

Lo femenino en las prácticas educativas. Una perspectiva desde la moral de Carol Gilligan

MARIO ALBERTO PEÑAILILLO ACEVEDO
Profesor de educación general básica

Introducción

Lo femenino y lo masculino están ahí, ausente el (la) primero durante gran parte de la historia de nuestra humanidad, el segundo escribiendo y reescribiendo el acontecer de civilizaciones y culturas que pasan y siguen pasando por la faz de la tierra.

¿De qué hablamos cuando usamos los términos femenino y masculino?, ¿hablamos exclusivamente de hombres y mujeres o hablamos de formas de interpretar, leer y comprender el mundo que nos rodea?, ¿hablamos de formas morales únicas o distintas?, ¿hablamos de un solo concepto de humanidad o de una humanidad que vive al igual que el dios Jano, con dos caras que miran, sin mirarse, aquello que les sucede y que contemplan?

Aún cuando es en esta etapa de la historia de hombres y mujeres, cuando mayor nivel de desarrollo hemos alcanzado, cuando más libertades individuales y políticas se han conseguido, cuando más conocimiento hemos acumulado, aún así las mujeres siguen no siendo parte de ese relato. Su incorporación al mundo de los derechos civiles y políticos, como al mundo económico, la fuerte modificación de las estructuras familiares y una mayor amplitud en las libertades sexuales no han tenido como resultado, en el comienzo del siglo XXI, una profunda modificación en las evidencias de discriminación, violencia, abuso y postergación de las mujeres de nuestro planeta.

En el caso de la educación hemos presenciado, a contar del siglo XX, como los niveles de escolarización en las mujeres han avanzado de forma significativa y creciente dejando atrás, en los países occidentales, altas tasas de analfabetismo, ampliando su rango de presencia en los niveles de educación universitaria y permitiendo un nuevo modo de inserción en los mercados laborales y productivos en el mundo globalizado que nos toca vivir de cara al siglo que comienza. Planteadas así las cosas podríamos ser optimistas frente a este escenario, pero sabemos con claridad que aún quedan fuertes componentes de discriminación y desigualdad entre mujeres y hombres que no sólo afectan lo femenino en particular, sino que también perpetúan y asientan una mirada masculina que no incluye, que no escucha, que no permite y que cuando lo hace, es desde su propia cartografía, instalada desde ya hace varios siglos en nuestro mundo, lo que a fin de cuentas no permite contar con un nuevo relato en la forma de relación de nuestros géneros.

El presente artículo busca presentar, en primer lugar, cuales son los elementos propios de esta situación de discriminación y desigualdad que existe entre hombres y mujeres a nivel de la educación y la sala de clase de acuerdo a diversas investigaciones realizadas en este último tiempo; en segundo lugar, se analiza cómo la escuela se ha transformado en un espacio que institucionaliza dichos procesos de diferenciación y segregación de lo femenino a partir del dominio de lo masculino; finalmente establece cómo desde la educación moral, y en particular desde la mirada de Carol Gilligan, podemos avanzar en crear espacios que fomenten la construcción de un nuevo relato que incluya lo femenino como parte del proceso educativo en un contexto de respeto y aceptación, que incluye y no deja afuera, que coeduca bajo el deseo de encontrar una mayor armonía entre dos miradas que se reconocen, se necesitan y se hacen necesarias en nuestra búsqueda por alcanzar mejores y mayores condiciones de humanidad.

El estado de las cosas

La educación y sus procesos pueden ser entendidos, en primer lugar, como un espacio no neutro sino, por el contrario, cargados de fuertes componentes simbólicos y valóricos:

“Los proyectos curriculares, los contenidos de la enseñanza, los materiales didácticos, los modelos organizativos de los colegios e institutos, las conductas del alumnado y del profesorado, etc., no son algo que podamos contemplar como cuestiones técnicas y neutras, al margen de las ideologías y de lo que sucede en otras dimensiones de la sociedad, tales como la económica, cultural y política. Al contrario, gran parte de las decisiones que se toman en el ámbito educativo y de los comportamientos que aquí se producen están condicionados o mediados por acontecimientos y peculiaridades de esas otras esferas de la sociedad y alcanzan su significado desde una perspectiva de análisis que tenga en cuenta esa intercomunicación” (Torres, 2003)

De esta forma, estamos frente a un espacio que reproduce lo existente, que instala en la sociedad, y en quienes la habitan, las manifestaciones y formas de representar el mundo de aquellas culturas que se expresan como dominantes y que, en este caso, corresponde a una forma de entender el mundo donde lo masculino ha prevalecido sobre lo femenino desde ya hace cientos o miles de años, estableciendo un sentido de desigualdad que pareciera ser propio de la naturaleza en que vivimos, pero que diversos estudios e investigaciones indican que se generó a partir de categorías de simbolización a partir del “proceso de hominización” (Heritier, 2007).

En el caso de la escuela y de la educación “olvidamos en muchas ocasiones, que el sistema educativo, y por tanto las instituciones escolares son una construcción social e histórica” (Torres, 2003), que según autores como Bourdieu (1998) tienen como finalidad reproducir los sistemas sociales imperantes y que, en este caso, se asocian a este contexto neutral que se ha diseñado desde lo masculino y que impera, discrimina y excluye lo femenino.

¿Cómo operan estos mecanismos de exclusión y discriminación?

En primer lugar, desde ciertos procesos de legitimización del discurso en educación que colocan el relato masculino jerárquicamente por sobre otros discursos y relatos. Estos procesos de legitimización operan en cuatro niveles, unos sobrepuestos sobre otros, dinámicos e interconectados entre sí como una

telaraña fuerte y concisa que permite entender y explicar el mundo desde la lógica dominante. Torres (2003), explica estos niveles de la siguiente forma:

- a) primer nivel: es el de *legitimización incipiente*, que se construye a partir de nuestro lenguaje cotidiano y donde se legitiman ya ciertas estructuras básicas de la diferenciación de géneros, como cuando sostenemos frases como: “los niños no lloran” (las niñas si lloran); las niñas juegan con muñecas (los niños no juegan con muñecas).
- b) segundo nivel: que contiene *proposiciones teóricas rudimentarias*, donde encontramos normas sociales que se construyen desde proverbios, cuentos populares, normas morales, que tiene directa relación con acciones concretas. Pensemos en el mito del trauco para explicar el embarazo no deseado en mujeres en Chiloé, o refranes como “a la mujer en la casa nada le pasa”, o “la mujer tiene derecho si se mantiene en su techo”.
- c) tercer nivel: que se establece a partir de *las teorías explícitas* que conforman un determinado cuerpo de conocimientos que sirven para sostener ciertas justificaciones que apoyan el accionar institucional de ciertos actores, en este caso, ligados al ámbito educativo. Un claro ejemplo de esta situación está definido por el fenómeno del “bullying”, el cual es contextualizado en la actualidad, en general, sólo dentro de la sala de clase, dejando de lado los aspectos de contextos socioeconómicos o de capital cultural como parte de dicho fenómeno.
- d) cuarto nivel: que está definido por *los universos simbólicos* donde adquieren significado realidades que van más allá de nuestra cotidianeidad, permitiendo comprender el mundo que nos rodea y la forma de su funcionamiento. Es en este espacio donde las diferencias de género se significan desde una dimensión de dominio masculino, pero además impregnan al conjunto de personas que habitan y se desarrollan dentro de una determinada sociedad. Es en este nivel donde actúa el discurso pedagógico y la escuela en sí, pues en ella radica la transmisión de esos universos simbólicos que son aceptados y legitimados socialmente.
- Un segundo proceso o mecanismo, que podemos apreciar que posibilita este proceso de marginación o de invisibilidad, está dado por el currículo, específicamente por el denominado “currículo oculto”, que desarrolla una lógica sobre el género, en especial sobre el género femenino. Estos procesos curriculares no explícitos han sido definidos “como el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres.” (Loverin y Sierra, 1997).
- Una tercera mirada sobre la forma de operar de estos procesos y sus significancias la podemos encontrar en el aporte de Gloria Bonder (1994), quien coloca su foco de atención en las prácticas docentes. A juicio de esta autora, cuatro son los elementos que debemos considerar al momento de pensar una relación en igualdad de condiciones entre los femenino y lo masculino:
 - “Existe muy poca conciencia entre docentes, funcionarios y técnicos de la educación acerca de la discriminación de la mujer en los ámbitos educativos.

- Inicialmente, la igualdad de oportunidades entre los géneros ocupa un lugar muy bajo en su lista de prioridades de cambio educativo.
- A pesar de lo anterior, los docentes que inicialmente sostienen concepciones estereotipadas y conductas discriminatorias, reaccionan positivamente a los programas de capacitación que intentan transformar pautas sexistas.
- La capacitación de docentes en este tema no sólo incide en el plano de la equidad entre los géneros en el aula, sino que mejora la calidad de la práctica educativa en todos los sentidos. "

Si nos adentramos ya en planos y situaciones que se acercan cada vez más a la sala de clase podemos apreciar que estos mecanismos de discriminación o de invisibilidad se hacen por una parte cada vez más sutiles, pero por otro lado se hacen más fuertes y preponderantes, por ejemplo en lo que respecta a un currículo que no valora el aporte de lo femenino y de las mujeres en la cultura y el conocimiento, o el escaso interés de los propios contenidos tratados sobre aquellos aspectos relacionados con lo femenino, y finalmente cómo desde el currículo y las prácticas pedagógicas se afirman situaciones y conductas de las mujeres que se sostienen "en base a prejuicios y no sobre comprobaciones objetivas". Es decir, hablamos de un currículo con un claro y preponderante concepto androcéntrico que explica la forma en que el mundo y las cosas y las palabras son. (Subirats, 1994)

Finalmente, uno de los estudios más destacados que nos muestra la prevalencia de la moral masculina por sobre la femenina es el realizado por Sadker y Sadker (1982), que establece seis sesgos o discriminaciones que operan dentro del sistema escolar, en la sala de clases como en el currículo. Estos son:

- Sesgo del lenguaje, donde se utiliza de forma mayoritaria el género masculino para referirse a ambos sexos, de esta forma se silencia la diferenciación sexual estableciendo la preeminencia de lo masculino,
- El estereotipo, donde se da por hecho una cierta asignación de roles producto de las condiciones de género.
- La invisibilidad, situación que establece la ausencia de lo femenino en ciertas áreas del conocimiento como la historia, la ciencia o el arte,
- El desequilibrio, situación que se expresa en ciertas descompensaciones donde se privilegia el aporte de lo masculino por sobre lo femenino,
- La irrealidad del modelo familiar que se construye desde la escuela sobre la familia y el rol que la mujer y lo femenino juegan en ella, cuando se ha producido una fuerte modificación de la estructura familiar en las últimas décadas,
- La fragmentación, entendida como la presencia de lo femenino desde una situación de parcialidad, sin estar integrado como un todo a ciertas estructuras curriculares, como por ejemplo los libros escolares.

Una nueva mirada, un nuevo relato

Carol Gilligan (1994), debe ser una de las más influyentes miradas que ha buscado, desde hace ya varias décadas, colocar el tema de que hombre y mujeres establecemos conductas morales ancladas en distintas coordenadas: mientras los hombres colocan su eje en el ámbito de la justicia, las mujeres apuntan a la colaboración y el cuidado como elementos sustantivos de sus conductas morales.

En su aporte sobre el tema, Gilligan establece un conjunto de premisas que debemos tener en cuenta al momento de realizar una reflexión en educación que nos permita construir un nuevo relato en el marco de relaciones entre lo femenino y lo masculino; entre estas podemos señalar:

- No corresponde afirmar que las mujeres tengan un sentido de moralidad menos desarrollado que los hombres.
- Las mujeres tienen un sentido de moralidad distinta a la de los hombres, una que se sostiene en el ámbito de lo relacional y del cuidado.
- Las mujeres se ven como conectadas con los demás y con una identidad dependiente del resto, mientras que los hombres se ven más autónomos y separados del resto.
- Las mujeres le dan más importancia a las relaciones con los demás que las rodean, les preocupa más las consecuencias de una acción que los principios (justicia) por los cuales una acción puede juzgarse como buena o mala.
- Las mujeres juzgan las acciones en el contexto en que se producen, en vez de los hombres que realizan sus juicios desde espacios hipotéticos o abstractos.
- La voz masculina ha sido la norma durante este tiempo.
- Las diferencias morales entre hombres y mujeres no están marcadas por condiciones biológicas, sino que estas diferencias surgen desde una dimensión del contexto social, donde los factores sociales y de poder se combinan con factores asociados a la biología reproductiva.
- A las mujeres se les ha excluido y alienado en virtud del modelo masculino dominante a la hora de plantear y resolver los dilemas morales.
- Las mujeres tiene propuestas morales distintas, que deben ser escuchadas e incorporadas en el relato de la historia de los seres humanos.

A partir de estas consideraciones podemos plantear posibles líneas de acción que nos ayuden, desde la escuela y lo que ocurre en ella, a construir un nuevo relato relacional entre lo femenino y lo masculino.

Una primera línea de acción, que permita dar nuevas luces de cómo enfrentar el desafío de establecer una moral de cuidado y una perspectiva de género que amplíe nuestra base de sustentación, la podemos encontrar en el aporte de Henry Giroux (1998) y su teoría de la totalidad. En ella establece la necesidad de que los profesores y profesoras resitúen *“el currículo escolar, la pedagogía y el papel del maestro dentro de un contexto social que revele tanto su desarrollo histórico como la naturaleza de su relación existente con la racionalidad dominante”*. De esta forma podremos, por una parte, asumir y

comprender que las prácticas pedagógicas que se desarrollan son el resultado de un cierto contexto histórico y social, como también comprender cómo estas mismas prácticas se vivencian en la experiencia diaria del sentido común de los docentes, en sus formas de generar y construir relaciones sociales al interior de la sala de clase y en los dispositivos curriculares que forman los planes y programas que se desarrollan en liceos y escuelas.

Así entendido, desde el ámbito de la formación docente, tanto a nivel de pregrado como en lo que respecta a las prácticas pedagógicas, se debe avanzar en desarrollar estrategias e instrumentos que permitan a los docentes analizar sus propias prácticas discursivas a través, tanto de procesos de auto-observación, como también con el apoyo de observaciones externas. En segundo lugar, se debe potenciar el reconocimiento y respeto al discurso femenino en el aula de clases. En tercer lugar, se debe tender a promover el análisis crítico, en profesoras y profesores, sobre el uso del lenguaje sexista y los estereotipos que buscan construir en distintas esferas de la sociedad para, finalmente, potenciar el apoyo discursivo de nuevas identidades, tanto femeninas como masculinas, al interior de la sala de clase (Solsona, 2002). De esta forma, el proceso de formación docente permitiría resignificar el rol docente pues él *"es mediador entre el alumno y la cultura a través del nivel cultural que en principio él tiene, por la significación que asigna al currículo en general y al conocimiento que transmite en particular, y por las actitudes que tiene hacia el conocimiento o hacia una parcela especializada del mismo"* (Gimeno Sacristan, 1995).

Debemos, finalmente, avanzar en construir propuestas que permitan:

- Transformar el conocimiento que brinda la escuela, incorporando las contribuciones de las mujeres al desarrollo económico y sociocultural a lo largo de la historia.
- Generar experiencias educativas que motiven:
 - el aprendizaje de relaciones de equidad y solidaridad entre los géneros;
 - la participación activa de ambos sexos en la vida ciudadana y en las responsabilidades del ámbito familiar y la crianza de los hijos;
 - la integración de las mujeres en los niveles de decisión.

Pensar en programas de formación moral de estas características tendrá que basarse en estrategias multidimensionales y transversales, donde el objetivo central sea incidir sobre todos los componentes y actores educativos desde diferentes líneas de intervención: la reforma curricular, la capacitación de docentes, la investigación, la producción de materiales didácticos, la evaluación de la calidad educativa y la educación no formal.

Programas de estas dimensiones deberán orientar su acción a producir un cambio de estructuras de la política educativa mediante la integración de la premisa de equidad de género y, en paralelo, acompañar estos procesos con acciones que despierten la adhesión y el consenso del conjunto de la comunidad educativa.

Referencias

- BONDER, G.(1994) "*Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades*" en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a01.htm>. Descargado el 6 de enero de 2009.
- BOURDIEU, P., Passeron J.C. (1998) "*La reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza*". Editorial Fontamara. Madrid.
- FREEDMAN, J. (2004): "*Feminismo: ¿unidad o conflicto?*". Narcea ediciones. Madrid.
- GILLIGAN, C. (1994): "*La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino*". Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México.
- GIMENO SACRISTAN, J. (1995) "*El currículum: una reflexión sobre la práctica*". Editorial Morata. Madrid.
- GIROUX, H. (1998): "*Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*". Editorial Siglo XXI. Ciudad de México.
- HERETIER, F. (2007) "*Masculino/Femenino II: disolver la jerarquía*". Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- LOVERING, A. y SIERRA, G. (1997) "*El currículum oculto de género*" en <http://www.emujeres.gob.mx/work/resources/LocalContent/22303/5/Elcurrículumocultodegenero.pdf>. Descargado el 5 de enero de 2009.
- SADKER y SADKER (1982) citados en Marchesi, A. y Martín, E. (1998): "*Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*". Madrid. Alianza editorial.
- SOLSONA, N. (2002): "*Mujer y ciencia*" en "*Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia*". Grao editores. Madrid.
- SUBIRATS, M. (1994) "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. En revista iberoamericana de educación". Septiembre-noviembre 1994 en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a02.pdf>. Descargado el 2 de enero de 2009).
- TORRES, J. (2003) "*El currículum oculto*". Editorial Morata. Madrid.

mariopenailillo@yahoo.com