; sin embargo, ahora emergen otras cuestiones fundamentales que es preciso tener en cuenta. La primera es que las políticas de igualdad de oportunidades nacieron en un marco de reivindicación de derechos y este marco señala hoy sus limitaciones, porque "la política de las reivindicaciones, por más que sean justas, por más que sean sentidas, es una política subordinada y de la subordinación, porque se apoya sobre lo que resulta justo según la realidad proyectada y sostenida por otros y porque adopta, lógicamente, sus formas políticas" [Librería de Mujeres de Milán 1991]. La segunda es que el reconocimiento formal de los derechos, como nos dice la experiencia, no significa su disfrute y, consecuentemente, muchas mujeres siguen privadas en la práctica de la educación más elemental, de la simple posibilidad de aprender a leer y a escribir, según confirman los últimos datos estadísticos [UNESCO 1993, PNUD 1995]. Finalmente, los procesos educativos, precisamente por estar contruidos teniendo en cuenta únicamente la diferencia sexual masculina, se manifiestan cada vez más inadecuados para satisfacer los deseos y las necesidades educativas de las mujeres.

El marco en el que todavía se piensan las políticas de igualdad de oportunidades para las mujeres se está manifestando cada vez más inadecuado desde un punto de vista conceptual y práctico. Los resultados que se obtienen de dichas políticas encuentran límites bien visibles, que se ponen de manifiesto al comparar la situación social de las mujeres con las metas que se proponen, ya sea en el empleo, en la representación política o en la eliminación de la violencia, y esto ocurre incluso en los países que se consideran más desarrollados.

Las políticas de igualdad de oportunidades y derechos, tal como están planteadas, contienen elementos reduccionistas que impiden profundizar en el sentido de la libertad humana femenina y masculina. Decimos reduccionistas porque limitan el referente a los derechos elaborados desde la experiencia de los hombres, sin cuestionarlos y porque no promueven la crítica del estado actual de las cosas, ya que siempre la posponen en función de lo que está por venir. No se aborda el presente de forma directa, sino que en su lugar se propone el recorrido de un largo camino lleno de obstáculos, para avanzar hacia un futuro que se dice mejor pero que nadie conoce.

Ésta es una idea recurrente en la mayoría de los documentos y textos de las recomendaciones y planes para la igualdad de oportunidades de las mujeres. En ellos se resaltan avances que siempre se miden en términos comparativos con los hombres, pero no se identifican otros cambios que ya se han producido y que iluminan el pre-

sente al señalar lo que es por sí mismo y no en función de lo masculino y, a partir de ahí, lo que es necesario hacer en el momento actual. Más bien se siguen planteando objetivos de igualdad para el futuro que requieren seguir luchando siempre por más de lo mismo, como si detrás de cada logro de equiparación se encontrara escondido, de forma inevitable, un nuevo obstáculo y así indefinidamente. Por eso, cuando la Organización Internacional del Trabajo (OIT) declaró recientemente que sólo se conseguirá la igualdad de oportunidades para las mujeres dentro de 475 años, su aviso nos hizo recordar las palabras sabias de Simone Weil: "No hay que creer que el porvenir está hecho de una sustancia capaz de colmarnos. El porvenir está hecho de la misma sustancia que el presente" [Weil 1995]; sus palabras nos liberan de mirar hacia el horizonte que nos propone la OIT, cuya desmesura nos hace dudar de su sensatez.

Esta perspectiva que piensa prioritariamente en el futuro y siempre en términos comparativos sin atender a lo que está ocurriendo hoy puede tener —y de hecho tiene— efectos paralizantes para muchas mujeres y también para muchos hombres. Por eso trataremos de analizar el presente de la educación sin que nos distraigan proyectos de tan largo alcance, que nos impiden ver lo que ya estaba delante de nuestros ojos sin que hubiéramos descubierto antes su sentido. Pensar el presente hoy requiere reflexionar sobre una humanidad sexuada en la que existe la diferencia sexual femenina que debe ser reconocida y valorada. Teniendo esto en cuenta, analizaremos documentos recientes de gran difusión en nuestro país y en todo el mundo, que hacen referencia a la educación de las mujeres en la actualidad y, también, experiencias docentes que muestran cambios en las prácticas y en los discursos pedagógicos, y que dan sentido a la educación femenina y masculina en nuestros días.

LA CUARTA CONFERENCIA MUNDIAL SOBRE LAS MUJERES DE PEKÍN Y EL FORO DE HUIROU

Por medio de los dos documentos aprobados en la Conferencia de Pekín, la Declaración y la Plataforma para la Acción [Instituto de la Mujer 1996], cuyo cumplimiento compromete a gobiernos y organismos nacionales e internacionales y en cuya redacción han participado durante dos años mujeres de todo el mundo, delegaciones gubernamentales y asistentes al Foro de Huairou, se hace referencia a la igualdad entre mujeres y hombres como una cuestión fundamental para el logro del desarrollo, el avance social y la estabilidad en todas las sociedades. Pero al mismo tiempo que se expresa este discurso, también se dicen muchas cosas más relacionadas con el reconocimiento y la valoración de la diferencia sexual femenina, de modo que cuando se habla de igualdad ya no se plantea en términos de equiparación de las mujeres a los hombres. Así, en la Declaración se pone de manifiesto que "la promoción de un desarrollo sostenible centrado en las personas, incluyendo el crecimiento económico sostenido, [...pasa] por la enseñanza básica, la educación permanente, la alfabetización y capacitación y la atención temprana de la salud para niñas y mujeres".

El documento Plataforma para la Acción, en su diagnóstico sobre la situación de la educación de las niñas y las mujeres, establece:

La educación es un derecho humano y constituye un instrumento indispensable para lograr los objetivos de igualdad, desarrollo y paz. La educación no discriminatoria beneficia tanto a las niñas como a los niños y, de esa manera, producirá en el futuro relaciones más igualitarias entre mujeres y hombres. La igualdad de acceso a la educación y el hecho de obtener titulaciones son condiciones necesarias para que un mayor número de mujeres se conviertan en agentes de cambio. La alfabetización de las mujeres es un factor clave para mejorar la salud, la alimentación y la educación en el hogar, así como para el empoderamiento de las mujeres para que participen en la toma de decisiones en la sociedad. La inversión en formación y educación tanto en el nivel formal como no formal para las niñas y las mujeres ha demostrado ser uno de los mejores medios para lograr un desarrollo sostenible y un crecimiento económico a la vez sostenido y sostenible, con un rendimiento social y económico muy alto [párrafo 69].

Más adelante señala:

En muchas regiones persiste la discriminación en el acceso de las niñas a la educación debido a costumbres y actitudes arraigadas, a embarazos y matrimonios prematuros, a lo inadecuados y sexistas que resultan la enseñanza y el material didáctico, al acoso sexual y a la falta de instalaciones de enseñanza apropiadas y accesibles, en el sentido físico y en otros sentidos. Se presume que las niñas y las mujeres asumen a la vez las responsabilidades domésticas y escolares, lo que a menudo se traduce en un bajo rendimiento escolar y un abandono escolar temprano; esto tendrá siempre consecuencias en todos los aspectos de la vida de las mujeres [párrafo 71].

En cuanto a los cambios que deben producirse, se refieren precisamente a las carencias de los sistemas educativos para abordar la educación de ambos sexos y no a las carencias de las mujeres, como era tradicional escuchar en este tipo de declaraciones:

La creación de un entorno educativo y social propicio en el que se trate en pie de igualdad a mujeres y hombres, a niñas y niños, y se promueva el desarrollo de las capacidades de todas las personas, respetando su libertad de pensamiento, conciencia, religión y creencias, y en el que los recursos educativos promuevan imágenes no estereotipadas de mujeres y hombres, contribuiría eficazmente a eliminar la causas de la discriminación contra las mujeres y las desigualdades entre mujeres y hombres [párrafo 72].

En este sentido, son las autoridades educativas quienes deben revisar sus políticas para tener en cuenta a las mujeres y no al revés: "Para hacer frente a la desigualdad de acceso a la enseñanza y a las insuficientes oportunidades educativas, los gobiernos y otros agentes sociales deberán promover una política activa y visible de integración de la perspectiva de género en todas las políticas y programas, a fin de que se analicen los efectos concretos sobre mujeres y hombres, respectivamente, antes de tomar decisiones" [párrafo 79].

Mujeres de distintos países que hemos participado en el Foro o en la Conferencia hemos coincidido al valorar que en la Cuarta Conferencia Mundial sobre las Mu-

jeros no se ha tratado sólo de ampliar derechos, sino también de preguntarse sobre ellos. Además, el propio desarrollo de la Conferencia ha supuesto una constatación, en la práctica, de que en cualquier situación es posible hacer política de otra manera. Las negociaciones han sido una ocasión privilegiada para escuchar a mujeres que hablaban con la autoridad que les habían reconocido otras mujeres, pero no como si les hubieran firmado un papel en blanco para representarlas, sino para que dijeran lo que habían acordado antes, sin suplantar su voz ni traducirla para servir a otros intereses.

A lo largo de las sesiones se hizo visible que por encima de los procedimientos tradicionales establecidos para este tipo de conferencias internacionales era necesario actuar y pensar a partir de sí, y así lo hicieron muchas participantes, poniéndose en juego en primera persona, teniendo en cuenta la propia experiencia y el conocimiento femenino acumulado durante siglos, y dando significado y valor a la práctica política de la relación entre mujeres. Hoy resulta evidente que "las formas masculinas de la política, como de muchas otras cosas, no son simplemente distintas de las formas más apropiadas a la experiencia femenina. Con frecuencia son distintas y hostiles, porque pretenden la universalidad y por eso mismo son contrarias a la significación de la diferencia sexual" [Librería de Mujeres de Milán 1991]. Así, pudimos ver cómo algunas delegaciones de gobiernos fundamentalistas estuvieron encabezadas por negociadores masculinos que iban acompañados de mujeres literalmente silenciadas, puesto que no les permitían tomar la palabra, y otras, como ocurrió con la delegación de la Santa Sede, nombraron a una mujer como portavoz, pero su tarea consistió simplemente en trasladar la opinión de sus negociadores, todos ellos masculinos.

LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS EN LA UNIÓN EUROPEA

En la citada Conferencia Mundial de Naciones Unidas sobre las Mujeres, las delegadas de la Unión Europea han representado un papel importante en la aprobación de la Declaración de Pekín y de la Plataforma para la Acción, en unos términos que han llevado a algunos gobiernos a presentar sus reservas ante puntos que hacen referencia expresa a la libertad de las mujeres. Este hecho tiene gran trascendencia pues responde a una elección que rompe el procedimiento clásico de tratar de aprobar un documento de mínimos, en aras del consenso, sobre algo tan rebajado que no significa nada. La opción ha sido la inversa, obtener un documento lo más completo posible, en el que quedara claro quién lo asumía globalmente y quién se reservaba sobre algunos puntos. En términos políticos esto ha llevado a que los gobiernos expresaran individualmente su opinión, lo cual resulta clarificador de ahora en adelante. En el contexto mundial se puede hoy trazar el mapa que señala dónde, por ley o costumbre, las mujeres están silenciadas, son víctimas, o carecen de derechos elementales de forma expresa, aunque algunas de ellas son capaces de mostrar que su libertad está por encima de la ley. Asimismo, este mapa indica los territorios en los que, por derecho, las mujeres son libres, aunque evidentemente algunas no lo son, lo que también

muestra que la libertad no sólo depende de los derechos reconocidos. Éstas son contradicciones sobre las que es necesario pensar en el presente.

De hecho, algunos países de la Unión Europea vienen desarrollando desde hace más de 20 años políticas para la igualdad de oportunidades, pero en dichas políticas también se constata hoy la necesidad de abordar esta cuestión en términos de existencia libre de las mujeres y no de equiparación.

En este tiempo, desde los gobiernos y las instituciones se han desarrollado acciones para mejorar la situación social de las mujeres a través de cambios legislativos y del desarrollo de programas de acción europeos y planes nacionales y locales, a través de los cuales se han establecido objetivos, se han destinado recursos y se han evaluado periódicamente los resultados de estas políticas.

En la Comunidad Europea (CE) se estableció el Primer Programa de Acción para la Igualdad de Oportunidades de las Mujeres en 1982 y actualmente [en 1996] está en marcha el cuarto programa, para el periodo 1996-2000. Dicho programa está centrado en el empleo femenino, que se presenta como un problema acuciante que es preciso resolver y que ya no puede plantearse en términos de carencias de las mujeres o de falta de formación académica y profesional, sino de otros condicionantes estructurales, ideologías e intereses [Maruani 1995].

Concretamente, en lo que se refiere a la educación de las niñas y las mujeres, la Unión Europea se atiene a lo establecido en la resolución del 3 de junio de 1985 del Consejo de Ministros y de los Ministros de Educación de la CE, sin que se haya dado por concluida la vigencia de sus planteamientos, dado que los objetivos que dicha resolución estableció en su día no se consideran alcanzados y en algunos casos casi ni se han abordado.

El Programa de Acción de la citada resolución define 10 objetivos, que a continuación resumimos y comentamos, a partir de la información que ofrecen las sucesivas evaluaciones realizadas y de nuestra participación directa en el Grupo de Trabajo Europeo encargado de promover medidas adecuadas para su cumplimiento.

- *Objetivo 1.* Sensibilizar al conjunto de las personas implicadas en los procesos educativos, en particular profesorado, alumnado, padres y madres, personal de inspección y dirección de los centros, autoridades educativas y personal docente de las escuelas de formación del profesorado, sobre la necesidad de la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas.

La opinión del Grupo de Trabajo es que el intercambio y la difusión de experiencias han sido los elementos más importantes, puesto que han permitido reflexionar sobre la práctica docente, aunque están insuficientemente desarrollados.

- *Objetivo 2.* Orientación escolar y profesional que fomente la diversificación de la elección profesional de chicas y chicos.

Las acciones relacionadas con este objetivo han puesto de manifiesto que es necesario "acercar" las profesiones y las tecnologías a las chicas, más que "convencerlas"

de que elijan lo que se ha construido sin tenerlas en cuenta; también se observa que en muchos casos la orientación no tiene suficientemente en cuenta a las alumnas y trata de incorporarlas a modelos masculinos.

- *Objetivo 3.* Abrir la escuela al mundo del trabajo y al mundo exterior a través del contacto del alumnado con el mundo laboral y con el entorno extraescolar en general.

Estas medidas, de interés general para el sistema educativo, tienen relación con las rígidas divisiones, que a menudo persisten, entre teoría y práctica, formación y trabajo, que es preciso revisar en la escuela.

- *Objetivo 4.* Ampliar las posibilidades de acceso real de las chicas y los chicos a todas las opciones de la formación profesional y apoyo adecuado a quienes elijan ramas no tradicionales.

Las experiencias desarrolladas en este sentido enseñan que algunos espacios educativos y profesionales todavía funcionan con esquemas marcadamente androcéntricos que disuaden a las alumnas para elegirlos o, cuando lo hacen, suponen para ellas una experiencia hostil en las propias aulas y salidas laborales, en las que deben demostrar su resistencia y su valía lesionando en muchos casos su autoestima y su bienestar. En el caso de los pocos chicos que optan por ramas tradicionalmente femeninas, la hostilidad no proviene de sus compañeras, del profesorado o de las empresas, sino de la desvalorización social de su elección y del menor prestigio, reconocimiento y remuneración, que les lleva a ser también una excepción.

- *Objetivo 5.* Incluir la problemática y la pedagogía de la igualdad de oportunidades en la formación inicial y continua del profesorado.

Las iniciativas desarrolladas han planteado la necesidad de revisar el currículo de la formación del profesorado en todos los países miembros, sobre todo teniendo en cuenta que el sentir común entre docentes es que no discriminan entre niños y niñas, aunque esta afirmación parece responder más bien a que no tienen en cuenta la presencia de las niñas en sus aulas, homologando sus experiencias, conocimientos, necesidades y deseos a los de los niños y dando así por zanjado en la mayoría de los casos un peculiar, pero extendido, concepto de la aplicación de los principios de igualdad.

- *Objetivo 6.* Reforzar las prácticas coeducadoras en los centros de educación mixta.

Estas prácticas a menudo no tienen en cuenta las razones por las cuales, de hecho, las niñas y los niños comparten los espacios y tiempos mixtos "obligatorios", pero difícilmente se relacionan entre sí con naturalidad y sin violencia. Por tanto, es preciso interrogarse sobre lo que ocurre en la práctica antes de imponer cambios proyectados únicamente desde marcos teóricos.

- *Objetivo 7.* Desarrollar un reparto equilibrado en los trabajos y responsabilidades desempeñados por los y las profesoras.

En pocos países se aborda esta cuestión en profundidad, de modo que sigue existiendo una jerarquización entre los sexos en la administración educativa y en la escuela, negativa en sí misma y como modelo de organización y relación entre los sexos para el alumnado.

- *Objetivo 8.* Eliminar los estereotipos persistentes en los libros de texto, material didáctico en general y en los instrumentos de evaluación y orientación.

Este objetivo, que se ha abordado con autonomía en muchas aulas, ha servido de espacio de reflexión y ha producido cambios significativos en los materiales didácticos que es preciso resaltar. No obstante la perspectiva de "añadir" imágenes o ejemplos con mujeres, ha primado sobre la consideración en profundidad de la representación femenina.

- *Objetivo 9.* Medidas específicas en favor de los grupos más desfavorecidos.

Este punto, que hace referencia sobre todo a minorías étnicas y emigrantes, requiere profundizar sobre conceptos como tolerancia o interculturalidad que todavía no están desarrollados y que en muchas ocasiones responden a la idea de un sujeto que tolera o acepta "lo otro", como ocurre en el caso de las políticas de igualdad de las mujeres.

- *Objetivo 10.* Medidas específicas de apoyo a programas para la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas, a través del desarrollo de estructuras de promoción de la igualdad de oportunidades y la utilización de las ya existentes.

Las estructuras que se han creado, en general, son muy dependientes de cambios políticos y legislativos y muchas veces se consideran como periféricas de la propia educación, lo que las hace en ocasiones poco eficaces. En otros casos se les carga en exclusiva con una responsabilidad en la que debe implicarse el conjunto de la comunidad educativa.

Hasta aquí se han recogido los objetivos y las opiniones de representantes de los distintos países en el Grupo de Trabajo Europeo que se reúne anualmente en Bruselas y que también evalúa periódicamente la situación. Según el último informe sobre el periodo 1988-1992, elaborado a partir de los datos aportados por los países a la comisión sobre la implantación de la citada resolución [Comisión Europea 1993], se deduce que en las acciones financiadas directamente por la Comisión, se han abordado en mayor medida los objetivos 1 y 5, mientras que los objetivos 2, 3 y 4 se han realizado moderadamente. Las acciones referidas al resto de los objetivos de la resolución, en términos generales, no se han abordado por los países de forma conjunta con apoyo de la comisión.

Las acciones que se han desarrollado corresponden fundamentalmente a los programas TENET (formación del profesorado para la integración de la igualdad de oportu-

tunidades entre los sexos en el currículo de la formación del profesorado) y a programas dirigidos a fomentar la participación de las chicas en nuevas tecnologías.

En el nivel nacional y local, las acciones realizadas se enmarcan mayoritariamente en los objetivos 1 y 2 (44% de las acciones), seguidas de los objetivos 3, 4, 5 (29% de las acciones). En el resto de los objetivos el número de acciones se reparte de una manera equilibrada pero muy reducida.

Las realizaciones de cada uno de los 12 países miembros revelan fuertes contrastes, fruto de las diversas situaciones políticas que las han condicionado. Por ejemplo, en Grecia y Reino Unido, los cambios políticos en los últimos años han hecho imposible la continuidad de los proyectos iniciados en distintos momentos.

La implicación de los gobiernos en las cuestiones relativas a la igualdad de oportunidades en la educación también varía de un país a otro. Aunque encontramos países en los que las leyes promulgadas por los ministerios promueven la igualdad de oportunidades en educación (Bélgica, Francia, Irlanda, Luxemburgo, Dinamarca y España), las leyes en otros países no contemplan en absoluto este principio (como es el caso de Portugal) o sólo en algunos de sus textos legales (en el caso de Italia, Grecia y Holanda). En ocasiones encontramos incluso nuevas leyes que constituyen un retroceso respecto al trabajo realizado anteriormente, como es el caso del Reino Unido, en el que algunas leyes que fueron pioneras en materia de igualdad de oportunidades fueron desmanteladas.

Los efectos de las acciones son difícilmente evaluables, ya que la valoración se realiza conforme a distintos criterios en cada caso: cambios en las políticas, cambios en las actitudes, cambios en la posición social de las mujeres, cambios en la posición de las mujeres en las escuelas o cambios en las opciones educativas de las chicas.

El informe concluye señalando los aspectos que se considera necesario abordar a nivel europeo según los datos analizados y el criterio de las personas que han informado sobre las acciones en los países miembros. Entre ellos, expresa la necesidad de definir qué se entiende por igualdad de oportunidades. Dos de los países (Italia y Dinamarca) puntualizan la importancia de esta cuestión. Enfatizan la importancia de considerar que no se trata de que las chicas sean "como los chicos", sino de aplicar diferentes métodos educativos y enfoques que permitan a las chicas, y también a los chicos, desarrollar plenamente sus capacidades.

En nuestro país también se observa un cambio de discurso en los textos correspondientes al primero y al segundo Plan para la Igualdad de Oportunidades para las Mujeres [Instituto de la Mujer 1987 y 1993], correspondientes a los periodos 1988-1990 y 1993-1995, respectivamente, y a los planes autonómicos y locales. Sin embargo, algunas transformaciones concretas necesarias, como el aumento y la mejora de la calidad del empleo femenino; el reparto equilibrado del trabajo doméstico y profesional entre hombres y mujeres; la presencia proporcionada de mujeres en puestos de responsabilidad para la toma de decisiones en la ciencia, la economía o la política, o el cambio cultural que conlleva poner en cuestión los valores de la sociedad actual, son transformaciones pendientes que todavía no se han realizado en pro-

fundidad y evocan el llamado techo de cristal con el que sistemáticamente parece que están chocando este tipo de políticas.

En el marco descrito para el conjunto de los países miembros, tiene sentido ya preguntarse si las propias políticas de igualdad de la Unión Europea contribuyen a mantener estos límites o los conllevan, y por tanto si hay que cambiarlas. Por ejemplo, la concreción de las políticas para la igualdad de oportunidades de las mujeres en los programas de acción de la Unión Europea cada vez responden en mayor medida a concepciones muy pragmáticas sobre la población femenina, considerada como un recurso del que no se puede prescindir en un sistema económico y productivo que a su vez se encuentra en crisis. Por ello, a menudo resultan contradictorias las medidas para promover el empleo de las mujeres con otras políticas que de forma directa o indirecta contribuyen a la precarización del trabajo femenino.

Hoy sabemos que incluso en los países que cuentan con estructuras sociales más igualitarias entre mujeres y hombres se muestran las limitaciones de las políticas de igualdad de oportunidades y por ello comienza a plantearse la necesidad de aplicar otras medidas desde una perspectiva diferente.

Un ejemplo paradigmático lo constituye Suecia. En el informe elaborado en marzo de 1996 por el Ministerio de Salud y Asuntos Sociales para el grupo de trabajo para la igualdad de oportunidades entre chicos y chicas en educación, se señala que desde los años sesenta, los objetivos educativos referentes a la igualdad entre los sexos han estado presentes de forma explícita en el sistema educativo sueco, desarrollándose desde entonces numerosas medidas y actuaciones.

La reforma sueca del currículo, llevada a cabo en el periodo 1992-1995 en la educación secundaria superior, organiza la enseñanza en torno a 16 programas nacionales diseñados con la perspectiva de alcanzar un balance equilibrado entre los sexos. Dichos programas están estructurados con el fin de atraer tanto a las chicas como a los chicos y de evitar la tendencia a la elección de programas en función de los estereotipos de género. Así se pretende que los chicos opten por programas de estudios relacionados con el campo de la salud y los servicios sociales, y las chicas por programas de ciencias e ingeniería. Sin embargo, la experiencia ha mostrado que, además de adoptar medidas concretas, es importante integrar la igualdad en todos los programas de enseñanza y crear en las aulas un ambiente que atraiga e interese tanto a las chicas como a los chicos.

En 1995, el parlamento sueco aprobó una propuesta por la que se requería al profesorado la asunción de responsabilidades específicas para promover la igualdad entre mujeres y hombres. Esta propuesta destaca la importancia de la integración de la igualdad en todas las actividades del aula y en todos los procesos de enseñanza-aprendizaje. Para conseguir este objetivo se ha dado prioridad a la formación del profesorado y del personal de dirección, para que sepan enfocar su enseñanza sobre temas que interesen a chicas y chicos y que estén relacionados con sus diferentes experiencias.

La coeducación está integrada y asumida en el sistema educativo sueco, pero también se reconoce que tanto los chicos como las chicas se pueden beneficiar de una

enseñanza segregada. Actualmente se están desarrollando proyectos de investigación sobre la segregación con el fin de aportar más experiencias en este campo. Nos parece importante resaltar esta cuestión, ya que en nuestro país se ha trivializado por parte de algunos medios de comunicación, que han presentado de forma simplista la segregación de niñas y niños, en determinados espacios y tiempos escolares, como un objetivo educativo y no como un medio para adecuarse a necesidades concretas.

También en la universidad y en las instituciones de educación superior, la igualdad ha sido un requerimiento legal desde 1992. La Higher Education Act y la Ordinance for Higher Education establecen claramente que cada universidad debe promover la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en la educación y en la administración. Esta ley se ha reforzado con la puesta en marcha en 1993 de un programa cuyo fin es el incremento de la proporción de mujeres en los estudios de posgrado.

Las últimas medidas para impulsar el desarrollo y cambiar la dominación masculina en el mundo académico han sido la creación de una comisión especial en enero de 1995 y la aprobación por parte del parlamento, en mayo de 1995, de una ley para investigar las posibilidades de nuevas vías de apoyo y difusión de la información de los estudios realizados desde la perspectiva de género o de las mujeres.

LA RECOMENDACIÓN 1281 DE LA ASAMBLEA PARLAMENTARIA DEL CONSEJO DE EUROPA EN NOVIEMBRE DE 1995

Resulta evidente que se están produciendo cambios de enfoque que quedan reflejados en documentos de organismos nacionales e internacionales. Esta afirmación puede observarse con mayor nitidez en la reciente Recomendación 1281 de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa, de 1995, relativa a la igualdad entre los sexos en el ámbito de la educación, algunos de cuyos puntos reproducimos a continuación por su interés:

- Se deben presentar a los chicos y a las chicas modelos a imitar de mujeres del pasado y del presente como concepto educativo válido para eliminar estereotipos. Se puede también considerar como modelos valiosos a las mujeres que ejercen una función en puestos de dirección y de toma de decisiones en un equipo donde sea equilibrada la presencia de los dos sexos.
- El embarazo y la maternidad tienen una influencia considerable sobre las actividades de las mujeres. Siendo conscientes de este hecho, así como de la necesidad de compartir las responsabilidades domésticas y de la educación de los niños y niñas, estos aspectos deberían representar una parte fundamental del currículo para chicos y chicas.
- La igualdad de sexos en la educación debe inscribirse en una estrategia global que tenga por objetivo una sociedad más igualitaria y más democrática, considerando que las mujeres del pasado y del presente han realizado una gran contribución

a la cultura y a la sociedad europeas y que conviene integrar en el sistema educativo los conocimientos de las expertas feministas sobre esta contribución.

- La Asamblea reconoce la importante contribución que el movimiento de mujeres, las investigaciones y las acciones feministas han aportado a los derechos humanos y a la igualdad de los sexos en la educación, así como en los ámbitos político, social, cultural y económico, y aprecia en su justo valor los conocimientos acumulados gracias al análisis del sexismo y del racismo y a las medidas para combatirlos.
- La Asamblea cree que la democracia sólo puede ser enseñada en las escuelas dentro de un marco democrático que respete la pluralidad cultural en Europa, afirmando el principio fundamental de igualdad entre chicas y chicos, mujeres y hombres, sean cuales sean las diferencias entre ellos, sus diferentes puntos de vista y experiencias.

Es necesario identificar y generalizar prácticas educativas respetuosas con las diferencias entre los sexos, por ejemplo:

- Revisar el material y los métodos de enseñanza para promover un lenguaje no discriminatorio y una enseñanza no sexista y para insistir sobre todo en la igualdad y la no-violencia.
- Revisar los estereotipos y los modelos para las chicas y los chicos, mejorando su propia imagen y proponiéndoles modelos positivos, rechazando las ideas de desigualdad y de violencia masculina.
- Presentar mejor la importancia de las mujeres en la historia y la cultura europeas.
- Tomar en consideración sobre todo las necesidades educativas de las chicas y de las mujeres, así como de los chicos y de los hombres, en el ámbito de la salud, la sexualidad, la planificación familiar y la función parental.
- Dirigir la atención de la educación hacia los medios de comunicación sobre las escenas no sexistas, no racistas y no violentas, evitando la violencia verbal y visual contra las chicas y las mujeres.
- Asimismo es necesario incorporar una sensibilización hacia la diferencia entre los sexos y la promoción de la igualdad en la formación inicial y continua del profesorado y del personal de orientación profesional.

CAMBIOS EN EL ENFOQUE Y EN LAS PRIORIDADES DE LAS POLÍTICAS INSTITUCIONALES

El análisis de los anteriores documentos pone de manifiesto una ampliación de las áreas que inicialmente fueron prioritarias para las políticas de igualdad de oportunidades, las cuales se centraron originalmente en:

- La garantía de acceso para niñas y mujeres al sistema educativo y su permanencia en él.
- La sensibilización y formación del profesorado en materia de igualdad de oportunidades.
- La introducción de prácticas coeducadoras en los centros y el cambio de los materiales didácticos.
- La diversificación académica y profesional para las chicas.

Actualmente se observa un interés creciente en aspectos y enfoques planteados desde el movimiento de mujeres, la investigación feminista y la práctica docente, que ponen en cuestión el propio concepto de igualdad en la forma que se ha abordado tradicionalmente. De este modo comienzan a plantearse en los discursos institucionales sobre políticas de igualdad aspectos tales como:

- El reconocimiento y la valoración de la diferencia sexual y de las diferentes experiencias y puntos de vista de niñas y niños.
- La necesidad de reflejar en el currículo los conocimientos y las aportaciones de las mujeres a la sociedad y a la cultura.
- La introducción en el currículo de aspectos relacionados con la autonomía personal y el ámbito doméstico.
- La importancia de incorporar al currículo aspectos relacionados con la salud y la sexualidad, la maternidad y la paternidad, que siempre han tenido un importante papel en la vida de las mujeres y que afectan al conjunto de la sociedad.
- La representación de las mujeres como modelos de referencia válidos para las niñas.

Para identificar y comprender estos cambios que se están produciendo es importante conocer cómo se han originado y tener en cuenta las fuentes de las que se han nutrido dichos lenguajes institucionales, que en este caso permanecen atentos a los avances de la investigación y a la articulación de las demandas sociales, aunque a veces con reticencias, con retraso y con una tendencia a la neutralización o a la simplificación.

Los análisis y los cambios en la práctica docente no sólo proceden del mundo académico especializado, como es el caso de los centros de estudios e investigación de mujeres de las universidades (Women's Studies, institutos de investigaciones feministas, seminarios, centros de estudios o asociaciones científicas). Diversos grupos de mujeres y docentes, durante los últimos años, han desarrollado prácticas de reflexión y autoconciencia y han puesto en palabras y en hechos otras formas de relación en las escuelas. A partir de ellas han desarrollado prácticas docentes que reorientan el conocimiento académico que se produce en las universidades sobre la educación y, también, sobre el enfoque, el lenguaje y los contenidos de las políticas institucionales.

ALGUNOS CAMBIOS EN LA PRÁCTICA DOCENTE

Una dificultad de los tiempos de cambio es la mirada. La mirada se queda vieja y, al no encontrar las formas a las que estaba habituada, ve principalmente fragmentación, desorden y desastres. No ve que la realidad está encontrando formas nuevas, que ya están en circulación respuestas válidas.

Sottosopra, 1996

A continuación, señalamos algunas experiencias desarrolladas en distintos países que consideramos significativas, ya que ponen en cuestión la validez de los modelos desarrollados en los últimos años, señalando sus límites y proponiendo formas de concebir la educación a partir de los sujetos que las protagonizan, tratando de no separar la teoría de la práctica y partiendo de la diferencia sexual, porque éste es el primer hecho significativo que está presente en la vida cotidiana de las aulas.

Cambios en el lenguaje

Recientemente en nuestro país se ha producido, sobre todo por parte de las docentes, un darse cuenta de que necesitaban pensar sobre la lengua que utilizan y enseñan, antes de trasmitírsela a las alumnas y a los alumnos sin someterla a crítica. La importancia que están teniendo la reflexión y las prácticas de transformación relacionadas con los usos del lenguaje y con la propia lengua como disciplina pueden medirse por las fisuras que han producido en todo tipo de discursos y, también, por la polémica que han generado.

Como resultado, hoy el uso del género gramatical masculino como omnicompreensivo, para denominar tanto a los hombres como a las mujeres, ya no puede considerarse como una norma accidental de la lengua, como una casualidad que se produce al azar pero que se mantiene como si fuera materia de ley o como una forma de expresión "natural" del ser humano que es inamovible:

- Señora maestra, ¿cómo se forma el femenino?
- Partiendo del masculino: la "o" final se sustituye por una "a".
- Señora maestra, ¿y el masculino cómo se forma?
- El masculino no se forma, existe [Sau, cit. en Vargas 1995].

La lengua responde a una necesidad humana femenina y masculina y los sujetos que la crean y la usan son dos, aunque sistemáticamente se haya producido una apropiación de la palabra por parte de uno de ellos.

La diferencia sexual también está presente en la lengua, porque ésta representa el mundo, un mundo en el que los sexos son dos aunque uno de ellos se silencie con violencia. Pretender un lenguaje neutro es nombrar en falso; no nombrar lo que es, nombrar como masculino lo que es femenino, diciendo, como todo argumento, que esto debe ser así porque siempre ha sido así.

Esta cuestión ha suscitado amplios debates en las escuelas en los últimos años, concretamente en nuestro país muchas veces se ha convertido en un tema clave en los cursos de formación del profesorado que incluían la perspectiva de la coeducación o, más recientemente, del tema transversal de igualdad de oportunidades entre los sexos.

Ha sido precisamente en este ámbito de la formación del profesorado donde se han producido situaciones que ponen de manifiesto la necesidad de llegar a un acuerdo, antes de empezar, sobre "la forma en que se va a hablar de lo que se va a hablar". El lenguaje está ya en el inicio de toda reflexión, puesto que la precede, y no sólo está como representación simbólica de la realidad, sino que el lenguaje crea también realidad, de la misma forma que la falta de lenguaje, o de palabras que nombren la realidad, nos dificulta o impide su percepción.

En 1994, a partir de las experiencias de la última década en cursos de formación inicial y continua del profesorado, organizados en colaboración con las Escuelas Universitarias de Formación del Profesorado y Facultades de Educación y con las estructuras de formación del Ministerio de Educación y Ciencia, el Instituto de la Mujer ha alentado la creación de un grupo de trabajo en el que participan especialistas en lengua y en otras áreas del conocimiento, que trabajan en distintas universidades, escuelas de primaria y secundaria, centros del profesorado y medios de comunicación. Su objetivo es pensar la lengua en los términos que corresponden a un sistema de representación de la realidad sexuada. Así afirman recientemente:

No es una repetición nombrar en masculino y femenino cuando se representa a grupos mixtos. No duplicamos el lenguaje por el hecho de decir niños y niñas o madres y padres, puesto que duplicar es hacer una copia igual a otra y éste no es el caso. Decir el ciudadano y la ciudadana, o la ciudadana y el ciudadano, no es una repetición. Como no es repetir decir amarillo, negro, azul, verde. Cuando decimos los colores nos estamos refiriendo a todos ellos, de la misma manera que cuando decimos la ciudadanía estamos nombrando al conjunto de los hombres y las mujeres [...]. La diferencia sexual está ya dada en el mundo, no es el lenguaje quien la crea. Lo que debe hacer el lenguaje es, simplemente, nombrarla, puesto que existe [Comisión Asesora sobre Lenguaje 1995].

En todo caso, es un hecho evidente que los usos del lenguaje están cambiando y esto es una señal de que ya existía la necesidad de cambio y que sólo era preciso comenzar: "Lo que está cambiando es la posibilidad de acceso al conocimiento de los textos vitales, los efectos visibles en la vida al escuchar y ver nuestras experiencias inefables o negadas que de pronto se afirman y persisten en el lenguaje" [Rich 1983].

Cambios en la utilización y adecuación de espacios y tiempos

Desde la década de los ochenta, en países donde los proyectos de igualdad de oportunidades para ambos sexos tienen una arraigada implantación y tradición en las escuelas, algunas profesoras, como resultado de su propia experiencia y reflexión, empezaron a cuestionarse el efecto de estos proyectos para las niñas y, en consecuencia, a desarrollar y poner en marcha cambios que pudieran reforzar al sector del alumnado que normalmente salía perdiendo. Las experiencias iniciadas se centraron en la posibilidad de disponer de entornos segregados por sexo, dentro del marco escolar coeducativo, como un medio organizativo y pedagógico para desarrollar una educación centrada en las niñas.

Las investigaciones y debates surgidos en los años setenta y ochenta describieron explícitamente los problemas con los que se han de enfrentar las niñas en las escuelas mixtas donde el currículo está orientado a los niños. Mostraron que la enseñanza así organizada no favorecía a los niños y a las niñas por igual: los niños reciben más atención, hablan más, son más respetados y considerados más interesantes. Las niñas se subestiman y no reconocen sus logros como valiosos, sufren violencia y reciben experiencias sesgadas de aprendizaje. El resultado es una desvalorización de las niñas, tanto personal como profesional.

Las estrategias desarrolladas a la luz de estas investigaciones se centraron en la puesta en marcha de proyectos y trabajos que perseguían la igualdad de oportunidades pero cuya ideología inherente era la adaptación a las instituciones masculinas. De las limitaciones manifiestas de estas políticas, presentes en las escuelas y en otros ámbitos sociales, muchas personas han aprendido que éstas por sí solas no llevan a la igualdad. ¿No es revelador que cuando en Dinamarca se celebra el 80.º aniversario del sufragio femenino sólo un tercio de los escaños están ocupados por mujeres? ¿Por qué la enseñanza impartida por un profesorado comprometido en escuelas mixtas parece que no cala y que no produce los efectos deseados?

La pedagoga Anne Mette Kruse inició en el curso 1987-1988 una serie de experiencias en escuelas danesas basadas en la segregación por sexos durante determinados periodos, como medio para disponer de un espacio para las niñas donde la enseñanza partiera de sus intereses específicos y donde se les ofreciera la oportunidad de desarrollarse según sus propios términos; es decir, un espacio donde ellas pudieran tomar sus propias decisiones en lugar de tener que reaccionar ante la contradicción o la dominación de los demás.

Por otra parte, la experiencia también tuvo en cuenta el pensamiento, la actitud y las prácticas de enseñanza del profesorado. Enseñar a las niñas no es igual que enseñar a los niños. Aunque el profesorado a menudo experimenta problemas a la hora de controlar el comportamiento de los niños, suelen tener una opinión positiva de ellos. Pero hacia las niñas frecuentemente se tienen opiniones ambivalentes: parecen poco interesantes, no se comprenden sus relaciones de amistad íntima ni sus modos de comunicarse. De algún modo no les parecen bien las niñas que son excesivamen-

te convencionales, agradables, y adaptables ni tampoco el modelo contrario. Es decir, nunca son aceptadas tal como son, siempre se les propone ser de otra manera sin que puedan saber a qué atenerse.

Profesoras que participaron en experiencias de segregación impartiendo clase tanto a grupos de niñas como de niños desarrollaron prácticas educativas distintas, pues las formas de interactuar con los alumnos y las alumnas, las formas de trabajar, los procesos de aprendizaje y los temas de interés obligaron a modificar el estilo de enseñanza según el entorno donde se estuviera.

La experiencia mostró que a las niñas les gustaba estar solas porque vivían una situación nueva de aprendizaje: estaban a salvo del ridículo, tenían libertad de actuar según sus propios deseos y recibían estímulos para expresarse y desarrollar las habilidades personales y además estaban protegidas del hostigamiento y la violencia. Las niñas se vieron animadas a desarrollar un nuevo concepto de ellas mismas, y su identidad sexual tanto individual como de grupo se vio reforzada.

Respecto a los niños había diferentes opiniones. Al grupo de líderes les gustaba estar separados porque sentían que recibían la atención total del profesor y que éste era más justo y abierto con ellos. A otro grupo de niños que eran aceptados por los líderes les gustaba estar solamente con niños pero también echaban de menos a las niñas. A un tercer grupo no le gustaba estar en este entorno porque el nivel de conflicto era más alto y porque no tenía la atención que le proporcionaban las niñas.

Tanto la clase de niñas como la de niños se convirtieron en los espacios animados y creativos para el trabajo a medida que en el contenido y el estilo de la enseñanza reflejaban sus intereses y deseos. "El hecho de estar segregados dota a los grupos de la experiencia de centrarse en y aprender acerca de las similitudes y diferencias de valores y comportamientos de niñas y niños y les hace más sensibles y más abiertos ante las variaciones dentro de cada grupo sexual" [Kruse 1992]. En su reflexión sobre la experiencia, Anne Mette Kruse nos dice:

La educación segregada por sexos no es una meta en sí misma. La pedagogía separada por sexos constituye un medio para ayudar tanto a las niñas como a los niños a comprender los roles y las actividades sexuales como estructuras sociales que las partes implicadas pueden modificar [...]. Los procesos de segregación que se organizan en torno a las condiciones e intereses específicos de un sexo pueden apoyar el desarrollo de una identidad sexual positiva basada en valores auténticos, en lugar de meramente convertirse en reflexiones sobre las ideas estereotipadas del sexo opuesto [...]. Se trata de crear una conciencia de nuestras similitudes y diferencias en tanto que seres humanos y una conciencia del modo en que las divisiones sociales basadas en raza, clase y sexo estructuran nuestras experiencias y oportunidades en la vida [Kruse 1992].

En estos términos también se han expresado recientemente investigadoras de distintos países que han abordado el sentido de la escuela mixta y de la segregación en la actualidad [Ballarín, Tomé, Kruger y Hanafin 1996].

Cambios en las relaciones que se dan en la escuela

Prestar atención a las relaciones es una cuestión central para significar la diferencia sexual, ya que es a través de las relaciones con otras y con las profesoras como las niñas pueden saberse y decirse niñas con un significado construido por ellas. Ésta es una necesidad educativa y existencial urgente para las niñas en una escuela que no considera la diferencia sexual femenina y masculina como algo de lo que partir, a veces ni siquiera como algo a tener en cuenta, si se piensa que la diferencia es algo que tiene que ser superado.

Las relaciones son la estructura necesaria para que las niñas puedan encontrar modelos y hacerlos propios con el fin de que no tengan que descubrirlo todo por sí solas. Ocuparse de las relaciones en la escuela es una labor de la que ha tratado ampliamente la pedagogía de la diferencia [Gruppo Pedagogia Della Differenza Sessuale, 1989], generada a partir de grupos de profesoras que comparten formas de pensamiento y práctica educativas que han tomado cuerpo en Italia en la década de los ochenta, en el contexto del movimiento de mujeres y del pensamiento de la diferencia sexual [Piussi y Bianchi 1995].

Según el pensamiento de la diferencia sexual, para que lo femenino circule es necesario que las mujeres dispongan de una mediación femenina para relacionarse con el mundo y consigo mismas, y para ello es necesaria una estructura simbólica que el sistema ordinario de relaciones sociales no ha contemplado o ha excluido. Según afirma la historiadora María Milagros Rivera, "la mediación de otra mujer me permite ser y pensar el mundo 'en grande', pensar el mundo entero, no solamente lo que tradicionalmente se considera el 'mundo femenino'" [Rivera 1994]. La estructura simbólica necesaria no hay que inventársela, como no hay que inventarse las relaciones entre mujeres: "En la realidad social hay muchísimas relaciones de intercambio entre mujeres. Se trata de nombrarlas en cuanto tales" [Cigarini 1994].

Una de las figuras que utiliza el pensamiento de la diferencia sexual para nombrar estas relaciones es la autoridad femenina que consiste en reconocer a otras mujeres como mediadoras con lo real. Esta autoridad permite que las relaciones de intercambio que se establecen entre mujeres produzcan a su vez un orden simbólico femenino necesario para que las mujeres puedan actuar con seguridad y sin subordinarse al orden patriarcal, siendo fieles a sí mismas, ya que "el sentido de la autoridad —que originariamente no es autoridad propia o ajena, sino cualidad relacional— sería pues una competencia simbólica, la de medirse con lo real, en un intercambio de sentido y de valor que enriquece cualitativamente nuestra experiencia (es conocida la raíz de *augere*, hacer crecer)" [Muraro 1994].

La relación educativa es una relación para hacer crecer, aunque en muchas ocasiones se confunda con una relación en la que se ejerce poder. La pedagogía de la diferencia se basa en la práctica de las relaciones que hacen circular la autoridad femenina, de tal modo que éstas permitan a las alumnas crecer partiendo de sí mismas y teniendo como modelos de referencia a otras mujeres. Esto no significa hacer una pedagogía

de las niñas, muy al contrario, supone ponerse y poner a las niñas en el centro de la escuela donde no estaban antes.

Para Anna Maria Piussi, traducir la diferencia sexual en la práctica educativa consiste en "dar vida a lo real, dotar de existencia a la realidad" [Piussi 1991b], realidad que no es más que el nacer como seres sexuados, hombres o mujeres y no neutros universales. La pedagogía de la diferencia se basa en la práctica de las relaciones que toman en consideración, entre otros, los siguientes aspectos:

- Tomar en serio a las alumnas, lo que significa garantizar experiencias educativas en las que éstas puedan vivir su autenticidad, fieles a sí mismas, afirmarse como seres sexuados de integridad personal y de confianza en sí mismas y en el mundo. Tomar en serio los intereses, necesidades, argumentos y problemas que ellas llevan a la escuela.
- Dar credibilidad a sus vivencias, sentimientos, ideas, proyectos, confirmando sus actuaciones y expresiones de autonomía, de afirmación propia y de independencia mental. Interpretar los modos de ser de las alumnas por sí mismas, y en relación con otras, no en relación con los alumnos, ayudándolas a sustraerse de los requerimientos sociales que no sólo no secundan, sino que incluso a veces niegan sus pretensiones sobre el mundo.
- Dar la palabra a las alumnas y animar a que la mantengan en las interacciones de grupo, y confiarles tareas importantes y significativas, evitando convertirlas en satélites al servicio de sus compañeros.
- Crear espacios para las alumnas y respetar los que ya existen, espacios que tengan en cuenta los deseos no superficiales de las alumnas, interpretando estos espacios para la búsqueda de relaciones, de intimidad, de interioridad, en términos de sabiduría, no de debilidad.
- Enseñar a las alumnas a vincularse con las demás para encontrar una libertad no ficticia, de manera que se produzcan mediaciones eficaces con otras semejantes que hagan de espejo, de intérpretes, de defensoras y juezas entre sí mismas y el mundo.

Esta práctica es posible a través de las relaciones que se establecen entre las profesoras y las alumnas, relaciones basadas en la autoridad femenina, de modo que las alumnas "puedan incorporarse al mundo siendo precedidas y asistidas por una autoridad simbólica y social de su sexo, en el convencimiento de que entre ellas y el mundo es necesaria una mediación fiel, es decir, femenina" [Piussi 1991b].

CONCLUSIONES

Retomamos ahora el inicio de nuestra reflexión, donde nos preguntábamos sobre el significado de nuestra presencia y de la presencia de otras mujeres en el mundo de la educación, sobre las políticas de igualdad y sobre los temas transversales.

Una de nuestras conclusiones es que para contestar estas preguntas necesitamos pensar en términos de diferencia sexual y de libertad femenina, lo cual, tomando palabras de Adriana Cavarero, "no es un simple ejercicio filosófico, sino el acto inaugural de un proyecto político que asume que las mujeres son sujetos capaces de libertad y autosignificación" [Cavarero 1992].

Por ello, nosotras reconocemos el sentido de nuestra presencia en el mundo y en la educación, en la medida en que somos libres y mostramos libertad, que es la forma de autosignificarnos. En la libertad femenina, y no en la homologación, reside para nosotras el núcleo de energía capaz de transformar nuestra relación con la realidad, y por tanto con la educación. Esto es lo que las hace cambiar y no otra cosa.

Precisamente, pensando en términos de diferencia sexual es como podemos percibir que el concepto moderno de igualdad homologa la diferencia sexual femenina con la masculina, porque está fundado en una lógica que, mediante la abstracción, no reconoce que la humanidad es sexuada y tiene dos sujetos diferentes.

En cuanto al concepto de igualdad de oportunidades y derechos entre hombres y mujeres, no habría nada que objetar a esta idea si efectivamente la abstracción del sujeto universal masculino fuera sustituida por los dos sujetos sexuados de la humanidad, femenino y masculino, que conjuntamente definen las oportunidades y los derechos.

Finalmente, lo que hoy se denomina tratamiento transversal de la igualdad de oportunidades entre ambos sexos en la educación, que se aborda conjuntamente con otros temas, consideramos que contribuye a la confusión teórica y práctica, puesto que equipara la diferencia sexual femenina con diferencias de raza, cultura o etnia. Tomando de nuevo palabras de Adriana Cavarero, las mujeres no somos una raza, ni una cultura, ni un grupo étnico, somos, y siempre lo hemos sido, uno de los dos sexos. Esto es así y no de otra manera. La dimensión de la diferencia sexual no puede ser acomodada ajustándola e integrándola en el modelo existente de sociedad y de política, sino que demanda una nueva visión de las formas de coexistir y de la libertad en una humanidad hecha de hombres y mujeres.

BIBLIOGRAFÍA

Ballarín, Pilar, Amparo Tomé, Helga Kruger y Jean Hanafin, "Egalité des sexes en éducation et formation: pour ou contre la mixte scolaire", *3^{ème} Biennale Internationale de L'Éducation et de la Formation*, París: A.P.R.I.E.F., 18 a 21 de abril de 1996, actas pendientes de publicación.

- Cavarero, Adriana, "Equality and Sexual Difference: Amnesia in Political Thought", Sisela Bock y Susan James (comps.), *Beyond Equality and Difference. Citizenship, Feminist Politics and Female Subjectivity*, Londres: Routledge, 1992.
- Cigarini, Lia, "La autoridad femenina. Encuentro con Lia Cigarini", *DUODA, Revista d'Estudis Feministes*, no. 7, 1994.
- Comisión Asesora sobre Lenguaje del Instituto de la Mujer, *Nombra en femenino y en masculino*, Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales/Instituto de la Mujer, 1995.
- Comisión Europea, "Equal Opportunities for Girls and Boys in Education", segundo reporte sobre la implantación del consejo, resolución del 3 de junio de 1985.
- Consejo de Europa, *Recommandation 1281 de la Assemblée Parlementaire du Conseil de L'Europe*, 1995.
- Consejo de Ministros y Ministras de Educación de la Comunidad Europea, *Resolución de 3 de junio de 1985*, Diario Oficial de las Comunidades Europeas (89/C 166/01), 1985.
- Gruppo Pedagogia della Differenza Sessuale, *Educare nella differenza*, Turín: Rosenberg & Sellier, 1989.
- Instituto de la Mujer, *I Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres*, Madrid, 1987.
- , *II Plan de Igualdad de Oportunidades para las Mujeres*, Madrid, 1993.
- , *Declaración de Beijing y Plataforma para la Acción*, Madrid, 1996.
- Kruse, Anne Mette, "Single-Sex Settings and the Development of a Pedagogy for Girls and a Pedagogy for Boys in Danish Schools", *Gender and Education*, vol. 4, nos. 1 y 2, 1992.
- Librería de Mujeres de Milán, *No creas tener derechos*, Madrid: Horas y Horas, 1991.
- Maruani, Margaret, "La... traversée des turbulences. L'emploi feminine dans l'Europe des années quatre-vingt-dix", en *De l'égalité des sexes*, París: Centre Nationale de Documentation Pédagogique, 1995.
- Muraro, Luisa, "Autoridad sin monumentos", *DUODA, Revista d'Estudis Feministes*, no. 7, 1994.
- Ministry of Health and Social Affairs, *Recent Developments Related to Equality in Education in Sweden*: Estocolmo, 1996.
- Piussi, Anna Maria, "La pedagogía de la diferencia sexual: nuevas perspectivas en Italia", Jornadas de Educación "Pedagogía de la Diferencia", 26-28 de abril de 1991, STEM: Madrid, 1991a [reproducido en pp. 275-291 de este volumen].
- , "Un mondo che asseconda la nascita", Laura Cipollone (coord.), *Bambine e donne in educazione*, Milán: Franco Angeli Editore, 1991b.
- Piussi, Anna Maria y Letizia Bianchi, *Sapere di sapere*, Turín: Rosenberg & Sellier, 1995.
- PNUD, *Informe sobre desarrollo humano*, 1995.
- Rich, Adrienne, *Sobre mentiras, secretos y silencios*, Barcelona: Icaria, 1994.
- Rivera, María Milagros, *Nombrar el mundo en femenino*, Barcelona: Icaria, 1994.
- Sottosopra, Libreria delle donne de Milano, enero de 1996.
- UNESCO, *Informe mundial sobre la educación*, 1993.
- Vargas, Ana, "La palabra en los medios de comunicación", monográfico *El sexismo en el lenguaje*, *Mujeres*, no. 18, Instituto de la Mujer, 1995.
- Weil, Simone, *Pensamientos desordenados*, Madrid: Trotta, 1995.

9. LA PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA SEXUAL

NUEVAS PERSPECTIVAS EN ITALIA*

Anna Maria Piussi

No es fácil dar cuenta en pocos minutos de la nueva perspectiva femenina sobre la educación que se ha abierto paso en los últimos años en Italia con notable éxito, y que es conocida con el nombre de pedagogía de la diferencia sexual.

Ya en el curso de los años setenta, también en Italia, si bien en menor medida respecto de otros países europeos y de allende los mares, las mujeres —enseñantes, investigadoras, sindicalistas, políticas— plantearon como tema el significado de la presencia femenina en el mundo de la instrucción, intentando individualizar las formas pedagógico-políticas más idóneas para modificar ese mundo en beneficio de nuestro sexo. El más alto logro del trabajo de aquellos años fue el desenmascaramiento del carácter universalista de la educación neutro-masculina, su pretensión de servir como modelo educativo para ambos sexos. Y junto a la penetración crítica de los saberes y de las prácticas educativas, las mujeres han acompañado la búsqueda de un mayor protagonismo y de una más amplia libertad para la mujer en la escuela.

Los caminos emprendidos en aquellos años fueron sustancialmente dos. El primero es la vía de la pedagogía antisexista y emancipadora, asumiendo como paradigma y unidad de medida el sujeto masculino que interpreta el ser mujer como una desventaja social, desventaja que sería posible superar adaptando las mujeres a lo masculino y persiguiendo, también a través de la educación, la igualdad y la intercambiabilidad de los papeles sexuales sociales. Esta vía, que se tradujo en la lucha contra el sexismo y la discriminación de la mujer en el campo de la instrucción, no tuvo en aquellos años una amplia difusión en el seno de la escuela y de la universidad, pero hoy está a punto de ser reactivada por la política institucional-gubernati-

* Ponencia presentada en las Jornadas de Educación "Pedagogía de la Diferencia", del 26 al 28 de abril de 1991, Madrid. Traducción de Ana Mañeru.

va de la igualdad de oportunidades formativas (acciones positivas), que mira por la *sex equity through education* [igualdad sexual a través de la educación] también a través de la institucionalización de los Estudios de la Mujer en la escuela y en la universidad.

La segunda vía abandona el paradigma de la opresión y la lucha contra la discriminación. El descubrimiento de la identidad femenina, hecha posible gracias a una investigación autónoma entre mujeres, viene de hecho acompañada por la asunción de una posición de extrañamiento respecto de los focos institucionales de transmisión cultural, dando inicio a la búsqueda de espacios educativos *per se*, sustraídos a las lógicas homologadoras masculinas. Por tanto, esta segunda posición ha sido expresada preferentemente al margen de las instituciones mixtas, en focos separados y autónomos de la intelectualidad femenina, como grupos, centros culturales, bibliotecas y librerías de mujeres, que en Italia fueron muy numerosos y vivaces y favorecieron una amplia producción intelectual femenina en casi todos los campos del saber. En el seno de las instituciones formativas mixtas, esta segunda postura dio vida a pocas, aunque significativas, experiencias de educación entre mujeres adultas, y a prácticas de autoconciencia con las alumnas en el seno de la escuela.

Ambas vías se caracterizaban por el esfuerzo de liberar a la mujer de la inferioridad decretada por el sexo opuesto y de presentarse como sujetos, no ya como simples objetos, de la investigación cultural y de la transmisión educativa. Ninguna de las dos ha proporcionado a nuestro sexo ventajas o beneficios referidos a una libre existencia social, ni ha permitido superar la dicotomía cuerpo/mente, dentro/fuera, privado/público, a las muchas mujeres presentes en la escuela como enseñantes y como alumnas. La perspectiva emancipacionista de hecho nos ha integrado en el mundo masculino, requiriéndonos sin embargo a cambio la adaptación a sus modelos y a sus reglas y, por encima de todas, la adaptación a la regla según la cual en nuestra sociedad, al margen de la familia, la diferencia sexual no tendría significado alguno. La otra perspectiva, la del feminismo separatista, nos enseñó a conocer y a vivir la originalidad y el valor de nuestra identidad como mujeres, pero no nos ha señalado el modo de traducir en la realidad social —ésa en la que cada día nos encontramos para vivir y trabajar— la experiencia, el saber y el valor de ser mujeres.

Incluso para aquéllas entre nosotras que habíamos madurado una conciencia femenina, el resultado supuso reencontrarnos interiormente escindidas y en perenne conflicto, por ejemplo, entre el hecho de ser mujeres y el hecho de ser enseñantes “neutras”, y el no saber salir de la situación de inadaptación, de inseguridad, de falta de originalidad, de dependencia: en una palabra, de bloqueo de nuestras energías, capacidades, deseos. De hecho, en la realidad social, al margen de la familia y de lugares exclusivamente de mujeres, el ser mujer recae en la insignificancia, se convierte una y otra vez en una particularidad embarazosa y que nos sentimos obligadas continuamente a justificar, o a olvidar y hacer olvidar [véase Libreria delle Donne di Milano 1983]. No se trata de algo meramente psicológico, y ni siquiera el resultado de la discriminación femenina de que somos víctimas. En realidad se trata de un fracaso que no depende esencialmente de la injusticia social, es decir, de lo que la socie-

dad (patriarcal) quiere en contra nuestra, sino que tiene más que ver con aquello que nosotras queremos y que no somos capaces de realizar. Nuestras justas pretensiones sobre el mundo, lo que la Librería de las Mujeres de Milán ha llamado "deseo de triunfar", nos producen temor y nos bloquean precisamente al no encontrar instrumentos para lograr satisfacción en una realidad social que no prevé una palabra y un deseo de mujer, modelada en su totalidad sobre la palabra y el deseo masculinos. En esta sociedad, para una mujer que no quiera renunciar a sus pretensiones sobre el mundo, a sus proyectos y deseos, el único camino viable parece ser adaptarse a las reglas dadas, ponerse siempre "a la altura de...", a costa sin embargo de anular una parte fundamental de sí misma —su ser mujer—, empujándose hasta incluso llegar a despreciar su sexo, alejándose de sus congéneres. Y en este esfuerzo de continua adaptación, que por otra parte no permite nunca salvar aquello que nos diferencia del hombre, se permanece imitativas, rígidas, conformistas; se pierden la originalidad, la competencia, el coraje, en otras palabras, el placer y el estar a gusto con lo que se es y con lo que se hace. Sin la integridad de la propia experiencia, que es condición para poder inscribirse en la sociedad de la mejor manera, la mediocridad y el fracaso son casi inevitables.

Desde esta conciencia, conquistada en la práctica política de las relaciones entre mujeres, surgió el proyecto político de la diferencia sexual, que consiste esencialmente en cambiar la sociedad de modo que en ella tenga curso lo que una mujer es y quiere ser, y que por tanto consiste en la creación de la subjetividad femenina.

Esta perspectiva política se abrió hace algunos años en Italia, por obra de la Librería de las Mujeres de Milán y posteriormente también de la Comunidad Filosófica Femenina Diotima, de la cual formo parte, y ha arrastrado tras de sí a gran parte del mundo de las mujeres, dentro y al margen de las instituciones. Hoy día es visible y está creciendo una presencia social femenina autónoma en muchos campos: en el campo del derecho, entre las enseñantes, las sindicalistas, las periodistas, las políticas.

Insisto sobre el aspecto político de la perspectiva de la diferencia sexual, también en lo que conviene al campo formativo, porque en él se encuentran los elementos de mayor novedad y fecundidad respecto de los precedentes movimientos de lucha de las mujeres.

La política de la diferencia sexual no asume ya como referencia central la discriminación y la injusticia social que sufren las mujeres y en consecuencia ha desplazado su interés desde la lucha de reivindicación de mayores derechos e igualdad de oportunidades para nuestro sexo, hacia la afirmación de una existencia social libre de las mujeres en un mundo común. Existir libremente en todos los ámbitos de la sociedad —no sólo por tanto dentro de grupos separados de mujeres, que han sido los núcleos de la autenticidad femenina, al abrigo, no obstante, de las relaciones sociales— sólo es posible si esta sociedad se transforma en fuerza de nuestra iniciativa, de manera que en ella se pueda inscribir material y simbólicamente la experiencia humana femenina en su integridad, así como la masculina. Ambas en su necesaria parcialidad.

Esta perspectiva nos permite salir del dilema entre tener fuerza en la confrontación social y el ser fieles a nuestra identidad como mujeres, y nos permite por fin congregar el terreno de la emancipación con el de la diferencia, a través de las oportunas mediaciones.

De tal modo se ha trastocado el esquema clásico de cierto feminismo que considera esencial la relación hombre/mujer con la finalidad de hacerla más justa y mejor, concibiendo las relaciones entre mujeres como el medio para llegar a ese objetivo. De hecho hemos dejado de asumir como punto de referencia principal, aunque negativamente, la relación con el hombre, y consideramos central en el proyecto político y en nuestras existencias individuales la relación "mujer con mujer", porque sólo de ésta puede surgir un significado independiente de la existencia femenina, es decir, nuestra libertad. Mejorar la relación con el hombre, hacerla más hermosa y más justa, será entonces una consecuencia más y no el objetivo, porque es nuestra libertad la que garantiza la igualdad entre los sexos, no al revés. De hecho, creer que la igualdad con el hombre puede llevarnos a gozar de los bienes de que gozan los hombres, entre ellos la libertad, trae engaño, como la historia de la emancipación nos ha enseñado. Al contrario, sólo si somos libres podremos gozar plenamente de los derechos y de los bienes que la sociedad nos ofrece, entre los cuales están la cultura y la instrucción. Por esto las autoras del libro *Non credere di avere dei diritti* [No creas tener derechos] consideran que tener interlocutoras con autoridad es más importante que tener unos derechos reconocidos.

Quisiera ahora explicar brevemente algunas ideas que han guiado nuestra práctica política en el mundo de la escuela.

La primera atañe a nuestra concepción de la libertad, que no consiste en aumentar los derechos y los medios de las mujeres individualmente o de nuestro género en su conjunto, y ni siquiera en gozar de mayor libertad de movimientos dentro de los límites ya dados y que el otro ha definido. Esta idea tradicional, que inspira la política de lucha por el reconocimiento de los derechos y por la mejora de nuestra condición, o lo que es lo mismo, la política de las reivindicaciones y de las vistosas y aparentes manifestaciones, nosotras la sustituimos por una libertad como *trascendencia* y como *independencia simbólica*.

¿En qué sentido trascendencia? En el sentido de su propia realización, manteniéndose fiel al hecho de ser mujer; la palabra "trascendencia" indica aquí el movimiento de salida de uno mismo, de traducción de uno mismo desde la indefinible intimidad hasta la existencia en el mundo, el nacimiento del sujeto femenino (no por casualidad el último libro de Diotima se titula *Mettere al mondo il mondo* [Traer el mundo al mundo]). A este movimiento de objetivación, de afirmación en el mundo de la libertad femenina, corresponde, en la esfera de lo simbólico y de la interioridad, la significación independiente de ser mujer. En consecuencia, libertad como independencia simbólica respecto del hombre.

Por más que la independencia material y económica sea importante, en realidad pensamos que la verdadera independencia es de carácter simbólico, al punto que una

mujer puede ser y permanecer libre aunque se deje mantener por un hombre. Es la libertad que poseemos cuando no tenemos necesidad del hombre —y por tanto no nos dirigimos a él para obtener lo que es esencial para nuestra vida—, esto es, saber quiénes somos, qué queremos, cuál es nuestro valor, cómo nos comportamos en el mundo, etc. Por lo que respecta a lo esencial, no debemos esperar nada del otro sexo, aunque podamos recibir mucho de un hombre y, en algunos casos —como en el caso de tener hijos—, debamos recibir de él. Este aspecto esencial, que es el sentido que tiene de sí cada cual y la capacidad de enfrentarse al mundo, sólo puede proceder, para una mujer, de su pertenencia al género femenino... más concretamente, de otras mujeres. Por esto decimos que una mujer, entre ella y el mundo necesita una mediación femenina, y con base en este aspecto nos conducimos en nuestra vida práctica.

Todavía hoy, tras decenios de feminismo, no hay muchas mujeres dispuestas a buscar en sus congéneres una medida de sí mismas y un reflejo valorativo. Muchas piensan todavía que las reglas masculinas son suficientes también para las mujeres y se juzgan a sí mismas y a sus congéneres sobre la base de reglas y criterios masculinos, dando como resultado que a menudo las mujeres parezcan peores que los hombres. O bien algunas otras siguen pensando que entre mujeres no son necesarias reglas y que las relaciones dentro de nuestro sexo pueden basarse en la espontaneidad. Así, por ejemplo, en el primer caso, se sigue juzgando a las mujeres en la escuela según las medidas y los paradigmas masculinos; o bien, en el segundo caso, una se abstiene totalmente de juzgar a nuestras alumnas y en general a nuestras congéneres, creyendo de este modo estar garantizando la libertad de nuestro sexo. Los hechos nos dicen que ninguna de esas posiciones es válida. Recurrir a reglas masculinas o la falta de reglas propias, convierte de hecho en improductivas, y a menudo decididamente invisibles y salvajes, las relaciones entre mujeres. Con razón Irigaray ve como cometido esencial de las mujeres civilizar las relaciones en el seno de su sexo (y en consecuencia las relaciones con el otro), el dotarse de reglas y criterios de juicio, en otras palabras, de un orden simbólico y social. Que las relaciones entre mujeres oscilen entre los dos extremos de la fusión-aceptación incondicional y del odio-envidia-ingratitude no es reducible a razones psicológicas, pero se explica por la debilidad de las relaciones sociales entre mujeres y por la falta de un orden propio. Por otra parte, esta debilidad es un aspecto estructural y constitutivo del mundo patriarcal, o lo que es lo mismo, de ese mundo que se constituyó mediante la destrucción de las genealogías femeninas (en su significado simbólico, no en su realidad natural) y sometiendo todas las relaciones sociales de la mujer a las genealogías masculinas.

Si la debilidad de las relaciones entre mujeres en la sociedad es una de las causas principales de la subordinación femenina, entonces ni los bienes materiales ni los derechos reconocidos son suficientes para combatir esta subordinación. Por ello precisamos de nuestras propias reglas de convivencia, para dar vida a un mundo común de las mujeres [Rich 1979]; necesitamos un orden social y simbólico que nos corresponda y nos ofrezca medidas y criterios de orientación para nuestro pensar, juzgar y actuar con fidelidad hacia nosotras mismas. Un orden simbólico no construido como

reacción ante el otro, pues esto nos mantiene todavía en el horizonte del hombre: como sucede cuando, para combatir la opresión, nos imaginamos una libertad entendida como ausencia de vínculos, o bien cuando al rechazar la autoridad y la jerarquía, negamos cualquier dimensión de verticalidad en la relación con las demás y el mundo. Más bien un orden simbólico generado, autónomamente, por las mismas relaciones entre mujeres, y en primer lugar por esas relaciones de precedencia/descendencia que traducen socialmente el segmento genealógico madre/hija y que conservan su potencia simbólica, multiplicándola. Afrontaré a continuación este punto, particularmente fecundo para redefinir las prácticas educativas.

Vuelvo ahora a la independencia simbólica. ¿Qué ventajas nos ha permitido la toma de distancia y el retraernos respecto del orden masculino, y asumir las relaciones entre mujeres, la fuerza y el saber que se generan en su interior, como fundamento de la libertad femenina? En líneas generales, nos ha permitido convertir la diferencia sexual, de mera constatación factual (estar sexuadas así y no de otro modo) históricamente mal valorada, en una realidad generadora de sentido y de valor. Y el sentido y el valor de ser mujer se pueden articular y diversificar libremente en función de lo que circula en el seno de sus relaciones concretas. Por ello no nos sentimos ya vinculadas a definiciones preconstituidas del ser mujer, y tampoco hacemos referencia, en el contacto educativo con las nuevas generaciones, a una supuesta —por inexistente— identidad femenina única y compacta, una identidad colectiva de género, porque ésta además representa el producto histórico de nuestra subordinación al hombre. Por ello, no ligamos nuestro proyecto pedagógico a cualidades específicas de las mujeres —no importa si psicobiológicas o histórico-sociales— que nosotras, y a través de nosotras la sociedad, tendríamos el deber de valorar y promover, como por otra parte querrían ciertas posiciones tomadas en el seno del mundo de las mujeres, también sugeridas por análisis recientes [véase Gilligan 1992]. Porque el sentido libre de la diferencia consiste en no encontrarse vinculadas a determinados contenidos, modos de ser, cualidades específicas, aunque estén consideradas positivamente, y en poder disponer autónomamente de todo lo que forma parte y puede formar parte de la condición humana. Por tanto, no proponemos un modelo único, alternativo a los tradicionales del ser y del hacerse mujeres.

En el seno de la relación educativa, esta perspectiva nos permite mirarnos a nosotras mismas, adultas, y mirar a nuestras alumnas en la nuestra y en su propia individualidad y diversidad, también de valor, sustrayéndonos de la cuantificación masculina que categoriza nuestro sexo en: o todas las mujeres o la excepción. Liberándonos de estas interpretaciones masculinas, unívocas y totalizadoras, nos otorgamos la posibilidad de crear un auténtico circuito de comunicación y de potenciamiento entre mujeres, un circuito de reflejo valorizador y de reconocimiento, que sólo es realizable en la relación concreta con *algunas* mujeres de carne y hueso, de verdad, y no con el estereotipo social del género femenino o de la mujer excepcional.

LO SIMBÓLICO

El orden social masculino, entrometiéndose en las relaciones entre mujeres, las hace difíciles y casi siempre llenas de maldad. De hecho, la ley del padre separa a la madre de la hija y transforma progresivamente el amor de ambas en odio y resentimiento. En las sociedades patriarcales, las relaciones entre mujeres no se piensan: se abandonan a la casualidad, es decir, en medio de la confusión afectiva y del desorden psicológico. Esto explica por qué las relaciones entre mujeres, desde la de la madre, están tan cargadas de emotividad y de interpretaciones psicológicas. Pero no sólo se trata de dificultades psicológicas: falta, o es insuficiente, un plano simbólico adecuado que permita liberar de la inmediatez y la insignificancia las relaciones entre mujeres. Y la construcción de este plano simbólico es obra colectiva de mujeres, una obra política y social a la vez, que nos permite encontrar palabras y representaciones acordes a nuestra experiencia, en la que lenguaje y afectividad no estén separados, como en el plano simbólico masculino. Sin embargo, no se trata sólo de dar un nombre. Para que tal fidelidad sea posible, tenemos que reactivar positivamente la relación con la madre, el origen de nuestra sensibilidad, que como origen, representa la fuente del discurso. Y afronto así la tercera idea.

LAS RELACIONES ENTRE MUJERES: MEDIDA Y MEDIACIÓN

Para una mujer, la posibilidad de un espacio simbólico que le permita pronunciarse manteniéndose fiel a sí misma, o lo que es lo mismo, que le permita ser sujeto de discurso, es inseparable de la posibilidad que tiene de reconocerse a través de otra/otras. A través de la mediación de otra, la mujer puede volver a sí misma y amarse como sujeto. Sin embargo, ¿cuál tiene que ser la articulación de las relaciones entre mujeres, para evitar la fusión/confusión y que cada una pueda conocer sus propios límites y aquello que la distingue de la otra? Estas relaciones se configuran según dos coordenadas cartesianas: sobre el eje vertical está la relación de la hija con la madre, sobre el horizontal la relación de la mujer/hija con las otras mujeres. La coordenada vertical se proyecta sobre la otra, que es como decir que la relación con la madre prefigura la que se tenga con otras mujeres. Si la primera es confusa, confusa será la que se tenga con otras mujeres; y si es clara, así será también en el segundo caso. Además, también la relación de verticalidad con la madre, si se realiza positivamente, puede repetirse y hacerse productiva con las otras mujeres. Ello será lo que permita la creación de "lo simbólico", como espacio autónomo femenino propio y como forma de distanciamiento entre mujeres; ello permite la explicitación de medidas adecuadas para poder conocerse y conocer el mundo. Aquí reside toda la importancia política de la relación madre/hija, como matriz de cualquier relación con otras mujeres, consigo mismas o con el mundo. Dar forma a la relación madre/hija es por tanto una cuestión política, no psicológica: de hecho se trata de inscribir visiblemente esta relación

en las formas de la vida social, desde el lenguaje al derecho, a la religión, a la educación, etc., es decir, en el orden simbólico social. Esto significa reconocer y activar entre mujeres no sólo la solidaridad-hermandad —que indudablemente ha sido preciosa aunque insuficiente— sino también la *disparidad*. La disparidad se convierte en forma política cuando se acepta reconocer la existencia de diversidad entre mujeres, también la diversidad de valores, y se comprende que dar valor a otra significa valorarnos a nosotras mismas y valorar nuestro género.

La propuesta de la práctica de la disparidad ha provocado escándalo entre las mujeres, habituadas como están a aceptar la regla masculina según la cual, con excepción de la madre, todas las mujeres son iguales, que en resumidas cuentas es otro modo de decir que ninguna tiene valor. En el rechazo de la práctica de la disparidad participa además el fantasma de la madre opresiva y el temor de ver reproducidas las jerarquías masculinas. Y sin embargo, la práctica de la disparidad, a la vista de los hechos, se ha demostrado fecunda, porque nos ha permitido crear entre nosotras una trama de relaciones fuertes, socialmente visibles y significativas, en las diversas articulaciones de la realidad social. Dar preferencia a algunas de nuestras congéneres en las que reconocemos una mayoría, y unirnos a ellas para hacer triunfar en el mundo nuestros deseos y nuestros intereses en el seno de los contextos concretos en los que nos encontramos para trabajar —el partido político, el sindicato, la profesión, el tribunal, la escuela, etc.—, nos ha permitido de vez en cuando expresar nuestra fuerza y modificar la realidad existente en nuestro beneficio. Y esto *en el presente*, sin esperar reformas, leyes, reconocimiento de derechos, intervenciones desde lo alto..., a menudo sin apoyos materiales o económicos. Hemos dado vida a una forma de separatismo dinámico, a redes de relaciones preferenciales entre mujeres directamente dentro de las realidades mixtas, en las sedes y en las instituciones culturales, profesionales, de organizaciones políticas y sociales, multiplicando las comunidades femeninas en las universidades, en la escuela, en los centros de poder, en el mismo gobierno de la sociedad. Y en los últimos tres años, esta práctica política ha hecho posible la constitución, en casi una treintena de ciudades italianas, de grupos de mujeres que “educan en la diferencia” en la escuela y en las universidades, trabajando de modo autónomo respecto de las instancias institucionales (ministerios, comités para la igualdad de oportunidades, jerarquías escolares y académicas), sabiendo también utilizar del mejor modo los recursos existentes, con inteligencia y pasión, aunque sin actitudes prometeicas y desperdicio de energías.

Hemos descubierto la necesidad de una mediación femenina en la relación con el mundo y hemos transformado la necesidad espontánea de confiarse a una mujer mayor (la madre real o simbólica) y de unirse a las propias congéneres, en una modalidad autónoma, política, de acceso al mundo.

Atribuir autoridad y valor a otra mujer, reconociéndola como quien puede legitimar socialmente nuestro deseo e interés allí donde queremos hacerlos valer, significa reconocerla como mediadora fiel entre nosotras y el mundo: en ella encontramos un término de contraste, una medida de nosotras mismas y de nuestro valor, una in-

térprete, una defensora y jueza en los compromisos entre nosotras y el mundo. Esto supone rediseñar el sistema de referencias de nuestro pensar, juzgar, actuar... crear un nuevo orden, una diferente configuración lógica y simbólica de la realidad. En otras palabras, operar una revolución simbólica, que será lo esencial de la transformación de la realidad. Este orden está organizado alrededor de la figura de *la madre simbólica*, que representa el valor y la potencia femeninos, encarnados bien en una mujer, bien en otra, pero que de todos modos circula en lo social. Para que este orden se pueda constituir, reforzar, transmitir, no debe perderse la matriz simbólica femenina, como a menudo ha sucedido históricamente, siempre que el otro sexo ha tomado posesión de la fuerza, de la grandeza, del saber de la mujer, haciendo desaparecer su matriz femenina, porque ni las mismas mujeres han sabido mantenerse fieles a su propia genealogía de pensamiento y de palabra.

Incluso cuando nuestras relaciones con otra/otras se circunscriben al ámbito privado, a lo psicológico, a lo casual, pueden dar lugar a felices islas de cooperación entre mujeres, pero si no se hacen visibles y significantes, pierden su fuerza subversiva: la de dar vida a una sociabilidad femenina en la que nuestras diversas inclinaciones, capacidades, aspiraciones, se puedan desplegar al máximo y convertirse en productoras de fuerza y de valor.

Por tanto, lo esencial de nuestra práctica política es cuidar y hacer productivas las relaciones entre mujeres, considerarlas un recurso insustituible de fuerza personal, de originalidad mental, de seguridad social. Cuidar las relaciones entre mujeres significa dar crédito y un espacio para escuchar a nuestras congéneres en las cosas de todos los días, pero sobre todo en las cosas que son esenciales para nosotras; significa tomarlas y tomarnos en serio, dando prioridad a sus palabras, a sus deseos e intereses, respecto de los masculinos. También significa someter a juicio, y por tanto elegir y mostrar preferencias, sus palabras, sus gestos, sin dejarlos caer en la insignificancia y en la indiferencia de la falsa igualdad, puesto que esto les quita valor, y en consecuencia nos lo resta a nosotras y a nuestro sexo. De este modo también las relaciones vinculantes y de dependencia entre mujeres, que son necesarias para nuestra libertad individual y colectiva, pierden su carácter casual y de arbitrio y su exceso de carga psicológica, porque responden a una auténtica economía de intercambio, de compromiso, de alianza, entre intereses específicos.

EDUCAR EN LA DIFERENCIA

Dar forma social a las relaciones entre mujeres también en el mundo de la educación, para que en éste tenga su curso la libertad femenina; en esto ha consistido nuestra práctica política de estos años. Esta práctica ha reactivado en nosotras las enseñantes el deseo de entregarnos a nuestra profesión y nos ha suscitado la pasión de educar a las niñas y a las jóvenes, de educarlas por sí mismas y no con otro como punto de referencia.

En la relación educativa con ellas hemos abierto a lo femenino el espacio simbólico de la verticalidad, que es la dimensión de la mayoría, del devenir, sin la cual no se puede concebir la educación. Ya no aceptamos que el espacio simbólico de la verticalidad esté encarnado por los hombres, por las autoridades y modelos masculinos, porque en esta verticalidad las mujeres, tomadas de una en una, terminan por perderse.

Trabajamos para llegar a ser a ojos de nuestras alumnas una primera figura de esta verticalidad simbólica (la segunda en realidad, tras la madre... pero esto ha fallado en ocasiones, subordinándose al padre). En vez de seguir proponiendo a nuestras alumnas la vía de lo "neutro", la ley y el *logos paterni* como vías de acceso al mundo, a lo simbólico y al conocimiento, hemos decidido convertirnos para ellas en autoridades simbólicas y fuentes de autorización para que sean plenamente fieles a sí mismas en el mundo, favoreciendo a su vez toda su deseosa energía tanto en el campo del aprendizaje como en el de la construcción del conocimiento. Con plena conciencia de cómo para una niña, para una mujer joven, entrar en el mundo a través del mundo de las madres no representa una entre diversas posibilidades, sino una necesidad. Es la necesidad, política y pedagógica a la vez, de que sean mujeres las que enseñen a las mujeres.

El drama femenino reside en que nadie nos ha enseñado a hacernos mujeres siendo fieles a nuestro sexo; es ésta una enseñanza que ningún hombre, por muy inteligente e ilustrado que sea, nos puede garantizar. Las niñas llegan a la escuela con una estructura de la personalidad ya deformada, a causa de la carencia de formas simbólicas por parte de la madre. En el género humano la madre ya no es la fuente primaria de adaptación positiva al mundo, ni la que activa la función simbólica. De las madres reales, las niñas reciben escasos signos de comportamientos propiamente femeninos; por contra, reciben, aprenden la desvalorización de su sexo o las formas de su neutralización. Por tanto, para las mujeres, la madre (una mujer) es quien puede quitar la palabra, lo que ha hecho en multitud de ocasiones, pero también la única que puede restituírsela.

Conscientes de que entre una mujer y el mundo es necesaria una mediación fiel, o lo que es igual, femenina, estamos trabajando para que las niñas y las jóvenes puedan entrar en el mundo viniendo precedidas y asistidas por una autoridad social de su sexo. No se trata de la autoridad neutra que nos ha sido conferida por la institución escolar, que nos pide que seamos imparciales y que respetemos el principio de igualdad (que en realidad es un falso universalismo). En su lugar se trata de poner en juego otra forma de autoridad, que deriva del hecho de asumir como significativa nuestra diferencia sexual y que nos permite hacer productiva la común pertenencia de sexo con las estudiantes, las colegas, las superiores, las madres, etc. En consecuencia, una autoridad que se inscribe en el orden simbólico social femenino.

Nosotras hemos vuelto a llenar de contenido semántico el concepto de autoridad. La autoridad es un hecho simbólico: se sustancia en el gesto de la mujer-enseñante que acepta ser "madre simbólica" de la alumna, y en el gesto de la pupila que

acepta y reconoce tal autoridad. Y ya que ambos gestos hacen referencia a un orden simbólico femenino que los trasciende y los llena de significado, los hace eficaces, la autoridad puesta en juego sale del intercambio particular o del institucional, presentándose con su valor social, público, pero dirigido a la mujer. Esto transforma la relación educativa, pasando de ser una relación institucional regulada por códigos masculinos, o bien una relación particular-amistosa, a ser una relación social que hace referencia a reglas nuestras.

En la escuela, la relación de disparidad con nuestros alumnos/as está totalmente inscrita en la esfera institucional cargada ya de una preestablecida autoridad. Negando justamente esta autoridad preestablecida, no caemos sin embargo en el error de negar la disparidad, que viene dada por una exclusión generacional y cultural que no se puede obviar... pero intentamos hacerla productiva para hacer emerger y circular el valor femenino, ejercitando nuestra autoridad magistral de mujeres y, por tanto, nuestro poder de "hacer crecer", según el significado etimológico de *autoritas* (*augere*). Como enseñantes hemos abandonado los dos caminos recorridos hasta ahora, a menudo alternativamente. Hemos abandonado el modelo tecnológico-meritocrático, que nos ha impedido ver la existencia de hombres y mujeres y dejar brotar el valor y la potencialidad de estas últimas en su propia originalidad. Pero también nos hemos distanciado del modelo del "maternaje", que comporta una dedicación, una aceptación incondicional, la amistad y complicidad privada con nuestras alumnas y que prevé, en el trabajo didáctico con el grupo-clase, el presentarse "democráticamente" sobre el mismo plano de las estudiantes, según una estructura horizontal que niega toda diferencia de valor y evita toda forma de sanción, incluso de valoración, interpretada como opresiva.

Hemos salido de la óptica de la imparcialidad o de ocuparnos indistintamente de todos o de todas, y hemos explícitamente planteado nuestro trabajo sobre el principio de la *preferencia* por las de nuestro sexo. Consideramos las relaciones con las otras mujeres (colegas, madres, estudiantes, administradoras, expertas, políticas) prioritarias, y trabajamos para que pasen de ser privadas a ser sociales, de manera que la complicidad o la solidaridad de género se traduzca en un vínculo o pacto explícito, que los deseos o proyectos de una o de varias se precisen y se hagan visibles, y que de vez en cuando se declare cuál es el planteamiento, el objeto del intercambio, y cuáles son las reglas y los sujetos del compromiso. Esto permite que la mayoría de algunas sea productiva para todas... y que se pueda jugar fuerte, haciendo circular por el cuerpo social el valor femenino. De este modo nos estamos haciendo sujetos, comprometidas entre nosotras mismas, en el seno de nuestro sexo, para adquirir una fuerza de compromiso ante el mundo; y para esto estamos educando a las más jóvenes.

En el trabajo didáctico, la preferencia por nuestro sexo, practicada y nominada, se traduce en favorecer la componente femenina de la clase, rompiendo las reglas "neutras" de la institución. Esta preferencia consiste en prestar particular atención, y en un ámbito propicio para ello, a las chicas, en dirigirse a ellas con ofertas y preguntas especiales para valorarlas; sin embargo, no responde a la exigencia de restablecer

el equilibrio con la parte masculina, según la lógica compensatoria de las acciones positivas y de la igualdad formativa de oportunidades, pues entonces las alumnas podrían verse favorecidas indistintamente por los y las enseñantes. En cambio, se trata de comunicar el feliz y orgulloso sentido de pertenecer al género femenino, y esto es lo que la enseñante transmite y que sólo ella puede transmitir. Y de este modo, incluso las relaciones de precedencia/descendencia, las genealogías femeninas simbólicas, adquieren un espacio en el que hacerse visibles, una inscripción social.

La preferencia por las alumnas sobre el plano didáctico, hasta ahora se ha venido expresando, desde el preescolar hasta la universidad, de dos modos complementarios: en la clase mixta, prestando particular atención a las chicas, es decir, atendiéndolas, animándolas, explicándoles, dándoles espacio para la palabra y la expresión, una oferta de estímulos culturales... incluso auténticas unidades didácticas construidas para responder a sus exigencias. Y además creando en el transcurso del año actividades diferenciadas por sexos. Una solución, ésta, no prevista por nuestro ordenamiento didáctico, pero que se ha demostrado fecunda para significar una diferencia, la femenina, que se ha de cuidar en su propia originalidad, valorar y mostrar en su potencialidad, a salvo de la intromisión masculina. Hemos evitado que los grupos de mujeres solas se transformasen en espacios *ghetto* con la única función consoladora de dar salida al deseo de hablar, de ser escuchadas y aceptadas por sus propias congéneres. Al contrario, en muchas experiencias realizadas ha sido posible evitar la recaída en las comunes miserias femeninas, convirtiendo estos momentos en los marcos privilegiados de producción y circulación de lo simbólico femenino, de aprendizaje, de valoración de competencias y deseos... en una palabra, lugares de grandeza y autoridad femeninas.

Y esto gracias a la calidad de las relaciones activadas en su seno. Éstas, establecidas con las alumnas, con cada una y progresivamente con todas, han sido vivas, empáticas, pero evitando la confusión emotiva y la identificación sustitutiva; porque la aceptación de las más jóvenes, de sus vivencias y deseos, no se convierte en una indulgencia con bajas pretensiones y deseos indefinidos que las empuje a minusvalorarse a sí mismas y a su propio sexo.

De hecho, nuestras estudiantes piden afecto explícitamente, e implícitamente que se las valore. Sin eludir la primera demanda, sin embargo nos centramos en potenciar su subjetividad femenina y en afirmar su valor, exigiendo el máximo de ellas, aunque ofreciendo a un tiempo toda la riqueza y grandeza de que somos capaces. Con ellas pretendemos instaurar un "pacto ético e intelectual" [Rich 1979], que nos obliga a asumir una responsabilidad educativa sin librarnos de ser juzgadas, y a ellas a respetar con honestidad y rigor los compromisos adquiridos.

La vía que indicamos es la práctica de la disparidad y la construcción de la relación genealógica. Por ello nos comprometemos a favorecer, también en las relaciones entre las estudiantes, comportamientos valorizadores, mostrando las ventajas recíprocas que de ellos se derivan: de manera que envidia y competencia se diriman positivamente, en vez de caer en inclinaciones misóginas o en demandas insistentes de

“justicia” y de “igualdad” que llevan a una nivelación por lo bajo. Consideramos importante que la admiración y la emulación entre coetáneas, que a menudo intervienen espontáneamente, no se deje a la casualidad. Por tanto, enseñar el reflejo valorizador también entre coetáneas forma parte de los cometidos explícitos de nuestra enseñanza.

Pero sobre todo les enseñamos a unirse a otras mujeres para recibir autorización y fuerza para su proyecto en el mundo, mostrando, incluso mediante el vivo ejemplo de las relaciones de disparidad practicadas entre adultas, que el obligarse a otras no es un factor de depresión del yo, sino al contrario, un medio de potenciamiento del deseo y de la energía cognoscitiva. Así intentamos (re)construir el hilo, demasiado a menudo interrumpido, de las genealogías simbólicas femeninas, enseñando a transformar el odio y la ingratitud por la madre en un reconocimiento hacia la mujer mayor, y a hacerse herederas de la riqueza y de las tradiciones femeninas. Este punto es particularmente importante en el campo del aprendizaje, pues apropiarse de la riqueza de pensamiento y de palabra de otra mujer sin hurto, sin aprovecharse y sin resentimiento, no es práctica corriente entre mujeres, ni siquiera entre las más jóvenes. Y en consecuencia les enseñamos a seguir en la admiración y el reconocimiento explícito de las fuentes femeninas de la cultura que van aprendiendo, y desarrollamos en ellas la capacidad de hacerse herederas y seguidoras, no simples imitadoras silenciosas de la palabra autorizada de otras.

Esto contribuye a crear y reforzar un campo de referencias y de vínculos elegidos y respetados también en la construcción del conocimiento, en el aprendizaje. Poner en contacto a las más jóvenes con las genealogías femeninas de vida y de palabra significa dar una sustancia preciosa al circuito de valorización femenina activado en la relación didáctica. El contacto con el pensamiento y la palabra de mujeres que nos han precedido en la historia operando en un registro de libertad, de hecho favorece en las chicas la interiorización de medidas de una soberanía femenina en el mundo: ésta representa la mejor defensa contra la seducción del orden patriarcal y de la cultura masculina, a la cual entonces se hace posible aproximarse con comodidad, desde una posición de independencia simbólica.

Las estamos habituando a alejarse de la visión del otro/hombre y de su palabra, mas sin ignorarlos, y a atender a su propio amor por la libertad.

Si desde siempre el destino femenino parece consistir en tener que complacer al hombre (Rousseau), somos conscientes de que esta coacción para adaptarse a las expectativas sociales, negando la propia identidad, ha podido resistir hasta hoy día porque se ha encarnado en la fantasía femenina que consiste en imaginarse complementaria al *otro*. Nosotras las adultas hemos experimentado y seguimos experimentando en las más jóvenes qué consecuencias comporta aceptar la visión del *otro*, su palabra, su pensamiento, como principios de estructuración de nuestra personalidad y de nuestra experiencia vital. La única salida posible para una mujer, desde las más precoces edades, resulta ser la fuga hacia la imaginación, el sueño, la fantasía compensadora, que paraliza la energía vital y no permite que inteligencia y deseo, midiéndose con la

necesidad de lo real según nuestras medidas y criterios, intensifiquen nuestra relación con el mundo, se conviertan en energías productoras de mundo.

La inseguridad de las chicas, incluso en el campo del aprendizaje, aun teniendo indudablemente reflejos psicológicos, tiene sin embargo sus raíces en la falta o pobreza de una simbología femenina. La percepción de sí misma como ausente nace del hecho de no poder disponer de imágenes valorizadoras de sí misma, de puntos de orientación, de medidas propias. Por este motivo, los programas cuya finalidad es reforzar el yo psicológico de las chicas, para mejorar sus motivaciones para aprender y su participación en la vida escolar, se revelan insuficientes.

Para que los beneficios de la libertad femenina, entre los cuales podemos señalar la seguridad, la comodidad, el deseo de conocer, la originalidad mental, se hagan realidad en nuestras alumnas, les estamos enseñando a unirse a las otras mujeres, empujándolas a reconocer que tener en consideración no significa adaptarse pasivamente: y por tanto enseñamos a comprometer su libertad con las otras mujeres.

Las estamos animando a no negar, ni tampoco a sobrevalorar los impedimentos externos que nos vienen del mundo masculino... animándolas a entender que la libertad interior, la que depende de nosotras mismas, es mucho más escasa que la exterior: por lo tanto debemos trabajar, nosotras y ellas, sobre esta última, de manera que los obstáculos externos no se transformen en impedimentos internos, en auto-moderación.

Autorizándolas les enseñamos a autorizarse en su propio deseo de aprender, a poner en juego libremente sus propios deseos, a definir y realizar sus propios proyectos. Y a través de nuestra visión valorizadora y enjuiciadora, las ayudamos a delinearse como sí mismas, a tomar consistencia y forma, aprendiendo a conocer sus propios límites, incluso su propia potencia, y a reconocer los elementos de constricción del mundo externo, pero también la potencialidad en él presente, sin eludirlos en la fantasía de una realidad inexistente y sabiendo medir los unos y las otras (límites y potencialidades) sobre el propio proyecto, que entonces resulta realizable.

Así las estamos enseñando a afrontar el mundo con una conducta que nosotras en Diotima llamamos de *realismo extremo*, que significa saber conjugar el tamaño del deseo con la capacidad de tener en cuenta con lucidez la realidad, de modo que enseñada se haga lo posible, sin perderse en fantasías. Y precisamente este realismo extremo nos ha permitido en estos años obtener ventajas socialmente visibles en la escuela y en la universidad. Se trata, por ejemplo, de la creación de la Comunidad Filosófica Femenina Diotima, en la Universidad de Verona, que ya desde hace seis años trabaja con numerosos conocimientos sociales y académicos, desarrollando actividades e iniciativas seguidas por estudiantes de uno y otro sexo y por colegas masculinos, pero que opera según el principio del valor primario de las relaciones entre mujeres. Y son las diferentes experiencias educativas, de educación sexuada, realizadas en muchas escuelas italianas, o las numerosas iniciativas de puesta al día de las enseñantes que hemos conseguido realizar exclusivamente a través de la fuerza producida por las relaciones de vínculo y de confianza entre dos o más mujeres: una fuerza que

ha sabido producir e imponer nuevas reglas de acuerdo con nuestros intereses, reglas de libertad femenina, y de acuerdo con instituciones que por su cuenta no preveían tal libertad.

BIBLIOGRAFÍA

- Diotima, *Il pensiero della differenza sessuale*, Milán: La Tartaruga, 1987.
- , *Mettere al mondo il mondo. Oggetto e oggettività alla luce della differenza sessuale*: Milán: La Tartaruga, 1990.
- Gilligan, Carol, *In a Different Voice. Psychological Theory and Women's Development*, Cambridge: Harvard University Press, 1992.
- Irigaray, Luce, *Ethique de la différence sexuelle*, París, Editions de Minuit, 1985.
- , *Sexes et parentés*, París: Editions de Minuit, 1987.
- Libreria delle Donne di Milano, *Più donne che uomini*, Milán: Sottosopra, 1983.
- , *Non credere di avere dei diritti*, Turín: Rosenberg & Sellier, 1987.
- Muraro, Luisa, "Insegnare la libertà", *Madrigale*, no. 2, 1989, pp. 20–25
- Piussi, Anna Maria, "Towards a Pedagogy of Sexual Difference: Education and Female Genealogy", *Gender and Education*, no. 1, 1990, pp. 81–90.
- (comp.), *Educare nella differenza*, Turín: Rosenberg & Sellier, 1989.
- Rich, Adrienne, *On Lies, Secrets and Silence*, Nueva York: Norton, 1979.

10. SEXUALIDAD, EDUCACIÓN Y MUJERES ADOLESCENTES

EL DISCURSO AUSENTE DEL DESEO*

Michelle Fine

Desde finales de 1986, las revistas populares y los periódicos han publicado historias polémicas sobre educación y sexualidad. Ya sea que la controversia trate acerca de educación sexual o clínicas escolares de salud, los discursos públicos sobre sexualidad en las y los adolescentes se encuentran enérgicamente representados por autoridades de gobierno, voceros de la nueva derecha, docentes, "el público", feministas y profesionales de salud pública. Estas historias ofrecen la autoridad de los "hechos", percepciones sobre controversias políticas, y abordan los miedos no admitidos acerca de la sexualidad [Foucault 1980]. A pesar de que los hechos por lo general tratan del cuerpo femenino de la adolescente, poco se escucha de las jóvenes mismas.

Este artículo explora estas diversas perspectivas sobre la sexualidad en las y los adolescentes presentando, además, los puntos de vista de un grupo de muchachas adolescentes. El artículo está formado por un estudio basado en abundantes currículos sobre educación sexual en la actualidad, un año de negociaciones para incluir sexualidad lesbiana y *gay* en el programa de estudios de una ciudad, así como entrevistas y observaciones recolectadas en clases de educación sexual en la ciudad de Nueva York.¹ El análisis examina los deseos, miedos y fantasías que estructuran y dan forma a los

* Tomado de: *Harvard Educational Review*, vol. 58, no. 1, pp. 29-53, 1988. Copyright © 1988 by the President and Fellows of Harvard College. All rights reserved. Traducción de Argentina Rodríguez.

¹ La investigación divulgada en este artículo representa una parte de la investigación etnográfica sobre estudiantes regulares y estudiantes que abandonaron sus estudios, realizada a lo largo de un año en una escuela pública de educación integral de la ciudad de Nueva York. Financiada por la Fundación W.T. Grant, la investigación se diseñó para investigar cómo en las escuelas públicas secundarias y preparatorias de las ciudades las tasas de estudiantes que abandonan sus estudios incluyen más del 50%. Los métodos utilizados durante ese año contienen: observaciones en la escuela cuatro días a la semana durante el otoño, y uno o dos días a la semana durante la primavera; asis-

silencios y las voces sobre educación sexual y clínicas escolares de salud en la década de los ochenta.

A pesar de la atención que se brinda a la sexualidad, el embarazo y la paternidad o maternidad de los y las adolescentes en este país, y a pesar de la evidencia sobre la eficacia de las intervenciones y el amplio apoyo público que se les brinda [Harris 1985], el cumplimiento sistemático de los programas de educación sexual y las clínicas escolares de salud continúa siendo obstaculizado por las controversias que los rodean [Kantrowitz y otras 1986, Leo 1986]. Aquellos que se oponen a la educación sexual o a las clínicas escolares de salud presentan sus puntos de vista basándolos en la razón y en una preocupación por proteger a las y los jóvenes. Para tales opositores la educación sexual plantea la pregunta de si se estimula la promiscuidad y la inmoralidad, y se minan los valores familiares. Sin embargo, el lenguaje de estos desafíos sugiere un efecto sustancialmente más profundo y primitivo. Por ejemplo, Gary Brauer, subsecretario de Educación del Departamento de Educación de Estados Unidos, construye una imagen de inmoralidad manchada por la sexualidad de las y los adolescentes así como por el abuso de las drogas: "Existe una amplia evidencia impresionista indicadora de que el abuso de las drogas y la promiscuidad no son conductas independientes. Cuando las inhibiciones caen, se derrumban por completo. Cuando las personas de cualquier edad pierden el sentido de lo correcto y lo incorrecto, la pérdida no es selectiva. [...] Éstas] son expresiones del mismo vacío ético entre muchas y muchos adolescentes" [Bauer 1986].

Incluso el inspector general de Sanidad, Everett Koop, un fuerte defensor de la educación sexual, explicó recientemente: "[Nosotros] debemos ser tan explícitos como sea necesario. [...] No se puede hablar de los peligros de envenenamiento por mordedura de serpiente sin hablar de las serpientes" [Leo 1986, p. 54]. Tales metáforas empleadas y repetidas tan a menudo asocian a la sexualidad de las y los adolescentes con la victimización y el peligro.

Sin embargo, las escuelas públicas rechazan la misión del diálogo y la crítica sexual, o lo que se ha llegado a llamar "educación acerca de la sexualidad". En los actuales programas modelo de estudio sobre educación sexual encontramos: 1) la autorización de suprimir el discurso del deseo sexual femenino; 2) fomentar un discurso sexual femenino de victimización, y 3) privilegiar explícitamente los matrimonios heterosexuales en favor de otras prácticas de la sexualidad. Una/o encuentra una ambivalen-

tencia diaria a una clase de higiene para alumnas del duodécimo año escolar; un análisis de archivo de más de 1 200 estudiantes que integraron el grupo 1978-1979 y que ingresarían al noveno año; entrevistas con aproximadamente 55% de estudiantes que habían abandonado sus estudios en fecha reciente o hacía más tiempo; análisis de escritos de ficción o autobiográficos de estudiantes; una encuesta distribuida a un grupo muestra de la población estudiantil; y visitas a escuelas de educación integral, a los programas Graduate Equivalence Diplomas, a lugares de reclutamiento naval, y a escuelas públicas para adolescentes embarazadas y con hijos o hijas. Los métodos y resultados preliminares de la investigación etnográfica se detallan en M. Fine, "Why Urban Adolescents Drop Into and Out of High School", *Teacher's College Record*, no. 87, 1986, pp. 393-409.

cia sexual no reconocida sobre la sexualidad femenina que aísla de manera ideológica al agente sexual femenino, o sujeto, de su contraparte: la víctima sexual femenina. La adolescente de los ochenta se construye de esta última forma. Educada fundamentalmente como la víctima potencial de la sexualidad masculina, ella no es un sujeto por derecho propio. A las mujeres jóvenes se las aísla y enseña a temer y defenderse de la búsqueda del deseo, y en este contexto no existen muchas posibilidades de desarrollar una crítica de género o medidas acerca de la sexualidad.

DISCURSOS PREVALECIENTES SOBRE SEXUALIDAD FEMENINA EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS

Si el cuerpo es visto en peligro a causa de fuerzas incontrolables, entonces probablemente ésta sea una sociedad o un grupo social temeroso del cambio —cambio que percibe de manera simultánea como poderoso y fuera de control—.
C. Smith-Rosenberg 1978.

Las escuelas públicas históricamente han sido el sitio para identificar, civilizar, y contener todo lo que se considera incontrolable. Mientras que la evidencia sobre la sexualidad se encuentra a la vista en todas partes de las escuelas públicas secundarias y preparatorias —en vestíbulos, aulas, baños, comedores y en bibliotecas—, la educación oficial acerca de la sexualidad es escasa: en clases de estudios sociales, biología, educación sexual o en la enfermería. Para comprender cómo se trata la sexualidad en las escuelas, examiné los discursos más importantes sobre sexualidad característicos de los debates nacionales sobre educación sexual y clínicas escolares de salud. Se les sigue la pista a estos discursos mientras se abren paso a través de los programas de estudios, las aulas y los vestíbulos de las escuelas públicas secundarias y preparatorias.

El primer discurso, *sexualidad como violencia*, es claramente el más conservador, y considera la heterosexualidad de las y los adolescentes idéntica a la violencia. En el American Dreams Symposium sobre educación de 1986, Phyllis Schlafly comentó: “Esos cursos sobre sexo, abuso, incesto, sida, están todos diseñados con el propósito de aterrorizar a nuestras hijas e hijos. Debemos luchar en contra de ellos y dejar de sembrar el terror en los corazones de nuestras y nuestros jóvenes.” Un aspecto de esta posición, compartido por mujeres de posiciones políticas tan diferentes como la de Schlafly y la abogada feminista radical Catherine MacKinnon [1983], es concebir a la sexualidad como esencialmente violenta y coercitiva. En su forma conservadora más extrema, las/os defensoras/es demandan la eliminación de la educación sexual y las clínicas e insisten en brindar confianza absoluta a la familia para dictar los valores, costumbres y conductas apropiadas.

La sexualidad como violencia presume que existe una relación causal entre el silencio oficial sobre sexualidad y una disminución de la actividad sexual —por lo tan-

to, si no se enseña acerca de la sexualidad, no habrá conducta sexual en las/os adolescentes—. La ironía, claro está, se encuentra en la evidencia empírica. Fisher, Byrne y White [1983] han comprobado que las actitudes de negación hacia el sexo y el uso de anticonceptivos tienen una correlación negativa. En su estudio, las actitudes de negación hacia el sexo no desalientan la actividad sexual, pero sí desalientan el uso responsable de anticonceptivos. Las y los adolescentes que creen que la experiencia sexual es indebida niegan su responsabilidad hacia los anticonceptivos. Aceptar su responsabilidad legitimaría un comportamiento “malo” [Fisher, Byrne y White 1983]. A modo de contraste, Fisher y otros encontraron que las/os adolescentes con actitudes positivas hacia el sexo tienden a ser más consistentes y positivos hacia el uso de anticonceptivos. Al no brindar enseñanza sobre sexualidad, o al enseñar actitudes negativas hacia el sexo, las escuelas no impedirán la actividad sexual pero muy bien podrían desalentar el uso responsable de anticonceptivos [*ibid.*].

El segundo discurso, *sexualidad como victimización*, tiene un mayor número de seguidores. La sexualidad femenina de las adolescentes se representa como un momento de victimización en el cual los peligros de la heterosexualidad (y recientemente de la homosexualidad en los jóvenes adolescentes) resultan significativos. Mientras que al sexo no se le describe como intrínsecamente violento, las mujeres jóvenes (y hoy en día los hombres) aprenden sobre su indefensión ante predadores masculinos potenciales.

Para evitar ser victimizadas, las mujeres aprenden a defenderse por sí mismas de la enfermedad, el embarazo, y de “ser usadas”. El discurso de la victimización respalda la educación sexual que incluye educación sobre el sida, con la aprobación de los padres. Las actividades propuestas en el aula enfatizan el “decir no”, practicar la abstinencia, enumeran los riesgos sociales y emocionales de la intimidación sexual y las posibles enfermedades que se asocian con ésta. El lenguaje utilizado, así como las preguntas formuladas y no formuladas, representa a las mujeres como las víctimas actuales y potenciales del deseo masculino. A través de ejercicios de dramatización y discusiones en clase, las jóvenes practican cómo resistirse a discursos trillados, manos no requeridas, botones abiertos, y la entrega de otras “bases” que no están dispuestas a ceder. Los discursos de violencia y victimización describen a los hombres como predadores potenciales y a las mujeres como víctimas. Tres premisas problemáticas sirven de fundamento a estos dos puntos de vista:

- Primero, la subjetividad femenina, que incluye el deseo de participación sexual activa, se pone afuera de la conversación usual [Vance 1984].
- Segundo, ambos argumentos presentan la victimización femenina como contingente en los compromisos heterosexuales fuera del matrimonio —en vez de inherentes a las disposiciones actuales sobre género, clase y raza— [Rubin 1984]. A pesar de que las feministas han luchado mucho tiempo por el reconocimiento legal y social de la violencia sexual en contra de las mujeres, la mayoría se resiste al reclamo de que la victimización de las mujeres depende principalmente

del compromiso sexual con los hombres. La esfera total de la victimización de las mujeres —en el trabajo, en el hogar, en las calles— no ha sido aún develada. El lenguaje y la carga de emoción de estos dos discursos distrae la atención de las estructuras, disposiciones y relaciones que oprimen a las mujeres en general, y a las mujeres de bajos recursos y de raza negra en particular [Lorde 1978].

- Tercero, los mensajes, en tanto que antisexuales, refuerzan no obstante las disposiciones tradicionales sobre heterosexualidad. Estos puntos de vista asumen que mientras las mujeres eviten las relaciones premaritales con los hombres, la victimización puede evitarse. De manera irónica, sin embargo, para protegerse de la victimización de los hombres se recurre fundamentalmente al matrimonio —aparearse con un hombre—. Este mensaje paradójico enseña a las mujeres a temer a los hombres que finalmente las protegerán.

El tercer discurso, *sexualidad como moral individual*, nos introduce a conceptos explícitos acerca de la subjetividad sexual en las mujeres. A pesar de ser sentencioso y moralista, este discurso valora las decisiones sexuales de las mujeres siempre y cuando las decisiones tomadas estén enfocadas hacia la abstinencia premarital. Por ejemplo, el secretario de Educación William Bennett exhorta a las escuelas a enseñar “alfabetización moral” y educar hacia el “recato”, la “castidad” y la “abstinencia” antes del matrimonio. El lenguaje del autocontrol y el autorrespeto recuerda a los estudiantes que la inmoralidad sexual no sólo crea problemas personales sino también cargas impositivas a la comunidad.

El debate sobre la moralidad en los programas de estudios sobre educación sexual marca una clara contradicción entre las políticas educativas conservadoras del Estado: si puede, y cómo podría, intervenir en la “privacidad de las familias”. Los no intervencionistas, entre ellos Schlafly y Onalee McGraw, argumentan que los maestros no deben enseñar acerca de la sexualidad. Hacerlo es tomar una posición moral particular que subvierte a la familia. Los intervencionistas, incluyendo a Koop, Bennett y Bauer, argumentan que las escuelas deben enseñar acerca de la sexualidad centrándose en los “buenos valores”, pero no se ponen de acuerdo en la forma de hacerlo. Koop propone discusiones abiertas sobre la sexualidad y el uso de condones, mientras que Bennett defiende la “represión sexual” [Koop’s AIDS...]. La sexualidad en este discurso está planteada como una prueba de autocontrol; la represión individual aparece triunfante sobre la tentación social. El placer y el deseo para las mujeres como sujetos sexuales permanecen en las sombras, ocultos a los ojos adolescentes.

El cuarto discurso, *el discurso del deseo*, sigue siendo un murmullo secreto en el quehacer oficial de las escuelas públicas de Estados Unidos. Si se llega a presentar es como una interrupción en el curso de una conversación [Snitow, Stansell y Thompson 1983]. Nombrar el deseo, el placer o el derecho sexual, fundamentalmente para las mujeres, apenas se percibe en los programas oficiales de enseñanza pública sobre sexualidad. Cuando se los nombra, se los etiqueta con recordatorios de “consecuencias” —emocionales, físicas, morales, reproductivas o financieras— [Freudenberg 1987].

Un discurso genuino del deseo invitaría a las y los adolescentes a examinar lo que se siente bien o mal, deseable e indeseable, basándose en experiencias, necesidades y límites. Tal discurso liberaría a las mujeres de una posición de receptividad, haría posible un análisis de la dialéctica de la victimización y el placer, y colocaría a las adolescentes como sujetos de la sexualidad, iniciadoras así como también negociadoras [Golder, 1984, Petcheskey 1984, Thompson 1983].

En Suecia, donde la educación sexual se ofrece en las escuelas desde finales del siglo XIX, la Comisión Estatal de Educación Sexual recomienda enseñar a las y los alumnos a "adquirir el conocimiento [...] que les permitirá experimentar la vida sexual como una fuente de felicidad y dicha en compañía de otros" [Brown 1983]. El manual de las y los docentes continúa: "Las y los numerosos jóvenes que desean esperar [antes de iniciarse en la actividad sexual] y aquellas y aquellos que han tenido relaciones sexuales tempranas deben experimentar en clase [el sentimiento] de ser comprendidos y aceptados." Comparen lo anterior con un ejercicio sugerido en el programa de estudios sobre educación sexual en una importante ciudad de Estados Unidos: "Discuta y evalúe: lo que pueda causar que las y los adolescentes participen en relaciones sexuales antes de estar listos para asumir la responsabilidad del matrimonio" [Philadelphia School District 1986, New York City Board 1984].

Un discurso del deseo, aunque escasamente explorado en las aulas de los Estados Unidos, sí ocurre en situaciones escolares menos estructuradas. Los siguientes fragmentos, tomados de entrevistas individuales y colectivas a estudiantes, demuestran las experiencias subjetivas del cuerpo y del deseo en las adolescentes cuando comienzan a articular ideas sobre sexualidad.

En algunos casos las jóvenes plantean una crítica sobre el matrimonio:

Todavía estoy enamorada de Simón, pero estoy viendo a José. Él está bien, pero me dijo: "¿Quieres ser mi novia?" Odio eso. Parece como si le pertenecieras. Como le digo a una amiga: "¿Qué pasa? ¡Te ves terrible!" Y ella me dice, "¡Estoy casada!" [Millie, una estudiante de 16 años proveniente de la República Dominicana].

En otros casos ofrecen historias de su propia victimización:

No es como el año pasado. Entonces venía a la escuela con regularidad. Ahora mi novio anterior me espera enfrente de mi edificio todas las mañanas y pelea conmigo. Me amenaza, todo está mal. Me quiero mudar de mi casa y vivir porque él no va a parar, no hay manera [Sylvia, 17 años, a punto de abandonar el duodécimo año escolar].

Algunas hasta hablan del deseo:

Siento no haber podido hablarle anoche acerca de la entrevista, pero mi novio regresó de la Marina y quise pasar la noche con él, no nos podemos ver mucho [Shandra, 17 años, después de no presentarse a la entrevista].

En un contexto en el que el deseo no está silenciado, sino que se admite y discute, las conversaciones con las jóvenes adolescentes pueden, como aquí se puede apreciar, brindar una enseñanza a través de una dialéctica de la victimización y el placer. A pesar del silenciamiento formal, sería engañoso sugerir que hablar acerca del deseo es algo que nunca surge en las escuelas públicas. A pesar de un clima político organizado alrededor de la supresión de esta conversación, algunas maestras y maestros, así como partidarias/os en las comunidades, continúan luchando por *empoderar* los programas de estudio sobre educación sexual tanto dentro como fuera de las aulas de las escuelas secundarias y preparatorias.

Programas sobre la familia o planes para una clínica escolar de salud han surgido en muchas comunidades. Sin embargo, éstos continúan enfrentándose a una fuerte y, en ocasiones, violenta resistencia por parte de grupos religiosos y comunitarios, a menudo provenientes del exterior del distrito [Boffrey 1987, "Chicago School..." 1986, Dowd 1986, Perlez 1986a y 1986b, Rohter 1985]. En otras comunidades, cuando los programas y las clínicas han sido aprobadas con poca confrontación manifiesta, el dinero para el adiestramiento se retiene. Por ejemplo, en la ciudad de Nueva York en 1987, 1.7 millones de dólares fueron solicitados inicialmente para llevar a cabo el entrenamiento para el programa educacional Family Life [Vida en Familia]. Como los/as maestros/as de educación sexual se enfrentaron a los grupos religiosos de la comunidad, la inclusión de algunos temas, así como el lenguaje que se emplearía en otros, tuvo que negociarse una y otra vez. Por último, el director pidió sólo \$600 000 para el adiestramiento, una suma sustancialmente inadecuada para esta labor.²

En este contexto político, muchas/os maestras/os de escuelas públicas continúan no obstante tomando riesgos personales y profesionales para crear materiales y fomentar ambientes en las aulas que se dirijan plenamente a las subjetividades sexuales de los/as jóvenes. Actúan en la privacidad de sus aulas, subvirtiendo el programa oficial y haciendo que las/os alumnas/os participen en discusiones críticas. Se manifiestan públicamente por programas y entrenamientos más enriquecedores. Hasta han solicitado que las/os defensoras/es de la comunidad *no* agiten la opinión pública para promover cambios en el programa oficial, para que "nosotras/os [las/os maestros/as] podamos continuar haciendo lo que hacemos en el aula, sin que nadie nos espíe sobre el hombro. Ustedes han hecho de esto algo público, y reventará".³ En las aulas de las escuelas públicas parece que, en efecto, es posible dirigirse al deseo femenino cuando los/as maestros/as actúan de manera subversiva. Pero en una clase tradicional sobre educación sexual el silencio y, por lo tanto, la distorsión rodean al deseo femenino.

² Esta información proviene de comunicaciones personales con empleados anteriores y actuales de los distritos escolares más importantes en las ciudades, quienes prefirieron guardar el anonimato.

³ Comunicación personal.

El encubrimiento de la subjetividad sexual femenina en las aulas de las escuelas públicas, en el discurso público y en la cama resultará conocido para quienes hayan leído a Luce Irigaray [1980] y Hélène Cixous [1981]. Estas feministas francesas señalan que las expresiones de la voz, el cuerpo y la sexualidad femeninas son esencialmente inaudibles cuando el lenguaje dominante y las maneras de mirar son masculinas. Dentro de la hegemonía que llaman "la ley del padre", el deseo y el placer femeninos pueden alcanzar expresión sólo en el terreno ya trazado por el hombre [Burke 1980]. En el terreno de las escuelas públicas, esta constricción de lo que consideran sexualidad permite a las jóvenes una decisión primaria —decir sí o no— a una pregunta que no necesariamente es suya. Un discurso del deseo en el que las jóvenes tengan voz estaría formado y se generaría a partir de sus propios significados sexuales construidos socialmente. Es a estas expresiones que ahora nos dirigimos.

Los cuerpos de las jóvenes adolescentes: voces y estructuras de los silencios

Si cuatro discursos pueden ser distinguidos de las muchas posiciones expresadas por varias "autoridades", los significados expresados por las adolescentes acerca del sexo desafían tal clasificación. Un discurso del deseo, a pesar de estar ausente del programa "oficial", no se encuentra de ninguna manera ausente de las experiencias de vida o los comentarios de las adolescentes. Esta sección nos introduce a sus pensamientos, preocupaciones y significados acerca de lo sexual tomando como muestra representativa a un grupo de jóvenes de raza negra y latina —estudiantes y otras que desertaron de sus estudios en una escuela pública secundaria y preparatoria de la ciudad de Nueva York, a la que asisten principalmente jóvenes de bajos recursos económicos—. Durante mi año en esta escuela integral tuve con frecuencia la oportunidad de conversar con adolescentes y escucharlas hablar sobre sexo. Los comentarios que se presentan provienen de conversaciones entre las adolescentes y sus maestras, entre ellas, y conmigo como investigadora. Durante las conversaciones las adolescentes hablaron libremente de sus miedos y, en la misma línea, preguntaron acerca de las pasiones. Su lucha por resolver cuestiones de género, poder y sexualidad subraya el hecho de que, para ellas, negociar la sexualidad no puede deslindarse del sacrificio y la crianza.

La adolescente rara vez reflexiona de manera simple sobre la sexualidad. Su sentido de la sexualidad está conformado por las compañeras, la cultura, la religión, la violencia, la historia, la pasión, la autoridad, la rebelión, el cuerpo, el pasado y el futuro, y las relaciones de género y raciales vinculadas con el poder [Espín 1984, Omolade 1983]. La adolescente asume una conciencia dual; se encuentra cautiva, de manera simultánea, por la excitación sexual actual/anticipada y se consume por la angustia y la preocupación. Mientras que existen muy pocos espacios seguros para que las adolescentes exploren sus subjetividades sexuales, hay demasiados lugares inseguros para que sean explotadas.

Ya sea en el aula, en la calle, en el trabajo o en el hogar, la sexualidad de la adolescente se determina por, para, y a pesar de ella misma. Patricia, una joven puertorriqueña preocupada por su hermana menor, relata: "Verás, yo soy la hija del amor y ella la que nació porque a mi madre la violaron en Puerto Rico. Su padre está ahora en la cárcel, y ella se siente mal y por eso se porta mal." Para Patricia, como para todas las jóvenes que han sufrido o presenciado la violencia sexual, las discusiones sobre sexualidad se mezclan con representaciones de pasión unidas a la violencia; a menudo ella iniciaba entre sus compañeras las conversaciones sobre virginidad, orgasmo, "poner en su sitio" y placer, Patricia mezcla libremente en la conversación sobre sexo referencias a la fuerza y la violencia. Ella es una narradora vivaz que ejemplifica, desde la perspectiva de la adolescente, cómo la victimización y el deseo sexual coexisten [Benjamin 1983].

Sharlene y Betty se hacen eco de este entrelazamiento de peligro y deseo. Sharlene explica: "Los muchachos siempre tratan de meterse en mis calzones", y Betty añade: "Yo no necesito a un hombre que no me da placer sino que me quita mi dinero y espera que lo cuide." Este poderoso comentario sobre las relaciones de género, expresado por adolescentes negras, resultó inseparable de sus opiniones sobre sexualidad. Ser mujer significa ser fuerte, independiente y confiable —pero no demasiado independiente por temor a perder al hombre—.

Deidre prosiguió esta conversación compadeciendo explícitamente la fragilidad masculina frente a la fortaleza femenina: "Los muchachos en mi barrio no son tan fuertes. Hay que cuidar cómo los tratas"; ella admitió a regañadientes que quizás era más importante para los jóvenes negros que para las jóvenes asistir a la universidad: "Las muchachas y las mujeres somos más fuertes, nos cuidamos nosotras mismas. Pero los muchachos y los hombres, si no salen del barrio, terminan en la cárcel, drogándose o muertos... o zafados [locos]."

Estas jóvenes a menudo hablaron de su enojo con los hombres, mientras que coincidentemente expresaron un fuerte deseo por su atención: "Dejé la escuela porque me enamoré, y no podía dejar de pensar en él." Un deseo igualmente poderoso era proteger a los jóvenes —especialmente a los negros— de un sistema que "los zafa". Siempre atentas a las formas en que el racismo institucional y la economía afecta a los jóvenes negros, estas jóvenes buscaban placer pero también ofrecían bienestar. A menudo consideraban que la autoprotección era como quitarle algo a los jóvenes. Lavanda ofreció un ejemplo revelador: "Si le pido que use un condón, no se siente como un hombre."

Para comprender las subjetividades sexuales de las jóvenes de manera más íntegra, las y los maestras/os necesitan reconstruir la enseñanza como un contexto de *empoderamiento* en el que escuchamos y trabajamos con los significados y experiencias de género y sexualidad que las mismas adolescentes revelan. Cuando rehusamos esa responsabilidad, estamos prohibiendo una educación que las adolescentes necesitan y merecen enteramente. Mis observaciones de clase sugieren que tal educación es poco común.

La señora Rosen, maestra de una clase de educación sexual, solicitó al abrir una sesión: "Deben tener conversaciones con su madre o su padre acerca del sexo antes de implicarse en alguna situación." Nilda comenzó lo que llegó a convertirse en una protesta informal de parte de un número de estudiantes latinas: "¡Nuestros padres y madres no! Les contamos alguna cosa y se ponen como locos. A mi prima la enviaron a vivir a Puerto Rico con una tía religiosa, y a mi hermana la golpearon porque mi padre pensó que estaba con un muchacho." Para estas adolescentes, un lugar seguro para la discusión, la crítica y la construcción de las sexualidades no eran sus hogares. En lugar de eso, confiaban en sus escuelas, el sitio que elegían para estudiar sin riesgos su sexualidad.

La ausencia de espacios seguros para explorar la sexualidad afecta a las y los adolescentes por igual. Resultó paradójico encontrar que quizá los/as únicos/as estudiantes con oportunidad en la escuela para discutir de manera crítica la sexualidad con compañeras y compañeros eran los/as pocos/as estudiantes que habían organizado la Asociación *Gay* y Lesbiana [GALA, por sus siglas en inglés] en la escuela. Mientras que la mayoría de las y los estudiantes *gay*, lesbianas y bisexuales estaban sin lugar a dudas aislados, aquellos que estaban "fuera" reclamaban su espacio público como lugar de expresión o como un refugio. Al intercambiar apoyo cuando las familias y los/as compañeros/as no ofrecían mucho, las y los miembros de GALA se preocuparon de que tan pocos estudiantes quisieran salir a la luz, y que tantos sufrieran individualmente los ataques de la homofobia. El movimiento por los derechos *gay* y lésbicos incentivó poderosamente a estas/os jóvenes, quienes se sintieron lo suficientemente tranquilos para brindarse apoyo en un lugar que no consideraban muy seguro —una escuela pública donde los ecos de "¡maricón!" llenaban los pasillos—.

En ausencia de una educación que explore y saque a la luz el peligro y el deseo, las clases de educación sobre sexualidad proporcionan, de manera característica, escasa oportunidad para discusiones más allá de aquellas construidas alrededor de nociones superficiales sobre la heterosexualidad masculina.⁴ Se aprende sobre el placer masculino, pero desde la biología. Los y las adolescentes aprenden sobre "sueños húmedos" (como el comienzo de la pubertad masculina), "erección" (como el prefacio al coito) y "eyaculación" (como el acto de inseminación). Los placeres y las preguntas de las mujeres resultan el tema de discusión con mucha menos frecuencia. Pocas voces provenientes de mujeres como sujetos sexuales llegan a escucharse. El lenguaje de la victimización y sus preocupaciones implícitas —"di *no*, frena su sexualidad, no lo incites" — niegan a las jóvenes, en última instancia, el derecho de controlar su propia sexualidad al no proporcionar ningún acceso a una posición legítima como sujetos sexuales. Las adolescentes, a menudo en conflicto sobre cómo autorrepresentarse, dedican enormes cantidades de tiempo tratando de "salvarlo", "perderlo", convenciendo a otros de que lo han perdido o lo han salvado, o tratando de ser "discretas" en vez

⁴ Para un ejemplo contrario, véase G. Kelly 1986.

de concentrar sus energías en formas autónomas de sexualidad, a la vez responsables y placenteras. A partir de observaciones realizadas en clase, las muchachas heterosexuales activas pocas veces hablaban por miedo a ser excluidas [Fine 1986]. Las jóvenes heterosexuales que eran vírgenes tenían la misma preocupación. Y la mayoría de las y los estudiantes *gay*, bisexuales o lesbianas permanecían en la sombra, atentos a los peligros reales de la homofobia.

En ocasiones, los aspectos difíciles y placenteros de la sexualidad se discutían en grupo, surgían como una interrupción o porque se construía un contexto educacional. Durante una clase de estudios sociales, por ejemplo, Catherine, la orgullosa madre de Tiffany, de dos años, desafió una suposición que quedaba implícita en la discusión de la clase —que la maternidad adolescente aniquila a la madre y al hijo—: “Si no me hubiera embarazado habría continuado mi camino hacia la ruina, sin salida. Dicen que el embarazo en las adolescentes es malo, pero fue bueno para mí. Yo sé que ahora no puedo andar de reventón, ahora debo preocuparme por tener algo bueno para Tiffany y para mí.”

Otra interrupción vino de Opal, una joven estudiante negra. A continuación unos fragmentos tomados de su clase de higiene:

—Maestra: Hablemos sobre embarazo en las adolescentes.

—Opal: Cómo es posible que las muchachas en el gimnasio digan, “¿Tú eres virgen?” y si dices “sí” se ríen y dicen “oh, tú eres virgen...” Y algunas adolescentes negras, no quiero ser racista, cuando algunas están listas para contarles a sus madres que tuvieron sexo, algunas comienzan a llorar y otras se ven chistosas. Mi amiga le dijo a su madre y ella rompió todos los platos. Le dijo a su madre para tener protección y no embarazarse.

—Maestra: Cuando mi [pariente] de trece años pidió pastillas anticonceptivas yo me escandalicé y me enojé.

—Portia: Las madres deben ayudar para que ella puede tener protección y no embarazarse o contraer enfermedades. Así que tú estabas equivocada.

—Maestra: ¿Por qué no decir: “Estoy pensando en tener relaciones sexuales”?

—Portia: Les dices después, no antes de tener relaciones sexuales, pero antes del embarazo.

—Maestra (ahora enojada): ¿Entonces es un hecho consumado y tú esperas que te compadecza? Debes ser más responsable.

—Portia: ¡Lo soy! Si te embarazas después de decirle a tu madre y tú tienes todas las cosas y aun así te embarazas, entonces eres tonta. Toma la clase de higiene y aprende. Entonces es mi responsabilidad si resulto embarazada [nota de campo, octubre 23, clase de higiene].

Dos días después, la discusión continúa.

—Maestra: ¿Sobre qué temas debemos hablar en la clase de educación sexual?

—Portia: Órganos, cómo funcionan.

—Opal: ¿Qué es un orgasmo? [risas]

—Maestra: Respuesta sexual, sensación en todo el cuerpo. ¿Qué es análogo al pene masculino en la mujer?

—Theo: Clítoris.

—Maestra: Bien, vayan a casa y mírense en el espejo.

—Portia: ¡Ella es grande!

—Maestra: ¿Para qué mirarse en el espejo?

—Elaine: Es tuyo.

—Maestra: ¿Por qué es importante saber cómo es tu cuerpo?

—Opal: Te debe gustar tu cuerpo.

—Maestra: Debes saber cómo se ve cuando está saludable, para que así puedas reconocer problemas como tumoraciones vaginales [nota de campo, octubre 25, clase de higiene].

El discurso del deseo iniciado por Opal queda en evidencia sólo como una interrupción, se desvanece rápidamente en el discurso de la enfermedad —avisos sobre los peligros de la sexualidad—.

Fue en la primavera de ese año que Opal se embarazó. Su maestra de higiene, que estaba muy preocupada y comprometida con sus estudiantes, también estaba bastante enojada con Opal: “¿Quién va a cuidar a ese bebé, tú o tu madre? ¿Sabes lo que cuesta comprar pañales y leche y pagar cuidados para el niño?”

Opal, conversando conmigo, relató: “Yo debo irme [de la escuela] porque, aunque no lo digan, mis maestras tienen odio en sus ojos cuando ven mi barriga.” En la ausencia de un modo de hablar sobre pasión, placer, peligro y responsabilidad, esta maestra hizo un fetiche de estos dos últimos, manteniendo como rehenes al placer y la pasión. Debido a que las adolescentes mezclan estas experiencias en sus vidas diarias, la separación es falsa, sentenciosa y, por último, no muy educativa.

Durante el año en esta escuela, y en otras escuelas públicas desde entonces, he observado un rechazo sistemático a darles nombre a los temas, sobre todo a los que provocan malestar en los adultos. Los/as maestros/as a menudo proyectan su malestar en los/as alumnos/as con el disfraz de estar “protegiéndoles” [Fine 1987]. Un ejemplo de este silenciamiento puede verse en una (ahora modificada) política del distrito escolar de Filadelfia. En 1985, una estudiante me informó: “No nos permiten hablar acerca del aborto en nuestra escuela.” Suponiendo que fuera una exageración le pregunté a una administradora del distrito acerca de ello. Ella me explicó: “No es del todo correcto. Si una estudiante pregunta acerca del aborto, la maestra puede definir el aborto, lo que no puede es discutirlo.” ¿Cómo puede haber una definición sin discusión, intercambio, conversación o crítica a no ser que exista un subtexto de silenciamiento? [Greene 1986, Noddings 1986].

Este silenciamiento explícito sobre el aborto ha sido revocado desde entonces en Filadelfia. El programa actual ya modificado dice:

Opciones para el embarazo no planeado:

- a) adopción
- b) cuidados en hogares sustitutos
- c) madre o padre soltero
- d) matrimonio entre adolescentes
- e) aborto

Sin embargo, se añade una nota a pie de página para estudiar las consecuencias negativas del aborto. En las políticas sociales que rodean a las escuelas públicas, tales arreglos resultan evidentes en las ciudades.

El programa de Family Life Education en la ciudad de Nueva York indica de manera similar:

- Enumere: Las posibles opciones para un embarazo no planeado. ¿Qué consideraciones deben tomarse en cuenta al decidir sobre las alternativas?
 - adopción
 - custodia provisional en hogares sustitutos
 - la madre se queda con el bebé
 - aborto voluntario
- Discuta:
 - puntos de vista religiosos sobre el aborto
 - leyes actuales sobre el aborto
 - avances actuales en diagnósticos prenatales y su implicación en cuestiones relacionadas con el aborto
 - por qué el aborto no debe considerarse como un recurso anticonceptivo
- Enumere: Las personas o servicios de la comunidad que podrían proporcionar asistencia en el caso de un embarazo no planeado.
- Invite: A un conferencista para discutir alternativas al aborto; por ejemplo, una trabajadora social del departamento de Servicios Sociales para hablar sobre cuidados provisionales en hogares sustitutos [New York City Board of Education 1984].

Resulta sospechoso cuando diversos puntos de vista se establecen únicamente en relación con el aborto y no para la adopción, la maternidad adolescente o los hogares sustitutos. El silenciamiento puede identificarse fácilmente en los contextos políticos y educacionales actuales [Fine 1987, Foucault 1980]. El silencio que rodea a las alternativas para la anticoncepción y el aborto, y las diferencias en la orientación sexual, niegan información a las adolescentes y transmiten el mensaje de que tales conversaciones son consideradas tabú —en el hogar, en la iglesia, y aun en la escuela—.

A diferencia de estos “programas oficiales” que sólo permiten la introducción del deseo como una interrupción en la discusión, examinemos otras situaciones en las que las jóvenes fueron invitadas a analizar la sexualidad a través de las categorías del cuerpo, la mente, el corazón y, por supuesto, de políticas de género.

Opción para Adolescentes, un programa voluntario de orientación conducido en el lugar por trabajadoras sociales no pertenecientes a la junta de Educación, ofreció un ejemplo en el que las complejidades del placer y el peligro se estimulaban, analizaban y entremezclaban en las discusiones sobre sexualidad. En una discusión llevada a cabo en un grupo pequeño, la asesora preguntó a siete participantes del noveno año, “¿Cuáles son las dos funciones de un pene?” Una estudiante respondió: “¡Orinar!” Otra estudiante ofreció una segunda función: “¡Comer!”, seguida por risas y una discusión seria. La conversación continuó mientras la maestra preguntaba: “¿To-

dos los penes se parecen?" Las estudiantes explicaron: "¡No, todos tienen colores diferentes!"

La libertad de expresarse, más allá de simples respuestas correctas o incorrectas, permitió a estas jóvenes ofrecer sus conocimientos con humor y deleite. Esta discusión llegó a su fin mientras una estudiante insistía en que si "brincas un montón para arriba y para abajo, la cosa se caerá y no te embarazarás", a lo que la trabajadora social respondió con ligera impaciencia que millones de espermatozoides debían derramarse para que tal "expulsión" sirviera, y que, por supuesto, no serviría. En esta conversación se escucha lo que parecería ser un exceso de experiencia, muy poca información y muy pocas preguntas por parte de las estudiantes. Pero la discusión, dividida de acuerdo con el sexo biológico y guiada por las experiencias y preguntas de las estudiantes (y la habilidad de la trabajadora social), permitió que se moviera fluidamente entre placer y peligro, seguridad y deseo, ingenuidad y conocimiento, y victimización y derecho.

Lo que entonces resulta evidente es que aun en la ausencia de un discurso del deseo, las jóvenes expresaron sus opiniones acerca de la sexualidad y relataron sus experiencias. Sin embargo, los discursos "oficiales" sobre sexualidad dejan poco espacio para tal exploración. Los discursos oficiales sobre sexualidad determinan lo que es seguro, lo que es tabú y lo que será silenciado. Este discurso sobre sexualidad educa equivocadamente a las adolescentes. El resultado es un discurso sobre sexualidad basado en el hombre en busca del deseo y la mujer en busca de protección. Las discusiones abiertas y mixtas sobre sexualidad por las que muchos lucharon en los setenta han sido tomadas como un foro para la primacía de la heterosexualidad masculina y la preservación de la victimización femenina.

LA POLÍTICA DE LAS SUBJETIVIDADES SEXUALES FEMENINAS

En 1912, un comité de educación argumentó explícitamente que la educación sexual "científica" "debe [...] conservar la conciencia y las emociones sexuales al mínimo" [Leo 1986]. En esa misma época, G. Stanley Hall propuso actividades de recreación que incluían la cacería, la música y los deportes, "para reducir el apremio y la tensión sexual, [...] para hacer cortocircuito, transmutar y encender con el fin de desarrollar las potencias máximas de los hombres [*sic*]" [Hall 1914, pp. 29–30]. En 1915, Orison Marden, autor de *The Crime of Silence*, condenó a maestros, reformistas y especialistas en salud pública por su renuencia a hablar públicamente acerca de la sexualidad y por confiar indebidamente en los padres y los compañeros, a quienes consideraba demasiado ignorantes para proporcionar instrucción sexual [Imber 1984, Strong 1972]. Y en 1921, el educador radical sobre cuestiones de sexo Maurice Bigelow escribió:

Ahora la mayoría de las mujeres educadas científicamente parecen estar de acuerdo en que no existen fenómenos que correspondan en el inicio de la pubertad de la joven normal con buena salud [que correspondan a la masturbación masculina]. Un número limitado de mujeres maduras, algunas de ellas doctoras, relatan haber experimentado en sus años de pubertad tumescencias locales y otras alteraciones que en definitiva las hicieron conscientes de los instintos sexuales. Sin embargo, debe señalarse que se sabe que la mayoría de ellas tuvieron una historia personal que incluía una o dos anormalidades tales como dismenorrea, desplazamiento uterino, ovarios patológicos, leucorrea, tuberculosis, masturbación, neurastenia, ninfomanía u otras alteraciones que resultan suficientes para explicar la estimulación sexual temprana. En resumen, esas mujeres no son normales [Bigelow 1921, p. 179].

En la década de los cincuenta, en las clases de salud de las escuelas públicas se separaba a las muchachas de los muchachos. Las muchachas “aprendían acerca del sexo” observando películas sobre el desarrollo acelerado de los pechos y las caderas, el flujo menstrual y el desarrollo de enfermedades venéreas como resultado de la actividad heterosexual fuera del matrimonio.

30 años más tarde y después de una muy controvertida revolución sexual [Ehrenreich, Hess y Jacobs 1986], mucho ha cambiado. El feminismo, el movimiento de derechos civiles, los movimientos por los derechos de los incapacitados y los *gays*, el control natal, el aborto legal con recursos federales (el cual se ganó y después se perdió) y las tecnologías sobre reproducción constituyen parte de estos cambios [Weeks 1985]. Debido tanto a las consecuencias como a las reacciones en contra de estos movimientos, las y los estudiantes en la actualidad sí aprenden sobre sexualidad —aunque con frecuencia a través de una representación de la sexualidad femenina fallida o victimizada, la homosexualidad masculina como una historia de predador y presa, y la heterosexualidad masculina como deseo—.

Las jóvenes de hoy saben que la subjetividad sexual femenina al menos no constituye una contradicción inherente. Quizás hasta sientan que es un derecho. Sin embargo, cuando las escuelas públicas se resisten a reconocer la subjetividad sexual femenina como una totalidad, ellas hacen eco de la profunda ambivalencia social que divide en dos la heterosexualidad femenina [Espin 1984, Golden 1984, Omolade 1983]. Esta ambivalencia rodea la frágil diferencia cultural que existe entre los dos modos de sexualidad femenina: sexualidad *consensual*, que representa el consentimiento o la elección en la sexualidad, y sexualidad *coercitiva*, que representa la fuerza, la victimización o el crimen [Weeks 1985].

En la década de los ochenta, sin embargo, esta diferencia comenzó a ser desafiada. Se llegó a reconocer que las desigualdades de poder a partir del género dan forma, definen y construyen las experiencias de la sexualidad. Las ideas sobre consentimiento y fuerza sexual, excepto en circunstancias extremas, se complicaron; ya no era una simple oposición. El primer problema se relacionaba con cómo conceptualizar las asimetrías del poder y la sexualidad consensual. ¿Se puede decir que la heterosexualidad *consensual* femenina existe en un contexto repleto de estructuras, relaciones, actos y amenazas de victimización femenina (sexual, social y económica)? [MacKinnon

1983]. ¿Cómo podemos hablar de “preferencia sexual” cuando el compromiso sexual fuera de la heterosexualidad puede poner en peligro seriamente el propio bienestar social o económico? [Petchesky 1984] Varias subjetividades sexuales femeninas surgen a pesar de, y debido a las asimetrías del poder basadas en el género. Imaginar un ser sexual femenino libre y no contaminado por el poder resultó ingenuo [Foucault 1980, Irigaray 1980, Rubin 1984].

El segundo problema trataba de la incoherencia interna de las categorías. Una vez que se asumen como completamente independientes, ambas se vuelven indistintas cuando las diferentes prácticas de la sexualidad se hacen públicas. En la intersección de estas formas supuestamente paralelas —sexualidades coercitivas y consensuales— se hallan los actos de violencia “sexual” y los actos sexuales “violentos”. Los actos de violencia “sexual”, que incluyen la violación marital, la violación por conocidos y el acoso sexual, habían sido considerados consensuales a lo largo de la historia. Una mujer en un matrimonio, en una cita o en el trabajo fuera del hogar se arriesgaba “naturalmente” a recibir atención sexual; su consentimiento se infería de su presencia. Pero hoy en día, en muchos estados, esta mujer puede demandar a su esposo por tales actos de violencia sexual; en todos los estados ella puede enjuiciar a un jefe. Lo que antes era parte de la “vida doméstica” o del “trabajo” puede ser, en la actualidad, criminal. Por otra parte, los actos sexuales “violentos”, que incluyen el sadomasoquismo consensual y el uso de la violencia a través de la pornografía, fueron considerados esencialmente coercitivos para las mujeres [Benjamin 1983, Rubin 1984, Weeks 1985]. La participación femenina en dichas prácticas sexuales fue descartada a lo largo de la historia como no consensual. En la actualidad, tales ideas románticas sobre la “sexualidad femenina” como ingenua y moral se censuran por ser esencialistas, y la suposición de que una sexualidad femenina así descrita sea “natural” en las mujeres ha mostrado ser falsa [Rubin 1984].

Durante la última década, entender acerca de la elección sexual femenina, el consentimiento y la coerción se ha vuelto más enriquecedor y complejo. Mientras que los cuestionamientos sobre las subjetividades femeninas se han tornado más interesantes, las respuestas (para algunas) permanecen engañosamente simples. En las escuelas públicas, por ejemplo, las adolescentes continúan siendo educadas como si fueran las *víctimas* potenciales del deseo sexual (masculino). En contraste, la oposición ideológica sólo muestra a las mujeres adultas casadas como parejas totalmente consensuales. La distinción entre coerción y consentimiento se ha organizado de manera simple y en relación con la edad y la condición conyugal —lo que resuelve eficazmente cualquier complejidad o ambivalencia—.

La ambivalencia que rodea a la heterosexualidad femenina coloca a la víctima y al sujeto en oposición, y menosprecia a todas las mujeres que representan subjetividades sexuales femeninas fuera del matrimonio —prostitutas, lesbianas, madres solteras, mujeres con múltiples parejas y, particularmente, madres solteras negras— [Weitz 1984]. “Protegida” de este menosprecio, la adolescente típica, según es representada en los programas de educación sexual, carece de cualquier subjetividad sexual. El dis-

curso de la victimización no sólo oculta menosprecio sino que además transforma las angustias repartidas en la sociedad acerca de la sexualidad femenina en un lenguaje aceptado, e incluso protector.

El hecho de que las escuelas organicen de manera implícita la educación sexual en torno a una preocupación por la victimización femenina resulta sospechoso, no obstante, por dos razones. En primer lugar, si las mujeres víctimas de la violencia masculina constituyeran en realidad una preocupación social, ¿no encontrarían las víctimas de violación, incesto y acoso sexual alguna compasión de parte de la sociedad, en lugar de sospecha y culpa? Y segundo, si la educación sexual se diseñó inicialmente para prevenir la victimización, aunque no para prevenir la búsqueda del deseo, ¿no debería haber más discusiones sobre los placeres y los riesgos relativamente menores de enfermedad o embarazo asociados con las relaciones lésbicas y las relaciones sexuales realizadas con protección, o de los placeres libres de riesgo de la masturbación y la fantasía? La preocupación de la educación pública por la víctima femenina se revela engañosamente débil cuando las víctimas reales son puestas en duda, y cuando los placeres no victimizados son silenciados.

Esta ambivalencia social sobre la heterosexualidad que no se reconoce polariza los debates sobre educación sexual y clínicas de salud escolares. La angustia trata en realidad a la víctima sexual femenina como una especie completamente separada del sujeto sexual femenino. Sin embargo, las adolescentes citadas anteriormente en este texto nos recuerdan que la víctima y el sujeto femenino coexisten en el cuerpo de cada mujer.

HACIA UN DISCURSO DEL DESEO SEXUAL Y EL DERECHO SOCIAL: EN LOS CUERPOS DE LAS ESTUDIANTES DE ESCUELAS PÚBLICAS

He afirmado que al silenciar un discurso del deseo se mantiene al icono de la mujer-como-víctima. Al hacerlo, la enseñanza pública puede de hecho incapacitar a las mujeres jóvenes en sus negociaciones como sujetos sexuales. Educadas a través de, y en posiciones de pasividad y victimización, a las mujeres jóvenes en la actualidad se les educa en posiciones apartadas del interés sexual propio.

Si volvemos a colocar a la adolescente en un contexto educativo enriquecedor y *empoderado*, ella desarrollará un sentido de sí misma tanto sexual como intelectual, social y económico. En esta sección invito a los/as lectores/as a que imaginen tal contexto. La dialéctica del deseo y la victimización —a través de las esferas de trabajo, relaciones sociales y sexualidad— brindaría un marco a la enseñanza. Mientras que muchos de los programas y las intervenciones que se discuten en este trabajo son imperfectas, los datos acerca de la eficacia de lo que *está* disponible resultan sin embargo apremiantes. Los estudios sobre los programas de educación sexual, clínicas escolares de salud, discusiones en clase y etnografías sobre la vida en las escuelas públicas secundarias y preparatorias demuestran que puede fomentarse en estas escuelas un sentido del derecho sexual y social para las jóvenes.

Educación sexual como empoderamiento intelectual

Las encuestas Harris y Yankelovich confirman que más del 80% de la población adulta estadounidense cree que los y las estudiantes deben recibir educación sobre sexualidad en sus escuelas públicas; 75% opina que la homosexualidad y el aborto deben formar parte del programa, mientras que 40% de las personas entrevistadas por Yankelovich y otras (N=1015) conviene en que debe enseñarse acerca del sexo oral y anal a niñas y niños de 12 años de edad [Leo 1986, Harris 1985].

Mientras el público continúa debatiendo el contenido preciso de los programas de educación sexual, la mayoría de los padres y madres aprueban y apoyan la educación sexual para sus hijas/os. Un programa de Illinois escuchó las solicitudes para "opstar" de las madres y los padres, y encontró que sólo seis o siete de 850 niños/as tenían de hecho autorización para no asistir a los cursos de educación sexual [Leo 1986]. En una evaluación realizada en California, menos del 2% de las madres y los padres prohibían la participación de sus hijas/os. Y en un programa de una duración de cinco años en Connecticut, siete de 2 500 alumnos/as solicitaron no asistir a estas clases [Scales 1981]. La oposición a las clases de educación sexual, en tanto que estruendosa a nivel de retórica pública y organización conservadora, es menos resonante y activa en las escuelas y en los grupos de padres y madres [Hottois y Milner 1975, Scales 1981].

Los cursos de educación sexual se ofrecen en forma general, aunque no incluyente, en Estados Unidos. En 1981, sólo siete de los 50 estados tenían leyes en contra de esta enseñanza, y sólo un estado exigió prohibirla [Kirby y Scales 1981]. A través de encuestas en 179 distritos escolares urbanos, Sonnestein y Pittman encontraron que 75% ofrecía alguna educación sexual en los años *senior* y *junior* de escuelas secundarias y preparatorias, mientras que 66% de las escuelas primarias ofrecían módulos sobre educación sexual. La mayor parte de la enseñanza se limitaba, sin embargo, a 10 horas o menos, y el contenido se centraba en la anatomía [Sonnestein y Pittman 1984]. En esta extensa reseña sobre programas de educación sexual, Kirby [1985] concluye que menos del 10% de las y los estudiantes de escuelas públicas participan en lo que podrían considerarse cursos de educación sexual.

El avance en la educación sobre el sida resulta más alentador y más complejo [Freudenberg 1987], pero no puede ser estudiado de manera adecuada en este artículo. Es importante señalar, sin embargo, que un reporte de diciembre de 1986 emitido por la Conferencia Estadounidense de Alcaldes informa que 54% de los 73 distritos escolares más extensos y 25 agencias de escuelas estatales ofrecen alguna forma de educación sobre el sida [Benedetto 1987]. Hoy en día, los debates entre funcionarios oficiales —que incluye al secretario de Educación, Bennett y al inspector general de Sanidad, Koop— y docentes cuestionan *cuándo* y *qué* ofrecer en la enseñanza sobre sida. La pregunta no es ya si esta educación debe fomentarse.

No sólo se ha aceptado la educación sexual como una función de la enseñanza pública, sino que ha sobrevivido a pruebas empíricas de eficacia. Los datos de eva-

luación demuestran que la educación sexual puede incrementar el conocimiento y uso de anticonceptivos [Kirby 1985]. En términos de actividad sexual (cuya medición resulta limitada, pues se establece según el inicio o la frecuencia de relaciones sexuales entre heterosexuales), la evidencia sugiere que la educación sexual no incita a un inicio más temprano ni al aumento de dicha actividad sexual [Zelnick y Kim 1982] y puede, de hecho, posponer el inicio de relaciones sexuales entre heterosexuales [Zabin *et al.* 1986]. La educación sexual por sí misma no parece mostrar efecto alguno sobre las tasas de embarazo [Dawson 1986, Marsiglio y Mott 1986, Kirby 1985].

La educación sexual como aparece en estos estudios no resulta suficiente para disminuir los porcentajes de embarazos en las adolescentes. A todas luces sería ingenuo esperar que la educación sexual (especialmente con sólo 10 horas de duración) trajera consigo "tal amplitud" de eficacia. Mientras que el problema tan difundido del embarazo en las adolescentes se atribuye de manera general a las desigualdades económicas y sociales [Jones, Forrest *et al.* 1985], la educación sexual sigue siendo necesaria y adecuada para educar, desmitificar y mejorar el conocimiento y uso de anticonceptivos. Aunada a oportunidades materiales para mejorar las alternativas de vida, se piensa que la educación sexual y el acceso a anticonceptivos y al aborto pueden ayudar a reducir la tasa de embarazos no planeados entre adolescentes [Dryfoos 1985a y 1985b, National Research Council 1987].

Clínicas escolares de salud: empoderamiento sexual

La opinión pública y los datos sobre la eficacia de las clínicas escolares de salud resultan más reveladores que aquellos sobre educación sexual. Treinta clínicas escolares proporcionan servicios de salud en las escuelas a estudiantes del último y penúltimo año de preparatoria en más de 18 comunidades de Estados Unidos, con 25 comunidades más que desarrollan programas similares [Kirby 1985]. Estas clínicas ofrecen, como mínimo, consultas sobre salud, información y exámenes de seguimiento. Más de 70% realizan exámenes pélvicos [*ibid.*], aproximadamente 52% recetan anticonceptivos y 28% proporcionan anticonceptivos [Leo 1986]. Ninguna realiza abortos y pocas transfieren a las estudiantes para abortos.

Todas las clínicas escolares de salud requieren de alguna forma de autorización general o consentimiento de las madres y los padres, y algunas cobran una cuota nominal por los servicios generales de salud. En relación con los médicos privados, las clínicas escolares de salud y otros medios de planeación familiar están sensiblemente más dispuestos a proporcionar servicios de anticoncepción a menores de edad solteras y solteros sin la autorización específica de las madres y los padres (la autorización en este caso se refiere explícitamente a la anticoncepción). Sólo 1% de los afiliados nacionales a Paternidad Planificada requiere consentimiento o autorización, si lo com-

paramos con el 10% de los programas del departamento de Salud Pública y el 19% de los hospitales [Torres y Forrest 1985].

Las consecuencias de estas medidas para la autorización de abortos son importantes. Los datos provenientes de dos estados, Massachusetts y Minnesota, demuestran que las leyes sobre la autorización de los padres dan como resultado un aumento en el número de embarazos en las adolescentes o en el de abortos fuera del estado. El Proyecto de Libertad en la Reproducción de la Unión Estadounidense de Derechos Civiles, en un reporte en el que examina las consecuencias de dichas medidas de autorización, señala el impacto de estas disposiciones en las adolescentes, en sus relaciones familiares y, finalmente, en sus hijos no deseados [Reproductive Freedom Project 1986]. En un análisis del impacto de la ley de autorización materna y paterna obligatoria en Minnesota de 1981 a 1985, este reporte documenta más de 7 000 embarazos en adolescentes de 13 a 17 años, 3 500 de las cuales "fueron al juzgado estatal para buscar el derecho a la confidencialidad con relación al aborto, con un costo personal considerable". El reporte también señala que muchas de las adolescentes embarazadas no presentaron una petición a la corte, "a pesar de que su derecho y su necesidad de confidencialidad era tan fuerte o incluso más que los de las adolescentes que sí acudieron al juzgado. [...] Sólo aquellas menores que tienen la edad, el dinero o los recursos suficientes pueden de hecho utilizar la alternativa de dispensa de parte del juzgado" *[ibid.]*.

Estas medidas de autorización, con permiso de dispensa del juzgado, no sólo aumentaron el número de embarazos no deseados llevados a término en las adolescentes, sino que además extendieron el lapso de tiempo requerido para obtener un aborto, poniendo en peligro potencialmente la vida de la adolescente e incrementando los costos del aborto. Las medidas pueden también poner en riesgo el bienestar físico y emocional de algunas jóvenes y sus madres, en especial cuando se requiere el consentimiento paterno y la adolescente vive sólo con la madre. Por último, las medidas de autorización crean un sistema de salud basado en clases. Las adolescentes que pueden pagar el viaje a un estado vecino, o un médico privado para un aborto confidencial, tienen acceso al aborto. Aquellas que no pueden pagar el viaje o que no pueden pagar un médico privado tienen muchas probabilidades de convertirse en madres adolescentes *[ibid.]*.

De 1980 a 1984, cuando la ley se estableció en Minneapolis, la tasa de nacimientos entre las adolescentes de 15 a 17 años aumentó 38.4%, mientras que la tasa para las de jóvenes de 18 a 19 años —a las que esta ley no afectaba— aumentó sólo 0.3% *[ibid.]*. El estado de Massachusetts dictó una ley de autorización materna y paterna que entró en vigor en 1981. Un análisis del impacto de esa ley concluye que "el mayor impacto de la ley de autorización materna y paterna de Massachusetts es enviar un promedio de entre 90 y 95 menores de edad a través de los límites del estado en busca de abortos. Este número representa aproximadamente una de cada tres pacientes de aborto menores de edad que viven en Massachusetts" [Cartoof y Klerman 1986]. Estas personas, entre otras, escriben que las leyes de autorización materna y

paterna podrían tener efectos devastadores en estados más grandes en los que el acceso a estados vecinos resulta más difícil.

Las desigualdades intrínsecas en las medidas de autorización y las drásticas consecuencias para las jóvenes resultan bien conocidas. Por ejemplo, 29 estados y el distrito de Columbia autorizan ahora explícitamente a las menores de edad a otorgar su propio consentimiento para recibir información o servicios sobre anticonceptivos, independientemente del conocimiento o la autorización de las madres y los padres [Melton y Russon 1987]. En épocas más recientes, las leyes de autorización del aborto en Pennsylvania y California fueron impugnadas como anticonstitucionales.

La aprobación pública de las clínicas escolares de salud ha resultado lenta pero eficaz. En la encuesta Yankelovich de 1986, 84% de la población adulta encuestada está de acuerdo en que estas clínicas proporcionen información sobre control de la natalidad y 36% aprueba que se distribuyan anticonceptivos a las estudiantes [Leo 1986]. En 1985, Harris encontró que 67% de todas las personas encuestadas, que incluye 76% de personas negras e hispanas, están de acuerdo en que las escuelas públicas establezcan relaciones formales con las clínicas de planeación familiar para adolescentes para que aprendan acerca del uso de anticonceptivos y cómo obtenerlos [Harris 1985]. Como reflejo de las opiniones del público en general, el Grupo de Investigación sobre Educación realizó una encuesta a un grupo de administradores escolares dando como resultado, a nivel nacional, que más de 50% opina que en las clínicas escolares debe ofrecerse información sobre el control de la natalidad, 30% estuvo de acuerdo en que debe solicitarse la autorización materna y paterna y 27% que los anticonceptivos deben proporcionarse incluso sin el consentimiento materno y paterno. La noticia desalentadora es que 96% de estos entrevistados señala que en sus distritos no se ofrecen estos servicios en la actualidad [Benedetto 1987, Werner 1987].

Las investigaciones sobre la eficacia de las clínicas escolares de salud resulta invariablemente alentadora. Un estudio de tres años de duración realizado por Johns Hopkins sobre clínicas escolares de salud [Zabin y otras 1986] encontró que en las escuelas donde estas clínicas proporcionaron información y distribuyeron anticonceptivos, el resultado fue un aumento en el porcentaje de mujeres "vírgenes" que visitaron el programa, así como un aumento en el uso de anticonceptivos. También encontraron una reducción significativa en las tasas de embarazo: hubo un 13% de incremento en escuelas experimentales después de 10 meses, en contra de un aumento de 50% en escuelas controladas; después de 28 meses, las tasas de embarazo disminuyeron 30% en las escuelas experimentales mientras que aumentaron 53% en las escuelas controladas. Más aún, para el segundo año, un porcentaje importante de jóvenes visitaron la clínica (48% de las jóvenes en escuelas experimentales señalaron que ellas "nunca habían ido a una clínica de control de la natalidad o a un médico de control de la natalidad", en comparación con 12% de jóvenes en escuelas controladas). A diferencia de lo que comúnmente se cree, las escuelas donde las clínicas distribuyeron anticonceptivos mostraron un aplazamiento de la primera relación heterosexual

entre alumnas y alumnos de secundaria y preparatoria, y un aumento en la proporción de mujeres jóvenes que visitaron la clínica antes del "primer coito".

De manera paralela a los descubrimientos de Hopkins, la Maternidad St. Paul y el Proyecto de Cuidado Infantil encontraron que las tasas de embarazo disminuyeron de manera importante en escuelas donde había clínicas: de 79/1000 nacimientos (1973) a 26/1000 nacimientos (1984). Las adolescentes que dieron a luz y se quedaron con sus criaturas constituyeron 80% en la tasa de alumnas graduadas, en relación con aproximadamente 50% de madres jóvenes a nivel nacional. Aquellas que continuaron sus estudios constituyeron un 1.3% en la tasa de nacimientos consecutivos, en comparación con el 17% nacional. A lo largo de tres años, las tasas de embarazo disminuyeron 40%, 25% de las jóvenes en las escuelas recibieron algún tipo de información sobre planeación familiar y 87% de las pacientes continuaron usando anticonceptivos a lo largo de un periodo de tres años. Hubo menos complicaciones obstétricas, menos bebés nacieron con bajo peso, y las visitas prenatales a los doctores aumentaron en relación con las estudiantes en escuelas controladas [St. Paul... 1985].

Se vaticinó que las clínicas escolares de salud estimularían el inicio temprano de la intimidad sexual, aumentarían el grado de "promiscuidad" y la incidencia de embarazos, y harían de las mujeres las únicas responsables en las relaciones sexuales; sin embargo, lo anterior se vio anulado por la evidencia. El inicio de la intimidad sexual se pospuso, mientras que los anticonceptivos se utilizaron con más confianza. Las tasas de embarazo disminuyeron significativamente y, después de un tiempo, un numeroso grupo de hombres empezó a considerar los métodos anticonceptivos como una responsabilidad compartida.

Es necesario volver a señalar que las mujeres que recibieron asesoría sobre planificación familiar o métodos anticonceptivos de hecho pospusieron el inicio de las relaciones heterosexuales. Yo propondría que la disponibilidad de dichos servicios permitió que las jóvenes desarrollaran un sentido de ejercer su sexualidad como mujer, con derechos y por lo tanto responsabilidades, en vez de sentirse a la merced, constante y aterradorante, de un joven ante el cual "ceder", o a enfrentar las exigencias de "sálvate" de los padres y las madres. Con un sentido de ser sujetos responsables de su sexualidad y no objetos del apremio sexual, las adolescentes tendrían menos probabilidades de "usar o ser usadas" por el embarazo [Petchesky 1984].

Educación vocacional no tradicional: derecho social y económico

La literatura aquí estudiada sugiere que la educación sexual, el acceso a métodos anticonceptivos y las oportunidades de mejores opciones de vida, todas juntas [Dryfoos 1985a, Kirby 1985, Selected Committee... 1985], pueden disminuir significativamente la probabilidad de que una adolescente se embarace, lleve el embarazo a término o tenga otro embarazo, y puede aumentar la probabilidad de que permanezca en la escuela hasta graduarse [National Research Council 1987]. La educación sobre sus

derechos —que incluye el sentido de derecho sexual, económico y social— puede ser suficiente para influir en las opiniones de las adolescentes sobre sexualidad, anticoncepción y aborto. Si se concibe a la subjetividad femenina en un contexto de derecho social, la educación sexual se organizaría en torno al diálogo y la crítica, las clínicas escolares de salud ofrecerían servicios de salud, asesoría e información sobre anticonceptivos y aborto, y proporcionarían verdaderas “alternativas de vida” que incluirían programas no tradicionales de educación vocacional y oportunidades de empleo para las adolescentes [Dryfoos 1985a y 1985b].

En un programa no tradicional de educación vocacional en la ciudad de Nueva York diseñado para mujeres jóvenes, muchas de las cuales eran madres, los puntos de vista expresados por las participantes en relación con los métodos anticonceptivos y el aborto se modificaron una vez que ellas adquirieron un conjunto de habilidades vocacionales, un sentido de derecho social y de suficiencia personal.⁵ Las jóvenes a menudo comenzaban el programa sin buenas habilidades académicas o carecían de un sentido de suficiencia. Al principio, ellas estaban inclinadas a expresar más sentimientos negativos hacia la anticoncepción y el aborto que una vez finalizado el programa. Una joven que al principio sostuvo opiniones muy enérgicas en contra del aborto se enteró, a la mitad de su curso de carpintería, de que estaba embarazada. Decidió abortar, después de reflexionar que ahora que tenía un futuro no iba a arriesgarlo por otro bebé.⁶ El desarrollo de un sentido de derecho social pudo haber transformado la opinión de esta joven sobre reproducción, sexualidad y su ser.

La Corporación de Investigación sobre el Desarrollo de Mano de Obra [MDRC, por sus siglas en inglés], en su evaluación del Proyecto de Redirección [Polit, Kahn y Stevens 1985], ofrece conclusiones similares sobre una educación vocacional integral y un proyecto comunitario basado en tutorías para madres adolescentes y adolescentes embarazadas. Se inscribió a las adolescentes de bajos recursos económicos en el Proyecto de Redirección, una red de servicios diseñada para promover la autosuficiencia, en donde las mujeres de la comunidad prestaron sus servicios como tutoras. El programa incluyó educación para lo que se llegó a nombrar “empleabilidad”, Planes de Participación Individual y sesiones con otras adolescentes. Se recopiló la información sobre los resultados obtenidos sobre educación, empleo y embarazo 12 y 24 meses después de la inscripción. Dos años después de haberse iniciado el programa, muchos periódicos lo definieron como un fracaso. La información indicó realmente que a los 12 meses, al final del compromiso adquirido con el programa, las mujeres del Proyecto de Redirección mostraron de manera significativa *menos probabilidades* de tener otro embarazo en relación con las mujeres con las que se estableció la comparación; con *mayores probabilidades* de usar anticonceptivos; con *mayores probabilidades* de asistir a la escuela, terminar sus estudios o llegar a convertirse en mano

⁵ Weinbaum, comunicación personal, 1986.

⁶ Weinbaum, paráfrasis de comunicación personal, 1986.

de obra, y con dos veces más probabilidades (20% en contra de 11%, respectivamente) de obtener el diploma equivalente a la titulación (Graduate Equivalency Diploma en el original). A los 24 meses, sin embargo, aproximadamente un año después de estar afuera del programa, tanto las mujeres que participaron en el proyecto como las mujeres a las que se había empleado para realizar la comparación resultaban virtualmente sin diferencias. La MDRC reportó tasas equivalentes de embarazos consecutivos, deserción de estudios y desempleo.

Los datos del Proyecto de Redirección demuestran que no pueden mantenerse los resultados una vez que se retiran los programas y las participantes se enfrentan a las realidades de una economía desilusionante y a guarderías y servicios sociales inadecuados. Los datos confirman, sin embargo, la eficacia de programas integrales para reducir las tasas de embarazo en adolescentes y fomentar el estudio o el trabajo cuando las jóvenes tienen una participación activa en los programas. Las intervenciones al margen —cambiar a las personas pero sin cambiar las estructuras o las oportunidades— sólo hacen que continúen sin cuestionar una economía inhóspita y discriminatoria, y un empobrecido sistema de guarderías/bienestar social, y por lo tanto estas intervenciones están destinadas a fracasar a largo plazo. Cuando estos programas fracasan, la lectura que la sociedad realiza es: “a estas jóvenes no se les puede ayudar”. Culpar a la víctima oculta el hecho de que las actuales medidas económicas y de bienestar social necesitan renovarse si han de continuar los beneficios educativos, sociales y psicológicos que las participantes del Proyecto de Redirección obtuvieron.

Ante la ausencia de mejores opciones de vida, las jóvenes de bajos recursos presentan más probabilidades de fracaso si se abandonan a la maternidad temprana o consecutiva como una fuente de suficiencia, importancia y placer. Cuando se cuenta con opciones de vida, un sentido de suficiencia y el “derecho a mejorar”, pueden ayudar a prevenir segundos embarazos, a fomentar la educación y, de ser posible, a lograr un trabajo significativo [Burt y otras 1984].

La feminidad puede ser dañina para la salud: la ausencia de derecho

Existe mayor evidencia para sugerir que las mujeres carentes de un sentido de derecho social o sexual, con ideas tradicionales de lo que significa ser femenina —abnegada y relativamente pasiva— y que se menosprecian, tienen grandes probabilidades de tener un embarazo no deseado y de conservarlo hasta el alumbramiento. Muchas jóvenes que abandonan sus estudios, estén o no embarazadas, no son tradicionales en las formas antes mencionadas sino bastante pendencieras y motivadas por un sentido de derecho [Fine 1986; Weinbaum, comunicación personal, 1987], pero también puede ser el caso que las jóvenes que sí internalizaron tales nociones de “feminidad” tengan un riesgo mayor de embarazo y de abandonar los estudios.

El Proyecto Hispánico de Política de Desarrollo informa que las estudiantes de bajos recursos económicos de segundo año que en 1980 esperaban casarse o tener un hijo o hija a los 19 años constituían una cifra enorme entre las que no llegaron a graduarse en 1984. Las expectativas de matrimonio y maternidad tempranas corresponden a aumentos dramáticos (200 a 400%) en los porcentajes entre las adolescentes de bajos recursos que no llegan a graduarse en ciertos grupos raciales y étnicos [Hispanic Policy... 1987]. Estos indicadores demuestran que las ideas tradicionales sobre lo que significa ser mujer auguran resultados poco satisfactorios en los logros académicos de la mujer.

El Fondo para la Defensa de los Niños publicó en fecha reciente datos adicionales que demuestran que las jóvenes con una preparación básica insuficiente tienen tres veces más probabilidades de convertirse en madres adolescentes que las mujeres con una preparación básica promedio o más alta que el promedio. Aquellas con una preparación básica baja o regular tienen cuatro veces más probabilidades de tener más de un hijo durante la adolescencia; 29% de las mujeres en la estadística de habilidades básicas fueron madres a los 18 años, comparado con 5% de jóvenes en la estadística más alta. En tanto que los problemas concernientes a las habilidades académicas deben situarse en el contexto de escuelas rechazantes o problemáticas, y no deben considerarse como algo intrínseco a estas jóvenes, las adolescentes que forman parte de la estadística más baja pueden, sin embargo, tener menos probabilidades y derechos o menos control sobre sus vidas. También pueden sentirse más vulnerables a la presión masculina o más deseosas de tener un hijo como medio de sentirse más capaces [Children's Defense Fund 1986].

Mi propia observación, derivada de un año de estudio etnográfico en una escuela secundaria y preparatoria pública integral que ofrecía cursos académicos, comerciales y técnicos en la ciudad de Nueva York, confirman más aún algunas de estas conclusiones. A los seis meses de estos estudios etnográficos, comienzan a notarse nuevos embarazos. Me di cuenta de que muchas de las muchachas que se embarazaban y llevaban a término el embarazo no eran aquellas cuyos cuerpos, su manera de vestir y sus costumbres evocaban sensualidad y experiencia. Más bien, un buen número de las adolescentes embarazadas eran bastante pasivas y relativamente calladas en clase. Una joven que siempre me dejaba entrevistarla limpiaba el pizarrón para la maestra, hablaba poco en clase y nunca desobedecía a su madre, resultó embarazada hacia la primavera del año escolar [Fine 1986].

Los simples estereotipos, por supuesto, ponen en evidencia la complejidad de circunstancias por las que las jóvenes se embarazan y mantienen sus embarazos. Mientras las tasas de actividad sexual en las adolescentes y la edad de "iniciación sexual" en Estados Unidos se aproximan comparativamente a las de otros países desarrollados, las tasas de embarazos, aborto y maternidad de las adolescentes son significativamente más altas. En Estados Unidos, las adolescentes menores de 15 años tienen cinco veces más probabilidades de dar a luz que las adolescentes de edades similares en otras naciones industrializadas [Jones y otras 1985, National Research

Council 1987]. Los factores nacionales que se correlacionan con los bajos índices de natalidad en las adolescentes incluyen su acceso a la educación sexual y a los medios anticonceptivos, así como también a una relativa igualdad en la distribución de la riqueza. Las condiciones económicas y estructurales que mantienen una estratificada sociedad de clases y que limitan el acceso de las adolescentes a la información sexual y a los medios anticonceptivos contribuyen a aumentar las tasas de embarazo y los índices de natalidad en las adolescentes.

Una vez que se llega a conocer este vasto contexto nacional, se puede aún argumentar que en nuestro país las ideas tradicionales de lo que significa ser mujer —persistir en la subordinación, dependencia, abnegación, complacencia y seguir dispuesta a casarse o tener hijos a una edad temprana— hacen poco para *empoderar* a las mujeres o incrementar su sentido de derecho. Con esto no quiero decir que las adolescentes que abandonan sus estudios o las madres adolescentes compartan algunas de estas características. Sin embargo, las tradiciones y prácticas de la "feminidad", como comúnmente se entienden, podrían resultar peligrosas para el desarrollo económico, social, educacional y sexual de las jóvenes.

En resumen, el silenciamiento histórico de las conversaciones sobre sexualidad, anticonceptivos y aborto en las escuelas públicas, así como la ausencia de un discurso del deseo —en la forma de una educación sexual integral, clínicas escolares de salud y alternativas de vida viables a través de la enseñanza vocacional y de empleos— se reúnen para exacerbar la vulnerabilidad de las jóvenes a quienes las escuelas y quienes critican la educación sexual y las clínicas escolares de salud pretenden proteger.

CONCLUSIÓN

Las adolescentes tienen derecho a la discusión del deseo en lugar de una retórica sexista que controle las controversias en torno a la educación sexual, las clínicas escolares de salud y la educación sobre el sida. La ausencia de un discurso del deseo, aunado a una falta de análisis acerca del lenguaje de la victimización, puede, de hecho, retrasar el desarrollo de la subjetividad sexual y la responsabilidad en las estudiantes. Aquellas/os más "en riesgo" de victimización a causa del embarazo, la enfermedad, la violencia o el acoso —jóvenes estudiantes de bajos recursos económicos en particular, así como hombres no heterosexuales— presentan mayores probabilidades de ser victimizadas/os por la ausencia de conversaciones críticas en las escuelas públicas. Esto no quiere decir que el silenciamiento del discurso del deseo sea el principal origen de la victimización sexual, de la maternidad en las adolescentes y de la pobreza que acompaña a las mujeres jóvenes y de bajos recursos. Tampoco se puede argumentar de manera responsable que las intervenciones de las escuelas públicas nunca podrán tener éxito si se aíslan del desarrollo económico y social. Pero es importante señalar que al proporcionar educación, asesoramiento, métodos anticonceptivos e información sobre el aborto, así como oportunidades educacionales y vocacionales significativas, las

escuelas públicas pueden tener un lugar esencial en la construcción del sujeto femenino —social y sexual—.

Y al no proporcionar dicho contexto educacional, las escuelas públicas contribuyen a producir resultados sustancialmente diferentes para las y los estudiantes, así como para los y las que abandonan sus estudios [Fine 1986]. La ausencia de un programa de estudios cabal sobre educación sexual, de clínicas escolares de salud, de acceso a servicios libres y confidenciales sobre medios anticonceptivos y aborto, de información sobre las variedades de placeres y compañeras/os sexuales y de programas continuos de adiestramiento para la obtención de empleos pueden afectar los resultados educacionales y económicos de las adolescentes hasta llegar a constituirse en discriminación sexual. ¿Cómo podemos de manera ética continuar considerando eficaces las acciones educacionales que conocemos para las adolescentes?

Las escuelas públicas constituyen una esfera que puede ofrecer a las jóvenes acceso al lenguaje y experiencia del *empoderamiento*. En dichos contextos, las jóvenes "bien educadas" pueden aspirar de manera vital a posiciones donde puedan ejercer la crítica social y tener derecho a la experiencia en lugar de a la victimización, a la autonomía en vez del terror.

BIBLIOGRAFÍA

- Bauer, G., *The Family: Preserving America's Future*, Washington, D.C.: Department of Education, 1986.
- Benedetto, R., "AIDS studies Become Part of Curricula", *USA Today*, enero 23, 1987, p. D1.
- Benjamin, J., "Master and Slave: The Fantasy of Erotic Domination", A. Snitow, C. Stansell y S. Thompson (comps.), *Powers of Desire*, Nueva York: Monthly Review Press, 1983, pp. 280-299.
- Bennett, W., "Why Johnny Can't Abstain", *National Review*, julio 3, 1987, pp. 36-38 y 56.
- Bigelow, M., *Sex-Education*, Nueva York: MacMillan, 1921.
- Boffey, P., "Reagan to Back AIDS Plan Urging Youths to Avoid Sex", *New York Times*, febrero 27, 1987, p. A14.
- Brown, P., "The Swedish Approach to Sex Education and Adolescent Pregnancy: Some Impressions", *Family Planning Perspectives*, vol. 15, no. 2, 1983, pp. 92-95.
- Burke, C., "Introducción" al artículo de Luce Irigaray "When Our Lips Speak Together", *Signs*, no. 6, 1980, pp. 66-68.
- Burt, M., M. Kimmich, J. Goldmuntz, y F. Sonnenstein, "Helping Pregnant Adolescents: Outcomes and Cost of Service Delivery", reporte final de Evaluation of Adolescent Pregnancy Programs, Washington, D.C.: Urban Institute, 1984.
- Cartoof, V. y L. Klerman, "Parental Consent for Abortion: Impact of the Massachusetts Law", *American Journal of Public Health*, no. 76, 1986, pp. 397-400.
- "Chicago School Clinic is Sued Over Birth Control Materials", *New York Times*, octubre 16, 1986, p. A24.

- Children's Defense Fund, *Preventing Adolescent Pregnancy: What Schools Can Do*, Washington, D.C.: Children's Defense Fund, 1986.
- , *Adolescent Pregnancy: An Anatomy of a Social Problem in Search of Comprehensive Solutions*, Washington, D.C.: Children's Defense Fund, 1987.
- Cixous, H., "Castration or Decapitation?", *Signs*, no. 7, 1981, pp. 41–55.
- Dawson, D., "The Effects of Sex Education on Adolescent Behavior", *Family Planning Perspectives*, no. 18, 1986, pp. 162–170.
- Dowd, M., "Bid to Update Sex Education Confronts Resistance in City", *New York Times*, abril 16, 1986, p. A1.
- Dryfoos, J., "A Time for New Thinking About Teenage Pregnancy", *American Journal of Public Health*, no. 75, 1985a, pp. 13–14.
- , "School-Based Health Clinics: A New Approach to Preventing Adolescent Pregnancy?", *Family Planning Perspectives*, vol. 17, no. 2, 1985b, pp. 70–75.
- Ehrenreich, B., E. Hess y G. Jacobs, *Re-making Love*, Garden City: Anchor Press, 1986.
- Espin, O., "Cultural and Historical Influences on Sexuality in Hispanic/Latina Women: Implications for Psychotherapy", C. Vance (comp.), 1984, pp. 149–164.
- Fine M., "Why Urban Adolescents Drop into and out of High School", *Teachers College Record*, no. 87, 1986, pp. 393–409.
- , "Silencing in Public School", *Language Arts*, no. 64, 1987, pp. 157–174.
- Fisher, W., D. Byrne y L. White, "Emotional Barriers to Contraception", en D. Byrne y W. Fisher (comps.), *Adolescents, Sex, and Contraception*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 1983, pp. 207–239.
- Foucault, M., *The History of Sexuality*, vol. 1, Nueva York: Vintage Books, 1980 [versión en castellano: *Historia de la sexualidad*, vol. 1, trad. Ulises Guíñazú, México, Siglo XXI, 1982].
- Freudenberg, N., "The Politics of Sex Education", *HealthPAC Bulletin*, Nueva York: HealthPAC, 1987.
- Golden, C., "Diversity and Variability in Lesbian Identities", ponencia presentada en la Lesbian Psychologies Conference of the Association of Women in Psychology, marzo, 1984.
- Greene, M., "In Search of a Critical Pedagogy", *Harvard Educational Review*, no. 56, 1986, pp. 427–441.
- Hall, G.S., "Education and the Social Hygiene Movement", *Social Hygiene*, no. 1, diciembre 1, 1914, pp. 29–35.
- Harris, L. y Asociados, *Public Attitudes about Sex Education, Family Planning and Abortion in the United States*, Nueva York: Louis Harris and Associates, Inc., 1985.
- Hispanic Policy Development Project, *High School Sophomores from Poverty Backgrounds: Whites, Blacks, Hispanics Look at School and Adult Responsibilities*, Nueva York: Author, 1987.
- Hottois, J. y N. Milner, *The Sex Education Controversy*, Lexington, MA: Lexington Books, 1975.
- Imber, M., "Towards a Theory of Educational Origins: The Genesis of Sex Education", *Educational Theory*, no. 34, 1984, pp. 275–286.

- Irigaray, L., "When our Lips Speak Together", *Signs*, no. 6, 1980.
- Jones, E. y J. Forrest, N. Goldman, S. Henshaw, R. Lincoln, J. Rosoff, C. Westoff y D. Wulf, "Teenage Pregnancy in Developed Countries", *Family Planning Perspectives*, vol. 17, no. 1, 1985, pp. 55-63.
- Kantowitz, B., M. Hager, S. Wingert, G. Carroll, G. Raine, D. Witherspoon, J. Huck y S. Doherty, "Kids and Contraceptives", *Newsweek*, febrero 16, 1987, pp. 54-65.
- Kelly, G., *Learning about Sex*, Woodbury, NY: Barron's Educational Series, 1986.
- Kirby, D., *School-Based Health Clinics: An Emerging Approach to Improving Adolescent Health and Addressing Teenage Pregnancy*, Washington, D.C.: Center for Population Options, 1985.
- , *School-Based Health Clinics. Summer Training and Education Program*, Filadelfia: Public/Private Ventures, 1987.
- Kirby, D., y P. Scales, "An Analysis of State Guidelines for Sex Education Instruction in Public Schools", *Family Relations*, abril, 1981, pp. 229-237.
- Koop, C.E., *Surgeon General's Report on Acquired Immune Deficiency Syndrome*, Washington, D.C.: Office of the Surgeon General, 1986.
- "Koop's AIDS Stand Assailed", *New York Times*, marzo 15, 1987, p. A25.
- Leo, J., "Sex and Schools", *Time*, noviembre 24, 1986, pp. 54-63.
- Lorde, A., "Uses of the Erotic: The Erotic as Power", ponencia presentada en la Fourth Berkshire Conference on the History of Women, Mt. Holyoke College, agosto de 1980.
- MacKinnon, C., "Complicity: An Introduction to Andrea Dworkin's 'Abortion'", *Law and Inequality*, no. 1, 1983, pp. 89-94.
- Marsiglio, W. y F. Mott, "The Impact of Sex Education on Sexual Activity, Contraceptive Use and Premarital Pregnancy among American Teenagers", *Family Planning Perspectives*, vol. 18, no. 4, 1986, pp. 151-162.
- Melton, S. y N. Russon, "Adolescent Abortion", *American Psychologist*, no. 42, 1987, pp. 69-83.
- National Research Council, *Risking the Future: Adolescent Sexuality, Pregnancy and Childbearing*, vol. 1, Washington, D.C.: National Academy Press, 1987.
- New York City Board of Education, *Family Living Curriculum Including Sex Education. Grades K Through 12*, Nueva York: City Board of Education, Division of Curriculum and Instruction, 1984.
- Noddings, N., "Fidelity in Teaching, Teacher Education, and Research for Teaching", *Harvard Educational Review*, no. 56, 1986, pp. 496-510.
- Omolade, B., "Hearts of Darkness", A. Snitow, C. Stansell y S. Thompson (comps.), *Powers of desire*, Nueva York: Monthly Review Press, 1983, pp. 350-367.
- Perlez, J., "On Teaching about Sex", *New York Times*, junio 24, 1986a, p. C1.
- , "School Chief to Ask Mandatory Sex Education", *New York Times*, septiembre 24, 1986b, p. A36.
- Petchesky, R., *Abortion and Woman's Choice*, Nueva York: Longman, 1984.
- Philadelphia School District, "Sex Education Curriculum", 1986.
- Polit, D., J. Kahn y D. Stevens, *Final Impacts from Project Redirection*, Nueva York: Manpower Development Research Center, 1985.

- Public/Private Ventures, *Summer Training and Education Program*, Philadelphia, 1987.
- Reproductive Freedom Project, *Parental Consent Laws on Abortion: Their Catastrophic Impact on Teenagers*, Nueva York: American Civil Liberties Union, 1986.
- Rother, L., "School Workers Shown AIDS Film", *New York Times*, 29 de octubre, 1985, p. B3.
- Rubin, G., "Thinking Sex: Notes for a Radical Theory of the Politics of Sex", C. Vance (comp.) 1984, pp. 267-319.
- St. Paul Maternity and Infant Care Project, *Health Services Project Description*, St. Paul, MN, 1985.
- Scales, P., "Sex Education and the Prevention of Teenage Pregnancy: An Overview of Policies and Programs in the United States", T. Ooms (comp.), *Teenage Pregnancy in a Family Context: Implications for Policy*, Philadelphia: Temple University Press, 1981, pp. 213-253.
- Schlafly, P., "Presentation on Women's Issues", American Dreams Symposium: Indiana University of Pennsylvania, 1986.
- Selected Committee on Children, Youth, and Families, *Teen Pregnancy: What is Being Done? A State-by-State Look*, Washington, D.C.: US Government Printing Office, 1986.
- "Selected Group to See Original AIDS Tape", *New York Times*, 29 de enero, 1987, p. B4.
- Smith-Rosenberg, C., "Sex as Symbol in Victorian Purity: An Ethnohistorical Analysis of Jacksonian Americans", *American Journal of Sociology*, no. 84, 1978, pp. 212-247.
- Snitow, A., C. Stansell y S. Thompson (comps.), *Power of Desire*, Nueva York: Monthly Review Press, 1983.
- Sonnenstein, F. y K. Pittman, "The Availability of Sex Education in Large City School Districts", *Family Planning Perspectives*, vol. 16, no. 1, 1984, pp. 19-25.
- Strong, B., "Ideas of the Early Sex Education Movement in America, 1890-1920", *History of Education Quarterly*, no. 12, pp. 129-161, 1972.
- Thompson, S., "Search for Tomorrow: On Feminism and the Reconstruction of Teen Romance", en A. Snitow, C. Stansell y S. Thompson (comps.), *Powers of Desire*, Nueva York, Monthly Review Press, 1983, pp. 367-384.
- Torres, A. y J. Forest, "Family Planning Clinic Services in the United States, 1983", *Family Planning Perspectives*, vol. 17, no. 1, 1985, pp. 30-35.
- Vance, C. (comp.), *Pleasure and Danger*, Boston: Routledge & Kegan Paul, 1984 [versión en castellano: *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, trad. Julio Velasco y María Ángeles Toda, Madrid: Revolución, 1989].
- Weeks, J., *Sexuality and its Discontents*, Londres: Routledge & Kegan Paul, 1985.
- Weitz, R., "What Price Independence? Social Reactions to Lesbians, Spinsters, Widows and Nuns", J. Freeman (comp.), *Women: A Feminist Perspective*, Palo Alto, CA: Mayfield, 1984.
- Werner, L., "U.S. Report Asserts Administration Halted Liberal 'Antifamily Agenda'", *New York Times*, noviembre 14, 1987, p. A12.
- Zabin, L., M. Hirsch, E. Smith, R. Streett y J. Hardy, "Evaluation of a Pregnancy Prevention Program for Urban Teenagers", *Family Planning Perspectives*, vol. 18, no. 3, 1986, pp. 119-126.

Zelnick, M. y Y. Kim, "Sex Education and its Association with Teenage Sexual Activity, Pregnancy and Contraceptive Use", *Family Planning Perspectives*, vol. 14, no. 3, 1982, pp. 116-117.

11. LIBERACIÓN Y UTOPIA

LA MUJER ANTE LA CIENCIA*

María Ángeles Durán

SOBRE LA POSIBILIDAD DE UN CONOCIMIENTO NO SEXISTA

Para liberar el estudio de la ciencia del tratamiento reverencial que en nuestra cultura se otorga a las ideas —dándoles una entidad propia e intemporal, como si no fuesen en su nacimiento y en su vida creaciones humanas—, hay que esforzarse por verlas solamente como un producto o un objeto surgido en un momento histórico concreto, que tiene en la historia —historia social— sus raíces. La ciencia no ha surgido espontáneamente del vacío social, ni es un regalo que gratuitamente nos legaron nuestros antecesores: al contrario, se ha producido socialmente y la han hecho nacer grupos específicos para fines igualmente específicos, marcando con su huella de origen el curso posterior de su desarrollo.

Ante la población no iniciada, la ciencia y los científicos se han cubierto de un ropaje impenetrable que les separa y protege; sin embargo, en estas páginas vamos a iniciar un asalto crítico a sus supuestos teóricos y a sus efectos sobre la práctica social que tendrá que empezar, como primera e inevitable medida, por despojarle de estos soportes rituales y mitificados, llevándola a una distanciada consideración histórica.

Al introducir la fisura de la visión temporal, la ciencia se empequeñece, se hace más comprensible y modesta y pierde parte de su fuerza coercitiva. ¿Quién puede creer que la ciencia de hoy dice la última palabra cuando se recuerdan las palabras de la ciencia de ayer o de anteaer?

Frente a la apariencia sólida e impresionante de la ciencia de hoy, de la ciencia por antonomasia, el recuerdo del pasado nos permite ver la construcción paulatina de la obra, dejar al aire sus cimientos y explicar por qué es así y no de otra manera: quié-

* Tomado de: M.A. Durán (comp.), *Liberación y utopía*, Madrid: Akal, 1982, capítulo I, pp. 7-34.

nes la hicieron y a costa de qué y de quiénes. Este ejercicio de imaginación permite recuperar para la lucidez una oscura memoria colectiva: la de los excluidos de la ciencia, la de quienes nunca intervinieron en su proceso de construcción ni fueron sus destinatarios.

Bajo esta perspectiva, la ilusión de una ciencia desarrollada "natural o lógicamente" se hace añicos. Lo que hoy conocemos como ciencia es el producto de la historia anterior, de la historia de la humanidad durante algunos miles de años; pero resulta evidente que no es la ciencia como verdad excluyente y definitiva, no es la única posible, no es neutral ni está por encima de esa humanidad conflictiva que le dio forma específica. Está enterrada en ella, sometida a sus mismas prohibiciones y temores, subordinada en sus avances a sus propios deseos, próxima a quienes pueden favorecerla y lejana de los excluidos en el reparto de los bienes colectivos.

El pasado es irreplicable y no podemos girar hacia atrás los acontecimientos, por eso no conocemos más ciencia que la que hay. Pero si la ciencia que hay ha nacido de la ciencia que hubo y está ya condicionando la ciencia que habrá, la tarea de recuperación imaginativa y crítica de la ciencia no admite espera. No podemos conformarnos con mirar los frutos finales de la acumulación del saber en nuestra cultura, ni consentir que se repitan las interpretaciones —socialmente construidas— que desde hoy nos unen con los días pasados y que se presentan bajo la forma de únicas posibles, para deslizarse desde su singularidad —que es innegable— a la condición sacralizada de "naturales" o "científicas". Nuestros ojos empequeñecidos tendrán que recuperar el hábito de mirar de lejos, y acostumbrarse a descubrir la huella de las ausencias donde el vigor de las ramas intelectuales favorecidas oculta completamente los resultados de una mutilación milenaria.

El ejercicio de distanciamiento histórico respecto a la ciencia y el esfuerzo por considerarla como un producto socialmente construido conduce a su reconstrucción desde una perspectiva inhabitual, porque para calibrar su capacidad liberadora y su potencial de cambio no vamos a preguntarnos por lo que la ciencia fue o hizo, sino justamente por lo contrario. No nos interesa recuperar el recuerdo de lo que hicieron los filósofos y los investigadores, sino imaginar lo que podían haber hecho y no hicieron: no nos interesan tanto sus resultados cuanto sus olvidos, sus ausencias, sus omisiones y sus errores, y sobre todo queremos preguntarnos por las prohibiciones de las que tuvieron conciencia y aquellas otras, mucho más importantes y profundas, de las que ni siquiera se dieron cuenta porque ellos mismos basaban su propia existencia cotidiana en la continuidad de la prohibición, del olvido, del error y de la negación.

Sin embargo, en esta búsqueda de los orígenes de la ciencia occidental no hay ningún afán iconoclasta. Afirmamos que la ciencia se ha construido desde el poder y que el poder ha puesto la ciencia a su servicio, y afirmamos también que se ha construido de espaldas a la mujer y a menudo en contra de ella. Pero si la consideración de su desarrollo histórico tiene por objeto evidenciar su paulatina mediación por las condiciones sociales de cada época, también significa la recuperación de su condición liberadora para el futuro. Al rechazar su pasado y denunciar su presente, estamos con-

tribuyendo a poner las bases para la recuperación de una ciencia que responda a las necesidades y a los deseos de los que secularmente estuvieron excluidos de su creación y de su destino. Cuando preguntamos por lo que dejó de hacer ayer estamos sugiriendo lo que puede hacer mañana y estamos pidiendo al mismo tiempo que lo haga.

Ésta es la dimensión utópica de la ciencia, a la que creemos que los científicos no pueden renunciar si quieren mantener viva su capacidad liberadora. Para potenciar la ciencia que estamos construyendo hay que dotarla de un contenido humano, de proyectos y de esperanza. Creer que la ciencia es ciencia en sí, cerrada, justificada por sí misma y en sus propios límites inalterables, es dotarla de una razón que el recuerdo histórico le niega, y es contribuir a la consolidación de una abstracción falsa.

Si la ciencia no se ha construido por sí misma, sino desde los grupos humanos que le dan su base física y su organización, por esa misma mediación social puede pensarse como un proyecto de libertad, como un nuevo llamamiento sin prohibiciones ni excluidos. Por ello, y como uno de los grupos históricamente excluidos de la ciencia, las mujeres de hoy deben enfrentarse con la ciencia que fue para hacer suya la ciencia que puede ser, la ciencia que debe ser, la ciencia que utópicamente será en el futuro.

SOBRE LAS IDEAS EN LA PRODUCCIÓN DE LA CIENCIA

El conocimiento avanza mediante la ordenación de experiencias; pero ¿qué es una experiencia? Si definimos la experiencia como el recuerdo distanciado de un sujeto respecto a acontecimientos vividos en el pasado —distanciamiento intelectual más que cronológico—, resulta que la experiencia no puede producirse sin la exposición efectiva al acontecimiento, sin la realidad de la vivencia. Y resulta también que el sujeto no convertirá su vivencia en experiencia a menos que se distancie de ella y pueda revivirla o reconstruirla como un acontecimiento diferente en el que representa el papel de observador en lugar del de actor. Este distanciamiento reflexivo por parte del sujeto —al menos en el primer sujeto que es capaz de contemplarse a sí mismo y de experimentarse— es lo que otorga a la vivencia la capacidad de transmitirse en su interpretación a otros sujetos.

La capacidad perceptiva de cada sujeto es limitada y ni siquiera los sujetos expuestos realmente a los acontecimientos tienen garantizada su percepción. Sus estructuras perceptivas tienen que ser suficientes para ello: a su vez, cada estructura perceptiva específica selecciona los acontecimientos que pueden ser percibidos y condiciona la complejidad y la precisión con que puede llevarse a cabo la percepción. Si aceptamos que toda información nos llega inicialmente a través de los sentidos y que éstos son los canales iniciales de comunicación con el mundo exterior y con nuestro propio cuerpo, las preguntas sobre la mediación social en la educación de los sentidos y en el uso del cuerpo propio se convierten en preguntas de carácter epistemológico. ¿Pueden llegar al mismo conocimiento quienes partieron en sus experiencias de

unas estructuras perceptivas —físicas cuando menos— diferentes? ¿No se modela la percepción, entrenándola y anulándola de modo diferente en función del sexo y los cometidos sociales adscritos a cada grupo? ¿Se comparte, por ejemplo, una misma percepción del espacio y del tiempo, de la continuidad, del dolor, del bienestar? ¿Qué coincidencia de estructuras perceptivas puede haber cuando la práctica social condiciona de modo diferente la percepción intelectual, después de haber modificado la puramente física?

La formación del conocimiento colectivo propio de una cultura se ha ido produciendo a partir de organizaciones sociales específicas, en las que distintos grupos sociales se han adscrito a diferentes tareas productivas y expresivas. Dejando sugerida nada más la pregunta básica sobre las causas por las que de modo continuado pueden adscribirse grupos humanos específicos a tareas específicas, aparecen otras muchas preguntas sobre el producto final de este proceso acumulativo del conocimiento que podríamos resumir así:

- Las estructuras perceptivas de base exclusivamente biológica: ¿Son iguales para mujeres y hombres?
- ¿Qué grado de mediación social sufren las estructuras perceptivas de base biológica, a través del entrenamiento? ¿Cuáles han sido las capacidades perceptivas hipo e hiperdesarrolladas y en qué sentido, en función del sexo o de otras características grupales?
- ¿A qué acontecimientos se han expuesto de forma diferencial los distintos grupos humanos, especialmente en función del sexo? ¿Qué vivencias son o han sido características de cada grupo humano?
- ¿Cuáles son las condiciones que permiten pasar de la vivencia a la experiencia, o sea, al alejamiento del suceso concreto mediante la reflexión? ¿Hay alguna mediación social, especialmente de sexo, que potencie de modo diferente a cada grupo en sus posibilidades de distanciamiento y reflexión?
- ¿Cuáles son las condiciones que permiten el paso de la experiencia personal al conocimiento colectivo? ¿Cuál es el grado de transmisibilidad de las experiencias? ¿Hay alguna mediación social y específicamente de sexo, que potencie de modo diferente la transmisibilidad de la experiencia, bien afectando la capacidad transmisora o bien la receptiva?

Ante estas interrogaciones las respuestas abarcan una gama infinita de posibilidades, desde el solipsismo más absoluto —sólo pueden compartir el conocimiento quienes comparten exactamente la misma experiencia— hasta la negación de la base del problema, es decir, que la experiencia tenga algo que decir en los problemas del conocimiento. Sin entrar en las razones por las que aceptamos una moderada capacidad de los seres humanos para transmitirse las experiencias no vividas personalmente, queremos destacar un aspecto específico del problema de la percepción que afecta especialmente las relaciones entre hombres y mujeres.

Si sólo pueden percibirse las experiencias vividas, o al menos sólo éstas gozan de una percepción directa, personal e inmediata; y si en la práctica social se ordenan de modo distinto los modos de vida de hombres y mujeres, igual que los de cualquier otro grupo distintivo, las posibilidades reales de que cada grupo perciba las experiencias de los grupos ajenos serán muy reducidas. El aumento de conocimiento mediante la ordenación de las experiencias percibidas sólo se referirá a aquellos campos cuyo acceso esté abierto para la vivencia, o sea, aquellos de los que los sujetos que inician el conocimiento —la reflexión y la experiencia— tengan una vivencia cotidiana.

Lo que en definitiva nos planteamos es si todos los acontecimientos vividos por la humanidad se han convertido en experiencias, es decir, han trascendido su condición de sujetos y tiempos concretos para convertirse en parte del patrimonio mental colectivo, simultáneamente apropiado e impuesto.

Este patrimonio mental colectivo, creado en momentos históricos concretos por grupos humanos también concretos, está constituido en primer lugar por conceptos que se han formado a partir de abstracciones de la percepción. Aparentemente, los conceptos o ideas son inocuos y, una vez creados (“descubiertos” o “alumbrados”, dirían otros), se independizan de sus creadores y pueden ser utilizados por grupos ajenos a los que contribuyeron a su nacimiento. Pero esta aparente independencia de los conceptos es falsa: no ha habido ningún ser humano tan genial o tan poderoso que pudiera crear un concepto sin apoyarse en conceptos creados anteriormente por otros ni que impusiera su uso sin contar con la aceptación de los usuarios. En otras palabras, los conceptos se han ido produciendo sobre la base de experiencias previas acumuladas y sólo los conceptos que consiguieron la adhesión continuada de algún medio social que los perpetuó mediante su uso han logrado eludir el olvido. Al mismo tiempo, las nuevas experiencias se han ido interpretando desde los conceptos antiguos, y se han percibido y ordenado conforme a ellos.

Sobre las experiencias desconocidas, olvidadas, temidas o que están sujetas a prohibición no pueden producirse nuevos conceptos puesto que no hay experiencias reconocidas que abstraer.

Cada época, cada cultura e incluso cada persona puede producir un número infinito de nuevos conceptos. Pero para que esos conceptos tengan validez social hay que bautizarlos con la palabra reconocida socialmente, darles un nombre; y el regalo de un nombre no es un don gratuito o inacabable, sino sometido a la economía de la escasez y a las reglas del poder. Sólo puede recibir un nombre la experiencia que el grupo que comparte el lenguaje está dispuesto a reconocer en su existencia individualizada y este reconocimiento es una decisión que entraña relaciones de intercambio y de dominación. Las experiencias negadas o parcialmente negadas por parte del grupo no pueden acceder siquiera a un nombre común y su recuerdo muere con la memoria de quienes quisieron dárselo. Tal vez, como única alternativa, puedan eludir este silenciamiento mediante la incorporación a un lenguaje secreto o semidesconocido, compartido sólo por un grupo de iniciados o de proscritos y ajeno al intercambio de palabras con que se ordena el grupo más amplio.

Actualmente disponemos de varios niveles de conceptos para ordenar nuestras experiencias, que se agrupan en áreas más o menos afines, a menudo ligados entre sí por inexpugnables relaciones de tipo lógico. Pero ¿cuántos de estos conceptos no se han formulado desde grupos minoritarios y poderosos con fines igualmente minoritarios y de dominación? ¿Cuántos de entre ellos habrían dejado de crearse si las sociedades en que tuvieron su origen hubiesen estado regidas por bases sociales diferentes y, a título de ejemplo, no existiera la subordinación de un sexo por otro? O lo que es más importante, ¿cuántos conceptos relevantes están todavía por acuñar, por desarrollar, precisamente porque los grupos sociales para los que resultarían relevantes e instrumentales han carecido de poder social?

Es cierto que el lenguaje permite una economía notable al sintetizar las representaciones conceptuales y también es cierto que permite el distanciamiento —el segundo paso— frente a la experiencia conceptualizada. Pero ¿a costa de qué se consiguen esta economía y este distanciamiento? Sin duda, a costa de su propia pobreza y escasez, a costa de su fijación y del cierre de las categorías y a costa de hacer rígidas unas normas o estructuras gramaticales.

Sin embargo, la experiencia es mucho más rica que la palabra y ninguna acumulación de palabras puede llegar a descubrir todos los aspectos que ligan al sujeto (o a los sujetos) con su vivencia. ¿Cómo resumir, con la precaria elección de unos escasos símbolos comprensibles por los otros, todos los matices de las sensaciones? El tiempo pasado y futuro, los recuerdos y las anticipaciones, el placer y el disgusto, la trivialidad o la importancia, están siempre presentes junto con otros muchos aspectos y, aunque sea en una mínima medida, en cualquier sensación. ¿Cómo resumirlo en dos o tres palabras sin que el resultado sea un pobre recuerdo de la experiencia anterior?

En el lenguaje oral, la comunicación por la palabra común es todavía accesible a la mayoría, que puede modificarla en gran parte para ajustarla mejor a su vivencia. Los sonidos se alargan o disminuyen, sube o baja el tono, la palabra se sugiere o se escupe, se escatima, se fortalece con el gesto o se suaviza con la mirada, se detiene y se continúa mediante pausas llenas de sentido, se esconde, se entrecorta, se anfia en el diminutivo o se individualiza con la expresión y el giro. El lenguaje oral evoluciona tan rápidamente como los hábitos sociales a los que sirve y la estructura de los grupos en los que se practica.

Con la aparición del lenguaje escrito, el cierre conceptual se acentúa y aumenta la especialización —o sea, el dominio— de los creadores, conocedores, usuarios y receptores de las nuevas palabras. El lenguaje escrito retiene los conceptos, haciéndolos rígidos y extrayéndolos aún más de su contexto experiencial. Al obligar a explicitar los hábitos del lenguaje en reglas conscientes exige precisamente su sumisión a estas reglas y eleva a categoría de norma lo que en su origen fue práctica social. Una vez aceptado el lenguaje, las normas de expresión se imponen al proceso de pensamiento: si inicialmente son las palabras —las palabras elegidas— las que se imponen a los conceptos, más tarde es la gramática la que acaba imponiéndose a la lógica.

La aceptación de un lenguaje supone la aceptación de unas reglas (de clasificación, de relación, etc.) y unos conceptos que no son unánimes a todos los lenguajes: cada lenguaje es compatible con una forma específica de ver el mundo y es el resultado de una historia social. Si pudiéramos resumir en un único diccionario todas las palabras del mundo, las escritas y las habladas, las que ya no se oyen y las que todavía no se han escuchado nunca, muy pocas serían exactamente intercambiables. Cada idioma es un modo de ver el mundo e inversamente, desde algunos lenguajes específicos será imposible acceder a algunas maneras específicas de ver el mundo: para ello habría que forzar demasiado los supuestos de estructuración en que este lenguaje concreto se asienta y un lenguaje no puede evolucionar más allá de lo que su propia base social le permite.

¿Cómo negar, entonces, el carácter político del lenguaje? En la historia hallamos abundantes recuerdos del papel representado por los distintos lenguajes que coexisten, dominan, son reemplazados o se relegan a poblaciones marginadas. También se especializan, se deforman, se enriquecen y empobrecen, se extienden en su uso, se someten a influencias ajenas y se olvidan. Hay lenguajes de colonización, de resistencia, de síntesis, de diferenciación, que se usan de modo distinto por distintos grupos. Y además de las palabras hay otros signos empleados en la comunicación que pueden mejorar su capacidad transmisora de experiencias. ¿Qué decir, por ejemplo, de la comunicación a través del cine, de la imagen en movimiento? Tal vez no sea posible un movimiento político importante sin un acompañamiento o un esfuerzo en el nivel del lenguaje, y no sólo en el lenguaje de las palabras sino además en el de los gestos y las expresiones del arte.

En los lenguajes que forman parte de la cultura occidental, la huella de la subordinación de la mujer puede seguirse en tres órdenes diferentes: en los conceptos (construidos en gran parte sobre experiencias que no son las suyas), en la estructura (las reglas referentes a las relaciones) y en el uso (la aparición de lenguajes específicos de cada sexo y la connotación valorativa de las palabras asociadas a la mujer).

Para el acceso de la mujer a la creación de la ciencia, el lenguaje castellano supone una barrera epistemológica notable que no obstante pasa fácilmente desapercibida. No se trata de que los campos a los que se refiere la ciencia hayan sido ajenos secularmente a la experiencia de las mujeres, ni tampoco de que las connotaciones de los términos referentes a la mujer sean con frecuencia negativas. O al menos, no es esto lo importante. Se trata más bien de la permanente equiparación del sujeto de la experiencia al "yo" masculino, que se hace más patente en la elaboración de las formas impersonales —más abstractas y por tanto características del pensamiento sistemático y formalizado— o plurales. La generalización del "yo" masculino a todos los titulares de la acción y su predominio en el caso de la coexistencia de titulares es una permanente —simbólica, naturalmente— negación de la posibilidad de un "yo" femenino como titular del razonamiento impersonalizado. Las afirmaciones que la lógica formal permite son negadas en la práctica por la imposibilidad de expresarlas en un lenguaje que no les concede validez gramatical.

Por otra parte, el entrenamiento para el lenguaje específico de cada sexo forma parte de la socialización diferencial desde la primera infancia, y el lenguaje abstracto y formalizado está asignado —dentro de la clase alta y media alta productora de ciencia e ideología— a los varones. El dominio potencial de este lenguaje abstracto por las mujeres cultas de la misma clase social puede cesar de ser una excepción, pero no hay indicios todavía de que vaya a desaparecer la escisión, inevitablemente conflictiva, entre el lenguaje gestual, fluido, contextual y sensorial de la vida cotidiana y afectiva adscrita a las mujeres, y el lenguaje distanciado y esquemático de la comunicación profesional que predomina en los medios científicos. El lenguaje de la madre con el niño, con el enfermo y con el marginal, con los demás familiares en el círculo de su hogar, se convierte en el lenguaje de la mujer, oscureciendo las demás facetas. Por eso, la mujer que salta al lenguaje impersonalizado cambia de código y es en cierto modo extranjera de sí misma. Y si no es extranjera a sus propios ojos, no dejará de resultar extranjera (extraña, ajena) ante quienes esperan de ella un “lenguaje de mujer”, incluso en el desempeño de sus tareas profesionales.

Estos fenómenos a los que nos venimos refiriendo pueden verse de dos formas distintas: o bien como datos sin más dimensión que su capacidad informativa, o bien como problemas con una dimensión axiológica. En el plano de la simple consideración como datos, caben dos posiciones extremas y sus múltiples matizaciones intermedias: pueden considerarse como datos fijos que han sido, son y serán, en cualquier circunstancia o sociedad o grupo, inalterables; o por el contrario pueden considerarse como datos que varían en función de otras condiciones exógenas. Si a la dimensión informativa se le añade una dimensión valorativa, puede aparecer una aceptación o un rechazo de la situación expresada por el dato, esto es, una justificación o una condena moral. Aunque analíticamente sean diferenciables el plano de la conceptualización y el de la valoración, en la realidad social y en la psicología de cada individuo prevalecen las actitudes “coherentes”, y difícilmente podrán encontrarse asociadas las concepciones intelectuales que tomen los datos referentes a la exclusión de la mujer en la construcción de la ciencia como un dato invariable y no lo justifiquen simultáneamente. A la inversa, la definición de esta situación como problema espoleará la imaginación y el razonamiento para la búsqueda de interpretaciones que nieguen a los datos conocidos el carácter de invariables, o que incluso nieguen la validez de los propios datos como erróneos o distorsionados.

Sin embargo, la crítica de los “datos” acumulados adopta muchas formas que no son las de reflexión sistemática, y es previsible que así suceda puesto que esa reflexión tiene que hacerse en buena parte “desde dentro” de los conceptos, del lenguaje y de los estilos de conocimiento cuya función global se niega. De ahí que surja a nivel más o menos consciente el desprecio (ambivalente, puesto que también entraña deseo y temor) de muchas mujeres hacia la ciencia y hacia el conocimiento sistematizado y abstracto, y la paralela afirmación de la validez de otras formas de conocimiento más ligadas a la sensación y al sentimiento.

En resumen, para quienes se plantean los condicionamientos de sexo en la percepción y en la capacidad de convertir la vivencia personal en experiencia colectiva, la tarea de reflexión crítica tiene que extenderse a estos otros temas:

- ¿Qué conceptos, de los manejados por la ciencia o la filosofía contemporáneas, tienen un origen o una utilización sexista?
- ¿Qué nuevos conceptos necesitan las distintas disciplinas o ramas del saber para expresar las experiencias, hasta ahora no conocidas, de la mujer?
- ¿Hasta dónde llega el uso diferencial del lenguaje por hombres y mujeres? ¿Qué efectos sociales tienen las reglas del lenguaje referentes a los géneros? ¿Cuáles son las asociaciones de palabras que se refieren a la mujer y su signo valorativo? ¿Cuáles son los procesos sociales de implantación de los usos en el lenguaje?
- ¿Cuáles son las posibilidades de un conocimiento y un modo de expresión no basados en la palabra ni en la lógica? ¿Cómo varían el uso y la valoración de este conocimiento en los distintos grupos sociales?

Aunque no son pocos ni poco influyentes quienes han negado a la mujer la capacidad de razonar, no parece que hoy pueda usarse seriamente este argumento para explicar la ausencia de la mujer en la construcción de la ciencia. Acerca de la razón trataremos de distinguir tres conceptos, cuya separación analítica no ofrece dificultad pero que no pueden darse en "estado puro" en la realidad social.

El primero es el concepto de razón potencial o capacidad de razonar. La tarea de su definición y estudio preciso se reserva hoy a la psicología, y a pesar de que la psicología como disciplina científica —al menos con pretensión de serlo— es muy reciente, ya hay una notable aportación de conocimientos sobre las aptitudes mentales características de cada sexo. El indicador más genérico es el coeficiente de inteligencia, y bajo esta abstracción se incluyen capacidades verbales, espaciales, lógicas y matemáticas. De las investigaciones llevadas a cabo hasta ahora no ha podido llegarse a ninguna descalificación de las mujeres como sujetos potenciales del conocimiento.

El segundo concepto es el de razón cultivada o culta, y se refiere a la capacidad de razonar una vez sometida a entrenamiento sistemático. En sus niveles inferiores incluye el aprendizaje de algunos instrumentos formalizadores tales como los signos de la escritura y los números. En niveles superiores incluye la memorización de cantidades crecientes de conceptos relativos a experiencias ajenas a la vida cotidiana, así como la adopción de un estilo específico de conocimiento que sobre todo en Occidente se vincula estrechamente a la palabra escrita.

Cuando el entrenamiento de la razón se convierte en una actividad sistemática, o sea, cuando se convierte en "educación" o "enseñanza", la mediación social se produce en dos direcciones: en el contenido, que forzosamente es heredado de anteriores organizaciones sociales, y en el mismo procedimiento de transmisión.

La selección de enseñantes y enseñados, el tipo de pruebas, los criterios de excelencia y recompensa serán inevitablemente sociales y resultarán afectados por las adscripciones de sexo lo mismo que por las étnicas o de clase.

La reflexión sobre estas mediaciones no necesita ir muy lejos, ya que puede nutrirse de experiencias recientes y tan próximas que todavía guardan virtualidad social entre nosotros. En Europa occidental la mayoría de la población ha sido analfabeta hasta este mismo siglo y en gran parte del mundo sigue siéndolo todavía. Incluso entre las clases altas, el entrenamiento sistemático de la razón ha sido condición socialmente requerida a los varones pero no a las mujeres, o al menos no con la misma fuerza.

El acceso generalizado de la mujer al dominio de la escritura no se ha producido en España sino hasta hace escasamente medio siglo, lo que en una perspectiva histórica significa que acaba de suceder y todavía vive la generación que tuvo que luchar para conseguir el acceso pleno a la universidad y a formas específicas de enseñanza altamente cualificada. A pesar de la rapidez del cambio y de la aceleración con que van cayendo las barreras legales a la instrucción de la mujer, todavía no ha nacido la generación que vivirá el acceso a todas las formas de enseñanza, incluidas las más altas, como una condición inherente a la estructura social e independiente del sexo de los enseñados.

El tercer concepto a que nos referíamos es el de razón acumulada y designa los conocimientos recogidos por el sujeto individual o colectivo a lo largo de su trayectoria vital. Dejando al margen la posible discusión sobre los conocimientos obtenidos mediante capacidades distintas de la de razonar, así como sobre el peso relativo de la experiencia, queremos contemplar los sesgos sexistas introducidos en la razón culta acumulada.

Muy poco del razonamiento humano se ha producido con fines exclusivamente especulativos y menos aún se ha recordado por las generaciones siguientes. Al contrario, el conocimiento se ha ido construyendo como un instrumento para la supervivencia y una adaptación a la vida de cada día. Los conocimientos compatibles con la propia organización social tienen unas probabilidades más altas de asimilarse al cuerpo general de conocimientos característicos del grupo, o lo que es lo mismo, de recibir por parte del grupo el reconocimiento de su condición de "conocimiento" y no de meras experiencias marginales.

Este conocimiento acumulado se refiere al propio sujeto cognoscente, a las cosas, a los otros sujetos y las relaciones de todos ellos —uno mismo, los otros y las cosas— entre sí.

De la capacidad inicial —potencial— que cada sujeto tiene para conocer, hasta el conocimiento final que cada grupo reconoce como propio y codifica e incorpora a la educación sistemática, hay innumerables pasos que están mediatizados socialmente. Cada biografía de un ser humano concreto es un ejemplo de esta mediación; como sujeto individualizado del conocer, recibe un adiestramiento específico para la percepción (sensorial, intelectual), para la memoria y para la interpretación de sus percep-

ciones; su capacidad de transmitir estas interpretaciones está mediada socialmente, sobre todo por el lenguaje, e igualmente es social la respuesta receptiva a sus intentos de transmisión. La difusión de sus aportaciones y la catalogación como irrelevantes o dignas de recuerdo es también una decisión social.

La mediación social del conocimiento afecta a la posible relación de cada sujeto con las cosas o los fenómenos, pero muy especialmente afecta al conocimiento de sí mismo. Cada sujeto puede sentirse a sí mismo en infinitas percepciones y sensaciones, pero a menos que cree un lenguaje nuevo para su uso personal no podrá pensarse a sí mismo —y por tanto conocerse— más que desde el lenguaje —o sea, desde los conceptos y las relaciones— establecido por los otros. Cada mujer puede ensayar a diario una forma inédita de sentirse y tratar de convertir su vivencia de sí misma en una experiencia distanciada: pero difícilmente podrá eludir en este ensayo los conceptos creados por los filósofos, las explicaciones y los juicios de valor de los teólogos, las normas dictadas por los legisladores. ¿Quién será capaz de crearle el nuevo lenguaje, los nuevos conceptos, los nuevos valores, los nuevos mitos, las nuevas reglas con que reinterpretar su propia existencia? Y si hablase un nuevo lenguaje en el que los conceptos, los valores, las reglas y los mitos fueran creados a su medida: ¿quién podría entenderla?

Las posibilidades del conocimiento sobre los otros y sobre las relaciones entre uno mismo y los demás resultan todavía más afectadas por la mediación social: porque el conocimiento sobre sí mismo puede quedar contenido en la intimidad del pensamiento del propio sujeto y apenas trascender en manifestaciones exteriores. Pero el conocimiento sobre los otros o sobre las relaciones con los otros y entre los otros tiene una virtualidad social inmediata, es social en sus consecuencias. ¿Cómo concebir un pensamiento sobre los otros que no genere unas acciones específicas sobre los otros pensados o conocidos? Incluso, invirtiendo el sentido del razonamiento, ¿cómo perpetuar unas relaciones específicas con los otros que no se conceptualicen e interpreten a través de un “conocimiento” adecuado, sobre lo que los otros son en sí mismos y en la relación con quien los piensa?

En condiciones de subordinación importante, cualquier conocimiento sobre los otros que contravenga la práctica social se convierte en un riesgo. Es una amenaza continuada para la supervivencia, un riesgo de dolor, de inseguridad y de rechazo. De ahí que se sofoque, no solo por quienes se sienten amenazados por las ideas heterodoxas, sino por los mismos que fueron capaces de producirlas. O al menos, se reprime su expresión pública y se manifiesta solamente ante otros marginados por iguales adscripciones de grupo. Raramente se utilizará como vehículo de este conocimiento la palabra culta o la expresión formalizada: su vehículo natural será el gesto, el guiño, el susurro, el humor, o en todo caso el mito o la poesía. El sentimiento y la sensación se convierten en los vehículos de comunicación de quienes, socialmente, han perdido —o no han llegado a tener— la palabra.

En las relaciones entre grupos sociales cada grupo genera conocimientos compatibles con sus intereses sobre los grupos restantes, y las mujeres como grupo pen-

sado y pensante no pueden ser excepción. Pero si simultáneamente a las relaciones de coexistencia se producen relaciones de poder entre los grupos sociales, estas relaciones de poder se reflejarán en el tipo de pensamiento generado, en el conocimiento prohibido o favorecido, divulgado, mutilado o consolidado. Habrá inevitablemente una lucha soterrada —a veces brutal y visible— entre estilos de conocimiento y entre conocimientos específicos. Los perdedores en la lucha no son sólo los vencidos en la existencia cotidiana: son también los vencidos en la imposibilidad de crear su propia razón culta y su propia razón acumulada. En lugar de crear un lenguaje y un conocimiento sistemático compatible con sus bases existenciales y sus intereses, tendrán que asumir un lenguaje y un conocimiento que les serán tanto más ajenos cuanto mayores sean su desintegración y su marginalidad. Con cada sujeto concreto se producirá un ciclo irrepetible de sensaciones y experiencias, pero no podrá trascender a este sujeto para enriquecer la memoria colectiva más que en la medida de su propia participación social. En los individuos especialmente bien dotados para la percepción y para la razón, la pérdida para el grupo será irremediable: con su muerte, los que fueron grandes conocedores desaparecen sin huella, y su sabiduría personal se olvida porque no fue —no podía ser— incorporada al conocimiento colectivo.

La historia es una reconstrucción del pasado, una memoria colectiva paralela a las biografías particulares: ahora bien, el pasado no es una masa amorfa de datos. Lo que distingue al historiador del simple cronista es la búsqueda de un sentido organizador para las huellas que le llegan y esta ordenación tiene que hacerla con arreglo a algún criterio seleccionado entre las innumerables clasificaciones posibles, que dé sentido al aparente sinsentido de la pura enumeración cronológica. Pero en realidad los criterios elegidos dependen de lo que el historiador considere relevante en el momento de hacer su elección, o sea, de sus propios intereses o los del grupo que le sostiene.

La historia es a la vez acontecimiento y relato: es una acción que se desarrolla a lo largo del tiempo y es la suma de interpretaciones sobre esa acción. Cada grupo social que llega al poder o que escapa a la opresión o a la marginalidad tiene que hacer una nueva historia, o sea, reconstruir el relato desde las nuevas categorías que son relevantes para sí y no lo fueron para sus predecesores. En definitiva, más que de una recuperación del tiempo pasado se trata de una proyección desde el presente que sirve para reafirmarse en la anticipación del futuro.

La distinción entre la historia como acontecimiento y la historia como relato — las "historias" sobre la historia— abre la puerta a los problemas del sexismo implícito en la historia. ¿Quién es el sujeto de la historia y quién tiene el poder de reconocerlo como tal? ¿Relatan las historias la historia de los dominados? ¿Existen historias paralelas para hombres y mujeres o viven de diferente manera su historia?

Si el tiempo relevante para el historiador es un tiempo social, ¿no resultará que a juicio de los historiadores las mujeres carecen de historia, puesto que no alcanzan a destacar en sus propios criterios de relevancia? Pero a la inversa: ¿no será irrelevante para las mujeres esta historia sobre la historia que reciben como interpretación única e incontrovertida de su existencia anterior? ¿No estarán necesitando las mujeres,

como cualquier otro grupo social excluido del poder y de la producción de ideología y de ciencia, una ruptura con la historia que les es contada —y que se las obliga a memorizar en su entrenamiento para la razón culta— y la creación de una nueva historia? En este nuevo relato por construir: ¿cuáles serán los periodos reales y a dónde llegará la convencionalidad? ¿Cómo elegir a los sujetos de la acción y cómo dibujar las fronteras hasta donde llega su influjo? ¿Quiénes se elegirán como sujetos principales y quiénes como accesorios? ¿Cuáles serán las nuevas épocas, los nuevos periodos, los nuevos umbrales de los grandes acontecimientos, el nombre y la extensión de cada unidad de sentido?

La historia que hasta ahora se contaba tenía como hitos las grandes batallas, los pactos y las coronaciones: ahora empieza a extenderse una historia que toma como umbrales los acontecimientos económicos y los cambios en los sistemas productivos. Pero ¿no volverán a ignorarse los papeles productivos de la mayoría de la población para elegir como relevantes y representativos los cambios de algún grupo minoritario, elevado al rango de sujeto histórico como consecuencia de su victoria social?

Las mujeres han sido guerreras seculares en la lucha contra la muerte, trabajadoras incansables en la producción de la vida. Pero las vidas humanas desaparecen dejando menos huellas que los arcos de triunfo, los tronos o las capitulaciones. ¿Habrá que reconstruir su historia esforzándose sobre la base de tan débiles vestigios o será preferible la invención de una historia mítica y acertadamente legendaria? A fin de cuentas, el mito y la leyenda se han anticipado y han sobrevivido a las historias, y puesto que nadie puede contar otra cosa que sus propios relatos, en los efectos sociales no resultan tan dispares el cronista y el poeta, el documento archivado y la saga que se transmite verbalmente a lo largo de generaciones. La historia se escribe desde el presente y es una proyección del futuro bajo la forma de un rescate del pasado. ¿No hay un camino mental claro, aunque no sea explícito y a veces ni siquiera consciente, que una el presente con el pasado y que por medio de una sutil interpolación se alargue hacia el futuro, sirviéndoles simultáneamente de anticipación y justificación? ¿No sirve la historia como un *test* de congruencia, como un dato en las previsiones y en los proyectos de cambio político? ¿Puede proyectarse un cambio político sin una renovación de las interpretaciones sobre la historia?

La historia humana puede concebirse, y de hecho así ha sido, de muchas maneras: desde la historia fragmentada en múltiples historias nacionales —cada nación, un sujeto histórico y una unidad de sentido— a la historia universal; desde la historia como progreso a la historia cíclica; desde la historia ciega a la historia dirigida por razones más altas que la humana o arrastrada por una humanidad que la construye bajo los golpes de cada día.

La reflexión sistemática sobre el papel de la mujer en la historia plantea bajo nuevas perspectivas estas concepciones. Para los partidarios de una historia ya decidida, de la que no conocemos sino las manifestaciones y cuyas leyes están escritas en la biología —en la naturaleza— o en los ocultos designios de un dios todopoderoso, las

historias y la historia se funden y a la mujer no le queda (como al hombre, puesto que ambos son prisioneros de la ley) sino someterse a su destino.

Las teleologías históricas tienen una base más amplia que la simple revolución o la teología: hay metafísicas laicas que conducen en la práctica social al mismo resultado, y la exacerbación de la idea de naturaleza (y por tanto de ley, de obligatoriedad causal, de ciencia) en lo referente a la conducta humana permite llegar a las mismas conclusiones. No es casual que en los fundadores de la sociología científica (Comte, Saint-Simon) las leyes de la evolución social aparecieran sometidas al paso de estadios inevitables y que en ellas se definiera "científicamente" el papel que a la mujer podía caberle y ante el cual la revuelta o la negación resultaba inútil.

Tampoco las interpretaciones pendulares o circulares de la historia resultan atractivas como base para un movimiento social: si nada de lo que sucede es nuevo, si ningún proyecto puede considerarse como una base estable de acumulación de cambios para el futuro, si en definitiva el horror y la gloria se suceden ininterrumpidamente, basta con esperar o guardarlo en la memoria para contemplar el ciclo completo. ¿Para qué iniciar una ruptura si ésta llegará y morirá por sí sola? A la postre, en las interpretaciones circulares el sentido del tiempo se disuelve y cada momento es sólo una reedición de un momento pretérito bajo formas apenas renovadas.

La historia, concebida como un desarrollo con sentido en el que corresponde la titularidad del proceso a la propia humanidad —y nótese el exquisito cuidado con que el idioma me obliga a sortear la trampa de una referencia bajo el término del "hombre" y para incluir, o al menos no olvidar, a las mujeres—, ofrece los ingredientes adecuados para servir de cobertura a un proyecto de cambio social. Probablemente la elección de un tipo u otro de historia no puede dirimirse exclusivamente por criterios de lógica o de ciencia; pero eso no es importante, porque a fin de cuentas la elección se refiere a una metahistoria que preside el discurso pero escapa a su crítica. Y sin duda, en términos de congruencia psicológica o de potencialidad social, los cambios revolucionarios necesitan una confianza en su virtualidad y un optimismo antropológico que sólo puede depararles la visión romántica de la historia como "progreso", aunque haya sido a costa de la guerra y de la explotación. La historia pretende superar, y rechazar por tanto, el mito: pero difícilmente puede renunciar o negarse a alimentar la utopía.

SOBRE LOS VALORES EN LA PRODUCCIÓN DE LA CIENCIA

Si la ciencia se construye a partir de conceptos, el proceso de construcción está orientado por unos valores específicos, que no son los mismos en todas las sociedades y culturas. Entre las grandes opciones valorativas de cada sociedad, con frecuencia tan profundas que sólo son evidentes para los observadores ajenos, hay algunas opciones en la relación con el tiempo, con la naturaleza y con el propio conocimiento. En la relación con el tiempo pueden valorarse en grado desigual el pasado, el presente y el

futuro. Sin duda, las sociedades occidentales contemporáneas tienen una alta valoración del presente, pero los proyectos utópicos o los cambios revolucionarios sustituyen la alta valoración del presente/pasado por la del presente/futuro. En la relación con la naturaleza, caben posiciones de sumisión, de armonía y de dominio, y esta última es la que ha caracterizado y caracteriza todavía a la cultura occidental. La relación con el conocimiento es recíproca con la valoración de la posesión y dominio de la naturaleza: de las posibles formas de conocimiento y objetos a los que aplicarlo, las más valoradas son las que lo aplican a la naturaleza para instrumentalizarla.

Pero ninguna cultura es absolutamente monolítica y ningún sistema axiológico es tan compacto que no permita, o incluso necesite, sistemas parciales. Los valores dominantes en una cultura —en esa abstracción que representa las culturas— y que podrían concebirse analíticamente como una escala perfectamente jerarquizada, son de hecho sostenidos o practicados por poblaciones concretas que no participan plenamente de las mismas valoraciones y que alteran por tanto el orden de los valores en sus escalas particulares. La estabilidad social se asienta en un delicado equilibrio entre la participación de valores comunes —los que permiten, entre otras cosas, jerarquizar socialmente los grupos— y la afirmación de valores propios —que flexibilizan la división del trabajo y justifican la autoestima colectiva—. La aceptación de un valor como tal genera el deseo de poseerlo, y la tarea de hacer desistir de este deseo a los grupos socialmente excluidos se hace doblemente difícil.

La historia de los grupos dominados, y entre ellos las mujeres, es también la historia de su exclusión de los valores dominantes y de los mecanismos adoptados para ello. Así, se niega en el plano intelectual la posibilidad de que los grupos excluidos sean efectivamente los títulos del valor. La historia a medias que se presenta como remedio de la historia suele ser un buen argumento para justificarlo.

Esta negación en el plano de las ideas no genera una adhesión entusiasta de los grupos a quienes se niega, y por ello se afirma, al mismo tiempo, otro valor igualmente importante cuya implantación se otorga a estos mismos grupos marginados. Este segundo valor funciona en la práctica social como válvula de escape a una tensión sostenida y equivale a un mecanismo de seguridad. La asignación de unos valores específicos a las mujeres es una exigencia social, de tal forma que si no hubiese ninguna base real para afirmarlos, tendrían no obstante que inventarse como secuencia lógica de una estructura social que es simultáneamente de dominación y de coexistencia. La belleza, la naturalidad, la intuición y la afectividad son otros tantos valores reconstruidos y asignados socialmente a las mujeres, concedidos después de su exclusión de los valores parejos reservados a los varones.

En las opciones macrosociales a que antes nos referíamos, la cultura occidental ha elevado la acción de dominio a la categoría de valor principal, acompañada de un sentido del tiempo muy preciso y un conocimiento instrumentalizado sobre la naturaleza. Frente a estos valores dominantes, que son característicamente masculinos, la mujer encarna una opción valorativa contrapuesta: el tiempo fluye para ella con una continuidad ininterrumpida que la redime del sentido cronológico. Puesto que su

vida no está hecha de proyectos sobre el futuro, el pasado y el presente se funden, la relación con la naturaleza se hace de sumisión más que de dominio, y el sentimiento y la sensación predominan sobre la reflexión y la lógica. Ella asume obligadamente el equilibrio de los valores en su propia cultura, y lo hace al precio de su exclusión de los valores dominantes.

Claro está que esa exclusión no se produce intemporalmente, sino que tuvo su origen en un momento concreto y puede también imaginarse en su momento final. Los cultos a la madre Tierra, a la fertilidad, a la luna y a las diosas femeninas han expresado a nivel simbólico la existencia y el predominio de otros valores relacionados con la mujer. Los arqueólogos y antropólogos tratan hoy de seguir el rastro de su paso por la lejana historia humana, explicando el significado de las estatuillas femeninas del paleolítico posterior o las cosmologías primitivas. ¿Pero hubo alguna vez una guerra entre los clanes de alianza y los clanes de sangre como la imaginada por Esquilo en las *Euménides*? ¿Hay en la noche olvidada de cada pueblo un recuerdo de la adoración a la vida y a su encarnación en el vientre fecundo de las mujeres? Ni la intensidad del proceso de polarización entre hombres y mujeres ni la mediación de otras adscripciones valorativas a distintos grupos sociales han sido uniformes a lo largo de la constitución de la cultura occidental. Las mediaciones sociales, étnicas y religiosas han sido uniformes a lo largo de la constitución de la cultura occidental, y han sido tan importantes como las sexuales, y la participación en los valores específicos —por asignación o por negación— de cada uno de estos grupos puede haber encubierto las diferencias de hombres y mujeres dentro de cada grupo.

Tampoco hay que asumir que las mujeres han opuesto resistencia activa, explícita y menos aún organizada a la asignación social que las convertía en el segundo sexo, ni se puede olvidar que muchas mujeres se identificaron con la adscripción social de papeles hasta el punto de justificar su propia desvaloración social o legal. Pero no se trata de entrar ahora en el análisis de estos resultados que por otra parte difícilmente podrían haber sido diferentes cuando las bases sociales operaban precisamente para propiciarlos. Lo que queremos plantearnos es la influencia de la asignación de valores en la creación de la ciencia y las consecuencias de la proclamación de unos valores universales sobre la vida cotidiana de las mujeres.

A la construcción de la ciencia no han contribuido por igual todas las culturas y sin duda la cultura occidental se caracteriza por una alta aportación a la elaboración de la ciencia y la tecnología modernas. No obstante, dentro de cada sociedad tampoco se distribuyen por igual las aportaciones científicas, y en las sociedades occidentales contemporáneas la construcción de la ciencia se ha especializado dentro de unos grupos restringidos constituidos por investigadores y expertos. La figura del investigador solitario prácticamente ha desaparecido.

Estos grupos poseen una escala valorativa propia que sólo parcialmente coincide con la de otros grupos sociales, incluidos los que patrocinan, compran, utilizan o reciben los efectos de la nueva ciencia. Quizá el más relevante de estos valores sea el escepticismo, que es la cara científica de la apertura mental: se supone que el científico

no aspira al dogma y que el fin de sus afirmaciones es esperar a ser desmentidas o mejoradas por una investigación posterior.

La universalidad como valor de la ciencia significa sus pretensiones de validez por encima del tiempo y del espacio, en cualquier contexto social. El sentido comunitario y el desinterés se suponen también valores básicos en quienes hacen de la investigación un estilo y un medio de vida.

Aparentemente nada hay aquí que suponga una barrera para la mujer, excepto por el predominio de esos grandes valores a que antes nos referíamos y que la han vinculado a lo concreto (como contrapuesto a lo abstracto), al sentimiento (como opuesto a la razón), a la naturaleza (como opuesta a las ideas), a la sensibilidad (como opuesta a la experiencia) y a la sumisión (como opuesta al proyecto y al dominio).

Si una mujer adopta como propios los valores definidos socialmente como "femeninos", difícilmente generará las actitudes compatibles con una dedicación continuada al estudio y a la investigación. Y si los rechaza tendrá que enfrentarse a un continuo conflicto entre los valores genéricamente femeninos incorporados a su personalidad profunda, los valores "científicos" asumidos por su decisión de incorporarse a la construcción de la ciencia y la sanción social por la ausencia de los valores exigidos y la usurpación de los valores negados. De la necesidad de elegir nada puede liberarla, y el recurso a la inconciencia o la renuncia a hacer explícitos sus problemas no es más que una huida desesperada ante una realidad conflictiva que la acompañará dondequiera que vaya.

LA ORGANIZACIÓN SOCIAL EN LA PRODUCCIÓN DE LA CIENCIA

Al incorporarse al proceso productivo, la ciencia genera efectos económicos: al mismo tiempo, la ciencia es el resultado de una infraestructura económica que la posibilita y potencia. Como consecuencia de la primera mediación económica, la ciencia se constituye en un producto demandado por su capacidad para producir beneficios, al igual que cualquier otro bien u objeto intercambiable, y algunas ramas de la ciencia son primadas económicamente en comparación con otras. Dejando al margen el tema de si los sujetos ajenos al proceso productivo pueden comprar la ciencia que necesitan —tema que afecta directamente a la mujer—, existen unos obstáculos económicos para la incorporación de la mujer a la producción de ciencia que habitualmente se olvidan y que hay que hacer patentes.

Para la creación de un grupo de investigadores especializados es necesario:

- a) Que se libere a estos investigadores de las tareas directas de producción.
- b) Que se les dote de los medios necesarios para su investigación (personal auxiliar, documentación, locales, materiales de trabajo, utensilios, desplazamientos, etcétera).

- c) Que se garantice económicamente la continuidad personal e institucional en las tareas de investigación.

La reflexión y la observación sistemática requieren un ritmo propio, no alterado por otras preocupaciones, y el distanciamiento intelectual se acompaña a menudo del retiro físico y del silencio.

La liberación de la producción directa ha sido reconocida como condición necesaria en la vida de los intelectuales desde que tenemos noticia de su existencia como colectivo.

Sin embargo, las mujeres están adscritas a la más directa e indelegable de las producciones, que es la producción y el continuo cuidado de la vida.

No sólo asumen la carga de su propia biología, sino que antes de la preñez —casi desde que nacen— y después del amamantamiento se ocupan en la producción de los servicios que la unidad familiar necesita. Y aunque es posible que la ciencia, como Dios, ande entre los pucheros, sin duda hacen falta unas cualidades extraordinarias para encontrarla entre ellos.

De las mujeres que se dedican a la investigación científica actualmente, la mayoría siguen obligadas a la producción de bienes y servicios para sus respectivas familias y esta obligación social, aunque atenuada, se extiende a las solteras y a las viudas que mantienen los lazos con el clan familiar. Todo lo más que la estructura económica de las sociedades occidentales actuales permite de hecho a las mujeres incorporadas al proceso de producción de ciencia es la utilización parcial de trabajo asalariado para su sustitución en las faenas domésticas más rutinarias y poco cualificadas, o la ayuda de otra mujer del mismo grupo familiar para compartir no sólo la ejecución física de las tareas sino también algunas de las actividades de tipo organizativo, de administración y de atención afectiva a los restantes miembros de la unidad familiar.

Dejando al margen consideraciones de otro tipo, lo que queremos destacar es que esta dedicación a las tareas domésticas es un requisito fundamental de la economía de los países desarrollados y que su sustitución, aunque iniciada, no es viable más que en el marco de un cambio económico revolucionario.

La economía moderna suele referirse a las sociedades occidentales como "sociedades industriales y posindustriales" y como "economías de libre empresa". Si la teoría económica se limitase a estudiar la esfera de circulación del capital, tal vez semejantes denominaciones fueran adecuadas. Pero si, inmodestamente, cree referirse a todas las esferas de la producción y distribución de bienes y servicios, y espera que sus conclusiones sean válidas para toda la estructura económica, entonces tendría que caer en la cuenta de que en sus parámetros se incluyen como datos fijos casi todos los relativos al trabajo de las mujeres. Lo que aparentemente es una pura decisión intelectual, esto es, la elección de ciertos parámetros como fijos o como variables, es tanto en su génesis como en sus consecuencias una decisión política, puesto que contribuye a ge-

nerar y a mantener una interpretación social de una realidad que es asimismo social y por tanto susceptible de cambio.

Las calificaciones de "libre empresa" y "sociedad posindustrial" difícilmente valen para una sociedad donde la mayoría de sus miembros producen con técnicas artesanales y en unidades de baja tecnología y reducidas dimensiones, y donde el sentido de "libre empresa" y "sociedad posindustrial" difícilmente valen para una sociedad en la que la mayoría de sus miembros producen con técnicas artesanales y en unidades de baja tecnología y reducidas dimensiones, y donde el sentido de "libre empresa" es menos fuerte que el sentido cooperativo del riesgo familiar compartido y la cesión de la fuerza de trabajo de toda una vida a la unidad familiar.

En estas condiciones de adscripción a los servicios familiares, el acceso de la mujer a la ciencia se convierte en una difícil opción económica. Y puede suceder que, como a los antiguos libertos, el precio de su sustitución sea demasiado alto y no pueda pagarlo. La libertad de trabajar en aquello que ha elegido —en esta ocasión suponemos que la ciencia— es un bien costoso, y la doble jornada será probablemente su factura.

Ni los sujetos individuales ni las familias tienen posibilidad de enfrentarse a la ideología económica dominante y de grado o por fuerza tendrán que someterse a ella y aceptar sus definiciones como operativamente ciertas, aunque las consideren esencialmente falsas. Desde esas premisas, el trabajo invertido en la producción de ciencia no difiere gran cosa del capital invertido en la producción de otros bienes: las variables económicas relevantes tendrán que expresarse en términos comparativos de plazos, inversiones, riesgos, expectativas de beneficios y opciones alternativas. Como la inversión en trabajo femenino altamente cualificado es costosa, a largo plazo, insegura y con escasas probabilidades de éxito fulgurante, nunca resultará tan rentable en términos estrictamente económicos como una inversión paralela en futuros científicos varones.

Consciente o inconscientemente, esta lógica preside muchas decisiones sobre política educativa y de empleo, y es también por razonamientos de este tipo por lo que muchos familiares deciden en contra de los estudios superiores de sus hijas.

La innovación en materia de división del trabajo entre los sexos es una aventura económica, amenazada de riesgos constantes que pueden simbolizarse en el castigo que la legislación fiscal impone, de hecho, sobre el trabajo extradoméstico de la mujer casada.

Una vez superadas las barreras disuasorias relacionadas con las tareas de producción directa, los restantes requisitos para la creación de investigadores o científicos son menos difíciles de salvar. No obstante, dadas la temporalidad y precariedad con que estructuralmente puede salvarse el primer obstáculo, los demás están siempre supeditados a que las circunstancias favorables que afectan al primero se mantengan. Evidentemente, la obtención de recursos auxiliares (personal, locales, documentación, materiales de trabajo, créditos, utensilios, desplazamientos) y la garantía de continuidad en su obtención es en conjunto más fácil para los varones que para las

mujeres, y sólo las mujeres muy liberadas de la producción doméstica podrán dedicar las mismas energías que sus colegas varones a la búsqueda y conservación de estos recursos.

La otra cara de la liberación de la producción doméstica es el reconocimiento económico al trabajo extradoméstico de la mujer. Como consecuencias de la misma estructura que la adscribe al trabajo doméstico, se supone que una mujer no debe reclamar por sí misma y a título personal los recursos económicos que se le asignan delegadamente a través de su marido. Cuando a la muerte de Fernando Carrasco se supo que sus artículos para *Iberia* los escribía en realidad Concepción Arenal, la revista no quiso seguir publicándolos con la firma de la viuda —porque se trataba de una mujer— y sólo tras grandes porfías los admitieron, aunque pagándolos a la mitad de su precio previo. Anécdotas como ésta hay miles y la legislación o los reglamentos guardan abundantes pruebas de ello en todos los países de Occidente. La reclamación de un trabajo retribuido se transforma en una acusación moral hacia quien la formula, puesto que esta reclamación estorba las pretensiones paralelas de otros varones con “cargas familiares” y es un desacato a la obligada dedicación a las tareas domésticas. La negativa a las aspiraciones económicas en el contexto de la producción científica acaba justificándose con una remisión a la ética de las relaciones familiares, y lo que es una injusticia flagrante de cada día se oculta bajo el pretexto de una supuesta justicia de mayor altura.

Además de la infraestructura económica que la posibilita, la ciencia se produce en un contexto social que influye notablemente sobre su desarrollo. La figura del científico solitario y aislado en su laboratorio pertenece ya al pasado o es más una imagen de ficción que el recuerdo de personajes con existencia real. Actualmente, la influencia del contexto social sobre el desarrollo de la ciencia se produce sobre todo en estos ámbitos:

- a) En la selección de los temas de investigación.
- b) En la selección de los marcos teóricos o enfoques.
- c) En la aceptación de los resultados de la investigación o actividad creadora y en la elección de los criterios de evaluación.
- d) En la difusión de los resultados.
- e) En el reconocimiento profesional o académico de los investigadores.
- f) En las normas y prácticas sociales de los colectivos creadores de ciencia o conocimiento especializado (escuelas, academias, liceos, universidades, consejos, sociedades científicas, etcétera).

En cualquiera de estos seis aspectos es relevante el problema del sexismo. Empezando por el final, es tópica la referencia a las disposiciones legales o a los reglamentos que prohíben o dificultan el acceso de la mujer a la enseñanza universitaria. En España estuvo prohibida la matrícula oficial de mujeres en la universidad hasta 1910, y sólo en la década de los sesenta se suprimieron las últimas prohibiciones de

acceso a algunas escuelas técnicas superiores de las universidades estatales. La obtención del derecho a asistir a las conferencias del Ateneo de Madrid costó asimismo muchas violencias y tensiones. El ejercicio profesional en derecho y en medicina tardó varios decenios en conseguirse aun después de existir tituladas por esas facultades, e igual sucedió con la mayoría de los cuerpos de funcionarios de la administración pública que requerían titulación universitaria. Todavía hoy sigue siendo noticia la resistencia de algunas academias a admitir mujeres entre sus miembros de número, y en Francia y en España el nombramiento reciente de dos mujeres en la Academia de la Lengua ha supuesto un acontecimiento social, cuya dilación difícilmente se explica sin referencia al sexismo de las instituciones. Sin embargo, el funcionamiento cotidiano de estas instituciones se asienta hoy en una base de trabajadores auxiliares que son mujeres en su mayoría: las mecanógrafas, auxiliares de laboratorio, archiveras, documentalistas, secretarías de dirección, limpiadoras, etc., permiten la reproducción de la tradicional división del trabajo entre los sexos en las cadenas de producción científica.

En la selección de los temas de investigación es patente la existencia de algunos temas preferidos por las mujeres investigadoras que no comparten los varones, y que responden al antiguo mandato filosófico de "conócete a ti mismo". Esta elección de temas "femeninos" por las mujeres entraña el riesgo de su asimilación con temas "menores" o "secundarios" al margen de las preocupaciones centrales de cada disciplina. Sin embargo, ¿quién se atrevería a cambiar de lugar las palabras, afirmando que los temas que interesan o vienen interesando a los varones desde hace siglos son "menores" o secundarios para cada disciplina?

La selección de los marcos teóricos o de los enfoques es de nuevo un campo de batalla silencioso entre distintos intereses. La investigación realizada en contextos "científicos" tiende a autoproclamarse avalorativa y excluye o hace muy improbable la investigación con fines de denuncia, reivindicación o crítica. Como la investigación no puede continuarse a menos que reciba el apoyo social de los colegas —sean estos tutores, directores, tribunales, consejos de admisión o jurados—, la elección de temas conflictivos o enfoques críticos para el propio contexto profesional resulta muy arriesgada y las investigaciones críticas o conflictivistas sobre la mujer tienen grandes probabilidades de naufragar tras el primer intento, sobre todo si no pueden contar con un apoyo social más amplio del puramente académico o profesionalizado, que en cierto modo ayuda a equilibrar la situación con su influencia indirecta. La batalla de las prioridades —en los planes de estudio, en los programas de publicaciones, en los fondos para investigación— es permanente. ¿Y quién negará que la decisión sobre prioridades es una decisión social en la que los propios intereses representan un papel importante?

La adopción de criterios de evaluación en la producción científica es tarea difícil, sobre todo porque los criterios adoptados explícitamente no tienen por qué ser los más importantes en realidad, y en ocasiones los criterios decisivos no sólo son implícitos sino también inconscientes. Los experimentos con cambio de nombre en los firmantes de exámenes o artículos para revistas son bien conocidos y el resultado es

consistentemente negativo para las mujeres. A un jurado que se cree imparcial le "parecen" mejores, sin darse siquiera cuenta de ello, los trabajos firmados por Juan o Luis que los que firman Juana o Luisa. Y si la fuerza evocadora del prejuicio es tan fuerte que la simple constancia de un nombre femenino basta para despertarla: ¿qué sucede en la práctica cotidiana, cuando se trata de la presencia viva y no distanciada del sujeto perjudicado?

La concesión del reconocimiento intelectual a una obra conlleva el reconocimiento social de su autor, que a la larga se traduce en la entrada en el grupo de los iguales. Como en cualquier otra colectividad humana, entre los científicos e intelectuales existen relaciones de competencia, de cooperación, de conflicto, de subordinación y de dominio, y en estas relaciones es esencial el factor tiempo. Los que inician una relación no sólo tienen en cuenta las posibilidades del momento presente, sino que de algún modo anticipan su posible desarrollo futuro: las colaboraciones pueden trocarse en alianzas, los rechazos en enfrentamiento.

Por encima de las idiosincrasias particulares de cada individuo, las relaciones se rigen por algunas expectativas prototípicas que reflejan la normalidad estadística: pero en esta normalidad hecha de promedios, las mujeres gozan de escasa capacidad negociadora. Ni son aliados potenciales importantes ni su rechazo desencadena el riesgo de una reacción temible. En este sentido, la aceptación intelectual o profesional de una mujer es una apuesta comprometida, puesto que en un contexto de recursos escasos —y hasta el elogio es un recurso que debe usarse con moderación para preservar su valor— resulta débil como aliada, arriesgada como promotora e insignificante como adversaria.

Por ello, cada mujer que asume la decisión de dedicarse seriamente a la investigación o a la creación intelectual tiene que empezar por convencer a los demás de la firmeza y de la viabilidad de sus propósitos, y consumir una notable cantidad de energía en este logro que se concede a sus colegas de modo gratuito. Si consigue evitar que la profecía que vaticina su deserción o su fracaso se cumpla por sí misma en las primeras etapas de su recorrido profesional, habrá superado una dura prueba. Y si en ese empeño no agota todo su caudal de creatividad, de confianza en sí misma, de vitalidad y de optimismo, tal vez pueda encontrar un respiro en su lucha por la supervivencia y dedicarse realmente a la investigación y a la ciencia.

DIEZ PROPUESTAS NO UTÓPICAS PARA LA RENOVACIÓN DE LA CIENCIA

La incorporación de la mujer al proceso de producción de ciencia figura entre las condiciones necesarias pero no suficientes para la incorporación de la ciencia al proceso de liberación de la mujer. No es condición suficiente porque la incorporación a la ciencia puede hacerse —y de hecho así sucede— en el nivel de la simple reproducción o desarrollo de conocimientos previos, sin cuestionar los posibles sesgos sexistas de sus cimientos; en este caso, la presencia de mujeres hace menos aparente la nece-

sidad de una revisión teórica y refuerza la contribución de la ciencia o disciplina en cuestión al conservadurismo social.

Aunque en el último cuarto de siglo se ha generalizado la presencia de mujeres entre el profesorado y el personal investigador en todos los países desarrollados, este cambio sólo significa el acceso de las mujeres a los instrumentos de la ciencia y está por verse su incorporación real a la creación de la ciencia, al desarrollo de nuevos temas especialmente relevantes para la mujer, y a la crítica de los contenidos de carácter sexista en la ciencia que efectivamente se transmite.

La reflexión crítica tendrá que dirigirse hacia la génesis histórica de cada disciplina —para comprender sus resultados—, a los conceptos y teorías —para rechazar los que se consideren falsos o inadecuados—, a la organización de los colectivos donde la disciplina se crea, se enseña, se divulga y se recompensa —para promover su cambio cuando sean discriminatorios—, y a los efectos sociales que su uso o abuso produce en la vida cotidiana.

No será fácil la ruptura puesto que ninguna disciplina escapa incólume a la crítica de una mirada que se dirige tanto a los resultados reales como a las omisiones y ausencias. A modo de decálogo, resumimos aquí las diez fases en que el proceso de reflexión sobre cada ciencia podría sintetizarse:

1. Recuperación crítica de la historia de la disciplina.
2. Explicitación y crítica de la metateoría subyacente.
3. Crítica de los elementos sexistas encubiertos en la teoría.
4. Crítica de los elementos sexistas encubiertos en los conceptos o en su operativización.
5. Crítica de los efectos sexistas derivados de la utilización de algunos procedimientos o técnicas específicas de observación, medición o recolección de documentación.
6. Crítica de la organización social en la producción de la ciencia o disciplina.
7. Crítica de la incongruencia o fosilización de los conocimientos sobre la mujer contenidos en la disciplina, así como de sus criterios de evaluación.
8. Crítica del uso de los conocimientos proporcionados por la disciplina en la vida social y en la práctica profesional.
9. Explicitación de las demandas de nuevos conocimientos que pueden satisfacer la disciplina.
10. Reflexión crítica sobre los medios con que se puede contribuir al rechazo de conocimientos sesgados y a la potenciación de los nuevos conocimientos libres de sexismo que se solicitan de la ciencia.

BIBLIOGRAFÍA

- Balboa, Laura y Giuliana Chiretti, "The 'Uses' of Sociology in the Mass University", Crawford and Rokkan (comps.), *Sociological Praxis*, Londres: Sage, 1976.
- Benton, Ted, *Philosophical Foundations of the Three Sociologies*, Londres: Routledge and Kegan Paul, 1977.
- Berger, Peter, *El dosel sagrado*, Buenos Aires: Amorrortu, 1971.
- , *Invitation to Sociology. A Humanistic Perspective*, Londres: Penguin, 1963.
- Bershady, Harold, *Ideology and Social Knowledge*, Oxford: Basil Blackwell, 1973.
- Bordieu, Pierre, "The Specificity of the Scientific and the Social Conditions of the Progress of Reason", *Social Science Information*, vol. 14, no. 6, 1975.
- Bottomore, Tom, *La sociología como crítica social*, Barcelona, Península, 1976.
- Brown, Richard, *A Poetic for Sociology*, Cambridge: Cambridge University Press, 1977.
- Caplow, Theodore y R. McGee, *The Academic Marketplace*, Nueva York: Anchor, 1965.
- Chomsky, Noam, *Conocimiento y libertad*, Barcelona: Ariel, 1972.
- Durán Heras, M.A., "Reflexiones sobre el concepto y el método de la sociología", Madrid: obra inédita, 1978.
- Ferrarotti, Franco, "Is there a Crisis in Sociology?", Bottomore (comp.), *Crisis and Contention in Sociology*, Londres: Sage, 1975.
- Feyerabend, Paul, *Contra el método*, Barcelona: Ariel, 1974.
- Giddens, A., "Classical Social Theory and the Origins of Modern Sociology", *American Journal of Sociology*, vol. 81, no. 4, enero de 1976.
- Gramsci, A., *La formación de los intelectuales*, Barcelona: Grijalbo, 1964.
- Hall, J.A., "The Roles and Influences of Political Intellectuals", *The British Journal of Sociology*, vol. 28, no. 3, septiembre de 1977.
- Huber, Joan, "Sociology", *Signs*, vol. 1 no. 3, 1976.
- , *Changing Women in a Changing Society*, Chicago: The University of Chicago Press, 1973.
- Hughes, Helen, "The Status of Women in Sociology", reporte a la American Sociological Association, 1973.
- Hull, L.W.H., *Historia y filosofía de la ciencia*, Barcelona: Ariel, 1970.
- Joliot, Curie y otros, *De la ciencia académica a la ciencia crítica*, Barcelona: Anagrama, 1973.
- Kuhn, Thomas, *La estructura de las revoluciones científicas*, México: Fondo de Cultura Económica, 1975.
- Lakatos y Musgrave (comps.), *Criticism and the Growth of Knowledge*, Cambridge: Cambridge University Press, 1970.
- Merton, Robert, *La sociología de la ciencia*, 2 vols., Madrid: Alianza, 1977.
- Mills, Wright, *La imaginación sociológica*, México: Fondo de Cultura Económica, 1961.
- Mircea, Eliade, *Mito y realidad*, Madrid: Guadarrama, 1968.
- Morin, Edgar, *El paradigma perdido. El paratso olvidado*, Barcelona: Kairós, 1974.
- Moscovice, Serge, *La société contre nature*, París: Union Generale d'Éditions, 1972.
- Nisbet, Robert, *Sociology as an Art Form*, Londres: Heineman, 1976.

- París, Carlos, *El rapto de la cultura*, Madrid: Mañana, 1978.
- Safilios Rotschild, Constantine (comp.), *Toward a Sociology of Women*, Massachusetts: Xerox College Publications, 1972.
- Stein, Maurice, "The Poetic Metaphors of Sociology", Stein y Vidich (comps.), *Sociology on Trial*, Nueva Jersey: Prentice-Hall, 1963.
- Strasser, Hermann, *The Normative Structure of Sociology*, Londres: Routledge and Kegan Paul, 1976.
- Toulmin, Stephen, *La comprensión humana*, vol. 1, Madrid: Alianza, 1977.
- Touraine, Alain, "Les nouveaux conflits sociaux", *Sociologie du Travail*, Seuil, enero-marzo de 1975.
- Wartofsky, *Introducción a la filosofía de la ciencia*, Madrid: Alianza, 1973.
- White, Andrew, *La lucha contra el dogmatismo y la ciencia en el seno de la cristiandad*, Madrid: Siglo XXI, 1972.

12. TECHO DE CRISTAL O JAULA DE HIERRO

LAS MUJERES EN EL MEDIO ACADÉMICO DEL REINO UNIDO*

Louise Morley

INTRODUCCIÓN¹

Durante varias décadas, escritoras e investigadoras feministas han dado a conocer estadísticas y análisis esclarecedores de las desventajas y la posición marginada de las mujeres como catedráticas dentro del medio académico [Blackstone y Fulton 1975, Rendell 1984, Ramazanoglu 1987, AUT 1988–1989].

La escasa representación de las mujeres en puestos importantes, la concentración de mujeres en contratos de tiempo parcial y el demérito progresivo del trabajo de las mujeres [Aziz 1990] se han convertido en asuntos de campaña del gremio. La Asociación de Maestros Universitarios (AUT) ha publicado estadísticas que indican que la proporción de mujeres académicas en las universidades ha aumentado de 11% en 1980 a 16% en 1988 [AUT 1988–1989]. El Registro de Estadísticas Universitarias para 1988–1989 presenta los siguientes porcentajes de mujeres en el número total de puestos (casi todas con contratos por tiempo determinado):²

* Tomado de: *Gender, Work and Organization*, vol. 1, no. 4, 1994, pp. 194–204, Basil Blackwell Ltd. Traducción de Mónica Mansour.

¹ Por acuerdo de las editoras, los términos *empowerment* y *disempowerment* se han traducido como "empoderamiento" y "desempoderamiento", o sus derivados gramaticales. Asimismo, los plurales de sustantivos referentes a personas —que en español se construyen con el género masculino— se han traducido desglosando ambos géneros, femenino y masculino. [N. de la t.]

² En la jerarquía del medio académico en el Reino Unido, los puestos son, empezando por el más alto: profesor (*professor*), lector (*reader*, un año dedicado únicamente a la investigación con licencia docente), catedrático principal (*principal lecturer*), catedrático de alto rango (*senior lecturer*), catedrático (*lecturer*), y maestro (*teacher*). [N. de la t.]

Profesoras	3%
Lectoras/catedráticas de alto rango	8%
Catedráticas	21%
Investigadoras	32%

Las investigaciones realizadas por la AUT indican que:

- En todas las categorías de personal, las mujeres se concentran en los puestos con menor pago.
- Se promueve menos a mujeres que a hombres.
- Se paga menos a mujeres que a hombres del mismo nivel con base en un sueldo por edad.
- La diferencia de pago entre mujeres y hombres se amplía de manera constante con el aumento de la edad.

El Sindicato de Catedráticos de Universidades y Colegios, que representa a las "nuevas" universidades (antes politécnicos y colegios), ha elaborado recientemente una solicitud de igualdad de oportunidades. Allí se mencionan datos de investigación recopilados en diciembre de 1991 por el anterior Consejo de Fondos para Politécnicos y Colegios (Polytechnics and Colleges Funding Committee, PCFC). Éstos revelan que las mujeres constituyen 26% del personal académico en nuevas universidades y colegios, de las cuales 45% tiene nivel de catedrática, 26% de catedrática de alto rango y sólo 17% el nivel de catedrática principal [PCFC 1991]. Otro estudio realizado por la Asociación Nacional de Maestros en Educación Continua y Superior (National Association of Teachers in Further and Higher Education, NATFHE), confirmó en 1993 esta distribución de niveles y añadió que 31% de todas las informantes mujeres que participaban en la educación superior sospechaban o bien estaban seguras de que se les había negado la promoción debido a su género femenino [Polytechnics and Colleges National Negotiating Committee, PCNNC, 1993].

Cann y otras [1991] señalan que mientras el argumento de equidad "cae en oídos sordos [...], también vivimos en una época en que el argumento de eficiencia debe ser constantemente reformulado". Tener mujeres altamente calificadas y con educación costosa concentradas en los niveles más bajos constituye un mal manejo de recursos con considerable desperdicio de capacidades. Según Alice Leonard [citada en Brown 1989], consejera legal adjunta de la Comisión de Oportunidades Equitativas, "la Comisión recibe un flujo constante de quejas respecto de promociones, sobre todo en educación superior, y considera que ya es hora de que quienes contratan revisen sus procedimientos y comiencen a corregir el desequilibrio entre sexos" [Brown 1989, p. 16].

Estos datos cuantitativos proporcionan información valiosa acerca de la división sexual del trabajo en el medio académico del Reino Unido. Kanter [1977] consideraba que el ingreso al sistema informal de una organización y, por lo tanto, el acceso

al poder y la oportunidad, se determinan por la cantidad relativa de hombres y mujeres en la organización. Sugiere que se necesita una masa crítica de entre 15 y 20% de la fuerza de trabajo para influir sobre el cambio organizativo y retirar a las mujeres de su posición simbólica. Bagihole [1993] aplicó la teoría de masa crítica de Kanter a su estudio reciente de mujeres académicas y predijo que, dado que están en una pequeña minoría, las mujeres académicas "se encontrarán con discriminación, presiones sobre su desempeño y una estereotipificación debido a su mayor visibilidad y el contraste con la mayoría" [Bagihole 1993, p. 263]. Una crítica a la teoría de la masa crítica es el hecho de que sugiere una construcción esencialista de la mujer al implicar que cuando estén en el poder manejarán las cosas de manera diferente y, por lo tanto, influirán positivamente sobre la cultura de la organización. Una segunda crítica es la visión ecológica que sostiene que las organizaciones existen en un contexto social más amplio y, por lo tanto, reflejan construcciones de macronivel de la mujer.

ALCANCE DEL ESTUDIO

La recopilación de datos es un paso esencial en el desarrollo de una base informativa para la intervención estratégica [AUT 1988-1989]. Pero una crítica a la investigación cuantitativa es que las estadísticas no están contextualizadas y están sujetas a diversas interpretaciones. Rara vez se consulta al grupo del cual se habla para que proporcione una explicación. En el caso de la escasa representación de las mujeres, existe una tensión entre la capacidad de acción y el determinismo estructural; o bien se consideran las soluciones organizativas simplistas, tales como compartir un trabajo o la provisión de guarderías, como estrategias para estimular la participación de la mujer en la fuerza de trabajo. Si bien todas estas consideraciones son importantes, son indicadores de la posición subordinada de la mujer, más que explicaciones o desafíos. La distribución asimétrica de oportunidades no es un asunto de azar o mérito, sino más bien un rasgo de las estructuras sociales. Las mujeres en el medio académico están atrapadas en una interacción entre las circunstancias materiales y las fuerzas ideológicas que permiten que el sistema sea tan poderoso [Collinson y otras 1990].

En este estudio he intentado ubicar las estadísticas dentro de la autoridad de la experiencia de las mujeres, aunque reconozco que toda la experiencia está mediada por un discurso. Se pidió a las mujeres que contaran su historia e intentaran proporcionar los detalles cualitativos tras los datos cuantitativos. Al igual que en cualquier investigación cualitativa, debe reconocerse que la experiencia está construida socialmente y que las voces y los textos están atravesados por la ambigüedad, la contradicción y la inestabilidad.

Uno de los objetivos es explorar el grado al que los factores externos, discriminadores, influyen sobre la autoimagen de las mujeres académicas y la conciencia que tienen de sus propias habilidades, así como las estrategias utilizadas para evitar la in-

ternalización de las actitudes negativas contra ellas. He tenido que asegurarme de no aumentar la opresión existente al utilizar un modelo patológico e implicar que las mujeres funcionan por debajo de lo óptimo. En el debate sobre la estructura o la capacidad de acción, siempre existe el peligro de reducir importantes desigualdades estructurales y la opresión institucionalizada al nivel de una angustia personal. El "fracaso" de las mujeres para conseguir una promoción suele explicarse en términos de falta de confianza para dar un paso adelante, o el temor de más responsabilidades profesionales y de las exigencias de los puestos más altos. Aun cuando existen oportunidades formales para la promoción, la comprensión de prácticas discriminatorias informales por parte de la mujer puede llevarla a valorar sus posibilidades realistas de avance y decidir no aprovechar algunas oportunidades ostensiblemente abiertas para todos.

Un ejemplo claro de desigualdad institucional es el hecho de que no se está contratando a mujeres o se las contrata temporalmente en niveles inferiores. El estudio de diciembre de 1991 de las instituciones con fondos del PCFC reveló que mientras 42% del nuevo personal contratado en nuevas universidades eran mujeres, 49% habían sido contratadas en los niveles más bajos, en comparación con 39% de los hombres [PCFC 1991]. También se descubrió que más del doble de hombres, en comparación con las mujeres, fue contratado en los niveles más altos. Interrupciones en la carrera por partos y crianza han sido la explicación tradicional para el progreso más lento de la mujer [Sutherland 1985].

En años recientes se han buscado explicaciones en la relación que las mujeres tienen con el poder y su temor a la autoridad [Young-Eisendrath y Wiedemann 1987]. Ha habido una proliferación de cursos de "Mujeres en la administración", muchos de los cuales se basan en un modelo esencialista de las cualidades y tendencias de la mujer [Morley 1993a]. Si no hay un análisis claro del privilegio patriarcal, se da el riesgo de construir a las mujeres como un grupo necesitado de ayuda, con el acento en una mejor formación para que se involucren con mayor efectividad en las estructuras existentes. Collinson y otras [1990, p. 11] clasifican esta actitud como "ciega al poder", dado que "encarna un acento individualista y meritocrático respecto de la necesidad de liberar el talento y la habilidad individuales independientemente de características irrelevantes tales como el sexo".

En este estudio de 12 mujeres, la muestra de investigación se utiliza de manera ilustrativa, con variables como edad, "raza", sexualidad, etapa de la carrera, disciplina académica, antecedentes de clase social y contextos de la organización. Tres eran negras, nueve blancas; cinco eran lesbianas, siete heterosexuales, y cuatro identificadas como de origen de clase obrera. Siete tenían la responsabilidad de cuidar a sus hijos. Una era profesora, una lectora, dos catedráticas de alto rango y ocho catedráticas (tres de las cuales tenían contratos por tiempo determinado). La mitad de la muestra trabajaba en las universidades "antiguas" de Gran Bretaña.

Algunas mujeres se definieron como feministas y analizaron la posición de las mujeres académicas en términos de poder y patriarcado. Expresaron cinismo respec-

to de las medidas reformistas, tales como las políticas de igualdad, contradiciendo así en parte el argumento de Sandra Acker [1993, p. 147] de que la retórica típica referente al lugar de la mujer en la universidad se deriva del feminismo liberal y requiere otros enfoques teóricos tomados del feminismo socialista y del radical.

Si bien los feminismos pueden ser poderosas fuentes de resistencia y funcionar como claros paradigmas para el estudio, la conciencia dentro del medio académico puede llevar a la paradoja y la contradicción cuando las feministas intentan lograr un reconocimiento y un puesto más alto por la calidad de su trabajo profesional, sin sufrir daño o ser asimiladas en el proceso [Walsh 1992]. Las mujeres fueron constituidas como parte de la cultura dominante, y como tales han sido sometidas a desinformación acerca de ellas mismas y otros miembros de su grupo. Por consiguiente, es probable que haya momentos en que la teoría adquirida durante la vida adulta no contradiga adecuadamente algunos de los mensajes poderosos recibidos durante la infancia. Valerie Walkerdine, una académica feminista con mucho éxito y reconocimiento y una de las pocas mujeres en el Reino Unido que ha alcanzado el profesorado, escribe: "la visión que tenía de mí misma, con la que había lidiado durante muchos años, [...] era la de la niña que siempre está luchando" [1990, p. xiii].

Si los individuos se constituyen por relaciones de poder, entonces puede haber un yo prefeminista socialmente construido que también se comprometa con las estructuras de poder de las instituciones dominantes. Las realidades externas, interacciones negativas y prácticas discursivas dentro de la institución pueden reactivar la sensación de impotencia de muchas mujeres y estar de acuerdo con narraciones internalizadas. Este residuo de sensaciones, respuestas y voces internas suele denominarse opresión internalizada [Pheterson 1986, Morley 1992]. En este estudio, con frecuencia asomaba un rasgo que parecía abarcar los puntos comunes y las diferencias. Era la lucha por resistirse a la incorporación, internalización y aceptación de prejuicios contra ellas dentro de las instituciones dominantes. El reconocimiento de las habilidades era escaso. Por ejemplo, las mujeres tenían que esforzarse mucho para combatir la sensación de que sus posiciones subordinadas eran la prueba objetiva de su capacidad inferior. En este sentido, hay un proceso constante mediante el cual las realidades externas de la vida en una organización se mezclan con la opresión internalizada de la mujer, es decir, todas las heridas y la desinformación que una adquiere al ser miembro de un grupo no valorado por la sociedad más amplia. Si una acepta la noción de que las mujeres han sido construidas dentro de la "mirada masculina" [Walkerdine 1990, p. 148], existe el reto constante de *no* verse a sí misma como otros la ven y no medir el valor propio por el trato recibido.

La naturaleza masculina dominante del medio académico puede funcionar como un guardián para asegurar que no se permita la entrada a agentes potenciales del cambio, o sea a las feministas. Celia Kitzinger describe el proceso implicado en su entrada al medio académico como psicóloga feminista lesbiana:

Después de 112 solicitudes durante el último año de mi investigación doctoral y durante el año subsiguiente de desempleo, por fin se me ofreció una beca para investigación temporal en un departamento de educación. Cuando eso terminó, fueron necesarios otro periodo de desempleo y 44 solicitudes (tanto en este país como en el extranjero) hasta que conseguí una cátedra probatoria en un politécnico [Kitzinger 1990a, p. 125].

Celia Kitzinger claramente tuvo la "distancia crítica" para seguir adelante frente a la derrota y el rechazo. Pero es difícil que los miembros de grupos oprimidos no se culpen a sí mismos y se den por vencidos al enfrentarse a una discriminación tan patente.

PODER, ACCIÓN Y CAMBIO ORGANIZATIVO

Existe una tensión entre la estructura organizativa jerárquica principalmente masculina de la mayoría de las instituciones de educación superior y los principios feministas de colectividad y participación. Dentro del movimiento de mujeres, los procesos de organización en sí están "sujetos a escrutinio y apreciación críticos" [Brown 1992, p. 9]. Brown también afirma que la estructura organizativa jerárquica convencional de gran parte del medio académico favorece una lentitud en el cambio y la falta de oportunidades de igualdad de influencia en los procesos. El Ashridge Management College [1988, p. 37] también considera que promover formas organizativas menos jerárquicas tiene gran valor práctico; considera que "las organizaciones en el futuro serán [...] 'más planas' y más fluidas en su estructura, así como más rápidas en su movimiento".

Si bien hay argumentos claramente articulados contra las estructuras jerárquicas desde el punto de vista político y práctico, Peggy McIntosh [1985] examinó los efectos psicológicos y dice que las estructuras jerárquicas inevitablemente provocan la sensación de fraudulencia e impostura en las mujeres y los "hombres de casta inferior o de minorías". McIntosh sostiene que "la gente se siente fraudulenta sobre todo cuando asciende en jerarquías a cuya cima no pertenece por *definición de la sociedad*" [1985, p. 3].

Estar atrapado o atrapada en la parte más baja de la pirámide también puede dar como resultado un sentimiento de frustración por estar retenido o retenida. Las prácticas administrativas tal vez no crean pero sí refuerzan las desigualdades entre los géneros. Las mujeres de este estudio expresaron una amplia insatisfacción respecto de la calidad administrativa en sus organizaciones. Fue descrita como "insensible a los géneros", "patriarcal", "paternalista", "carente de complejidad", "impulsada por la crisis", "no estratégica", "poco profesional", "incapacitadora". Un comentario fue: "en comparación con otras partes del sector público, como por ejemplo el National Health Service, se hacen pocas inversiones en capacitación administrativa y desarrollo para la educación superior". No es poco común que la gente logre puestos administrati-

vos importantes como resultado de sus publicaciones, en lugar de su capacidad para dirigir, administrar o conseguir recursos humanos.

Para muchas mujeres de este estudio surgieron los temas de poder y carencia de poder no sólo en relación con las estructuras administrativas monolíticas en la educación superior, sino también con la paga, la promoción y la definitividad. Las mujeres sostenían que se daban cotidianamente formas sutiles de discriminación y hostigamiento. La administración insensible a los géneros y los hábitos culturales daba como resultado que no hubiera ningún lugar seguro donde se pudieran cuestionar estas prácticas sin temor al ridículo o a la recriminación. Como consecuencia, las mujeres debían reprimir su negatividad ante ellos. Dado que los mensajes discriminatorios externos chocan con las narraciones internalizadas de las mujeres, surge la confusión acerca del lugar de la responsabilidad, en que las mujeres nunca están completamente seguras si pueden justificar sus sentimientos o respuestas. Si la protesta no es riesgosa, otra estrategia es que uno mismo se insensibilice. Esto plantea preguntas acerca de dónde debe darse el cambio, si en el nivel de las instituciones y organizaciones o en el proceso de reestructuración cognoscitiva y la adaptación de las mujeres al marco existente.

Aunque no suscribo las nociones esencialistas de la feminidad y las cualidades femeninas, queda claro que a muchas mujeres les va muy mal en instituciones tradicionalmente masculinas, tanto en términos de los sistemas externos de recompensa como en relación con el desarrollo de un sentido consistente de autoestima. Cynthia Cockburn ha descubierto, en su investigación sobre la igualdad en las organizaciones, que "se observa que los hombres están culturalmente activos puesto que crean un ambiente en que las mujeres no florecen" [1991, p. 65]. Esto no se vincula automáticamente con las nociones externas de éxito en la carrera. Algunas de las mujeres incluidas en este estudio habían logrado puestos de poder y responsabilidad dentro del medio académico. Pero el camino a la cima había sido tan desempoderante para ellas, que habían llegado allí enojadas y desconectadas de todo sentido de realización. Algunas consideraban sus puestos altos como una "reubicación en el campo de batalla". Mary Evans [1993] ha descrito recientemente cómo se vio forzada a considerar la posibilidad de acudir a un tribunal industrial para lograr entrar al profesorado. Lyn Yates [1993, p. 179] describe el concepto de "caridad de género" en los nombramientos educativos, mediante el cual "construyen como símbolo a las mujeres que tienen éxito y minan su credibilidad". Movimientos antihegemónicos han intentado desconstruir el concepto de éxito, fomentando la desconfianza de toda definición de éxito que no considere las consecuencias complejas de cualquier realización por sí sola [Calás y Smircich 1991].

El informe de AUT [1991a] sobre el pago a profesores universitarios atestigua este hecho, dado que aun cuando las mujeres logran una buena posición profesional, hay desigualdades en el pago entre mujeres y hombres. Por ejemplo, sólo 3% del profesorado y 8% del personal de alto rango en universidades británicas son mujeres, quienes ganan en promedio 1 900 libras menos que los hombres por año. El pago arbitrario y los criterios no declarados proporcionan oportunidades para la discriminación y la

injusticia, que sirven para desmoralizar a las mujeres que trabajan en esa profesión. Esto plantea preguntas acerca de las posibilidades de transformación de las relaciones de poder dentro del medio académico; es decir, para el empoderamiento de las mujeres, como grupo y no sólo en una base individual, que permita que algunas mujeres "lleguen".

Al realizar este tipo de encuestas siempre se corre el riesgo de colocar a las mujeres como víctimas dentro de las estructuras violatorias de instituciones omnipotentes. Asimismo, al tratar de establecer un nexo común entre los problemas, se corre el riesgo de intentar universalizar y taxonomizar las experiencias de las mujeres. Las mujeres negras han llamado la atención sobre la diferencia, la diversidad y la ubicación, y han destacado el enfoque parcial y marginador de gran parte de la teoría feminista [Amos y Parmar 1984, Brah 1991, Carby 1982, hooks 1984, Lorde 1984]. Si bien es importante reconocer el hecho de que el término "mujer" no representa una sola categoría de análisis, cabe señalar que los términos usados para describir la diferencia, tales como género, "raza" y clase, también son demasiado reductivos de la complejidad de identidades sociales para ser útiles [Fraser y Nicholson 1990].

El poder es combinado, lo cual dificulta deslindar lo que sucede como resultado de las estructuras diferenciadoras de género y lo que debe atribuirse a la clase social, la "raza", la nacionalidad o los antecedentes étnicos de las participantes [Davis 1988]. Si bien las mujeres no comparten las mismas experiencias en el medio académico, Stanley [1990] afirma que todas las mujeres experimentan la opresión. Dentro del medio académico hay una urdimbre de hilos cruzados o de matrices de prácticas discursivas y una complejidad de identidades sociales. Las mujeres, según opina Harriet Farwell Adams [1983], están en los intersticios. La subordinación es sistemática, estructurada, extensiva, estable, y tiene la capacidad de reproducirse constantemente.

Un mecanismo que expone la naturaleza asimétrica de las relaciones de poder y reproduce el privilegio es el esquema de evaluación. En el estudio de la experiencia de evaluación de las mujeres, el AUT [1991b] señala que "la mayoría de los evaluadores serán blancos, de edad madura y reconocidos". Pero se promueve una ideología meritocrática de género neutro y de esfuerzo individualista. En este estudio, varias mujeres expresaron frustración por el cambio constante de enfoque en las entrevistas de evaluación, donde los logros se descartan rápidamente y se destacan las áreas percibidas como débiles. Además de que el AUT ha llamado la atención recientemente sobre la naturaleza diferenciadora de géneros de un proceso supuestamente neutral, en 1981, Marcia Lieberman ofreció los siguientes consejos a las mujeres académicas: "Intentarán convencerte de que se te niega la definitividad (o la promoción o la contratación) por tus deficiencias. El argumento que más probablemente lo logre es el que se dirige a tus dudas sobre ti misma, de manera que te dirán que tus publicaciones son mediocres y tu docencia débil. No lo creas" [1981, p. 3].

PROBLEMAS DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN

Un mensaje de este estudio es que muchas mujeres han aprendido cómo enfocar sus energías para llevar al máximo su creatividad y su satisfacción personal. La participación en las estructuras y comités de la organización con frecuencia llevaba a la frustración y el agotamiento porque sólo podía darse con base en oposiciones, mientras que el tiempo utilizado para la docencia y la escritura proporcionaba aperturas más eficaces para la creatividad. Para muchas mujeres de este estudio, distanciarse del centro de poder fue su único medio de supervivencia en lo que percibían como organizaciones hostiles. Rechazar lo que se percibe a través del *techo de cristal* puede ser una estrategia eficaz para la resistencia, pero también perpetúa el dominio masculino, la enajenación femenina y la separación entre el proceso administrativo y la calidad de condiciones para los empleados. Así, las mujeres quedan atrapadas en una situación paradójica en que la resistencia reproduce la discriminación.

Este estudio indicó que muchas mujeres estaban atrapadas en un circuito de transferencia negativo: lograron tomar conciencia del grado de su opresión en el medio académico, hicieron esfuerzos para organizarse para el cambio y, al hacerlo, se expusieron a una opresión mayor. La enajenación fue un resultado de la falta de poder percibida y real. En su estudio de mujeres académicas en el norte de Irlanda, Celia Davies descubrió entre ellas la sensación de "no entender realmente el sistema, de no pertenecer a él" [Davies 1993, p. 15]. También muchas mujeres de este estudio no participaban en la vida política del mundo académico ya que esta experiencia era "violadora", "humillante" o simplemente "aburrida". Sentían que no había muchas posibilidades de que influyeran sobre los resultados, las decisiones o el cambio organizativo. Surgieron preguntas respecto de cómo podrían desafiar efectivamente las múltiples prácticas, procesos y actitudes que contribuyen al desempoderamiento de las mujeres en el medio académico. Como dijo una de las entrevistadas: "Voy a reuniones sindicales y me presento como candidata para consejos y comités. O bien no me eligen, o me eligen para comités agotadores que requieren mucho tiempo, donde los colegas masculinos me tratan groseramente o con desprecio, o bien me tratan de manera condescendiente, me ignoran y me descartan."

La Fundación Carnegie [1990] realizó una investigación sobre mujeres académicas en Estados Unidos. Se descubrió que mientras que las mujeres son muy buenas "ciudadanas universitarias" y pasan más tiempo en el servicio a su universidad que los hombres, todavía son una voz minoritaria en los comités donde se toman las decisiones importantes. Como consecuencia de la escasa representación en puestos importantes, la Fundación Carnegie destacó la falta de oportunidades para que las mujeres modelen las políticas educativas. Este estudio percibió tendencias parecidas; en una universidad, el influyente senado formado por 103 miembros incluía sólo a cinco mujeres. Parece que las políticas pueden desarrollarse en el medio académico sin que se involucre el feminismo, ya que éste no es un discurso sobre políticas. Si las

políticas son un discurso, ¿qué es lo que se construye como los términos del marco de la educación superior y qué se acalla?

DESCONSTRUIR LA DIFERENCIA

En términos de puntos en común y diferencias entre mujeres, las estadísticas no revelan la complejidad de la pauta de desigualdades. Con ello se corre el riesgo de implicar una homogeneidad artificial. Hay puntos de contacto y de divergencia. La clase social, la "raza" y la sexualidad también se percibieron como categorías de análisis esenciales. Según dijo una entrevistada:

Como mujer negra que soy, ya nada me sorprende [...]. Tengo un contrato temporal de tiempo parcial en un politécnico con una política clara de igualdad de oportunidades. El curso que enseño atrae a muchos alumnos negros, y se me utiliza como un punto de venta [...]. Pero si hay una amenaza de disminución de personal, me ha dicho la jefa de mi departamento, que es una mujer blanca, que tal vez no se me renueve el contrato.

Si el poder tiene género en el medio académico, también tiene "raza" y clase. Las mujeres negras entrevistadas consideraban que estaban tan oprimidas por mujeres blancas como por hombres blancos.

A nosotras [las mujeres negras] también las mujeres blancas nos usan como símbolo y nos explotan [...] aunque muchas de ellas se describan como feministas [...]. He perdido la cuenta de cuántas veces se me ha pedido que colabore en libros y congresos en el último minuto, es decir, cuando de pronto se dan cuenta de que falta la "perspectiva negra".

Felly Nkweto Simmonds escribe acerca de las presiones añadidas por ser "otro" respecto del medio académico blanco dominante. "En Gran Bretaña [...], la idea de una mujer negra que sea académica es simplemente escandalosa. Se nos vigila (y nosotras nos vigilamos) por si hay lagunas en nuestros conocimientos" [Simmonds 1992, p. 52].

Si bien la diferencia engendra la sospecha, uno de los efectos de la opresión internalizada es que con frecuencia devaluamos a aquellos con quienes tenemos aspectos en común. Por ejemplo, la desconfianza respecto de mujeres gerentes fue muy común en este estudio. Se plantearon preguntas acerca de la incorporación y sobre si las feministas, o sea quienes siguen desafiando al patriarcado, siguen en desventaja. Existe una contradicción entre la hermandad académica entre las mujeres y el individualismo competitivo de la nueva derecha, reforzado por la política institucional del medio académico.

Se notó con frecuencia en este estudio que en las raras ocasiones en que las mujeres logran un puesto importante, no usan su poder para potenciar y capacitar a otras mujeres, ni blancas ni negras. Esto produce otro doble mensaje: el éxito de las mujeres en las estructuras existentes se considera un paso esencial para influir sobre las or-

ganizaciones y cambiarlas; sin embargo, si las mujeres tienen éxito, no lo logran de acuerdo con sus propios términos y, por lo tanto, implícitamente adoptan las ideologías meritocráticas. Val Walsh [1993, p. 14] considera que el acceso al "éxito" puede engañar a la gente oprimida porque "funciona como un analgésico con cualidades amnésicas". También sostiene que el ascenso de las mujeres en la jerarquía atraviesa el desarrollo de una comunidad de mujeres y ofrece "nuevas oportunidades para trampas y traiciones" [Walsh 1993, p. 14].

Al parecer, pocas mujeres académicas reciben los beneficios psicosociales y académicos de la tutoría por parte de mujeres de alto rango, lo cual subraya la naturaleza problemática de la función reguladora y controladora de la administración en organizaciones dominantes. En el ambiente feroz y lleno de símbolos de la jerarquía académica, la responsabilidad específica sobre la vida laboral de otras mujeres no se incluye en los intereses profesionales de las mujeres de alto rango. Como comentó una de las entrevistadas, "no es realista creer que las mujeres puedan permanecer sin contaminarse de los valores y prácticas determinantes de la cultura dominante. Resulta triste que con frecuencia las mujeres exitosas carezcan de un análisis de las estructuras y prácticas discriminadoras".

Otra entrevistada señala cómo en su departamento el éxito se atribuye a cualidades personales dentro de un sistema meritocrático y, por lo tanto, se considera que las mujeres que tienen éxito lo han logrado como resultado de mucho trabajo o brillantez "natural", más que como el resultado del privilegio de clase o "raza":

En el politécnico donde trabajo, la jefa de departamento es una mujer blanca con muchos privilegios de clase. Tiene un marido exitoso, una mujer que limpia su casa y una mujer que cuida a sus hijos. Por consiguiente, tiene tiempo ilimitado para dedicar a su trabajo [...]. Su explicación del éxito es su capacidad para trabajar mucho [...]. Eso es lo que aconseja a las mujeres del departamento, blancas o negras, que se quejan de una discriminación injusta.

Como comentó Legge:

Si algunas mujeres tienen éxito, se mantiene la ilusión de oportunidades equitativas, dado que quienes no tienen éxito pueden describirse como inadecuadas, más que víctimas de la discriminación. Además, es probable que las mujeres que tienen éxito sean aquellas cuya participación no sea una amenaza inmediata para quienes están en el poder y las que están dispuestas a abrazar los valores del grupo al que se han unido, más que los de los excluidos [1987, p. 55].

El corporativismo y las exigencias ocultas para ingresar a todos los aspectos de la vida de la organización se consideran como criterios no declarados para el éxito profesional. La disponibilidad, la visibilidad y el acceso de los empleados aún se equipara con la producción y la eficiencia. La mentalidad de "esfuerzo de guerra" frente a economías rigurosas en el sector tiene sus propias recompensas y discrimina contra las mujeres. Como observó una entrevistada:

Tenemos un aumento de 40% de estudiantes en nuestro departamento, mientras que se está reduciendo la contratación y el cupo [...]. La solución administrativa fue decirnos que impartiéramos más sesiones de clase y las reacomodáramos en el horario para que se realizaran por las tardes, con el fin de aliviar el problema de cupo [...]. Muchos miembros del personal masculino pueden hacerlo y están logrando mucho prestigio al mostrar tanta cooperación como mártires [...]. Se deja a las mujeres la tarea de señalar que esto es inaceptable, y entonces nos llaman perezosas.

Al contrario, en lugar de ser "perezosas", muchas de las mujeres entrevistadas mostraron una marcada tendencia al exceso de trabajo, casi como si tuvieran que compensar por estar en déficit, como mujeres, en primer lugar. La "carencia" de las mujeres se compensa con un servicio desinteresado para los demás. La expansión actual, con pocos fondos, de la educación superior en el Reino Unido, con una tasa de 11%, tiene un impacto en las mujeres académicas. Por una parte, la noción de una mayor participación en la educación superior podría verse como una medida liberadora para incluir más alumnos de la clase obrera, negros y mujeres. Sin embargo, es más probable que estos alumnos y alumnas, ya *in situ*, tengan exigencias de tutoría y académicas para con los miembros del personal con quienes se pueden identificar. Como señala Lynne Pearce [1992b]:

Lo que ahora es la parte más agotadora de nuestro trabajo [de las mujeres] es manejar las exigencias del exceso de alumnos de manera individual [...]. Era de esperarse que en los departamentos de artes y ciencias sociales, que tienen personal predominantemente masculino, los alumnos (predominantemente mujeres) nos buscaran a nosotras.

Esta función maternal recuerda una perspectiva feminista italiana de "madre simbólica" cuyas cualidades femeninas esenciales inspiran confianza [Milan Women's Bookstore Collective 1990]. Tanto en el Reino Unido como en Estados Unidos se está dando un cuerpo de ideas cada vez mayor sobre la pedagogía feminista para la potenciación [Lather 1991; hooks 1989; Ellsworth 1989; Morley 1991, 1992, 1993b]. La democratización, que tiene como resultado el aprendizaje y las metodologías centradas en el alumno y la alumna, implica un *modus operandi* altamente intensivo de trabajo para las feministas académicas. Celia Davies también indicó cómo las mujeres académicas tendrían a trabajar en exceso, dado que "la universidad es un mundo de expectativas desestructuradas" [Davies 1993, p. 11].

La cantidad de tiempo necesario para el empoderamiento, el apoyo y el cuidado de los y las estudiantes ubica a las mujeres académicas como diferentes y reduce su tiempo disponible para involucrarse en otras prácticas académicas y de organización. El modelo heterosexista de la familia nuclear, con sus funciones y responsabilidades específicas para cada género, parece reproducirse en el lugar del trabajo académico. Esta relación abierta entre los géneros y el poder representa un programa oculto y no hace nada por potenciar el creciente número de alumnas en la educación superior [Morley 1992 y 1993b].

Las mujeres son menos amenazantes si limitan sus esfuerzos al apoyo a estudiantes y cumplen el estereotipo de ser menos productivas, como resultado de acumular menos capital humano en favor de las responsabilidades domésticas. Una entrevistada comentó:

Mientras las mujeres se limiten a las funciones de enseñar y criar y sean retenidas en sus vidas profesionales por el embarazo y el cuidado de los niños, representarán sólo una amenaza limitada. El peligro surge cuando las mujeres logran deshacerse de ciertas tareas en su vida para competir más eficazmente con los hombres.

Otra entrevistada indicó:

Sé que uno no debería intentar sopesar las distintas formas de opresión, pero, como lesbiana, considero que las mujeres heterosexuales en mi universidad son más aceptables para la jerarquía masculina [...], independientemente de cuántos hijos o responsabilidades domésticas tengan [...]; por lo menos su sexualidad es inofensiva, reconocible y explicable, y no puede derramarse y subvertir el sistema... o por lo menos eso creen.

Celia Kitzinger [1990b, p. 164] identifica la invisibilidad lesbiana como un signifiante de la opresión. Al contrario de la visibilidad del heterosexismo, que “se manifiesta en anillos de compromiso y de matrimonio, fotografías de cónyuges e hijos sobre el escritorio [...]”. En investigaciones y publicaciones, hay dedicatorias a “mi esposa, sin cuya ayuda...”. Irónicamente, el capítulo de Celia sobre “Lesbianas en el medio académico” está en un libro cuyo prefacio incluye muchos comentarios positivos de las editoras feministas acerca del apoyo que han recibido de sus maridos en la elaboración de su libro.

Conformarse con la cultura dominante de la organización también se ha percibido como una forma sutil de discriminación contra muchas mujeres académicas. Una catedrática comentó:

Yo trabajo en una universidad de provincia [...]. Predominan los valores familiares y los cónyuges desempeñan un papel importante en el desarrollo profesional [...]. Hay un circuito de cenas [...]. Como lesbiana, sin un acompañante masculino [...], quedo excluida de la mayoría de estas actividades extracurriculares, donde el programa real es una prueba de la conveniencia para una promoción.

Tales redes de poder visibles son alarmantes, pero Stephen Knight [1984] y Barbara Rogers [1988] han revelado que la francmasonería es muy común en las universidades, asunto también subrayado por las entrevistadas:

Nunca entendí por qué era tan fácil que tantos hombres mediocres lograran ascensos mientras tantas mujeres talentosas permanecían bloqueadas y menospreciadas [...], hasta que descubrí que la universidad donde trabajo es una logia masónica registrada.

No quiero parecer alguien que externaliza problemas [...], pero he estado aquí durante 15 años [...] y, a pesar de muchas publicaciones, no he logrado conseguir un lectorado [...]. El director es una luz guía de los masones y estoy empezando a pensar que hay alguna conexión.

La preocupación acerca de la influencia masónica en el sector público se ha dado a conocer en la prensa nacional. Una carta a *The Guardian* [7 de julio de 1992] reveló la gran cantidad de actividades sólo en Londres y dio los números de registro de logia para la Universidad de Londres (2 033) y la Universidad de la Ciudad (7 962).

Como dice Cynthia Cockburn [1991, p. 17], "las organizaciones son concentraciones significativas de poder". En lo que se refiere a la educación superior, este poder se compone de la responsabilidad por la creación y la validación del conocimiento. Los discursos que crean el conocimiento también crean la realidad [Hekman 1990, p. 33]. La educación superior desempeña un papel fundamental en conformar y reflejar los sistemas de valores de las profesiones, el gobierno y la administración pública. Dado que prepara para la ciudadanía y la dirección, el medio académico tiene un poder político considerable. La escasa representación de las mujeres en puestos académicos comunica mensajes poderosos. Como indicó una entrevistada:

Mucha gente que ahora tiene puestos de poder en el Reino Unido, en algún momento pasó por el sistema de educación superior [...]. Dado que se exponen ampliamente a los valores del grupo dominante y rara vez a los conceptos antihegemónicos, como el feminismo y el antirracismo [...], el sistema de dominio masculino simplemente se reproduce en *todos* los aspectos de la sociedad británica.

El carácter de "sólo para hombres" de la educación superior perpetúa el prestigio de la profesión. Esto puede crear contradicciones complejas para las mujeres a quienes se ha permitido ingresar. Después de haber sido subvaluadas, desempoderadas y descartadas como seres no razonadores, existe la necesidad de emitir un mensaje contradictorio que es el de la mujer intelectual, académica y racional. Esto implica que ingresan en el nexo entre clase e intereses patriarcales, que simboliza una especie de "paraíso ganado" [Abbott 1988]. Los académicos y académicas que provienen de la clase obrera, aun después de años de socialización educativa, pueden mantener el recuerdo de la opresión de clase y reconocer los privilegios que disfrutaban en comparación con otros miembros de su clase. Una entrevistada señaló la intensidad de su historia interna basada en la clase social: "Me suelo preguntar por qué he elegido ubicarme en una profesión elitista y clasista [...]. Pero de alguna manera, después de que se nos ha dicho como individuos y como clase que somos estúpidos [...], necesito el prestigio y la validación".

Liz Stanley [1990, p. 68] observa que las personas de la clase obrera no están "allí" dentro del medio académico como participantes en la formación del conocimiento socialista, es decir como sujetos, sino como *otros* que serán estudiados y observados. Mi opinión es que la gente de la clase obrera está en el medio académico pero consideraría que es fraudulento describirse de esa manera.

RIMA O RAZÓN

Al tratar de negar y reprimir la ansiedad, el temor y la rabia, el medio académico, al igual que muchos otros sistemas sociales, logra exacerbar estos sentimientos [Menzies 1970]. El silencio frente a respuestas emotivas a la opresión es equivalente a un buen comportamiento, mientras que el dolor, como señalaron muchas entrevistadas, se personaliza en angustia, enfermedad y agotamiento. El sexismo representa una carga de trabajo añadida para las mujeres. Cargar el peso de las actitudes negativas de otra gente parece tener un efecto sobre el bienestar físico y emocional de las mujeres. Una vez más hay un doble mensaje. La oposición cartesiana entre la razón y el cuerpo se ha utilizado tradicionalmente como justificación para discriminar a las mujeres en el empleo. Walkerdine [1990, p. 33] describe cómo “se consideró el cuerpo de la mujer como incapacitado para la razón [...]; capacitado para la reproducción de la especie, no la producción del conocimiento”. Si el cuerpo de la mujer empieza a fallar, esto es una prueba más de su inadecuación a la vida académica, más que el resultado de tratar de reprimir una serie implacable de prácticas discriminatorias y excluyentes. Sin embargo, si la incorporeidad es una condición para que las mujeres ingresen al mundo razonador de la academia, el cuerpo puede funcionar como un sitio de resistencia. Las mujeres en este estudio cuestionaron la idea de un cuerpo separado y no culturalmente mediatizado y demostraron que hay vínculos entre la biología y la cultura de las organizaciones.

Hace dos años ingresé a mi primer puesto académico, y trabajaba en un equipo de personal totalmente masculino [...]. Me trataron como un elemento contaminante y como culpable de estropear las cómodas relaciones fraternales [...]. Estas actitudes negativas también influyeron sobre la manera en que me trataban los alumnos y el personal administrativo [...]. La tensión de estar en ese puesto me provocó enfermedades casi cada dos semanas, hecho que tenía que ocultar por temor a provocar aún más negatividad hacia mí.

La idea de las mujeres como elementos contaminantes permea gran parte del pensamiento crítico acerca del acceso de las mujeres a organizaciones predominantemente masculinas. Walsh [1992] señala que las mujeres encarnan la sexualidad en un ámbito dedicado a su supresión y exclusión oficial. Farwell Adams [1983, p. 140] considera que las “sanciones de contaminación” de los hombres aumentan y se dignifican por “nuestra angustia y rabia”. La “emotividad” y la “fiscalidad” de las mujeres se ubican en oposición binaria a la “racionalidad” de los hombres. La irracionalidad negativa de los hombres queda investida en “mujer”. La madurez emotiva en el medio académico suele caracterizarse por la ausencia de emociones, en lugar de la habilidad de ser capaces de reconocerlas y usarlas de manera efectiva. Bordo [1992, p. 164] cita a bell hooks [1990, p. 164] y considera que “cuando damos expresión en lugares académicos a los aspectos de nuestra identidad forjados en la marginalidad, pueden vernos como un ‘espectáculo’”. Walkerdine [1990, p. 134] descubrió en sus investigaciones con niñas y mujeres que “la producción discursiva de la feminidad como antitética de

la racionalidad masculina" da como resultado que la "feminidad" se haga "equivalente a un mal desempeño, aun cuando la niña o la mujer de quien se trate se esté desempeñando bien". Por consiguiente, los hombres están investidos de poder y autoridad, no por algún talento o habilidad individual sobresaliente, sino sencillamente porque representan al grupo poderoso. O, como comentó una entrevistada cuando se enteró de que habían promovido a un colega hombre con menos publicaciones y menos méritos en lugar de a ella: "¿Qué tienen que hacer los hombres para estar en lo incorrecto, y qué tienen que hacer las mujeres para estar en lo correcto?"

El paradigma dominante es que las mujeres en el medio académico representan al *otro*. La histeria opuesta a la razón y la pasión opuesta a la erudición. Mientras que los hombres pueden decir que representan, a la vez, los principios masculino y neutro, las mujeres sólo pueden representar a la mujer, al *otro*. Entonces, si el mundo académico es masculino, pero codificado como universal, cualquier intento para descodificarlo puede resultar en alegatos de parcialidad, amargura, desequilibrio o histeria.

PARA CONCLUIR

La imagen de la "jaula de hierro" que aparece en el título está tomada de una cita de críticas literarias feministas relativa a sus observaciones sobre heroínas atrapadas en el proceso de cambio en las novelas victorianas: "La tragedia, para muchos personajes femeninos, surge del hecho de que la conciencia debe sobrepasar las posibilidades de la acción, y que la percepción debe andar paso a paso dentro de una jaula de hierro" [Heilbrun y Stimpson 1975, p. 68]. La jaula es una imagen de seguridad tanto como de encierro. El involucramiento de las mujeres con cualquier organización dominante crea una tensión entre equilibrar la conciencia de oposición con la resistencia, por una parte, y la necesidad de proteger intereses materiales y profesionales, por la otra. Asimismo, hay un desequilibrio entre la conciencia de muchas mujeres académicas y las oportunidades para cuestionar y cambiar las estructuras existentes.

Una ventaja que las mujeres académicas tienen sobre las heroínas literarias victorianas es que se empieza a conocer colectivamente la discriminación y ya no sólo de manera individual. Parecería que las mujeres están pasando del silencio de culparse a sí mismas a campañas más vociferantes y sistemáticas. Tanto con el objetivo de la catarsis como para elevar la conciencia, las mujeres están empezando a compartir sus autobiografías [Evans 1993], facilitando así que otras mujeres hablen. Dar voz a las historias internalizadas, activadas por organizaciones predominantemente masculinas, puede significar un avance en el desafío a la simulación y las divisiones exigidas por los sistemas jerárquicos. Las mujeres académicas también están aplicando cada vez más su comprensión intelectual y analítica del patriarcado a sus propias experiencias de jerarquía en el trabajo. Este proceso permite una relectura de los puestos en el medio académico y plantea preguntas acerca de cómo pueden salirse las muje-

res de las teorías y discursos en los que están inscritas. Al desconstruir los procesos de desempoderamiento, se hacen más visibles los sistemas para reproducir la opresión y la dominación. El desengaño respecto de los discursos liberales de igualdad ha llevado a muchas mujeres académicas a exigir un discurso más radical de la diferencia. La diversidad sobre la base de "raza", clase social y sexualidad también debe informar la base de análisis, con el fin de evitar que se reproduzcan los sistemas de dominación entre mujeres.

Este estudio demuestra que si bien las mujeres están mal representadas en puestos organizativos de poder en el medio académico, hay una vasta reserva de conciencia y recursos bajo el yo construido dentro de la mirada masculina. Pero la escasa representación de las mujeres en las estructuras en que se toman decisiones tiene graves implicaciones políticas, dado que continúan limitadas las oportunidades para influir sobre los discursos y las prácticas de las organizaciones. Muchas experimentaron la docencia y la escritura como procesos muy creativos. El medio académico, como otras organizaciones importantes, está repleto de paradojas y contradicciones, que son una fuente de opresión y colocación para explorar la liberación y el empoderamiento.

BIBLIOGRAFÍA

- Abbott, Lee, *Strangers in Paradise*, Nueva York: Harper Row, 1988.
- Acker, S., "Contradictions in Terms: Women Academics in British Universities", M. Arnot, y K. Weiler, *Feminism and Social Justice in Education*, Londres: The Falmer Press, 1993.
- Amos, V. y P. Parmar, "Challenging Imperial Feminism", *Feminist Review*, no. 17, 1984.
- Ashridge Management College, *Management for the Future*, Ashridge Management Research Group/Foundation for Management Education, 1988.
- Association of University Teachers (AUT), *Universities Statistical Record*, 1988-1989.
- , *Pay at the Top of the University Ladder*, 1991a.
- , *AUT Woman*, no. 23, verano, 1991b.
- Aziz, A., "Women in UK Universities: The Creeping Road to Casualisation", S. Stiver Lee, S. y V. O'Leary (comps.), *Storming the Tower*, Londres: Kogan Page, 1990.
- Bagihole, B., "How to Keep a Good Woman Down: An Investigation of the Role of Institutional Factors in the Process of Discrimination Against Women Academics", *British Journal of Sociology of Education*, vol. 14, no. 3, 1993, pp. 262-274.
- Blackstone, T. y O. Fulton, "Sex Discrimination among University Teachers: A British-American Comparison", *British Journal of Sociology*, vol. 26, no. 3, 1975, pp. 261-275.
- Bordo, Susan, "Postmodern Subjects, Postmodern Bodies", *Feminist Studies*, vol. 18, no. 1, 1992, pp. 159-175.
- Brah, A., "Questions of Difference in International Feminism", J. Aaron, y S. Walby, *Out of the Margins*, Londres: The Falmer Press, 1991.
- Brown, Belinda, "The Newcastle Four", *NATFHE Journal*, no. 3, mayo-junio de 1989.
- Brown, Helen, *Woman Organising*, Londres: Routledge, 1992.

- Calas, M. y L. Smircich, "Re-writing Gender into Organizational Theorizing: Directions from Feminist Perspectives", M. Reed y M. Hughes, *Rethinking Organisations*, Newburyport: Sage, 1991.
- Carby, H., "White Woman, Listen! Black Feminism and the Boundaries of Sisterhood", Centre for Contemporary Cultural Studies, *The Empire Strikes Back*, Londres: Hutchinson, 1982.
- Cann, J., G. Jones, e I. Martin, "Behind the Rhetoric: Women Academic Staff in Colleges of Higher Education in England", *Gender and Education*, vol. 3, no. 1, 1991, pp 15-29.
- Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, "Women Excel as Campus Citizens", *Change*, no. 22, 1990, pp 39-43.
- Cockburn, Cynthia, *In The Way of Women: Men's Resistance to Sex Equality in Organizations*, Basingstoke: MacMillan, 1991.
- Collinson, D., D. Knights, y M. Collinson, *Managing to Discriminate*, Londres: Routledge, 1990.
- Davies, C., "The Equality Mystique: The Difference Dilemma and the Case of Women Academics", *University of Galway Women's Studies Centre Review*, no. 2, 1993.
- Davis, K., *Power under the Microscope: Toward a Grounded Theory of Gender Relations in Medical Encounters*, Dordrecht: Foris Publications, 1988.
- Ellsworth, E., "Why Doesn't this Feel Empowering? Working through the Repressive Myths of Critical Pedagogy", *Harvard Educational Review*, vol. 59, no. 3, 1989, pp: 297-324 [versión en castellano: "¿Por qué esto no parece empoderante?", pp. 55-88 de este volumen].
- Evans, Mary, "A Faculty for Prejudice", *The Times Higher Education Supplement*, 12 de noviembre de 1993.
- Farwell Adams, Harriet, "Work in the Interstices: Women in Academe", *Women's Studies International Forum*, vol. 6, no. 2, 1983, pp 135-141.
- Fraser, N. y L. Nicholson, "Social Criticism without Philosophy: An Encounter Between Feminism and Postmodernism", L. Nicholson, *Feminism/ Postmodernism*, Londres: Routledge, 1990.
- Heilbrun, Carolyn y Catherine Stimpson, "Theories of Feminist Criticism: A Dialogue", Josephine Donovan (comp.), *Feminist Literary Criticism: Explorations in Theory*, Lexington: University of Kentucky Press, 1975.
- Hekman, Susan, *Gender and Knowledge: Elements of a Postmodern Feminism*, Oxford: Polity, 1990.
- hooks, b., *Feminist Theory: From Margins to Centre*, Boston: South End Press, 1984.
- , "Toward a Revolutionary Feminist Pedagogy", en *Talking Back: Thinking Feminist-Thinking Black*, Londres: Sheba, 1989, pp. 49-54.
- , *Yearning: Race, Gender and Cultural Politics*, Boston: South End Press, 1990.
- Kanter, R., *Men and Women of the Corporation*, Nueva York: Basic Books, 1977.
- Kitzinger, C., "Resisting the Discipline", E. Burman (comp.), *Feminists and Psychological Practice*, Londres: Sage, 1990a.

- , "Beyond the Boundaries: Lesbians in Academe", S. Stiver Lee y V. O'Leary (comps.), *Storming the Tower: Women in the Academic World*, Londres: Kogan Page, 1990b.
- Knight, Stephen, *The Brotherhood: The Secret World of the Freemasons*, Londres y Nueva York: Granada, 1984.
- Lather, P., *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy With/In the Postmodern*, Nueva York y Londres: Routledge, 1991.
- Legge, K., "Women in Personnel Management: Uphill Climb or Downward Slide?", A. Spencer y D. Podmore (comps.), *In a Man's World*, Londres: Tavistock, 1987.
- Lieberman, M., "The Most Important Thing for You to Know", G. Desole y L. Hoffmann (comps.), *Rocking the Boat: Academic Women and Academic Processes*, Nueva York: Modern Languages Association of America, 1981.
- Lorde, A., "Age, Race, Class and Sex: Women Redefining Difference", en *Sister Outsider*, Trumansburg, Nueva York: Crossing Press, 1984.
- McIntosh, P., *Feeling Like a Fraud*, The Stone Center Paper, no. 18, Wellesley, MA: Wellesley College, 1985.
- Menzies, I., *Social Systems as a Defence Against Anxiety*, Londres: Tavistock Institute of Human Relations, 1970.
- Milan Women's Bookstore Collective, *Sexual Difference. A Theory of Social-Symbolic Practice*, Bloomington: Indiana University Press, 1990.
- Morley, Louise, "Towards a Pedagogy for Empowerment in Community and Youth Work Training", *Youth and Policy*, no. 35, 1991, pp. 14-19.
- , "Women's Studies, Difference and Internalized Oppression", *Women's Studies International Forum*, vol. 15, no. 4, 1992, pp. 517-525.
- , "Empowering Women Managers in the Public Sector", *Women in Management Review*, vol. 8, no. 7, 1993a, pp. 26-30.
- , "Women's Studies as Empowerment of 'Non-Traditional' Learners in Community and Youth Work Training: A Case Study", M. Kennedy, C. Lubelska y V. Walsh (comps.), *Making Connections*, Londres: The Falmer Press, 1993b.
- PCFC, *The Academic Staff of Polytechnics and Colleges*, 1991.
- PCNNC, *Lecturers' Common Interest Group. Pay Claim*, 1993.
- Pearce, Lynne, "Demanding More Attention", *AUT Woman*, no 25, primavera de 1992.
- Pheterson, G., "Alliances Between Women: Overcoming Internalized Oppression and Internalised Domination", *Signs*, otoño de 1986, pp. 146-160.
- Ramazanoglu, C., "Sex and Violence in Academic Life, or You Can Keep a Good Woman Down", J. Hammer y M. Maynard (comps.), *Women, Violence and Social Control*. Londres: MacMillan, 1987.
- Rendell, M., "Women Academics in the Seventies", S. Acker y D. Warren Piper, *Is Higher Education Fair to Women?*, Windsor: National Foundation for Educational Research/Nelson Press, 1984.
- Rogers, Barbara, *Men Only: An Investigation into Men's Organisations*, Londres: Pandora, 1988.

- Simmonds, Felly Nkweto, "Difference, Power and Knowledge", H. Hinds, A. Phoenix y J. Stacey, *Working Out: New Directions for Women's Studies*, Londres: The Falmer Press, 1992.
- Stanley, E., *Feminist Praxis*, Londres: Routledge, 1990.
- Sutherland, M., *Women Who Teach in Universities*, Stoke-on-Trent: Trentham Books, 1985.
- Walkerdine, Valerie, *Schoolgirl Fictions*, Londres: Verso, 1990.
- Walsh, Val, "Transgression in the Academy: Feminists, Feminine Values and Institutionalization", ponencia presentada en la Women's Studies UK Network Conference, University of Central Lancashire, 1992.
- , "Unbounded Women? Feminism, Creativity and Embodiment", ponencia presentada en WISE (Women's Studies in Europe) Conference, París, octubre de 1993.
- Yates, L., "Feminism and Australian State Policy", M. Arnot y K. Weiler, *Feminism and Social Justice in Education*, Londres: The Falmer Press, 1993.
- Young-Eisendrath, P. y F. Wiedemann, *Female Authority*, Londres: The Guilford Press, 1987.

13. MUJERES EN EL MEDIO ACADÉMICO

ESTRATEGIA, LUCHA, SUPERVIVENCIA*

*Carmen Luke
Jennifer Gore*

Este escrito se refiere a nuestras experiencias, así como a las de nuestras colaboradoras y colegas, en tanto que mujeres en la universidad. El análisis se centra en la política del conocimiento y la identidad femenina en el mundo académico, tal como se estructuran en lo que Elizabeth Grosz [1988] llama sistemas de conocimiento sexistas, patriarcales y falocéntricos. Sobre estos ejes, ninguno de los cuales funciona independientemente del apoyo de los demás, se ubican las “in(ter)vencciones” feministas académicas. En nuestro trabajo como teóricas, investigadoras y educadoras feministas, a diario nos enfrentamos a la relación entre poder y conocimiento en los tres niveles, en tanto permean la vida social e intelectual de la universidad. La presentación de la fenomenología de la experiencia pretende destacar la ubicación corporal de las mujeres —la política diferenciadora de géneros en sitios precisos— en lo que Foucault [1980, p. 93] llama la red “capilar” del poder en los regímenes del conocimiento.

TEORÍA FEMINISTA Y PRÁCTICA EN EL SALÓN DE CLASES

Los asuntos educativos y pedagógicos, como ya se ha mencionado antes, son parte integral de las universidades y de las escuelas. Tales asuntos surgen no sólo de la investigación, la enseñanza y la teorización de quienes se dedican a la educación y temas relativos, sino también dentro del estudio y la docencia de todas las disciplinas. Varias generaciones de académicos y académicas —pocos, pero muy dedicados— han proclamado una reforma educativa con el fin de mejorar las condiciones, el acceso y

* Tomado de: C. Luke y J. Gore (comps.), *Feminisms and Critical Pedagogy*, Routledge, Nueva York y Londres, 1992, capítulo 10, pp. 192–210. Traducción de Mónica Mansour.

los resultados para las y los estudiantes que, a lo largo de la historia, han sufrido en las estructuras y prácticas de la enseñanza tradicional y progresista (gente de color, estudiantes con problemas físicos y cognoscitivos, mujeres, pobres, lesbianas, hombres homosexuales y estudiantes de edad madura). Estos llamados en favor de una reforma han asumido diversas conformaciones, incluidas la investigación sobre grupos marginados, argumentos para incluir asuntos de cultura y género en políticas y programas educativos, e intentos de teorizar la diferencia como fundamental para la práctica pedagógica. A pesar de la retórica difundida en favor de la justicia social en la educación y a través de ella —o lo que en Estados Unidos se suele considerar el programa liberal de oportunidades equitativas—, gran parte de este trabajo y muchos de sus partidarios siguen marginados.

Muchas educadoras feministas que se toman en serio los problemas de “mujeres y niñas en las escuelas” se preocupan especialmente por la oposición y el menosprecio que se dan en la actualidad respecto del trabajo feminista a través de sistemas de conocimiento sexistas, patriarcales y falocéntricos que militan contra las mujeres en el mundo académico. Este ensayo examina tales rechazos y subversiones del trabajo feminista. Aunque ya se han analizado los discursos de la pedagogía crítica, también se han mostrado algunos de los problemas con que se encuentran las mujeres y las perspectivas feministas en la teoría y la práctica educativas. Nosotras sostenemos que las reformas educativas que resulten significativas para niñas y mujeres no podrán avanzar si no hay mujeres feministas en el frente político. Cabe recordar que, a lo largo de la historia, los hombres no han estado en el frente de oposición al sexismo, así como los angloeuropeos, por lo general, no se han unido en solidaridad contra el racismo de sus discursos. El trabajo intelectual feminista ha sido esencial para buscar y dar a conocer soluciones a los problemas con que se encuentran las niñas y las mujeres en el contexto escolar.

Sin embargo, algunos pueden decir que el trabajo intelectual feminista sobre educación no beneficia directamente a las niñas y las mujeres o a sus maestros o maestras. Otros pueden preguntar: ¿qué tienen que ver las teóricas feministas, como Donna Haraway, Luce Irigaray, Carol Gilligan, Andrea Nye o Sandra Harding, con asuntos de género en las instituciones educativas? ¿Y qué relevancia práctica pueden llegar a tener las teorías posmodernistas o posestructuralistas para la práctica cotidiana de la enseñanza? Diríamos en respuesta que la práctica en el salón de clases se liga en última instancia a las teorías del sujeto, lo social, aprender y enseñar. La educación de los maestros o maestras tiene mucho que ver con vincular posiciones teóricas con la aplicación práctica. Las teorías feministas se preocupan fundamentalmente por la experiencia social y educativa de niñas y mujeres. Pero las diferencias, por ejemplo, entre una teoría esencialista y una constructivista respecto de la subjetividad según los géneros tienen implicaciones significativas en las maneras de conceptualizar las relaciones pedagógicas. En lo que a esto se refiere, la elección teórica tiene consecuencias importantes en la práctica. Y lo que algunos pueden llamar las preocupaciones más esotéricas de los feminismos posestructuralistas constituyen el trabajo mismo que ha

abierto las interrogantes acerca de la representación, la voz, la diferencia, el poder y la autoría-autoridad que son centrales para la política de la práctica en el salón de clases.

La posición teórica que asuman los educadores y las educadoras respecto del sujeto, la voz o el poder, en última instancia, tiene consecuencias políticas y éticas significativas en cómo los maestros o maestras tratan a sus alumnas y alumnos y cómo la política educativa define al sujeto pedagógico. Por lo tanto, la teoría feminista es vital no sólo para efectuar el cambio político para niñas y mujeres en las escuelas en los niveles teórico y práctico, sino que también es importante para formular un programa para el cambio con relevancia para grupos que han sido reprimidos y subyugados en discursos que marcan sus diferencias como negativas.

Así, cabe señalar que el trato que se dé a feministas y su trabajo en el mundo académico tiene mucho que ver con problemas de género y prácticas feministas en los salones de clase de las escuelas públicas y las universidades. Teorizar sobre temas sociales y su práctica no es menos “trabajo” (y para las feministas es un trabajo político) que el trabajo que los maestros y maestras realizan en las escuelas. Además, nuestro trabajo no pertenece a algún orden superior místico de labor intelectual abstracta. Hay “divas” [hooks 1990] en todas las disciplinas y no lo negamos. Pero hablamos aquí de las mujeres representadas en *este libro*.^{*} Mediante un marco teórico de las experiencias que hemos tenido como feministas en el mundo académico, pretendemos mostrar lo siguiente. En primer lugar, el trabajo intelectual de las mujeres en la universidad *sí es* de un orden diferente del de nuestros colegas angloeuropeos masculinos. Según parece, las mujeres todavía están pisando un territorio extranjero y con frecuencia hostil de dominio masculino y, por lo tanto, quedan involucradas en luchas políticas que son de tipo muy diferente a las luchas que los hombres libran entre sí. En segundo lugar, la producción del conocimiento siempre ocurre en sitios, trayectorias históricas y contextos socioculturales específicos.

Al contrario de muchos de los discursos (racionalistas, objetivistas, positivistas) dominantes, la epistemología feminista considera el conocimiento como contextual y político. Por lo tanto, pensamos que es importante no divorciar la “experiencia” del conocimiento teórico, sino destacar las condiciones y relaciones de producción dentro de las cuales se genera el trabajo feminista. En tercer lugar, consideramos que es esencial desmistificar nuestras identidades textuales como significantes feministas. No debería leerse a las mujeres de *este libro* como autoras santificadas, como una elite intelectual feminista, sino más bien como mujeres que trabajan mucho. Nuestra labor —nuestra práctica pedagógica y textual— está eminentemente vinculada con las condiciones y relaciones de producción en que trabajamos. Por lo tanto, tiene sentido analizar cómo se estructuran el poder y las relaciones de conocimiento en la universidad, al examinar cómo las vivimos y cómo informan y politizan nuestro trabajo.

* Al mencionar *este libro*, las autoras se refieren a *Feminisms and Critical Pedagogy*. [N. de la t.]

INTERVENCIONES FEMINISTAS

En *Unsettling Relations: The University as a Site of Feminist Struggle* [1991], Himani Bannerji, Linda Carty, Kari Dehli, Susan Heald y Kate McKenna escriben:

La manera como se organizan las relaciones entre poder y conocimiento en la universidad, y a través de ella, posibilita que se vivan esas relaciones sin reflexionar sobre ellas [...]. Este "no ver" participa en las prácticas dominantes que regulan las relaciones sociales en que vivimos. A lo largo de la historia, las universidades han sido y siguen siendo fundamentales para la producción y la reproducción de tales prácticas [pp. 7-9].

La sugerencia aquí es doble. En primer lugar, dada la legitimidad relativa que los estudios de la mujer han alcanzado en las universidades, cierta medida de "éxito" y seguridad estructuralmente otorgadas ha resultado en que algunas mujeres son más reticentes respecto de asumir las mismas relaciones de poder inherentes en su "éxito": ya no "ven" o se niegan a hacerlo. En segundo lugar —y esto refleja más detalladamente los contextos de los cuales se deriven las experiencias que aquí documentamos—, los puestos estructurales más frágiles de las mujeres en el mundo académico limitan el grado al que pueden hablar acerca de lo que "ven". En otras palabras, nuestro aprendizaje nos ha enseñado que nuestro discurso público mediante el libro o el artículo debe confinarse al discurso moderado que corresponde al protocolo académico. Se nos enseña a mantener una separación intelectual entre el conocimiento académico y la gente real que se dedica a la producción de tales conocimientos: en breve, sacar la ropa sucia no es la manera de conseguir una plaza definitiva. Así, los silencios en los contextos institucionales y las relaciones personales, que son el fundamento de los estudios feministas, recubren un complejo campo de batalla que es profundamente político y personal. Además, es igualmente difícil permanecer en silencio que romper el silencio: ambos están cargados de ansiedad, dudas e incertidumbre acerca de si se ha hecho lo correcto.

Por último, las ubicaciones contradictorias que las feministas ocupan en la universidad suelen hacer más difícil "ver" dónde y cómo nuestra política se absorbe en nuestro significado institucional, dónde y cómo nuestro poder y privilegio dentro de la red burocrática se transforman en efectos políticos potencialmente incapacitadores para otros y para nosotras mismas. Los asuntos contra los que peleamos, los diversos frentes en que luchamos y las estrategias políticas que utilizamos suelen estar cargados de significados y efectos contradictorios. Si actuamos de una manera, puede haber repercusiones en otro nivel; si nos indignamos por algo, conseguiremos enemigos en un campo pero formaremos alianzas en otro; si hablamos y nos comportamos como corresponde a la imagen de la mujer académica, podemos perder la atención de aquellos hombres, la cual necesitamos para encaminar nuestro programa. En breve, en todo lo que hacemos como mujeres, siempre estamos marcadas como diferentes. Susan Heald explica:

Quienes traemos al mundo académico cualquier diferencia respecto de la norma nos enfrentamos al trabajo de combinar esos discursos y manejar las contradicciones entre ellos. La lucha por ajustarse a las definiciones de lo "normal" es distinta para gente en ubicaciones distintas, aunque compartan algunos puntos comunes. Es posible resistirse al ajuste, pero esto implica otra serie de problemas. El hecho de que estas luchas sean difíciles —tal vez imposibles— y, por lo general, enloquecedoras no preocupa a quienes definen y autorizan los discursos [1991, p. 142].

Las relaciones entre poder y conocimiento dentro del discurso académico marcado por el género se inscriben en las experiencias académicas de todas las mujeres [de *Feminisms and Critical Pedagogy*]. Tenemos distintas experiencias, pero reflejan una pauta notable de semejanzas. Para conceptualizar la lógica de "divide y vencerás" dentro de las variaciones de la experiencia, resulta muy útil el modelo de tres niveles de "in(ter)vencciones feministas" de Elizabeth Grosz [1988]. Consideramos que este marco ayuda a aclarar y organizar la comprensión de cómo nuestros choques "laborales" cotidianos se dan mediante las relaciones sociales y epistémicas de la cultura institucionalizada de lo académico.

Grosz [1988, p. 93] explica que en los "tipos de relaciones que las académicas feministas han adoptado en sus diversos choques con los conocimientos dominantes, pueden distinguirse y analizarse tres niveles o tipos de misoginia intelectual": sexista, patriarcal y falocéntrica. Luego explica que la opresión de la mujer, codificada en estos niveles de conocimiento, también da lugar a la resistencia y la crítica feministas ante esos conocimientos en los niveles correspondientes. Dado que la universidad es una institución que se especializa en la (re)producción del conocimiento intelectual, las académicas feministas, en especial, viven y experimentan los despliegues misóginos del régimen masculino, tanto en lo epistémico como en los procedimientos. El conocimiento sexista, según Grosz [p. 93], "consiste en una serie de 'actos de discriminación' específicamente determinables, que privilegian a los hombres y despojan a las mujeres. Con 'actos' me refiero aquí a proposiciones, argumentos, aseveraciones, metodologías". Este nivel se refiere a prácticas y comentarios que pueden identificarse como sexistas.

El conocimiento patriarcal es el andamio que sostiene la organización estructural y la evaluación diferente de mujeres y hombres; sirve para validar los conocimientos sexistas. Las desigualdades institucionalizadas entre los géneros, marcadas por la evaluación diferente del trabajo, el discurso y el poder de mujeres y hombres, reflejan los conocimientos patriarcales. La conexión discursiva y social entre los conocimientos sexistas y patriarcales sugiere que la diferenciación entre ellos no siempre representa un corte analítico claro: algunos de los choques sexistas que presentaremos más adelante también son instancias claras del discurso patriarcal institucionalizado en el medio académico. En el nivel del conocimiento falocéntrico, "las mujeres son analizadas sobre el modelo de lo masculino, ya sea en términos de igualdad/identidad, oposición/distinción o complementariedad. Las mujeres y lo femenino funcionan como apoyos silenciosos de todos los modos de teoría masculina" [pp. 94–95].

Este es el nivel de las grandes narraciones dominantes de la ciencia y la filosofía, en que la naturaleza humana, la verdad, la razón y la imparcialidad ostensiblemente androcéntricas marcan la diferencia (respecto de lo masculino) como fundamentalmente *otro*. El conocimiento falocéntrico forma el horizonte epistémico para los conocimientos patriarcal y sexista. El trabajo feminista en el medio académico cotidianamente queda estructurado y contiene en los tres niveles de represión y oposición. El trabajo de educadoras y estudiosas feministas refleja las interrogaciones e intervenciones de esos conocimientos y prácticas arraigados que desautorizan a las mujeres, su conocimiento y su labor intelectual.

DISCURSO SEXISTA

La política de la diferencia racionalizada por el orden falocéntrico occidental subyuga no sólo a las mujeres en general y a las mujeres marcadas por diferencias particulares, sino también a hombres que están fuera de la representación normativa (persona blanca heterosexual) del "adentro". La visión del sujeto humano normativo ha autorizado no sólo discursos y prácticas sexistas, sino que extiende su reino a través de muchas dimensiones de diferencia que abarcan la diferencia de género: desde raza, etnicidad, sexualidad, hasta religión, nacionalidad, capacidad y otras. Las exclusiones y subyugaciones que experimentan las mujeres en los discursos patriarcales y sexistas en muchos aspectos no son tan distintos de la discriminación personal y estructural que experimentan hombres de color u homosexuales dentro de ese mismo régimen [véase Bartky, 1990].

Para los hombres angloeuropes, avanzar en la industria, los negocios o el medio académico siempre ha significado aprender los códigos con los cuales lograr entrar al "club de los muchachos grandes". En la universidad, el modelo de tutoría sigue siendo la relación más poderosa que permite ingresar a los círculos internos. Conseguir el ingreso significa que un estudiante masculino de posgrado, por ejemplo, tendrá que poner a prueba su carácter en las sesiones semanales en la cantina o en juegos de basquetbol con el profesor. Además de aprender el tipo de vino favorito del profesor y cuáles son sus preferencias en cuanto a columnistas políticos, hierbas, helados y equipos de futbol, el alumno de posgrado tendrá que aprender los chistes y bromas intelectuales privados de su grupo, y recitar en la conversación y en su ensayo o tesis los nombres de los autores apropiados de un *corpus* determinado. Los conocimientos privados del grupo dentro y fuera de la "cancha" son los que los hombres académicos comparten con sus alumnos de posgrado, anglosajones masculinos, a lo cual no tienen acceso las mujeres ni, con frecuencia, los hombres de color. Los códigos privados no son sólo la habilidad respecto del lenguaje y los símbolos dominantes, sino también de un "antilinguaje".

No se trata sólo de aprender las reglas del juego para "hacerla en el medio académico", sino también aprender cómo, cuándo y quién puede hablar el subtexto an-

tiacadémico. Este subtexto va más allá de la crítica intelectual normal de las escuelas de pensamiento o los pensadores clave. Incluye las ironías, parodias y ocurrencias "apropiadas", así como chistes burlones y sexistas sobre las reglas del juego en sí. Un buen ejemplo es la reverencia e importancia acordadas al circuito de congresos, cuyo subtexto es que son un mercado de carreras donde los trajeados hacen negocios. El mercado de trajeados en congresos es donde los jóvenes ambiciosos crean una red para difundir sus conocimientos privados: una ponencia intelectualmente aguda, la ágil distribución de tarjetas de visita, cenas, bebidas y chistes académicos "aceptados" con el académico o el grupo que está en la mira son una parte de la propaganda de ventas para conseguir un empleo. El acceso de las mujeres al discurso de la red en estos sitios suele reducirse a un conjunto de mujeres en algún rincón de una sala, el único lugar donde no se las ignora o se las descaña groseramente. Como informa una de nuestras colaboradoras: "Cuando me iba de la sala, después de una discusión agitada y prolongada acerca de las decisiones sobre el programa con un hombre de AERA, en 1991, él dijo a sus amigos: '¡Ella creía que no se me paraba!'" Una parte de los códigos privados es un sexismo rampante que las mujeres tienen que aguantar continuamente y que, para aquellas que no tienen definitividad, es virtualmente imposible de disputar.

No obstante, las mujeres entre mujeres en el medio académico tienen su propia provisión secreta de conocimiento privado. Además de un *corpus* de conocimientos feministas, chistes y bromas privadas y un antilenguaje que sirven como estrategia de supervivencia, un conocimiento común entre mujeres académicas menores y mayores es que debemos trabajar mucho más que los hombres para conseguir el mismo reconocimiento. Cuando se trata de avanzar, las mujeres consideran que suele ser conveniente modificar su *curriculum vitae* de manera que no ilumine con foquitos rojos el término "feminista". Las mujeres han contado cómo "curan" su *curriculum* cuando solicitan una promoción o un trabajo: borran sus publicaciones en revistas feministas, omiten artículos publicados con títulos obviamente feministas, o se aseguran de que su lista de referencias no sea exclusivamente femenino sino que incluya, por lo menos, a un hombre importante en ese campo. En las entrevistas, a menos que el puesto sea para un programa de estudios de la mujer, las mujeres feministas tienden a centrar su calificación intelectual en un área disciplinaria dominante, más que destacar su investigación y orientación teórica como feminista en primer lugar y como sociológica, antropológica o psicológica en segundo lugar.

En un congreso reciente de sociología, una mujer sin definitividad de una universidad de Florida dijo haber publicado la cantidad requerida de artículos en revistas sociológicas clave, de los cuales intencionalmente excluyó las referencias feministas o una orientación teórica feminista que ella claramente mantenía. Habló de su frustración al tener que escribir y publicar textos que se contradecían con su política y su perspectiva teórica. Y a pesar de obedecer las reglas del juego de la publicación, comentó que su posición feminista ya había sido detectada y provocaba oposición por parte de sus colegas hombres y que probablemente no obtendría la definitividad. Es-

taba considerando la posibilidad de buscar trabajo en el sector de la administración pública.

Como dijimos en la introducción [de *Feminisms and Critical Pedagogy*], nuestro aprendizaje cuando somos niñas y nuestra incorporación en el medio académico como alumnas de licenciatura y de posgrado nos entrenan bien para ser hijas de los grandes maestros: recitadoras y no hacedoras del conocimiento. Andrea Nye [1990], en su relectura feminista de la lógica analítica, lo expresa con claridad: "Hemos leído lo que han dicho los hombres, hemos estudiado sus palabras, oído la ambivalencia y confusión en lo que dicen, aunque sean unívocos y lógicos" [p. 184]. Pero como alumnas, nuestras críticas de la confusión, contradicción, omisión o visión defectuosa de los hombres, producidas por la objetividad sin perspectiva, siempre se formularon dentro de los parámetros de la argumentación lógica. Leímos y aprendimos a hablar los libretos de los grandes maestros. Algunas de nosotras nos encontramos con maestras que nos mostraron otros textos y otras maneras de hablar. Pero también nos encontramos con maestras que eliminaron nuestras voces, que nos enseñaron la significación estadística de las diferencias de género, y nos enseñaron que algunas mujeres académicas son mucho más duras con las alumnas que con los alumnos. Elizabeth Grosz [1988] comenta sobre las mujeres que "obedientemente sirven a sus maestros, y usan el trabajo de los maestros para castigar a las mujeres díscolas que sobrepasan los límites aceptables de sus diversas disciplinas" [p. 96].

Cuando volvimos a la universidad como maestras (por lo general con nombramientos por contrato sin definitividad) nos sentíamos listas para embarcarnos en nuestra misión: listas para hacer lo correcto y ser diferentes para nuestros alumnos y alumnas y para nosotras mismas. Lo que no habíamos previsto era el fuerte arraigo de lo que Foucault [1980, pp. 135-144] llama el poder "jurídico discursivo" de la ley que gobierna la organización social de la vida académica: la "insistencia en las reglas", una "lógica de censura", un "ciclo de prohibición" y una "uniformidad" de aplicación que estructura las relaciones sociales y de conocimiento en distintos niveles. Tampoco habíamos previsto que los logros de nuestras antecesoras feministas se desgastarían tan pronto en una nueva ola de violencia contra las mujeres: en los regímenes políticos conservadores que ya no toleran represivamente a las mujeres sino que las reprimen activamente, o en la reaparición de agrupamientos de jóvenes en "fraternidades" (y "hermandades") en donde muchos jóvenes de la próxima generación desarrollan su política.

Así, por ejemplo, nos hemos encontrado luchando contra el sexismo en el salón de clases y entre algunos de nuestros y nuestras colegas, y lo seguimos haciendo. La lucha contra los comentarios sexistas, racistas y homofóbicos entre estudiantes lleva, con mucha frecuencia, a comentarios que se refieren peyorativamente a nosotras como "feministas" y, por lo tanto, demasiado sensibles, incapaces de aceptar un chiste y encerradas en una posición pasada de moda desde hace una generación (véase Lather 1991). Cuando interpretamos como sexistas los apelativos cariñosos por parte de nuestros colegas hombres —cuando les pedimos que nos llamen por nuestro

nombre en lugar de decirnos "cariño", "querida" o "niña"—, dicen que nos tomamos muy en serio, que esos apelativos no significan nada, que estamos tratando de censurar el lenguaje, y que nuestro feminismo estridente nos ubica fuera de las convenciones sociales "normales" que aceptan hasta las secretarías de oficinas.

Es bastante difícil que las mujeres desafíen el sexismo en el salón de clases, dado que muchos alumnos y alumnas más jóvenes traen consigo una posición muy conservadora que se manifiesta en un desinterés y a veces hasta en la negativa a discutir asuntos de racismo o sexismo. Cuando las mujeres dan clases sobre "asuntos de género", los alumnos las descartan en las evaluaciones del curso acusándolas de "incluir demasiadas opiniones", de ser "demasiado subjetivas". Sin embargo, cuando nuestros colegas hombres profeministas dan cátedra acerca de los géneros, su objetividad y autoridad sobre el tema no se cuestionan [véanse Heald 1991, Kramer y Martin 1988]. Cuando las mujeres desafían el sexismo y el hostigamiento frente a sus colegas hombres, invitan a un intercambio muy diferente, uno que pone en tela de juicio a la mujer y la obliga a confesar que interpreta las conductas sociales de los hombres como sexual y éticamente ofensivas. Aquí presentamos uno de estos incidentes experimentado por una de nuestras colaboradoras.

Trabajo con dos colegas que son hombres importantes y que aprovechan cualquier oportunidad para manosearme: en el pasillo, en las reuniones, frente a los alumnos, en la oficina. Suele ser sólo una mano sobre el hombro o el brazo o tomarme por la cintura como "colegas"; no obstante, es uno tocar que no me gusta y especialmente me paraliza cuando se da frente a las y los estudiantes. Uno me llama "querida", "cariño" o "bichito" (que es una "broma" intencional porque sabe que lo odio), y no hace mucho utilizó mi regreso de una licencia para plantarme, frente al personal, un "beso de colega" con la palabra "bienvenida". Los otros miembros del personal utilizaron la ocasión de mi cumpleaños para meterse a mi oficina, abrazarme ("como colegas") desde atrás mientras estaba hablando por teléfono y plantarme un beso de cumpleaños en la mejilla. Incluso antes de que pudiera responder, aquel colega salió de mi oficina con un comentario que él consideró gracioso: "¡Feliz cumpleaños! Me encantaría quedarme para seguir con esto, pero tengo prisa." Cuando alguien tropieza con otro en la oficina general o en el pasillo, se suele decir "perdón" o "lo siento"; durante años, tales lugares comunes de mi parte siempre habían provocado sus comentarios en "broma" como: "Está bien, yo también te siento". Mis reproches verbales nunca funcionaron y, como yo tenía un contrato temporal, pensé que no sería prudente plantearlo en instancias más formales. Pero el "beso de cumpleaños" me colmó la paciencia de esta violación constante. Me angustié durante varios días sobre qué debía hacer. Estaba furiosa de tener que hacerme cargo de la patología ajena, furiosa de que me hubieran enojado tanto y furiosa por tener que imaginar una manera de manejar una situación que yo no había provocado. Convoqué una reunión con él y con el jefe del departamento, y me sentí avergonzada, enojada y totalmente carente de poder al tener que enfrentarme con dos hombres respecto de un asunto que sospeché que ambos considerarían un gesto amistoso y relativamente "inofensivo".

Inicié la reunión explicando mi interpretación del incidente, cómo me hizo sentir y por qué consideraba que esa conducta era poco profesional y nada ética. Mi cumpleaños o la puerta abierta de mi oficina no le da derecho a nadie a invadir mi espacio sin invitación, y mucho menos a tocarme o besarme. Cuando les dije a los dos que ellos no se besarían en su cumpleaños o en cualquier otra ocasión, y que los hombres no se llamaban "bichito" o "cariño", por fin compren-

dieron la dimensión de género de las bromas entre profesionales. Mi colega respondió apelando a su inocencia; había sido un gesto amistoso e inocente entre colegas, no tenía ningún otro significado. El absurdo de tener que explicar los límites de mi espacio y mi cuerpo, mientras dos hombres escuchaban y me observaban, me provocó una tensión esquizoide entre una respuesta muy racional y contenida de emoción y enojo, y la irracionalidad de tener que formular mi posición en el discurso racionalista adecuado al contexto en el que hablaba. El culpable de esta historia se disculpó, pero no sin señalar que mi reacción era atípica, intolerante, hipersensible, y que desde luego cambiaría nuestra interacción en el futuro. Así lo esperaba yo.

Después de la reunión, me sentí como una niña llamada a la oficina del director: había estado en el confesionario para hablar con dos hombres acerca de mi propia sexualidad, al exponer mi interpretación sexualizada y mi reacción a las conductas de género subyugantes que los hombres adoptan como si nada. Me sentí reivindicada, pero por las razones equivocadas, y también un poco tonta. Me sentí tonta porque sabía que ambos hombres consideraban que el incidente había sido relativamente inofensivo, y porque en algunos aspectos sí era relativamente inofensivo: a fin de cuentas, este hombre no me había echado al piso a la fuerza. La ambigüedad de estas emociones, mi incapacidad de sentirme totalmente bien por mis acciones, me molestó durante mucho tiempo a pesar de mi comprensión teórica de cómo el género de mi cuerpo se ubica en el discurso.

Este tipo de inscripción corporal del conocimiento constituye una parte del programa oculto de diferenciación entre los géneros de la universidad. Como dice Magda Lewis, "mi conocimiento de esto viene más directamente a través del cuerpo —mi cuerpo— reprimido abiertamente dentro del medio académico por el marco ideológico del conocimiento permitido" [1991]. La presión constante de tener que asumir una posición en el discurso de otro provoca, en muchas mujeres, un desempoderamiento constante y profundo.

Y no son sólo unos cuantos hombres que acosan a las mujeres en el trabajo. Hemos tenido que aguantar una mirada masculina ofensiva desde que éramos niñas. Nos han chiflado, gritado y observado, hemos oído y visto obscenidades verbales y gestuales, manos anónimas en la multitud nos han pellizcado y tocado. Las mujeres aguantan en silencio este tipo de hostigamiento en muchas ocasiones, dado que la andanada de violencia sexual no puede contrarrestarse en cada caso. La *mirada* estructura la cartografía de la vida cotidiana de las mujeres, a veces de maneras violentas y con frecuencia imperceptibles. El ejemplo siguiente de una de nuestras colaboradoras es común:

Ya desde hace meses, ha habido obras de construcción entre mi oficina y el edificio principal (mayormente el dominio de hombres académicos reconocidos). Con frecuencia hay albañiles por ahí, apoyados en los postes de ambos lados del único camino directo entre los dos edificios. Me molesta incluso tener que pensar en otros caminos posibles. Pero también pienso que si tomo el camino directo, tendré que aguantar la *mirada*. Tengo que caminar por el espacio estrecho entre grupos de hombres cuya plática se interrumpe cuando me acerco y cuyos comentarios me siguen hasta que paso la puerta. Por otra parte, si les doy la vuelta a estos hombres y tomo un rodeo en el camino, sabrían que es por ellos. Así que me armo con mis defensas internas, fijo los ojos en mi destino y valientemente tomo la ruta directa. Es un incidente trivial, pero describe bien una de las muchas

maneras en que se interrumpe mi trabajo intelectual o pedagógico al tener que negociar en el terreno de género del medio académico.

La *mirada* nos sigue a todas partes. Es un mapa que estructura nuestra vida cotidiana: la ropa que usamos, los lugares adonde vamos, dónde y cuándo necesitamos acompañante. En el trabajo, se espera que sonríamos comprensivamente cuando los hombres nos disparan comentarios sexistas, siempre con una miradita hacia nosotros y el gesto que supuestamente indica las comillas en lo que para ellos es un metacomentario irónico sobre el sexismo. Las mujeres no pueden expresar su protesta o salirse de todas las reuniones de profesores en que la calumnia misógina, aun en su forma entrecomillada, permea la discusión pública y racional. Una estrategia de vigilancia y protesta constantes parece dar como resultado que los hombres excluyan por completo a las mujeres, mientras que una estrategia selectiva de lucha parece tener mayor fuerza política. Pero con cada comentario sexista o mal chiste entrecomillados, dirigidos a la "feminista residente" que no se manifiesta al respecto, sancionamos e institucionalizamos la violencia discursiva contra nosotras y contra todas las mujeres. Así que algunas de nosotras protestamos selectivamente: nos centramos en unos asuntos y dejamos pasar otros. Nos esforzamos mucho por proporcionar las pruebas y argumentos para los asuntos más importantes como una mayor seguridad para las mujeres dentro de la universidad, horarios que tomen en cuenta a las madres, y otros. La desventaja de esta política selectiva es que, para que se nos atienda en lo que es importante para las mujeres como grupo, las mujeres individuales guardan silencio acerca de muchas afrentas personales.

Así, los conocimientos sexistas no son sólo los tipos de choques sexistas mencionados aquí, sino que incluyen las referencias interminables al sujeto masculino en el habla y la escritura en todos los aspectos universitarios. Los documentos universitarios en su mayoría han reformulado el sujeto como "de él/de ella", pero esta referencia textual sigue significando lo masculino. En la mayoría de los salones de clase, en reuniones de profesores y profesoras, en discusiones sobre planes de estudio o políticas, el sujeto elegido sigue siendo masculino. Cuando hablan las mujeres académicas, los hombres escuchan pero no oyen y no hacen caso a lo que dicen las mujeres. Una de nuestras colaboradoras lo plantea así:

A la lucha de las mujeres por la igualdad y la inclusión, y a nuestros intentos de lograr el reconocimiento público de nuestra violación y marginación, se responde con reclamaciones por un sexismo al revés, el trato preferencial a las mujeres y el silencio e intimidación de quienes nunca han sabido lo que significa de veras no tener voz, como las mujeres, no porque no podamos hablar sino porque no nos oyen y cuando no nos oyen dejamos de hablar. Las mujeres repetidamente me cuentan su decisión consciente de dejar de hablar en los salones de clase donde el sexismo es una dinámica no negociable del programa y la práctica de clases. Algunas mujeres me cuentan que no han hablado en clase durante años. Las mujeres hablan de sexismo desmedido, mientras que los que tienen el poder se apropian del lenguaje de quienes no lo tienen. Las historias que me cuentan mis alumnas acerca de su experiencia educativa no son distintas de las que ya conozco tan bien.

Al establecer los horarios de clase o de exámenes, no se toman en cuenta las circunstancias particulares de las mujeres (por ejemplo, las que tienen hijos). Las bibliografías de muchos cursos no incluyen obras feministas. El mayor porcentaje de quejas por acoso sexual sigue siendo presentado por estudiantes mujeres. La seguridad en los terrenos universitarios es una necesidad real para las mujeres y esto también sigue teniendo poco financiamiento; en muchas universidades es totalmente inadecuada. No todas las mujeres académicas pero sí muchas feministas académicas siguen luchando por un reconocimiento básico y provisiones para las necesidades de las mujeres en la universidad. Las estrategias de lucha contra el sexismo estructural son complejas. Si protestamos con demasiada frecuencia por los mismos problemas, los hombres dejan de escuchar. Las feministas académicas que hablan suelen ser llamadas viejas gruñonas feministas que tienen un programa diferenciador de géneros. En coalición, nuestras demandas adquieren más fuerza, pero como han dicho algunas mujeres, la solidaridad de grupo puede representar una amenaza mayor que las voces individuales de resistencia.

DISCURSO PATRIARCAL

En el nivel de los conocimientos patriarcales, Grosz sugiere que las estructuras institucionales organizan y regulan a las mujeres y los hombres en "sitios de diferente valor y distinto acceso a la autodeterminación. La opresión patriarcal proporciona un contexto, una estructura, apoyo y legitimación de los diversos actos de discriminación sexista" [1988, p. 94]. En otras palabras, aun cuando se pusiera en práctica el programa liberal de igualdad de cantidad, acceso, oportunidad y resultados, y aun cuando los hombres y las mujeres "se comportaran de manera idéntica, sus conductas de todas maneras no tendrían el mismo valor y significado social" [p. 94]. En el nivel de estructura (institucional y discursiva) patriarcal, la lucha de las mujeres contra estrategias de opresión, marginación y exclusión asume una forma diferente de las protestas contra los choques sexistas. Pocos lugares de trabajo ejemplifican mejor el régimen patriarcal que la universidad, desde la distribución burocrática del poder hasta la "red de escritura" según Foucault [1979], racionalizadas en el sistema de gobierno de "forma y oficio" que administra los procedimientos, así como a las personas y el conocimiento. A pesar de avances significativos en las últimas dos décadas, las mujeres siguen estando muy mal representadas en puestos importantes y siguen encerradas en los nombramientos por contrato del *ghetto* de jóvenes [véase Slater y Glazer 1989]. Los consejos editoriales de revistas y libros están dominados por hombres, los comités de promoción están repletos de trajeados, y la dirección de departamentos, facultades y escuelas sigue siendo sede de control masculino. No hay nada oculto en esta distribución estructural del poder. Son sitios visibles desde los cuales emanan los vocabularios e interpretaciones que suscriben la política de oposición de los géneros y, sin embargo, también son el objetivo evidente de las intervenciones de Acción Afir-

mativa. De hecho, el programa liberal ha reubicado a las mujeres en algunos de estos puestos y ha legislado espacios para las mujeres y los asuntos de la mujer.

Se puede luchar contra la desigualdad en los puestos y la representación en el medio académico. Lo que es mucho más difícil de identificar y combatir es la política subterránea que une a los hombres contra las mujeres. Nos referimos aquí a los "tratos de traspaso" que los hombres aún pueden hacer respecto de las colaboraciones teóricas y de investigación de las mujeres, cuando está de por medio la solicitud de las mujeres de fondos para la investigación, promociones o contratación. Nos referimos a la impenetrabilidad de la red masculina en los consejos editoriales de revistas no feministas, que deciden lo que puede publicarse: qué obras representan una amenaza para el discurso masculino establecido, y qué cuenta como trabajo feminista "aceptable" y se ajusta a los parámetros definidos por los hombres respecto de la crítica feminista. En los primeros años del feminismo académico, el objetivo político de reclamar una voz propia nos impulsó a plasmar nuestros nombres y apellidos completos en las páginas titulares de los manuscritos. Era imperativo nombrarnos. Dos décadas después, muchas mujeres de todas las disciplinas están sustituyendo su nombre por una inicial para evitar que los jueces evoquen una "lectura feminista". ¿Por qué hacen esto las mujeres, si no como reacción a las relaciones políticas diferenciadoras de género que siguen supervisando la producción del conocimiento académico? Por una parte, las maniobras de las mujeres en el negocio académico sugieren que la lectura feminista de lo que existe sigue amenazando con subvertir el canon (tanto de izquierda como de derecha). Por otra parte, los tremendos esfuerzos que las mujeres realizan para lograr los reconocimientos académicos que los hombres angloeuropesos dan por hecho, y las nuevas estrategias de excripción de nuestra identidad femenina (y publicaciones "feministas"), sugieren una colonización renovada y una mentalidad de estado de sitio entre las mujeres académicas. Además, la disminución del impulso que el movimiento feminista había sufrido en la década de los setenta y parte de los ochenta ha provocado que muchas mujeres vuelvan a fijarse en asuntos que deben recuperarse. En otras palabras, en lugar de avanzar, parece que estamos utilizando mucha energía para tratar de mantener e incluso recuperar las ganancias políticas logradas hace algún tiempo.

En el nivel de las relaciones y conocimientos patriarcales en el medio académico, pues, las mujeres siguen luchando por la igualdad: de los derechos (a hablar y ser oída), del acceso (a puestos de poder y recursos) y de la representación (en consejos, comités, etc.). Más allá de esos objetivos visibles de combate, las mujeres también luchan con las relaciones menos visibles del régimen. Y éstas, como ilustran los siguientes ejemplos, no sólo son luchas contra la oposición conservadora, sino luchas dentro del terreno de la izquierda profeminista. Tal vez esto no debería sorprendernos. A lo largo de la historia, la izquierda liberal ha sido la más expresiva en su apoyo al feminismo (y a todas las otras causas y pueblos marginados), y durante los años setenta y ochenta ayudó a abrir un espacio para los estudios de la mujer, los problemas de la mujer, y la contratación de mujeres académicas. En nuestra opinión, muchos de nues-

tros colegas hombres de la izquierda simpatizante han cambiado su discurso y, de hecho, se esfuerzan por modificar sus "actitudes" públicas. Sin embargo, estos movimientos "autorreflexivos" no se traducen automáticamente en su renuncia al privilegio y el poder masculinos. Los hombres académicos de la izquierda y la derecha ideológicas se detienen firmemente del control autoritario sobre el conocimiento mediante estrategias de explotación y dominación. No es fácil distinguir los disparos de los amigos del fuego enemigo.

Muchos de nuestros colegas hombres han apoyado nuestro trabajo. Otros, al contrario, sobre todo los que están en el centro del discurso pedagógico radical, han hecho enormes esfuerzos para silenciar nuestro trabajo. Dos de los ensayos [de *Feminisms and Critical Pedagogy*] han viajado a través de diversas redes de reseñistas sólo para ser rechazados por las redes políticas de quienes, a su vez, han sufrido rechazos. Así como la politiquería entre hombres sigue siendo una red de información "sólo para varones", también existe una red informativa que une a grupos de mujeres académicas que trabajan sobre ciertos temas en áreas disciplinarias específicas. A través de esta red, salió a la luz la información acerca de la resistencia activa contra nuestro trabajo y la interferencia en él por parte de nuestros colegas hombres. Uno de los artículos recibió una invitación urgente para que se propusiera a una revista educativa muy importante. Poco después de ser entregado, el artículo acabó en manos de una de las personas cuyo trabajo se criticaba; ese hombre denunció el artículo frente a un colega de la autora, que además era su amigo personal. Éste es el relato:

Yo no podía entender la audacia de esta persona de denunciar mi artículo a mi amigo. También empecé a sospechar acerca de cómo este artículo había acabado en sus manos, dado que yo había entregado esa versión específica sólo a la revista. Conociendo los vínculos que esta persona tenía con el consejo editorial de la revista, no me sorprendió enterarme, semanas después, de que habían rechazado mi artículo. Meses más tarde, un académico importante me dijo que esta misma persona le había preguntado cómo y por qué me había permitido salirme con la mía al escribir y tratar de publicar un artículo como éste. Este tipo de conversación entre hombres me confirmó que prosigue la política de subyugación y acallamiento en la que participan nuestros colegas de la "izquierda"; también me permitió darme cuenta, una vez más, de la fragilidad de nuestra posición, dado que nuestro trabajo permanece bajo el control abierto e implícito de los hombres. En mi caso, un jefe de departamento que me apoyaba contrarrestó la violencia discursiva que, en otras circunstancias, podría haber tenido efectos más graves sobre mi puesto y mi trabajo. Por otra parte, éste y otros choques parecidos me permitieron ver claramente cómo funciona la política doble en un discurso que insiste en la importancia política de dar lugar a las voces marginadas, de emancipación, libertad y solidaridad política.

Por lo general, no se cuestiona públicamente la política misógina que subyace bajo lo que muchos lectores y lectoras de los estudios sobre pedagogía radical consideran un discurso liberador, profeminista y de justicia social. Muchas mujeres trabajan y viven con estos abusos.

Muchas mujeres no tienen la seguridad de un puesto definitivo para poder protestar —verbalmente o por escrito— por su colonización continua. Presionadas por

el mandato de “publicar o perecer”, no es raro que muchas mujeres acepten firmar como autoras segundas o terceras un texto que claramente es suyo. Como alumnas de posgrado, algunas de nosotras regalamos nuestro trabajo a profesores supervisores o importantes que, después de haber firmado como autores principales, nos garantizaban una publicación. Como mujeres académicas, todavía se allana parte de nuestro trabajo y se colonizan nuestras identidades en gestos de autoservicio por parte de nuestros colegas hombres “aliados”, que exigen la primera autoría y la autoridad sobre las “pedagogías posmodernistas de liberación”. Esta política territorial es conocida por las mujeres en todo el medio académico y tiene una historia arraigada desde hace mucho tiempo [véanse Bannerji y otras 1991, Sherif 1987]. El debate académico, la teoría muy detallada y los intentos de encaminar la precipitación política de nuestro trabajo teórico hacia una pedagogía no coercitiva, en principio no debería llevar al tipo de hostilidades que algunas de nosotras hemos sufrido por expresarnos abiertamente.

Como han señalado, por ejemplo, Hartsock [1987] y Lloyd [1986], la epistemología masculinista y los modos masculinos de hacer negocios —ya sea en política global o en la del medio académico o la oficina— son competitivos, opositores y, en su forma más rudimentaria, son la guerra. La guerra de palabras en el discurso académico se ejemplifica mejor con el subtexto de las “contrarréplicas”. El programa de “vanguardia” y de “pedagogía fronteriza” de la práctica antidominante, la que nos exhorta a trabajar en una lucha colectiva contra estructuras y conocimientos opresores, realiza su práctica transformadora en la estrategia y la táctica de guerra. Al igual que en la mayoría de otros discursos disciplinarios, uno está “adentro” o “afuera” del campo dominante. Las críticas feministas de los discursos dominantes, por definición histórica, están “afuera”. En esta relación de divide y vencerás, el debate académico se aplaza dado que otras voces (críticas) rápidamente se ubican como fuerzas opositoras, combativas y destructivas que deben ser silenciadas y puestas en su lugar por una reprimenda verbal en el espacio textual del contrargumento racional: la contrarréplica infinita. Desde luego, las mujeres no están exentas de esta forma de combate, ya que el protocolo académico exige que nos enfrentemos al desafío; si no lo hacemos, se considera que no somos suficientemente capaces porque no tenemos la firmeza teórica para dar una buena pelea. Pero no es así como la práctica feminista ve su política de construcción del conocimiento, el debate intelectual, la crítica y la teoría.

Tampoco debería suceder que mujeres de cualquier color o personas con cualquier diferencia sean colocadas constantemente en relaciones de confrontación. ¿Por qué sienten las mujeres como si fueran a la guerra cuando se enfrentan a la oposición en comisiones de promoción o contratación? ¿Por qué la armadura de rigor —el montón de publicaciones “relevantes”, el discurso erudito apropiado, la ropa y la presentación— sigue siendo insuficiente para muchas mujeres que salen de las entrevistas de contratación o promoción con la espada desenvainada? Una de nuestras colegas australianas, una académica reconocida y con muchas publicaciones, hace poco tuvo una entrevista de trabajo con una comisión únicamente de hombres en una de las univer-

sidades de "prestigio" de Australia. Se le dijo en términos bastante claros al principio de la entrevista que cualquiera que usa muchos "ismos" —como en feminismo, posestructuralismo, posmodernismo, marxismo— es "débil mental". Según explicó ella, a pesar de su comprensión de la patología que subyace bajo tal afirmación, la violencia discursiva de la entrevista de una hora fue una experiencia aniquiladora. Este choque ilustra los poderosos nexos entre la epistemología falocéntrica y su reflejo en el dominio y la evaluación patriarcales, subrayados por un sexismo atroz.

Otras mujeres se involucran más públicamente en la guerra. Una colega, después de mantener un contrato durante nueve años, durante los cuales un ejército de hombres jóvenes ascendía la jerarquía sin esfuerzo, llevó a juicio a su universidad con el cargo de discriminación sexual, y logró que se le otorgara su definitividad mediante intervenciones legales. La vergüenza y la humillación de tener que comprobar el valor académico en el discurso público de un tribunal, y tener que comprobar que la investigación y las publicaciones feministas son de un calibre disciplinario legítimo, no son el tipo de encuentros confesionales que experimentan los hombres académicos. La batalla de esta mujer con los procedimientos y la estructura del patriarcado institucionalizado forma parte de una zona de guerra bastante más amplia en la que participan muchas mujeres, una guerra que ellas no provocaron.

Las evaluaciones diferentes para mujeres y hombres tienen que ver no sólo con la orientación intelectual o disciplinaria sino que están implícitas de manera fundamental en el cuerpo de las mujeres, en formas que no se dan respecto de los hombres. La sexualidad de las mujeres —en su manifestación a través de la ropa, la apariencia y el atractivo, la "imagen", la edad y la forma corporal— sigue siendo interpretada por muchos hombres como una marca del valor de la mujer. Las mujeres ubicadas fuera del orden representativo normativo —es decir, las marcadas discursivamente como "viejas", "robustas", "con defectos físicos" o "lesbianas"— suelen comentar sobre sus propias flaquezas (in)visibles, que no son sino devaluaciones de su cuerpo. No cabe duda que algunas decisiones sobre contratación, promoción y financiamiento toman en cuenta la sexualidad y el cuerpo de las mujeres en formas que no se dan respecto de los hombres. De hecho, nosotras dos hemos estado en entrevistas académicas en las que a algunos miembros de la comisión les parecía más importante nuestra sexualidad que lo que estábamos diciendo. Para unas cuantas mujeres, la sexualidad sigue siendo un medio a través del cual maniobran para ascender en la jerarquía académica. Pero para muchas otras, parece ser un arma que se utiliza contra ellas con demasiada frecuencia.

Así, el trabajo de las mujeres en el medio académico no tiene que ver sólo con luchar por la igualdad en el acceso, la ubicación, la recompensa y la representación. Nuestra investigación, docencia y carrera requieren un compromiso no sólo con nuestra política personal y teórica, sino que también requieren que trabajemos de acuerdo con las reglas establecidas y apoyadas por aquellos a cuyos intereses sirven. En opinión de Grosz [1988], el patriarcado tiene que ver con estructuras y procesos subyacentes que regulan y organizan a las mujeres y los hombres en distintas locaciones y

sistemas de valores. De modo que, aunque en realidad el patriarcado es el que ha “concedido” a las mujeres un sitio en lo público, a algunas incluso del mismo nivel formal que a los hombres, nuestros títulos y puestos académicos no garantizan una inmunidad frente a la política de dominación y explotación que siguen influyendo profundamente en nuestras vidas y nuestro trabajo. Ningún calendario universitario, descripción de empleo o contrato explica las reglas del juego. Las reglas no dichas y la aplicación indecible de esas reglas son el subtexto de las experiencias académicas de muchas mujeres, que ronda entre las líneas de gran parte de la escritura de mujeres. Para todas nosotras, lo personal, que suele ser invisible para los lectores y las lectoras de nuestros textos pero que influye profundamente en nuestro trabajo como maestras, investigadoras y teóricas, es eminentemente político.

DISCURSO FALOCÉNTRICO

Nuestras luchas contra la incorporación y la dominación en los niveles del conocimiento sexista y patriarcal se unen a nuestra resistencia contra lo que Grosz llama “conocimientos falocéntricos”. Escribe:

El falocentrismo [...] es una forma discursiva o representativa de la opresión de las mujeres. El falocentrismo combina a los dos sexos (autónomos) en un único modelo “universal” que, sin embargo, es congruente sólo con lo masculino. Cuando los dos sexos están representados en un modelo único llamado “humano”, la mujer o lo femenino siempre se representa en términos del hombre o lo masculino. El falocentrismo es la abstracción, universalización y generalización de atributos masculinos de manera que quedan ocultas la especificidad concreta de la feminidad y la posibilidad de una definición autónoma [Grosz 1988, p. 94].

La lógica de los conocimientos falocéntricos y las relaciones y estructuras socioculturales expresan y justifican esos conocimientos, que permiten la evaluación diferente de mujeres y hombres en los niveles de los discursos patriarcal y sexista. Las historias dominantes que han escrito la verdad, la lógica, la razón, la historia y el individuo en el centro del significado y lo real han constituido la experiencia y la “conciencia” del hombre angloeuropeo a costa de construir y colocar identidades negativas fuera de la positividad masculina. El “sujeto humano” constitutivo existe sólo sobre la base de muchos otros que se le oponen y de la desacreditación de otras maneras de saber, ser y hablar. En el conocimiento falocéntrico, el sujeto universal (masculino) y sus características y valores subsumen lo femenino; los principios femenino y masculino, las mujeres y los hombres, asumen una identidad de lo mismo. Y dado que lo femenino es todo lo que no es el sujeto humano universal, sirve como apoyo del *otro* silencio para todo lo que es universalmente humano (y masculino).

El “hombre” universal es un pensador racional apasionado, un constructor de las civilizaciones y estratega militar, un observador y legislador objetivo, uno que escribe y habla de la doctrina y la verdad. A lo largo de la historia, las mujeres no han sido

nada de eso, ni en la práctica histórica ni en el discurso. Su diferencia, pues, en el discurso androcéntrico y falocéntrico, se actualiza en la evaluación diferente que de ellas se hace en los niveles del conocimiento patriarcal y sexista. Dado que ella no es lo que universalmente es humano y masculino, su carencia y su otredad en el nivel de la teoría —filosófica, política, social, etc.— se traducen, dentro del nivel de práctica social, en su exclusión, subyugación e inferioridad. La teoría política le niega la participación y educación política; la filosofía le niega una mente analítica y lógica; la teoría le niega el derecho a expresar e interpretar la doctrina. Así, la transferencia “lógica” de su no ser, en el discurso androcéntrico, al discurso sexista y patriarcal significa que es allí donde su posición inferior asume su expresión “natural”.

Como señalamos en la introducción, las feministas en el medio académico han trabajado mucho durante las últimas dos décadas combatiendo el falocentrismo en todas las disciplinas. El gran volumen de erudición feminista teóricamente compleja que ha abordado la misoginia y el eurocentrismo de los relatos dominantes en las ciencias sociales y naturales, en los estudios literarios, la filosofía y la historia, no tiene un paralelo en la actualidad. Grosz [1988, p. 94] señala que el falocentrismo es mucho más difícil de localizar porque “es un sólido fundamento teórico de suposiciones compartidas, tan compenetradas que ya no se distinguen”. Como historiadoras, científicas, filósofas, teóricas literarias y sociales, las mujeres bien pueden felicitarse por haber creado los productos académicos que han exhibido los relatos ficticios misóginos y a veces racistas de los padres. Sin embargo, una relectura analítica y crítica de los “grandes textos” es mucho más fácil que combatir las suposiciones compenetradas, naturalizadas, compartidas que esos textos han justificado durante tanto tiempo y sobre los cuales se han fundado, en gran parte, la organización y las relaciones sociales contemporáneas. Por lo tanto, la lucha de las mujeres contra la represión sexista y patriarcal también es siempre una lucha contra regímenes falocéntricos.

Podemos revertir el orden masculino de las cosas en nuestros salones de clase, seleccionando lecturas para estudiantes que no se deriven de la epistemología masculinista. Llevamos a cabo nuestras investigaciones y construimos nuestra base teórica sobre epistemologías feministas; por lo tanto, nuestros emplazamientos interrumpen la reproducción de los conocimientos falocéntricos. Pero estas subversiones en los espacios que se nos han autorizado tienden a permanecer como una red de escritura por y para mujeres. En su mayor parte, el dominio del significante masculinista sigue intacto en las disciplinas dominantes. En la sociología, por ejemplo, en los cursos introductorios de licenciatura siguen reciclando a los “grandes” —Marx, Weber, Durkheim, Giddens— no como textos históricos sino como marcos teóricos válidos para interpretar el presente. De hecho, la “crisis de la sociología” ha llevado a una reinstalación de los viejos maestros [Archer 1990, Himmelstrand 1986]. Las sociólogas feministas (por ejemplo Dorothy Smith, Ruth Wallace, Joan Archer) siguen estando en las bibliografías de los cursos de estudios de la mujer y de las materias optativas especializadas en “feminismo” en departamentos de sociología. En las ciencias naturales, la filosofía y la ciencia política, el desafío feminista al discurso falocéntrico

es una lucha aún mayor, como lo han demostrado Harding, Haraway, Nye, Pateman y otras. En la educación, los discursos actuales predominantemente de autores masculinos sobre "el regreso a lo básico" y la alfabetización cultural plantean un desafío significativo para todos los educadores y educadoras, estudiosos y estudiosas, feministas y no feministas, que tengan un interés político en la lucha a favor de personas con diferencias y contra un nuevo intento de incorporación a un canon que está reapareciendo. Una nueva generación de teóricos masculinos, con frecuencia posmodernistas autodeclarados, argumenta con fuerza para que se rechacen las narraciones "iluminadas", en favor de un escepticismo respecto de todas las narraciones totalizadoras y en favor de la celebración de un sujeto descentralizado y fragmentado; sin embargo, tales gestos discursivos contradicen la reproducción sutil de las mismas suposiciones epistémicas y las estrategias textuales de siempre, que dan cuenta de las fantasías de las "mujeres en el panal" (Derrida), el individualismo rudo de un nómada de Jack Kerouac y de un observador de la autenticidad cultural (Baudrillard), o el regreso a la historia de la teoría de los grandes sistemas (Lyotard). Estas visiones contemporáneas predominantes no son menos falocéntricas que aquellos relatos predominantes anteriormente, ahora acusados de positivismo y humanismo ilustrados; no son menos un espectáculo de la imagen masculina que una vez más narra su visión de sí misma. Los teóricos de lo contemporáneo bien pueden considerarlo como esencialismo lingüístico, pero *si es* la textualidad del discurso teórico posmodernista lo que está reescribiendo al sujeto, lo social y la crítica social. Y como han argumentado con elocuencia Fraser y Nicholson [1988], los nuevos relatos son potencialmente tan peligrosos en lo teórico y lo político para las personas con diferencias como lo eran los relatos anteriores.

Así, la resistencia feminista contra el discurso falocéntrico funciona en el terreno de los antiguos relatos conservadores y los neoconservadores de la nueva vanguardia. Las prácticas distintas que se oponen a los conocimientos falocéntricos son nuestra selección y producción textuales: nuestras investigaciones y escritos, y las bibliografías de lectura. Nuestra lucha contra el patriarcado y el sexismo se libra en el salón de clases, en las reuniones de profesores y de comités, en la oficina y en la sala de profesores. Las mujeres [de *Feminisms and Critical Pedagogy*] ya conocen bien la política de la práctica académica; hemos pagado nuestra cuota y colectivamente *estamos* cambiando la situación para algunas mujeres, en algunos lugares, en algunos momentos. Lo que hemos intentado mostrar en este ensayo es que la teoría y la práctica feministas se basan fundamentalmente en la rutina cotidiana del trabajo de las mujeres como maestras universitarias. Nuestros alumnos y alumnas en el salón de clases y quienes leen nuestros libros y artículos por lo general no están conscientes del régimen de poder-conocimiento que estructura nuestro trabajo, nuestra subjetividad y las identidades institucionales. Y por cada historia personal documentada en este ensayo, hay muchas más que compartimos con otras mujeres en otros lugares. Las mujeres discuten mucho estos asuntos, pero los discuten en privado: en conversaciones durante congresos, por correo, por fax y por teléfono. Este subtexto de las carreras de

las mujeres académicas feministas es fundamentalmente personal y privado. Por lo tanto, consideramos que es políticamente esencial dar a conocer al público la manera como algunas feministas académicas experimentan las múltiples refracciones de ese régimen, con el fin de sacar a la luz la dimensión oculta de la práctica teórica y pedagógica feminista.

BIBLIOGRAFÍA

- Archer, M., "Resisting the Revival of Relativism", M. Albrow y E. King (comps.), *Globalization, Knowledge and Society: Readings from International Sociology*, Londres: Sage, 1990, pp. 19-33.
- Bannerji, H., L. Carty, K. Dehli, S. Heald y K. McKenna, *Unsettling Relations: The University as a Site of Feminist Struggles*, Toronto: Women's Press, 1991.
- Bartky, S.L., *Femininity and Domination*, Nueva York: Routledge, 1990.
- Fraser, N. y L. Nicholson, "Social Criticism without Philosophy: An Encounter between Feminism and Postmodernism", *Theory, Culture & Society*, vol. 5, no. 2/3, 1988, pp. 373-394.
- Foucault, M., *Power/Knowledge*, Nueva York: Pantheon, 1980 [versión en castellano: *Poder y saber*, México: La Piqueta].
- . *Discipline and Punish*, Nueva York, Vintage Books, 1979 [versión en castellano: *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, trad. Aurelio Garzón del Camino, México: Siglo XXI, 1982].
- Grosz, E., "The In(ter)vention of Feminist Knowledges", B. Caine, E. Grosz y M. de Lepervanche (comps.), *Crossing Boundaries*, Sydney: Allen & Unwin, 1988, pp. 92-106.
- Hartsock, N., "The Feminist Standpoint: Developing the Ground for a Specifically Feminist Historical Materialism", S. Harding (comp.), *Feminism & Methodology*, Bloomington: Indiana University Press, 1987, pp. 157-180.
- Heald, S., "Pianos to Pedagogy: Pursuing the Educational Subject", H. Bannerji 1991, pp. 129-149.
- hooks, b., *Yearning: Race, Gender and Cultural Politics*. Boston: South End Press, 1990.
- Himmelstrand, U. (comp.), *The Social Reproduction of Organization and Culture*, Beverly Hills: Sage, 1986.
- Kramer, L. y G. Martin, "Mainstreaming Gender: Some Thoughts for the Nonspecialist", *Teaching Sociology*, no. 16, 1988.
- Lather, P., "Staying Dumb? Student Resistance to Liberatory Curriculum", en *Getting Smart: Feminist Research and Pedagogy within the Postmodern*, Nueva York: Routledge, 1991, pp. 123-152.
- Lewis, M., "Power and Education: Who Decides the Forms Schools Have Taken and Who Should Decide?", J. Kincheloe (comp.), *Thirteen Questions: New Perspectives on American Education*, Nueva York: Peter Lang Inc., 1991.
- Lloyd, G., "Selfhood, War and Masculinity", C. Pateman y E. Grosz (comps.), *Feminist Challenges: Social and Political Theory*, Sydney: Allen & Unwin, 1986, pp. 63-76.

- Nye, A., *Words of Power: A Feminist Reading of the History of Logic*, Nueva York: Routledge, 1990.
- Sherif, C., "Bias in Psychology", S. Harding (comp.), *Feminism and Methodology*, Bloomington: University of Indiana Press, 1987, pp. 37-56.
- Slater, M. y P. M. Glazer, "Prescriptions for Professional Survival", J. Conway, S. Bourque y J. Scott (comps.), *Learning about Women: Gender, Politics & Power*, Ann Arbor: University of Michigan Press, 1989, pp. 119-136.

También publicado por Paidós y la UNAM

REALIDADES TRASTOCADAS

NAILA KABEER

Realidades trastocadas pone de manifiesto los enraizados prejuicios que están a la base de la teoría del desarrollo dominante en nuestros días y que son responsables del lugar marginal al que se relega a las mujeres en las actuales políticas de la materia. Naila Kabeer se remonta al surgimiento de las mujeres como una categoría específica en el pensamiento del desarrollo y examina marcos de referencia alternativos para analizar las jerarquías de género. A partir de la afirmación de que el hogar es un terreno de primordial importancia para la generación de relaciones de poder, Kabeer compara diferentes enfoques del concepto de la unidad familiar y observa en qué medida se revelan las inequidades de género en cada uno de dichos enfoques. El libro evalúa lo insuficiente que resulta emplear la línea de pobreza como herramienta de medición y presenta un análisis crítico del control demográfico, un tópico que las feministas han rebatido acaloradamente. Mientras que las propias feministas carecen de una postura unánime frente al significado de la reproducción elegida, Kabeer sostiene que es urgente que sean ellas quienes encabezen la elaboración de las políticas demográficas. Se trata, en palabras de Nancy Folbre, de “una espléndida síntesis de la nueva economía feminista del desarrollo que pone a prueba los prejuicios de género tanto en la teoría como en la práctica”.

Géneros prófugos. Feminismo y educación
se terminó de imprimir y encuadernar en los talleres
de Programas Educativos, S.A. de C.V., calz. Chabacano 65 local A,
col. Asturias, México, D.F., el 25 de agosto de 1999.
Se tiraron 2 000 ejemplares. En su composición y formación,
realizadas por computadora en Literal, S. de R.L. Mi.,
se utilizaron el programa *QuarkXPress* y tipos AGaramond
13/17, 11/12, 10/12, 9.5/10.5, 9/11 y 8/10.
Género y Sociedad es una colección coeditada por
la UNAM y Paidós, coordinada editorialmente
por Laura Lecuona.

Los conocimientos que surgen del entrecruzamiento del feminismo con la educación se han constituido como saberes prófugos de disciplinas que acogen sus productos en las zonas de permanencia más frágil: el límite, el margen. Sus híbridos, "impuros", marcos teóricos son cuestionados y su condición dentro de la academia es objeto de controversia. ¿Dónde ubicar estos discursos y prácticas centrados en la educación de las mujeres, que promueven el reconocimiento de las diferencias que las atraviesan y ponen en tela de juicio la actual jerarquía de valores, conceptos y marcos teóricos consagrados? Los textos reunidos en *Géneros prófugos* permiten apreciar diversas preocupaciones, polémicas, perspectivas teóricas, análisis y propuestas que fortalecen el vínculo entre la educación y los estudios de género. El debate propiciado con la publicación de este volumen contribuirá, sin duda, al necesario ensanchamiento de los márgenes de la reflexión educativa en América Latina.

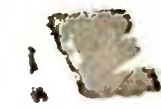
Marisa Belausteguigoitia cursó el doctorado en Estudios Étnicos en la Universidad de California en Berkeley y actualmente es profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). **Araceli Mingo**, maestra en Psicología Social, es investigadora del Centro de Estudios sobre la Universidad y también profesora de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

GÉNEROS PRÓFUGOS

ISBN 968-853-415-3



9 789688 534151



Centro de Estudios
sobre la Universidad



PUEG

Programa Universitario
de Estudios de Género

