

MUJERES Y EDUCACIÓN: TRANSFORMACIÓN Y SABERES FEMENINOS

Women and education: transformation and feminine knowledge

Carmen Serdio Sanchez

RESUMEN: *Desde hace décadas el acceso a la educación ha supuesto para las mujeres un notable avance en la mejora de sus condiciones de vida y aún hoy constituye una importante herramienta de emancipación y aumento de su calidad de vida especialmente en situaciones de vulnerabilidad y riesgo psicosocial. Una reflexión sobre la relación entre mujeres y educación pasa necesariamente por constatar ese efecto beneficioso pero también por incorporar al discurso el relevante papel que tienen los saberes femeninos en el diseño y desarrollo de propuestas educativas formales y no formales dirigidas a ellas. La finalidad de este trabajo es reflexionar acerca de la relación mujeres-educación desde una clave esencial: la de sus contribuciones mutuas. De la interacción mutua entre ambas perspectivas nace una relectura renovada del papel de la educación en la vida de las mujeres, como espacio para escuchar su voz y compartir su experiencia vital.*

Palabras clave: *mujeres, educación femenina, estudios de mujeres, saberes femeninos.*

ABSTRACT: *For decades the access to the education has supposed for the women a notable advance in the improvement of his living conditions and still today it constitute an important tool of emancipation and increase of his quality of life specially in situations of vulnerability and risk. A reflection on the relations between women and education happens necessarily for stating this beneficial effect but also for incorporating into the speech the relevant paper that they have the feminine knowledge in the design and development of educational formal and not formal offers directed them. The purpose of this work is to think brings over of the relation women-educations from an essential key: that of his mutual contributions. Of the mutual interaction between both perspectives there is born a rereading renewed of the paper of the education in the life of the women, as space to listen to his voice and to share his vital experience.*

Key words: *Women, feminine education, women's studies, feminine knowledge.*

1. INTRODUCCIÓN: LA EDUCACIÓN COMO MOTOR DE CAMBIO DE LA CONDICIÓN FEMENINA

La educación se ha convertido en un motor transformador de la condición femenina, puesto que la participación en actividades educativas y formativas ha constituido para muchas mujeres de distintas edades y circunstancias vitales el comienzo de una nueva forma de ser y estar en el mundo mejorando sus condiciones de vida y promoviendo cambios y nuevos desarrollos.

Cuando la educación pasó de ser un vehículo reproductor del pensamiento androcéntrico y comenzó a preocuparse por la mujer, se convirtió en una clave esencial para poder comprender el increíble avance femenino en el camino hacia espacios de participación social y de conquista personal. Las mujeres, en definitiva, comenzaron a encontrar en lo educativo nuevos espacios de desarrollo personal en los que sus aspiraciones y deseos de formación eran estimados y valorados, reconociéndose su importante papel en el progreso de la sociedad.

El colectivo de las mujeres encierra en sí mismo una enorme heterogeneidad, una diversidad de situaciones vitales en las que la educación satisface necesidades y expectativas distintas. Existen grupos de mujeres cuya necesidad fundamental y urgente es integrarse en una cultura nueva, en algunos casos radicalmente distinta de su cultura de origen o de reintegrarse en una sociedad en la que ciertos estigmas funcionan como escollos insalvables para los que la educación actúa de amortiguador; en otros casos la necesidad radica en encontrar el camino para nuevas oportunidades y salir de situaciones de vulnerabilidad y riesgo de exclusión social; en algunos casos nos encontramos con situaciones de soledad, de escasa autoestima, de carencias y lagunas formativas, que reclaman una reorganización de la propia vida a partir de una nueva relación con la educación. Son situaciones muy diversas que nos llevan a pensar en mujeres inmigrantes, mujeres reclusas y ex reclusas, amas de casa inquietas, mujeres trabajadoras, mujeres mayores, mujeres con cargas familiares, mujeres en situaciones de violencia de género, mujeres con discapacidad física o intelectual, etc. No obstante en todas ellas se da un denominador común, a saber, la satisfacción de la

necesidad genérica de ser escuchadas y tenidas en cuenta, de que sea reconocido el inmenso potencial que encierra su experiencia como mujeres, como agentes de cambio y desarrollo, de que sean reconocidas y valoradas en su condición de depositarias y transmisoras de saberes femeninos.

Las mujeres siempre han estado presentes en la tarea civilizadora y su aportación y protagonismo a la hora de proveer de cuidados ha sido su modo de contribuir al desarrollo de las sociedades (Flecha, 2004). Los avances experimentados en la condición femenina a lo largo del siglo XX en relación a su situación educativa y a su situación económica y laboral les ha permitido pensar su propia vida con mayor libertad y ha supuesto asimismo la apertura de las nuevas generaciones de mujeres a un estilo de vida más independiente y más fundamentado en principios de igualdad:

«Una posibilidad que había estado menos al alcance de las mujeres hasta entonces, y que ha desencadenado en ellas esa toma de conciencia más clara de quiénes son, de la importancia de las funciones y tareas que siempre han realizado, de todas las capacidades latentes que ahora pueden desarrollar y de los valores que aportan a esos espacios en los que han ido logrando la entrada a base de esfuerzo y de constancia, tanto personal como colectiva» (Flecha, 2004, pp. 25-26).

Como fruto de la evolución progresiva de las categorías interpretativas de la realidad femenina la igualdad ha dejado de ser entendida como una imitación del varón, como una introducción mimética en los modos y formas masculinos y ha pasado a convertirse en un concepto que encierra toda la riqueza y complejidad de ser entendido como una significación de la diferencia sexual (Arnaus, 1999) y por tanto una liberación de esas referencias masculinas que más que liberar sometían y restringían la vida de las mujeres a ser hombres en cuerpos y sentimientos de mujer. Se trata de resaltar «la diferencia entre cuerpos sexuados, la no equivalencia de los dos sexos» (Rivera, 1994, p. 185).

En este proceso de transformación han influido algunos factores, principalmente los que tienen que ver con la crisis de modelos masculinos tradicionales que urgen superar la dicotomía en la asignación de roles y responsabilidades familiares y domésticas. Avanzamos necesariamente a una cultura de la corresponsabilidad en la que no

tiene cabida un modelo masculino tradicional y que intenta abrir paso al reconocimiento de las prácticas y saberes femeninos. Ante estos retos la educación desempeña un importante papel.

El objetivo fundamental de este trabajo es, por tanto, el de iniciar una reflexión acerca de la relación mujeres-educación desde una clave esencial: la de sus contribuciones mutuas. Es decir, desde la habitual y evidente visión de la educación como motor transformador del mundo femenino y desde la necesaria presencia del saber femenino en las propuestas educativas formales y no formales. Consideramos que de la interacción mutua entre ambas perspectivas nace una relectura renovada del papel de la educación en la vida de las mujeres, como espacio de apalabramiento de su vida y de su experiencia.

2. LOS ESTUDIOS DE MUJERES: UN MARCO DE REFERENCIA PARA EL ESTUDIO DE LA RELACIÓN MUJERES-EDUCACIÓN

Paralelamente a este proceso de transformación social y cultural en relación a la condición femenina, las mujeres han accedido a espacios y niveles educativos impensables en otros momentos históricos no tan lejanos. Según señala Flecha (2003, p. 7) «la educación recibida fue un instrumento fundamental de toma de conciencia de su propia identidad y con el que conseguir autonomía, individualidad y, por lo tanto, libertad». Su presencia en la universidad, por ejemplo, es cuantitativamente significativa y cualitativamente muy satisfactoria. Su presencia en las aulas universitarias ha pasado de ser un acontecimiento marginal en sus inicios a convertirse en una experiencia totalmente normalizada cuyo balance nos habla de que «dejaron huellas de mujeres que sustrayéndose a lo impuesto, agrietaron determinados moldes» (Flecha, 2003, p. 22). Los llamados estudios de mujeres se han ocupado ampliamente de indagar en las dinámicas de este proceso.

Los estudios de mujeres (también denominados *estudios feministas*, *estudios de las mujeres* o *estudios de género*) son un campo del saber relativamente reciente pero que goza de un gran desarrollo en las universidades españolas y de fuera de España. Arraigan en

Europa a mediados de la década de los setenta del pasado siglo y llegan a nuestro país en medio de un clima de renovación social y política. La celebración del Año Internacional de la Mujer en 1975 propició la presentación pública del feminismo que, junto con las inquietudes latentes en nuestro país durante décadas, alimentó la necesidad de replantear el análisis del pasado de la condición femenina desde una reflexión académica (Flecha, 1999).

Han pasado de ser un ámbito inexistente tan solo hace unas décadas a convertirse en unos pocos años en un campo de estudio presente y reconocido en los círculos académicos más exigentes. De entre los más importantes resultados de la reflexión impulsada al abrigo de estos estudios destacamos precisamente el análisis de la educación como motor transformador del mundo femenino, como instrumento que ha posibilitado el que las mujeres alcancen paulatinamente mayores espacios de libertad y autonomía.

Partiendo de que el conocimiento legitimado a lo largo del tiempo se ha caracterizado por ser un conocimiento sesgado por androcéntrico, silenciando con ello la voz y la experiencia femeninas, los estudios de mujeres desarrollan una actividad multidisciplinar en la que se introduce una perspectiva de género en todos los ámbitos del conocimiento. Es decir, los estudios de mujeres han impulsado básicamente la promoción de una cosmovisión distinta dentro del saber en la que están representadas las mujeres llamando la atención sobre cómo se ha sesgado el conocimiento al silenciar e invisibilizar la presencia de las mujeres en su generación y desarrollo.

Los estudios de mujeres constituyen por tanto el marco conceptual desde el que, por un lado, se reflexiona sobre el papel de la educación en la transformación de la vida de las mujeres y en el que, por otra parte se busca un reconocimiento académico del saber femenino. Pero no olvidemos que estas inquietudes no son algo propio y exclusivo de los últimos tiempos. La reivindicación de un acceso a la educación y la formación como vía principal para la mejor posición social de las mujeres y sus contribuciones y saberes es algo que ya desde hace siglos encontramos en multitud de figuras femeninas, claros ejemplos de lucha por los derechos de las mujeres. Ya en los albores del humanismo podemos encontrar en la conocida como *querrela de las mujeres* un ejemplo de esta preocupación. La quere-

lla de las mujeres es el nombre con que se conoce al largo y complejo debate que tuvo lugar en casi toda Europa acerca de la interpretación, valoración y regulación de la diferencia sexual. Se discutía la posibilidad o no de que las mujeres accedieran a la formación intelectual disfrutada por los varones y con ello pudieran participar activamente en la vida social y cultural de la sociedad. Se trataba de demostrar la inferioridad natural de las mujeres frente a la superioridad natural de los hombres justificando así el lugar que unas y otros debían ocupar en el orden social. Este hecho trajo consigo la aceptación de que una minoría de mujeres pudiera satisfacer sus inquietudes intelectuales mediante el acceso al conocimiento de la época, a los libros, a las tertulias literarias, filosóficas y científicas, siempre y cuando esto no supusiera una ruptura en la identidad pensada para ellas.

Si la querrela de las mujeres supuso en los inicios del siglo XV la apertura de un debate sobre la condición intelectual femenina, la emergencia y el rápido desarrollo y consolidación de los estudios de mujeres desde los años 70 del siglo XX trajo consigo la construcción de un nuevo marco conceptual en el que situar una reflexión renovada de la lectura de su historia como constructoras del conocimiento. En España no faltan ejemplos de figuras femeninas que reivindicaron activamente un mayor y mejor acceso de la mujer a la educación y la formación. En el siglo XVIII encontramos ilustradas como Josefa Amar y Borbón y su famoso *Discurso en defensa del talento de las mujeres y otros cargos en que se emplean los hombres* de 1786 y así también encontramos las inquietudes por buscar mejores y nuevas posibilidades para las mujeres poniendo en marcha, entre otras cosas, escuelas públicas de niñas promovidas por colectivos femeninos como la Junta de Damas de Honor y Mérito. Igualmente el siglo XIX trae iniciativas a favor de la educación femenina. Proliferan grupos de mujeres organizadas en torno a revistas y ateneos que ven con claridad que la educación es el mejor camino para la mujer en orden a transformar y mejorar sus condiciones de vida. Instituciones como la Asociación para la Enseñanza de la Mujer y mujeres como Concepción Arenal (1820-1893), Emilia Pardo Bazán (1851-1921) o Carmen de Burgos (1867-1932) por citar solo algunos ejemplos, ponen rostro y argumentos concre-

tos a inquietudes y deseos que crecieron en las últimas décadas del siglo. Ya en las primeras décadas del siglo XX nos encontramos con multitud de mujeres que lucharon por el acceso de la mujer al trabajo remunerado, a la cultura, a la educación superior y a la ciencia (Flecha, 1999). Figuras como María de Maeztu (1881-1948), Josefa Segovia (1891-1957), Victoria Kent (1898-1987), María de Echarri (1878-1955) o María de Lejárraga (1874-1974), configuran, entre otras muchas, un conjunto de retos y logros que demostraron una conciencia y una voluntad que se resistía a mantenerse en la subordinación. Pero no podemos abandonar este prometedor siglo XX sin aludir a una mujer que protagonizó un acontecimiento profundamente relevante para la educación de la mujer y especialmente para su acceso al tan masculinizado ambiente universitario. Nos referimos a la profesora M^a Ángeles Galino, primera mujer que obtuvo en España en 1953 una Cátedra de Universidad por Oposición, la cátedra de Historia de la Pedagogía e Historia de la Pedagogía Española. Todo un testimonio heredero de aquellas pioneras que no se conformaron con subordinarse al tosco mensaje de la incapacidad intelectual:

«Yo formo parte de un periodo de la historia que ha visto cómo se ha ido reconociendo a las mujeres la posibilidad de compartir espacios que para nosotras eran nuevos. Las generaciones siguientes se han incorporado con mayor naturalidad, aunque no sin esfuerzo, y demostrando capacidad y buen hacer» (Ruiz y Flecha, 2007, p. 535).

Ya desde los comienzos de su vida universitaria valoró profundamente el poder entrar en «ambientes que impulsaban la cultura de las mujeres y que les ayudaban a apreciar el valor del conocimiento y de la ciencia, desterrando atávicos prejuicios» (Crespo y Del Amo, 2009, p. 177). Es obligado resaltar su interés por recoger fuentes para la historia de la educación de las mujeres y sacarlas del silencio al que han estado sometidas, siempre desde la premisa de que «no es posible analizar cualquier realidad del pasado o del presente sin tener en cuenta el lugar y la posición de las mujeres» (Ruiz y Flecha, 2007, p. 536).

La atención a la educación de las mujeres ha sido por tanto, constante y creciente en el marco de los estudios de mujeres, entre otras razones por el indiscutible influjo de la educación en el cuestionamiento de la subordinación de la mujer a dictámenes androcéntricos

pero también por su innegable poder como instrumento conformador de una cultura de la sumisión femenina. En este sentido no podemos olvidar que «la educación se presenta como una clave para comprender tanto su emancipación como su sometimiento» (Ballarín, 2008, p. 22).

En un recorrido por la producción histórico-científica asociada a la educación de la mujer Ballarín (2008) delimita dos periodos bien diferenciados. Un primer periodo, a mediados de los años ochenta e inicios de los noventa, en que la principal preocupación de los estudios es una recuperación de mujeres singulares e instituciones educativas femeninas pero carente de un adecuado marco teórico y global constituyendo un mero apéndice complementario de la historia de la educación. La propia autora lo define como un periodo

«representativo de un primer nivel de contribución que caracterizó a la historia de las mujeres en sus primeros pasos y en el que se intentó romper el silencio de las mujeres pero siguieron mudas, porque eran los discursos masculinos los que hablaban por ellas» (Ballarín, 2008, p.23-24).

Afortunadamente a mediados de los años noventa se inicia un segundo periodo en el que se abre paso un nuevo enfoque metodológicamente más riguroso en el que la reflexión mujeres-educación se articula en torno a temas como los modelos educativos de género, los procesos de incorporación a la formación y pensamiento educativo de las mujeres. Según Ballarín (2008, p. 26):

«Se aprecia una mayor atención a la experiencia de las mujeres y a la construcción social de su diferencia. Se comienza a dejar de ver a las mujeres del pasado como seres pasivos ante lo que les viene dado y emergen ya como sujetos que participan, se resisten y defienden de la discriminación. Ahora se empieza a entrever su protagonismo».

Desde este nuevo planteamiento se recupera el interés por ese espacio privado en el que durante siglos las mujeres se han relacionado, comunicado, socializado y expresado; ese espacio privado en el que han ido consolidando unos «saberes todavía minimizados y vivencias hasta hoy depreciadas y que alcanzan en él su auténtico sentido, evitando así las explicaciones universalistas que se producen desde la supremacía masculina» (Ballarín, 2008, p. 29).

Para ello es necesario recuperar la voz de las mujeres para así poder conocer y valorar su interpretación de la realidad lo que ellas

piensan y sienten acerca de sí mismas y acerca de su relación con los demás. Y especialmente cómo viven el hecho de enseñar y de aprender como actividades esenciales de su vida.

3. LAS PRAXIS EDUCATIVAS CON MUJERES: PRESUPUESTOS Y CRITERIOS METODOLÓGICOS

Hemos visto cómo la preocupación por la educación de la mujer y su evolución a lo largo del tiempo ha despertado un gran interés para los estudios de mujeres imperando su carácter emancipador y transformador frente a su poder conformador de sometimiento y subordinación. La reflexión acerca de la relación entre mujer y educación nos conduce a tratar de dilucidar varias cuestiones que giran en torno a estos interrogantes: ¿qué aporta la educación a la vida de las mujeres?, ¿qué pueden ellas a su vez aportar a la mejora de su educación?, ¿qué condiciones debe reunir una educación dirigida a las mujeres?

El dar respuesta a estas cuestiones supone pararnos a revisar cuáles son las finalidades y objetivos de una educación dirigida a colectivos de mujeres y cuáles son los criterios metodológicos que definen esas propuestas socioeducativas. Se trata en definitiva de pensar la educación de la mujer como un instrumento de emancipación, rescatando la voz de las mujeres y rentabilizando pedagógicamente los saberes femeninos.

A lo largo de los últimos años entidades e instituciones diversas han promovido programas e iniciativas educativas tanto de carácter formal como no formal, destinados a compensar y/o mejorar la educación de mujeres que han padecido una escolarización irregular, insuficiente o inexistente. Así por ejemplo, el Instituto de la Mujer impulsó un conjunto de iniciativas a lo largo de los años noventa (Plan PEPA, Proyecto ALBA, Programa CLARA) que supuso en palabras de Mañeru (2003)

«muchas ganancias obtenidas por las alumnas que asistieron a los cursos en distintos lugares pero sobre todo quiero destacar que ha sido una oportunidad para el profesorado que quiere repensar su práctica docente con una actitud de apertura, ya que ha sido una ocasión para aprender de las mujeres» (Mañeru, 2003, p. 30).

Y sigue vigente su preocupación por las mujeres que han sufrido situaciones de violencia, por las mujeres responsables de núcleos familiares con hijos e hijas o personas mayores a su cargo, las mujeres mayores de 45 años que no poseen una titulación o que sufren algún tipo de discapacidad. Siguen impulsando actividades de promoción de la educación de mujeres adultas y su incorporación a las nuevas tecnologías o programas de alfabetización de mujeres inmigrantes en aulas de educación no formal.

Ante esta diversidad de iniciativas podemos preguntarnos qué es lo que impulsa a las mujeres más desfavorecidas desde un punto de vista educativo a participar en actividades educativas. Las posibles respuestas oscilan entre el deseo de participación e integración social hasta el de fomentar la autonomía personal y el autoaprendizaje, pasando por la necesidad de una formación que mejore sus oportunidades laborales. Herranz (2003) concreta estas finalidades en objetivos que dirigen la acción educativa con grupos de mujeres en cuestiones tales como visibilizar los valores e intereses femeninos derivados de su propia experiencia, habilidades y conocimientos, incrementar la confianza en sus propias posibilidades y capacidades, y profundizar en el conocimiento del entorno social y cultural y poder así identificar, entre otras, las posibilidades y oportunidades laborales.

Ello conlleva repensar y/o afianzar el diseño de propuestas educativas para mujeres desde premisas de partida cuyas consecuencias metodológicas introducen una nueva forma de practicar la educación de las mujeres. De entrada se nos ocurren dos fundamentales: por un lado, la necesidad de introducir en los objetivos, contenidos y actividades procesos de diálogo y autorreflexión como condiciones necesarias para superar lo que hemos denominado el «*paradigma de la carencia*»; por otro lado, aprender de las mujeres ya que «las mujeres que están en las aulas saben ya muchas cosas y que hay que escuchar lo que dicen» (Mañeru, 2003, p. 31). Se trata de recuperar los saberes femeninos como instrumento de enseñanza y de aprendizaje.

3.1. La autorreflexión y el diálogo como herramientas de superación y emancipación

Entendemos el aprendizaje como un proceso que ayuda a reflexionar a la mujer sobre sus ideas y creencias, para así poder modificar aquellas que son erróneas y por consiguiente coartan su vida. El diálogo y la autorreflexión constituyen dos herramientas necesarias para conducir este proceso, para que las mujeres se hagan conscientes de sus propios condicionamientos fruto en la mayor parte de los casos de unas determinadas condiciones culturales, sociales, familiares y vitales limitadoras y restrictivas.

Por ello es sumamente importante que los programas educativos destinados a mejorar las condiciones de vida de muchas mujeres ofrezcan a sus alumnas «la oportunidad de analizar y examinar los factores sociales y de entender cómo sus vidas se ven afectadas por ellos» (Pastor, 2007, p. 67).

Esto supone que la educación de estas mujeres debe dotarse de un carácter emancipador que transforme sus vidas, ayudándolas, por un lado, a comprenderse y valorarse mejor y por otro, a comprender y valorar la situación social, personal y laboral en que discurre su vida. Este enfoque supone hacer un esfuerzo por convertir la actuación educativa en una herramienta de transformación de la condición femenina, que promueva un proceso de emancipación y empoderamiento, que favorezca en ellas un proceso de reflexión y análisis crítico de la propia experiencia que les lleve a descubrir su realidad personal y social e identificar aquellos factores que les generan sentimientos de frustración e insatisfacción con ella. Asimismo se trata de tomar conciencia de la posibilidad del cambio y de la existencia de alternativas y de su capacidad para introducir los cambios necesarios en su realidad para que esta mejore, gestionando y controlando estos cambios (Pastor, 2007).

La experiencia educativa con mujeres adultas nos dice que para poder dotar a las propuestas socioeducativas de este carácter emancipador se requiere un trabajo en la línea de superar lo que hemos llamado el *paradigma de la carencia*. A las barreras sociales y familiares que han obstaculizado una vida educativa plena y normalizada a muchas mujeres adultas y mayores tenemos que sumar el hecho

de que muchas de ellas han sido socializadas en una idea errónea de la humildad, es decir, en la creencia interiorizada acríticamente de que su ser y estar en el mundo queda definido por sus carencias y sus lagunas, en que hablar o pensar en términos positivos de las propias capacidades y habilidades no es algo bien visto socialmente. Se trata de barreras educativas muy difíciles de salvar:

«un sistema educativo que ha obviado la inteligencia y las habilidades que las mujeres han desarrollado en la práctica en su vida cotidiana y en el curso de su socialización, tratándolas de incompetentes y entorpeciendo así su aprendizaje y su transformación personal» (Elboj y Flecha, 2002, p.160).

De este modo durante décadas estas mujeres se fijan más en aquello de lo que carecen olvidando aquello para lo que manifiestan una enorme habilidad. Sienten la necesidad de avanzar en su desarrollo educativo y personal pero son ellas mismas las que frenan y obstaculizan tal avance cargando con el lastre de una humildad mal entendida que minusvalora sus conocimientos y aborta sus posibilidades y potencialidades.

Ahora bien ¿cómo se concreta este enfoque emancipador en la práctica educativa cotidiana? Herranz (2003) nos sugiere algunas claves metodológicas que favorecen esta concepción de la praxis educativa con mujeres como herramienta de desarrollo. Algunas de esas claves son las siguientes: partir de lo que estos grupos de mujeres saben y tienen escuchando sus inquietudes y deseos, sus proyectos y expectativas; valorar su experiencia, darles la palabra para reconstruirla y expresarla; promover una nueva forma de entender la relación entre profesorado y alumnado fundamentada en la participación, el diálogo y las relaciones de intercambio; fomentar un aprendizaje grupal y cooperativo en un clima de respeto, con un tratamiento interdisciplinar de los contenidos y una promoción del aprendizaje autónomo, reflexionando sobre el propio proceso de aprendizaje con la intención clara de mejorarlo y optimizarlo.

Por ello los contenidos de aprendizaje no pueden limitarse a temas puntuales relativos a la salud, la inserción laboral, el cuidado de los hijos o la alfabetización digital, sino que tienen que abordar aspectos que, como la autoestima, el autoconocimiento, la confianza en sí mismas, las habilidades de comunicación, entre otros, les ayuden a «saber contarse a sí mismas» y «saber contar la realidad

que les rodea». Solo así pueden superar ese paradigma de la carencia que en muchos casos ha marcado una gran parte de su historia educativa.

3.2. Aprender de las mujeres: la recuperación de los saberes femeninos

Hoy cobran cada vez mayor importancia y protagonismo aquellos aprendizajes que se adquieren en contextos no formales e informales de educación. En una sociedad de la información y la comunicación este tipo de aprendizajes no académicos adquieren un enorme valor para desenvolverse eficazmente en unos entornos nuevos que plantean constantemente a toda persona la necesidad de dialogar, consensuar y poner en práctica sus habilidades comunicativas (Elboj y Flecha, 2002).

Desde esta perspectiva en la educación de personas adultas es prioritario tener en cuenta dos principios que están en la base de cualquier intervención educativa. Por un lado, no podemos olvidar que la persona adulta construye su propio conocimiento a partir de su experiencia vital convirtiéndose así en un agente activo de su propio aprendizaje. A ello se une, por otro lado, el papel que juega la motivación y el interés del aprendiz adulto a lo largo de su proceso formativo. En este sentido el recurso a la propia historia y a los aspectos culturales e históricos del entorno actúan como catalizadores de procesos de motivación que facilitan en gran manera el éxito de su aprendizaje:

«es el bagaje cultural y experiencial de las mujeres adultas el que nutre el saber y el conocimiento circulante que sirve de sustrato a la elaboración de buena parte de los contenidos en el diseño curricular de la educación de mujeres adultas. La historia vivida y contada por las mujeres cobra una nueva dimensión en tanto que es fuente para la historia de las mujeres y recurso didáctico para su proceso formativo» (Prieto, 2007, p. 254).

Por tanto el proceso de aprendizaje de las mujeres adultas viene marcado por su carácter constructivista y experiencial, en el que no olvidamos que el importante bagaje cultural que poseen cuando llegan al aula sirve de base y punto de partida a las propuestas didácticas y los contenidos de aprendizaje.

No faltan ejemplos de cómo se puede aprovechar la historia contada y vivida por las mujeres como recurso de aprendizaje en su proceso formativo. Uno de ellos lo constituyen los materiales didácticos «*De otra Manera*» elaborados por el Instituto de la Mujer para el desarrollo a principios de los años noventa del Plan de Educación Permanente de Adultas (Plan PEPA). Desde la incorporación de la perspectiva de género se abordan los contenidos curriculares de la educación de personas adultas mediante la revalorización de las aportaciones y opiniones de las propias mujeres. Otras experiencias rentabilizan pedagógicamente la propia historia del entorno convirtiendo así la formación en un proceso de investigación y transformación (García-Nieto, 1991; Arriero Ranz, 1994; Carmona y Cordero, 2000, 2004). Todo ello llama la atención hacia la vinculación entre los programas educativos que parten de la implicación y testimonio de las mujeres y la cultura popular. Se trata de que el conjunto de contenidos sea elaborado de forma participativa por todos los agentes que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La propia experiencia de las mujeres que acuden a las aulas y que se traduce en conocimientos y habilidades muy diversas permite transformar las dificultades en posibilidades (Arrufat, 2004). Es importante resaltar que las «otras mujeres» (Puigvert, 2001) es decir, las que no se han movido en entornos académicos, las mujeres sin titulación académica que no han estado nunca en la vanguardia de la reflexión intelectual, las que están lejos de un conocimiento académico, sin embargo también tienen voz y también pueden decidir «a través del diálogo igualitario qué quieren y cómo lo quieren» (Arrufat, 2004, p.48). Solo así la educación puede convertirse para ellas en una experiencia transformadora y «para ello debemos empezar reconociendo los aprendizajes adquiridos a lo largo de la vida y la voz de estas mujeres» (Elboj y Flecha, 2002, p. 161).

Estas «otras mujeres» también aportan su saber posibilitando una orientación dialógica del proceso de enseñanza en el que no prima la transferencia de conocimiento del que sabe al que no sabe sino que ese conocimiento se construye a través del diálogo entre todos los implicados en el proceso. La Escuela de Personas Adultas de Verneda Sant Martí, es un ejemplo de este modelo de aprendizaje dialógico. En esta experiencia educativa un grupo de mujeres se

beneficia de lo que conlleva entender el aprendizaje como un diálogo igualitario que revaloriza sus habilidades y competencias como inteligencia cultural, que transforma las relaciones entre las personas y su entorno y que fomenta la dimensión instrumental del aprendizaje en la capacidad de seleccionar y procesar la información. Esta forma de aprender permite la creación de nuevos significados, la solidaridad entre mujeres y la igualdad de las diferencias o el derecho de toda persona a ser diferente:

«La creación de sentido desde los centros de Educación de Personas Adultas se fomenta cuando los aprendizajes realizados dentro del aula guardan una conexión con el mundo de la vida de las personas participantes. A través del diálogo igualitario, las mujeres se enriquecen de las contribuciones de sus compañeras y buscan su propio sentido (...) Es posible observar los fuertes lazos de solidaridad entre mujeres en los centros de Educación de Personas Adultas. Gracias a esta solidaridad y ayuda muchas mujeres recobran la confianza en sí mismas, tanto en su capacidad para aprender, como en sus posibilidades para transformar sus relaciones en el hogar y en otras esferas de la vida pública» (Elboj y Flecha, 2002, p. 167).

Esto nos lleva a la necesidad de plantearnos de qué modo los conocimientos y la experiencia de las mujeres ejercen un papel esencial en el desarrollo de sus aprendizajes. En los últimos años la atención a los llamados «saberes femeninos» se ha incrementado en la reflexión educativa tanto formal como no formal. Son muchas las autoras que abogan por convertir la escuela en un factor de igualdad y para ello consideran imprescindible «reintroducir pautas, saberes y puntos de vista tradicionalmente elaborados por las mujeres» (Del Amo, 2009, p. 22).

El origen de este concepto radica en la necesidad de nombrar el conjunto de conocimientos que tradicionalmente han estado en manos de las mujeres a lo largo de la historia y que forman parte de su curriculum cultural (Solsona, 2010). Los saberes de las mujeres constituyen un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes rico, complejo e interdisciplinar. Hablamos de saberes circunscritos al ámbito de lo privado, lo doméstico, lo cotidiano, de lo imprescindible para la vida. Se transmiten por medio de una instrucción oral y habitualmente de forma intergeneracional de abuelas a madres e hijas. Por tanto debemos tener en cuenta que los saberes femeninos no se limitan tan solo a las aportaciones con que muchas mujeres

han contribuido al desarrollo del conocimiento en las diferentes etapas de su construcción sino también a estos otros conocimientos que forman parte de nuestra vida más personal y que muchas mujeres anónimas han puesto en práctica desde siempre. Actualmente en algunos países, según informa Solsona (2010) algunas asignaturas de la educación formal se articulan en torno a algunos de estos saberes tales como cocina, economía doméstica, autonomía personal, etc. pero todavía es escasa su presencia en el curriculum oficial y pobre su reconocimiento y valoración en los espacios educativos escolares (Mañeru, 2001; Blanco, 2004; Flecha, 2004a, 2004b). A este respecto Blanco (2004) señala que en nuestro país hay suficientes investigaciones que corroboran la escasa presencia de los valores, intereses y contribuciones de las mujeres en el conocimiento escolar:

«No existe un reconocimiento suficiente de la contribución de las mujeres al conocimiento y al progreso social, no se refleja la variedad de actividades que realizan ni se recoge su participación en todos los ámbitos de la realidad» (Blanco, 2004, p. 45).

Aun así se van conquistando logros importantes en esta dirección. Desde hace años no es extraño, por ejemplo, la presencia puntual de las madres en las aulas de educación infantil para la participación en actividades y propuestas en las que ellas pueden contribuir poniendo al servicio del aprendizaje infantil, sus conocimientos y habilidades. O el proporcionar a los niños y niñas modelos de figuras femeninas con sus saberes y experiencias, diferentes a los que tradicionalmente aparecen en los libros de texto y las unidades didácticas de literatura, historia, educación física, filosofía y matemáticas, entre otras. Encontramos proyectos e iniciativas interesantes en la educación formal que promueven formas renovadas de reelaborar el conocimiento escolar y que parten precisamente de una integración de lo femenino en la dinámica instruccional (Cabaleiro, 2002; Solsona, 2003).

En un intento por clarificar con más precisión qué podemos entender como «saberes» de las mujeres Blanco (2004, p. 44) apunta algunas pistas:

«¿Nos referimos a sus contribuciones al mundo de la ciencia, del arte, de la política...? ¿Nos referimos a sus formas de estar en el mundo, al tipo de

relaciones que establecen, al modo en que enfrentan la realidad, y los conflictos y desde dónde y a través de qué procedimientos los resuelven? ¿Nos referimos a lo que es valioso para ellas, a las cuestiones que son prioritarias, a las que dedican sus esfuerzos?».

Esos saberes y contenidos de aprendizaje son los que más nos enriquecen como humanos, y los que facilitan la cohesión y la continuidad de la sociedad. Saberes y conocimientos que una sociedad productiva no valora como útiles por su poca rentabilidad económica:

«la realidad que se sigue presentando y transmitiendo en los centros de enseñanza, pensada para la formación de chicos destinados a ser ciudadanos con rasgos y funciones muy delimitadas, no puede convertirse en el eje de unos itinerarios educativos en los que participan chicas y chicos que viven en una sociedad muy diferente a aquella que diseñó en el siglo XIX la finalidad de la instrucción pública. Y, ni en unas ni en otros se justifica el prescindir de dimensiones antes solo adscritas a la identidad femenina pero que hoy tienen que ofrecerse de manera general, porque abren a actitudes y a capacidades valiosas y necesarias. Lo que está pidiendo revisar la selección de los contenidos de aprendizaje, los valores que predominan en las propuestas que se ofrecen como referencia, el estilo de relaciones que se articulan en los ámbitos educativos etc. No se puede dejar «lo femenino» fuera del ámbito al que la sociedad encomienda la formación de las nuevas generaciones; únicamente bajo la responsabilidad doméstica, en un espacio más invisible y menos valorado en cuanto a la transmisión de saberes socialmente relevantes» (Flecha, 2004a, p. 32).

De ahí que el objetivo de visibilizar lo femenino se haya convertido en objetivo prioritario y esencial de una reflexión sobre mujer y educación, ya que la relación entre mujeres y educación tiene un carácter bidireccional en el sentido de que la educación enriquece la vida de las mujeres pero también son las propias mujeres las que nutren su propia educación desde su experiencia y su saber hacer. En este sentido conviene insistir en que alimentar lo femenino no implica únicamente recuperar del silencio las contribuciones que muchas mujeres a lo largo de la historia han hecho a la ciencia, la cultura y el arte, sino también incorporar al conocimiento lo que saben las mujeres anónimas «no desde los parámetros masculinos, sino desde sus propios referentes femeninos» (Blanco, 2004, p. 47).

Es importante alimentar lo femenino, valorar lo que mujeres excepcionales de generaciones anteriores nos han legado, sus aportaciones al desarrollo del conocimiento, pero no podemos limitar los llamados saberes femeninos a esas valiosas contribuciones que muje-

res a lo largo de la historia han hecho a la ciencia o la filosofía, al arte o a la política. Quedaría incompleta nuestra noción de saberes femeninos si no se incorporan aquellos otros saberes más anónimos y cotidianos, más vinculados a la vida doméstica, a las relaciones interpersonales, al afrontamiento de acontecimientos vitales, a la ética del cuidado y la atención a los otros. Saberes vinculados a la vida. Todos conocemos mujeres que han desarrollado en su vida ese carácter humanizador y lo han puesto al servicio de la creación de un entorno más agradable y más acogedor, en definitiva, más humano. Como los de aquellas mujeres judías de las que habla Primo Levi en su biografía que en los instantes previos de su deportación

«velaron para preparar con amoroso cuidado la comida del viaje, y al amanecer las alambradas espinosas estaban llenas de ropa interior infantil puesta a secar; y no se olvidaron de los pañales, los juguetes, las almohadas, ni de ninguna de esas cien pequeñas cosas que conocen también y de las que los niños siempre tienen necesidad» (Martín Garzo, 2001, p. 233-234).

Es preciso entonces recuperar la presencia femenina en el desarrollo del saber en su sentido más amplio e incorporarla a toda propuesta educativa que busque hacer del aprendizaje una experiencia transformadora. En este sentido uno de los retos fundamentales de los estudios de mujeres radica según Flecha (2004, p. 33), en la necesidad de «reconstruir una genealogía femenina de participación y de contribuciones de las mujeres en cada una de las épocas históricas» y visibilizar por fin lo que siempre quedó silenciado y relegado al ámbito privado de lo doméstico e incorporar en los contenidos de aprendizaje esos otros saberes que transmiten las mujeres y que están presentes en las facetas más importantes de la vida de cada persona.

Cuando pensamos en propuestas educativas dirigidas a mujeres podemos hacer referencia a una diversidad de iniciativas y praxis precisamente por la gran heterogeneidad del propio colectivo en lo que se refiere a sus edades, momentos vitales, situaciones laborales, familiares y personales, sus necesidades, sus intereses y expectativas, sus situaciones sociales y económicas. Mujeres inmigrantes, mujeres reclusas y ex-reclusas, amas de casa inquietas, mujeres trabajadoras, mujeres mayores, mujeres con cargas familiares, mujeres en situaciones de violencia de género, mujeres con discapacidad físi-

ca o intelectual, etc., representan todas ellas un importante reto educativo en lo que la educación tiene de experiencia transformadora. Una vivencia transformadora que a la vez que reto es condición indispensable para dotar de sentido a lo que las mujeres aprenden y enseñan.

4. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNAUS, R. Educación de mujeres: significar la diferencia sexual. *Diálogos*, 1999, n.º 18, 7-12.
- ARRIERO RANZ, F. La voz y el silencio. La historia de las mujeres en Torrejón de Ardoz 1931-1990. Madrid: Editorial Popular, 1994.
- ARENAS, G.; GÓMEZ, M. J.; JURADO, E. Pensando la educación desde las mujeres. Málaga: Universidad de Málaga, 2007.
- BLANCO, N. El saber de las mujeres en la educación. *XXI Revista de Educación*, 2004, n.º 6, p. 43-53.
- CABALEIRO, J. Historias de vida. *Cuadernos de Pedagogía*, 2002, n.º 310, p. 36-38.
- CARMONA, A.; CORDERO, F. Nosotras. Historia de mujeres del Polígono Sur. Una experiencia de Educación de Adultos. Madrid: Editorial Popular, 2000.
- CRESPO DE LAS HERAS, S.; DEL AMO DEL AMO, M. C. Reconocimiento a M^a Ángeles Galino: docente, investigadora y gestora educativa. *CEE Participación Educativa*, 2009, n.º 11, p. 175-181.
- CUADERNOS DE PEDAGOGÍA. 30 retratos de maestras. De la II República hasta nuestros días. Madrid: CISSPRAXIS, 2004.
- DEL AMO, M. C. La educación de las mujeres en España: de la «amiga» a la Universidad. *CEE Participación Educativa*, 2009, n.º 11, p. 8-22.
- ELBOJ, C.; FLECHA, A. Mujeres, aprendizaje dialógico y transformación social. *Contextos educativos*, 2002, n.º 5, 159-172.
- FLECHA, C. Género y ciencia. A propósito de los estudios de la mujer en las universidades. *Educación XXI*, 1999, n.º 2, p. 223-243.
- FLECHA, C. «La educación de las mujeres: una perspectiva histórica». En: FLECHA, C.; GUERRA, M.; NÚÑEZ, M. Educación y mujeres. Estrategias de intervención. Sevilla: Arcibel Editores, 2003.
- FLECHA, C. El papel humanizador desempeñado por las mujeres. *Humanismo y Trabajo Social*, 2004a, n.º 3, p.23-46
- FLECHA, C. Las mujeres en la historia de la educación. *XXI Revista de Educación*, 2004b n.º 6, p. 21-34.
- GARCIA-NIETO, M. C. La palabra de las mujeres. Una propuesta didáctica para hacer historia (1931-1990). Madrid: Editorial Popular, 1991.
- MAÑERU, A. La educación a lo largo de la vida: una práctica femenina. *Notas. Educación de personas adultas*, 2003, n.º 15, p. 28-31.
- MAÑERU, A. Lo que yo puedo hacer en la relación educativa. *XXI Revista de Educación*, 2004, n.º 6, 13-19.

- MARTÍN GARZO, G. *El hilo azul. La pasión de contar, el secreto placer de leer.* Madrid: Aguilar, 2001.
- PASTOR HOMES, M. I. «Programas educativos no formales dirigidos a mujeres desde la perspectiva del *empowerment*». En: ARENAS, G.; GÓMEZ, M. J.; JURADO, E. Málaga: Universidad de Málaga, 2007, p. 59-69.
- PRIETO, L. «La memoria de las mujeres: un recurso didáctico en la escuela de adultas». En: ARENAS, G.; GÓMEZ, M. J.; JURADO, E. Málaga: Universidad de Málaga, 2007, p. 247-273.
- PUIGVERT, L. *Las otras mujeres.* Barcelona: El Roure, 2001
- RIVERA GARRETAS, N., *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista.* Madrid: Icaria, 1994.
- RUIZ BERRIO, J.; FLECHA GARCÍA, C. *Conversación con Ángeles Galino Carrillo historiadora de la educación. Historia de la Educación, 2007, n.º 26, p. 519-538.*
- SOLSONA, N. *Saber doméstico y cambios químicos. Pasteles, tortillas y sustancias. Cuadernos de Pedagogía, 2001, n.º 299, p. 40-43.*
- SOLSONA, N. *Química culinaria y saberes femeninos. Aula de Innovación Educativa, 2001, n.º 105, p. 41-44.*
- SOLSONA, N. *El saber científico de las mujeres.* Madrid: Talasa, 2003
- SOLSONA, N. *Génesis y desarrollo de los saberes femeninos en la educación. Aula de Innovación Educativa, 2010, n.º 191, p. 7-11.*