

LA MIRADA DE LA OTRA^{*}: CALIDAD DE VIDA, GÉNERO Y EDUCACIÓN

María José REBOLLO ESPINOSA
Marina NÚÑEZ GIL
Universidad de Sevilla

“Deconstruir nuestros mitos y nuestras estructuras sociales expropiadoras y depredadoras es prioritario para vencer los miedos y remontar los cautiverios en pos de los poderes necesarios e imprescindibles para la vida plena y digna” (LAGARDE, 1998: 19)

Resumen: Desde el plano de la educación, lanzamos una propuesta reflexiva que enriquezca el concepto de calidad de vida y las formas de medirlo utilizadas hasta ahora, haciéndolo más real y holístico. Se trata de contemplarlo a través de la perspectiva de género para así subrayar cómo se muestra escaso y falso si pretende servir de baremo para calibrar el progreso de la humanidad completa y para orientarlo. Y se trata, en segundo lugar, de sugerir qué habríamos de añadir en consecuencia con el fin de intentar mejorar la calidad de vida de todos y todas con recursos educativos. Calidad de vida, Género y Educación son pues los tres núcleos sucesivos en torno a cuyas interconexiones gira este artículo.

Abstract: From an educational plane, we try to bring forth a reflective claim which may enrich the concept of life quality and the criteria which have been so far used to measure, it in order to make it both more real and holistic. First we try to view from the genre perspective as to emphasize that it is defective and false when used to measure the progress mankind has achieved. Secondly, we suggest the sort of things which may be added to it in order to improve both life quality and educational resources. Life quality, Genre and Education are the three main nodes with this paper is mainly concerned.

Descriptores: Calidad de Vida, desarrollo humano, perspectiva de género, educación, coeducación, feminismo

El concepto de *calidad de vida* es un concepto bastante impreciso y continuamente reformulado; un concepto dinámico que se construye histórica y culturalmente y que se basa en modelos aprendidos; un concepto sistemático y complejo en el que entran en juego multitud de variables

* Pretendemos con esta expresión hacer un guiño a Simone de Beauvoir que, en *El Segundo Sexo*, conceptualizó “el otro” femenino y explicó magistral y contundentemente cómo las mujeres se han construido en el devenir histórico como “seres-para-los-hombres”, como espejos y referentes para ellos, pero no como sus iguales, sino asumiendo un papel siempre de inferioridad, el papel del esclavo en la dialéctica hegeliana. Veremos que ese modelo es uno de los pilares que habrán de ser reedificados mediante la educación.

interconectadas. Es un concepto impregnado de subjetividad ya que se refiere a la vivencia a la experiencia vital que tienen los individuos acerca del grado de satisfacción de sus necesidades. La vivencia mediada siempre por las normas establecidas en el contexto y por los modelos ideales con los que se compare. Es un concepto resbaladizo y hasta peligroso puesto que unos pueden elevar su nivel de calidad de vida a costa de otros; un concepto “rellenable” o abstracto en exceso como el de felicidad por ejemplo, es decir, que necesita ser desbrozado y dotado de contenidos concretos a pesar de que se presente ante todos como un fin deseable. No existe, en definitiva, una teoría única que lo explique porque es un término connotado ideológicamente al que sólo puede dársele sentido en relación con un entramado axiológico¹.

La calidad de vida supone numerosos elementos:

“Se funda en el gozo tranquilo y seguro: de la salud y de la educación, de una alimentación suficiente y de una vivienda digna, de un medio ambiente estable y sano, de la justicia, de la igualdad entre los sexos, de la participación en las responsabilidades de la vida cotidiana, de la dignidad y de seguridad. Cada uno de estos elementos es importante en sí mismo, y la ausencia de uno sólo éstos puede alterar el sentimiento subjetivo de “calidad de vida” (COMISIÓN INDEPENDIENTE SOBRE POBLACIÓN Y CALIDAD DE VIDA, 1999: 82)

Está, pues, unida a nuestras necesidades materiales, sociales y psicológicas, pero, sin perder su sentido altamente diversificado, la expresión que nos ocupa debe contener un significado operativo, más allá de los límites de la subjetividad y del relativismo cultural, si queremos que sea usada por los gobiernos para definir políticas y por los ciudadanos para exigir y controlar la actuación de los gobernantes. Para que puedan originar una acción que las satisfaga, las necesidades deben expresarse en forma de derechos indivisibles e interdependientes, acordes a las exigencias de los individuos y a veces más morales que jurídicos. Los derechos humanos no son, como a veces se ha sostenido, una recompensa del desarrollo, sino que son un mecanismo clave para lograrlo. La tradición de los derechos humanos trae consigo instrumentos e instituciones jurídicas para garantizar las libertades y el desarrollo humano². Esta perspectiva ayuda a cambiar la prioridad hacia los más desposeídos y excluidos, dirigiendo la atención hacia la necesidad de información y de expresión política. A su vez, el desarrollo humano contribuye a la formulación de una estrategia de largo plazo para hacer realidad los derechos. Es decir, la relación es de ida y vuelta, ambos son compatibles, congruentes y lo suficientemente distintos en sus concepciones y estrategias como para complementarse entre sí con provecho: el desarrollo humano es esencial para hacer realidad los derechos humanos y los derechos humanos son imprescindibles para el pleno desarrollo de las personas.

¹ Uno de los ingredientes de ese entramado axiológico que moldea nuestro actual concepto de Calidad de Vida es el androcentrismo, cuyos efectos criticaremos en las páginas siguientes.

² Los derechos a la calidad de vida reconocidos en los instrumentos jurídicos de las Naciones Unidas son los siguientes: dignidad, derecho a la vida, seguridad personal, ausencia de temor, alimentación suficiente, nutrición materna, derecho al trabajo, calidad del trabajo, pleno empleo productivo, salud, acceso a los servicios médicos de base, cuidados pre y postnatales, acceso a los servicios de planificación familiar, educación sanitaria preventiva, enseñanza primaria obligatoria y gratuita, posibilidad de enseñanza secundaria para todos, vivienda digna, permiso por maternidad, Seguridad Social, igualdad de sexos, protección a la familia, derechos políticos y participación.

El derecho a la calidad de vida en sí se recoge en el Artículo 25 de la Declaración Universal de Derechos Humanos³ y el derecho a la educación—obligatoria, gratuita, permanente, con igualdad de oportunidades— es otro de esos derechos fundamentales, el que nos permite responder a muchas de nuestras preocupaciones relativas a la calidad al facilitarnos mecanismos de comunicación, información y enjuiciamiento para enfrentarnos al mundo. El papel de los sistemas educativos es crucial para promocionar el respeto a los valores universales sobre los que descansa la mejora de la calidad de vida: hay que transmitir los saberes y actitudes necesarias para el análisis de los problemas y la búsqueda de soluciones, hay que enseñar a los individuos a participar activamente en el funcionamiento de la democracia y a hacer valer sus derechos civiles y políticos, hay que inculcar en todas las edades una ética de preocupación y de responsabilidad que embarque a todas las personas en la travesía hacia su enriquecimiento humano.

La mayoría de los ingredientes arriba mencionados (salud, alimentación, vivienda, etc.), más o menos conjugados y discutibles a su vez, han sido empleados como indicadores (parámetros mensurables y verificables) de calidad de vida o de bienestar social⁴. Nosotras queremos llamar la atención aquí sobre el hecho de que, además, ninguno de dichos indicadores—en especial el de la educación que se erige simultáneamente como indicador e instrumento al servicio de la calidad de vida— puede ser entendido con neutralidad genérica porque mujeres y hombres los persiguen, desarrollan, y sienten su impacto de forma diferente, en ocasiones muy diferente⁵.

³ Literalmente reza así:

“Toda persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo, enfermedad, invalidez, viudez, vejez, y otros casos de pérdida de sus medios de subsistencia por circunstancias independientes de su voluntad” (citado en el *Informe sobre el desarrollo humano 2000* publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Ediciones Mundi-Prensa, Madrid, p. 15)

⁴ Los indicadores informan a los gobiernos y al público en general sobre el “estado de las cuestiones”, sirven de base para pedir responsabilidades ante el incumplimiento de objetivos, estimulan la toma de conciencia por parte de los ciudadanos sobre los problemas y puede incitarlos a mejorar su propio modo de vida, su salud o su medio. Por ello tienen que ser sencillos de entender y calcular, accesibles, sensatos y comparables.

⁵ Valga como ejemplo el indicador *pobreza* que, en la Conferencia Beijing+5, es considerada como una de las doce áreas críticas de interés para el desarrollo de las mujeres. Las cifras muestran cómo la pobreza es cada vez más un “fenómeno femenino”. Las mujeres tienden a caer en la pobreza con mayor frecuencia que los hombres, permanecen en ese estado más tiempo y se enfrentan a obstáculos adicionales cuando intentan salir de ella. Están significativamente sobrerrepresentadas en varios grupos clave de riesgo de exclusión social, incluyendo a desempleados, cabezas de familias monoparentales, personas mayores que viven solas, empleados en trabajos precarios y con salario bajo, y perceptores de prestaciones sociales.

Las restantes áreas críticas son: salud, violencia contra las mujeres, conflictos armados, economía, poderes y ámbitos de decisión, mecanismos institucionales para el progreso de las mujeres, derechos humanos, medios de comunicación, medio ambiente, infancia y, por supuesto, educación, entendida como instrumento esencial para alcanzar los objetivos de igualdad, desarrollo y paz.

CALIDAD DE VIDA Y HUMANISMO

Aunque aparentemente se hable tanto de ella, la calidad de vida es quizá la parte olvidada del mundo moderno, obsesionado a menudo con otros factores “menos humanos”, como la productividad o la tecnificación, cuando en realidad, para que progrese la civilización, la calidad de vida habría de convertirse en el futuro de la humanidad, lo cual implica mirar hacia adelante y mirar de otra manera. “Vivimos en una macro-cultura de raza, de clase y de prejuicios anclada profundamente en nosotros. Hay que romper esa lógica de dominación si queremos ser un día capaces de construir cultura y sociedad” (PISANO, Chile. Sesión Pública de América Latina de la Comisión Independiente sobre Población y Calidad de Vida, 1999: 254) ... y verdadera calidad de vida.

Asistimos, en efecto, y desde hace ya demasiado tiempo, a una crisis generalizada que podría sintetizarse bajo el epígrafe de “deshumanización”. Algunos de los síntomas de la crisis serían los brotes de racismo y xenofobia, el incremento de las desigualdades Norte/Sur, el que las tres fuentes más importantes de riqueza en el mundo sean el tráfico de armas, de drogas de personas, la intolerancia religiosa, la violencia contra los más débiles, los conflictos nacionalistas, la depauperación del medio ambiente, el aumento de patologías como la depresión, la anorexia, el estrés, o el deterioro progresivo de las relaciones interpersonales. Entre sus principales causas destacan las siguientes:

a) la *vivencia de encrucijada*. El prefijo *post-*, que parece anteponerse hoy a todo (postmodernidad, arte postvanguardista, moral postconvencional, pensamiento postmetafísico, postfeminismo...), indica nuestra ubicación histórica en una etapa en la cual existe conciencia de transición en una “edad media”, y tales coyunturas generan incertidumbre: lo viejo ya no vale, lo nuevo está por venir aún, lo andamos buscando. Las tremendas paradojas culturales del modelo de civilización occidental, hegemónico, se evidencian al final del milenio proporcionando un balance no muy positivo. Constatamos que la Modernidad no ha tenido éxito, sus logros son bastante cuestionables porque encierran graves amenazas para el presente y el futuro de la supervivencia humana. Pero, como toda fase crítica, la actual encrucijada civilizatoria lleva en sí igualmente el germen de su renacimiento: tras haber cribado la realidad, es buen momento para encontrar nuevos recursos y cambiar.

b) el *neoliberalismo*. Se está manifestando una curiosa inversión en la dirección del hacer humano: los objetos producidos se van adueñando de los consumidores y no al revés, hay que consumir porque se produce, hay que crear pseudonecesidades para que se consuma todo lo que se piensa producir. Esta cadena en apariencia surrealista acaba impregnándolo todo y la competitividad se alza como uno de los valores educativos menos discutibles en la práctica aunque la teoría y los papeles nos hablen de cooperación y solidaridad. Los procesos hegemónicos normalizados por la perspectiva neoliberal se expanden a través de los mecanismos de globalización y de imposición económica y política y nunca incluyen el contribuir al desarrollo humano entre sus objetivos (ganancia, acumulación, concentración del poder y del bienestar en reducidas cúpulas sociales a costa de la privación de millones de personas).

y c) la *tergiversación de valores* (en el seno de la cual podríamos inscribir también la causa anterior). “El nivel de lo humano está en baja marea” –dijo, hace mucho pero expresivamente S. Ramos (1962: X)–. Los valores materiales priman sobre los humanos, estableciéndose

desacertadamente su jerarquía: los medios se han elevado a la categoría de fines, es como si la civilización misma caminase por un sendero diferente al que las personas tendríamos que recorrer, provocándose una desintegración del individuo ante el debate continuo entre múltiples oposiciones (intelecto/vida, masas/élites, ricos/pobres, mujeres/hombres...)

Salir de esta crisis implica dos tareas sucesivas: primero reconocer los síntomas para luego reconducir lo humano y las dos dependerán mucho de que cambie algo en la educación, puesto que, aunque no de forma exclusiva pero sí básica, “el mal de la civilización contemporánea –y volvemos a parafrasear a S. Ramos– radica en un espíritu mal educado” (RAMOS, 1962: XII)

Un mundo globalizado reclama un nuevo humanismo, global también. Para afrontar los contrastes evidenciados por la crisis:

“Es necesario y urgente un nuevo estado de espíritu, el rechazo del egocentrismo –y del androcentrismo que es una de sus manifestaciones, añadimos–. Necesitamos adherirnos a una ética global de preocupación por el otro y de atención inquieta por nuestros compañeros de humanidad y por nuestra casa común, la Tierra” (COMISIÓN INDEPENDIENTE ... 1999: 131)

Redescubrimiento de la preocupación por los demás, comunicación paritaria, asociación de intercambios recíprocos, son algunas de las notas para escribir un nuevo “contrato social” garante de: “un equilibrio entre los mercados, la sociedad y la naturaleza, entre eficacia y equidad, entre riqueza y bienestar, entre crecimiento económico y mejora sostenible de la calidad de vida” (COMISIÓN INDEPENDIENTE ..., 1999, 307)

Estamos convencidas de que las tareas planteadas exigen un previo cambio de perspectiva. Si queremos que “el hombre vuelva a ser la medida de todas las cosas” (el sofista Protágoras y los italianos del Quattrocento, renacentistas y humanistas por excelencia, así lo proclamaban como panacea) habremos de comenzar jugando a cambiar la palabra clave de este lema, hombre⁶. O, dicho más tajantemente, si se pretende cultivar un humanismo responsable (GRANELL, 1959), un humanismo radical (SAMPEDRO, 1999)⁷, o un humanismo como utopía real (FROMM, 1998), convendría partir más bien de una declaración de principios que, sinceramente pensamos puede ser muy útil en la construcción de calidad de vida: el hombre no puede seguir siendo la medida de todas las cosas, y menos en educación. La esencia de ese humanismo renovado no puede ser otra que la pluralidad, sólo puede verse enriquecido si aplaude la convivencia de las diferencias en igualdad, si se reconoce la alteridad dialogante de hombres y mujeres, la igualdad no sólo entre semejantes, sino entre diferentes: ni antagónicos (“sexos opuestos”), ni complementarios (“medias naranjas”), sólo diversos y equivalentes.

⁶ Aunque su supuesto autor utilizara en la versión original el término griego *anthropos* y no *andrós*, nuestra intención es mostrar los posteriores efectos discriminatorios de la máxima. Nótese que, “paradójicamente”, según el Diccionario Etimológico de la Lengua Castellana de Corominas, la palabra “humano” se relaciona con el latín *humus*, que significa tierra, y sólo más lejanamente con *homo*, hombre. Y si alguna connotación sexuada y genérica posee el vocablo “tierra” –la diosa Gea, la madre por antonomasia– es, desde luego femenina.

⁷ Conferencia pronunciada en Sevilla en la Fundación El Monte el día 16 de Noviembre de 1999 dentro del ciclo denominado “Una mirada sobre el siglo XX”.

CALIDAD DE VIDA Y DESARROLLO HUMANO

La primera modificación que sugerimos supone una redefinición del propio concepto de calidad de vida y de sus indicadores y formas de evaluación tradicionales. Preferimos emplear el término de *desarrollo humano sostenible o sustentable*. El desarrollo humano es el proceso de ampliación de las opciones de las personas y el consiguiente aumento de las funciones y capacidades humanas. Es característico de este enfoque ético y político el hecho de que deba contribuir a la satisfacción de las reivindicaciones vitales cifradas sintéticamente en tres: ninguna vida humana vale más que otra, las personas no están condenadas a una vida breve, y tampoco lo están a una vida miserable. Su sentido activo, progresivo y vitalista es claramente dinámico y superador del estatismo, la artificialidad y el sesgo del de calidad de vida, bajo cuyo lema muchísimas personas no quedaban representadas, ni siquiera presentadas a nivel estadístico. Nos interesa de este paradigma, ante todo, su capacidad inclusiva⁸, que parte de la idea central acerca de que el desarrollo no puede tener como sujetos a las regiones, a los países, a las clases o a grupos abstractos: el desarrollo sólo tiene sentido si es humano para las mujeres y los hombres existentes. No se compara dónde está un país en relación con otro, sino dónde esté ese país de acuerdo a las necesidades básicas y fundamentales de las mujeres y de los hombres que componen su población: “El desarrollo humano enuncia, planifica y piensa para las mujeres y los hombres concretos, particulares y es visto como un conjunto de procesos que tienden a elevar la calidad de vida” (LAGARDE, 1995: 39)

Y nos importa subrayar también el inseparable calificativo de *sostenible o sustentable* que el concepto de desarrollo que recomendamos lleva aparejado. La sostenibilidad—que posee ramificaciones económicas, medioambientales, sociales, políticas e individuales—, la duración y el mantenimiento de los niveles de calidad de vida alcanzados y de las mejoras que puedan aportar es condición indispensable, forma parte esencial de la definición misma del término “Igual que no se puede hablar de calidad de vida sin capacidad de supervivencia, tampoco se puede hablar de calidad de vida sin que ésta se mantenga”⁹.

El concepto de desarrollo sustentable fue definido emblemáticamente por la Comisión Mundial sobre Medio Ambiente y Desarrollo—en el Informe elaborado tras los compromisos de la “Carta de la Tierra” y de la “Agenda 21”, surgidos a raíz de la Conferencia de Naciones Unidas de Río de Janeiro, en 1992—como “un desarrollo que satisfaga las necesidades del presente sin menoscabar la capacidad de las futuras generaciones de satisfacer sus propias necesidades”¹⁰. Se trata de concebir los procesos de desarrollo con una conciencia de futuro responsable, es

⁸ El principio de *equidad*—junto con los de sustentabilidad, productividad y empoderamiento cuyos contenidos iremos abordando aunque quizá no utilizando siempre esta terminología— es, en opinión de M. Lagarde, imprescindible para el desarrollo humano:

“Remite a la diversidad y reconoce además las enormes desigualdades actuales en la posibilidad de acceder a las oportunidades para mejorar la vida (...) parte de identificar las diferentes formas de participar en los procesos. Intervenir en el desarrollo permite enfrentar las desigualdades y no pasarlas por alto, o considerarlas ajenas a los procesos específicos. Por ello es prioritario establecer criterios equitativos en el tratamiento de la desigualdad” (*Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid, horas y HORAS, p. 104)

⁹ Palabras de un funcionario colombiano recogidas en el documento elaborado por la Comisión Independiente sobre Población y Calidad de Vida, *op. cit.*, p. 89.

¹⁰ El Informe fue publicado en 1997 en castellano en el libro *Nuestro futuro común*. Madrid, Alianza Editorial.

decir, se toma conciencia de que las exigencias para el desarrollo actual deben estar concatenadas con el desarrollo por venir. La tesis es que las tácticas y las estrategias no se pueden separar, sino que cada paso del desarrollo implica un tipo de desarrollo futuro, sienta precedentes, de modo que aquello que estemos haciendo hoy repercutirá en el mañana. El principio de sustentabilidad contiene, por tanto, una visión filosófica de transcendencia y de solidaridad, es un principio ético intra e intergeneracional que implica la necesidad de reconocer a otras generaciones —o a la misma pero en un tiempo diferente— su oportunidad de disfrutar, por lo menos, de idéntico nivel de bienestar al que ha sido conseguido.

Es evidente que los índices de medición adecuados para refrendar estos matices no podrán tampoco continuar siendo los mismos que se corresponden con la tradicional versión de la calidad de vida. En nuestro ámbito prevalecían concepciones de desarrollo ligadas a dimensiones como la nación (se hablaba de desarrollo nacional, regional, del poco o mucho desarrollo, o del atraso o despegue de los países), y el desarrollo se medía y aún hoy se mide con frecuencia por el producto nacional bruto (PNB) o producto interior bruto (PIB), con una visión cuantitativa que desembocó en lecturas complejas y rocambolescas que admitían, por ejemplo, el valorar como desarrollo a los procesos económicos de países empobrecidos en los que no prevalecían los derechos humanos. O sea, se partía casi exclusivamente de índices económicos que no tomaban en cuenta en realidad la calidad de vida, el nivel o el contenido de las relaciones sociales, y mucho menos las condiciones humanas de las mujeres y los hombres.

Gracias a estas mediciones, típicas de la década de los sesenta, centradas en el crecimiento del producto bruto interno y en el intercambio internacional de productos, que privilegiaban las metas cuantitativas generales y no ponían énfasis en el cambio de las estructuras vigentes, se excluyeron amplios sectores del beneficio económico (las mujeres fueron las más afectadas) y fracasó el “mito del crecimiento”. En los setenta, el Banco Mundial propone una política de “inversión en los pobres”, en los grupos de población no integrados a la economía (y las mujeres se identifican como grupo objetivo de las estrategias de desarrollo, descubriéndolas como recurso económico subutilizado que debía convertirse en agente del proceso de modernización mediante programas de promoción), pero estos mecanismos de “integración” tampoco funcionaron y se predicó la “profecía del colapso”, una llamada de atención sobre los límites del crecimiento que planteó el desafío de crear Un Nuevo Orden Económico Internacional y abrió el debate por nuevos estilos de desarrollo. Los ochenta evidenciaron con crudeza que las mujeres se habían convertido en las grandes perdedoras del desarrollo, puesto que su promoción se había traducido en promoción de la productividad y el embate de la crisis fue mayor para nuestro género. A partir de los noventa lo que está en juego es la redefinición misma del modelo de sociedad para el próximo siglo y el papel que habrán de desempeñar en ella mujeres y hombres¹¹.

Resulta pertinente hacer hincapié al menos en tres de los nuevos indicadores manejados, que además deben ser combinados entre sí para dar una imagen de las cuestiones más próxima a la realidad. El Índice de Desarrollo Humano (IDH) mide el logro medio de un país en cuanto a tres dimensiones básicas del desarrollo humano: una vida larga y saludable, los conocimientos y un nivel decente de vida. El Índice de Desarrollo relativo al Género (IDG) mide el logro en las mismas dimensiones y con las mismas variables que el IDH, pero toma en cuenta la desigualdad de

¹¹ Para ampliar esta apretada síntesis acerca de la evolución de las políticas de desarrollo, véase H. Birgin (1994): “La reformulación del orden mundial: Las mujeres en las estrategias de desarrollo sustentable”, en *De Nairobi a Beijing. Diagnóstico y propuestas*, Santiago de Chile, Isis Internacional, pp. 89-103.

logros entre mujeres y hombres. Y el Índice de Potenciación de Género (IPG) indica si las mujeres pueden participar activamente en la vida económica y política, midiendo la desigualdad de género en esferas clave de participación y adopción de decisiones y centrándose en las oportunidades¹

CALIDAD DE VIDA Y PERSPECTIVA DE GÉNERO

En definitiva, el paradigma del desarrollo humano sustentable conduce de manera necesaria a la *perspectiva de género*:

“No se trata de añadir a las mujeres a un mundo práctico o simbólico pensado sin ellas, ni de agregar a todo lo que se planifique la frase mágica enfoque de género. Es preciso comprender que el desarrollo humano debe ser criticado, transformado, reconstituido y resignificado a partir del paradigma cultural del feminismo” (LAGARDE, 1996: 113)

Desde principios de la década de 1970 se acuña como una categoría nueva de análisis dentro del pensamiento feminista el concepto de género¹³, que pasa a ser diferenciado de otro aspecto el de sexo, relacionado con la condición biológica de la diferencia humana, mientras que aquí significaría la dimensión psicológica y social del sexo. Por lo tanto el género hace referenci a las características atribuidas a la feminidad y masculinidad y los roles que desempeñan lo hombres y las mujeres.

Es al hacer esta distinción entre lo natural y lo cultural en las relaciones humanas cuando se observa cómo el género produce una organización social que no es neutra. El sexo, en definitiva determina automáticamente desde el mismo momento del nacimiento, e incluso antes¹⁴, la características de cómo el desarrollo humano tiene que seguir unas pautas de identificación

¹² Para mayor información sobre aspectos teóricos de contenido y normas de utilización y lectura de estos índices así como para conocer los datos que más recientemente nos han suministrado, conviene consultar el ya citada *Informe sobre Desarrollo Humano 2000*, del PNUD.

¹³ Consideramos que la Teoría de los géneros es muy útil para analizar el tema que nos ocupa y, especialmente, el estudio de la función ejercida por los sistemas educativos en las sociedades contemporáneas. Forma parte del bagaj de las diferentes corrientes feministas que, desde el pensamiento y la acción han ido progresivamente reivindicand investigando y proponiendo el lugar de las mujeres en el mundo. Desde las primeras luchas alrededor de la conquist del sufragio, conocidas como *feminismo de primera ola*, se pasó a un segundo momento, la *segunda ola*, cuyo objetiv prioritario fue la búsqueda de la visibilidad histórica y actual de las mujeres. La *tercera ola*, se plantea los tema de cambios institucionales de la sociedad patriarcal.

Ha sido un trayecto relativamente corto en el tiempo: sólo han transcurrido dos siglos desde la proclamación de *Le Droits de la femme et de la citoyenne* (1791) de Olympe de Gouges. El feminismo se desarrolló con fuerza, primer en EE.UU. y algo más tarde, se propaga hacia Europa desde Inglaterra, gestándose alrededor del derecho a la propiedad y al voto. Ya en el siglo XX, los profundos cambios sociales producidos a causa de los períodos bélicos o la aparición del socialismo, provocaron nuevos planteamientos en la práctica y el pensamiento de los movimientos de mujeres. La discusión teórica fue definiendo distintas maneras de entenderlo: feminismo radical, feminismo materialista cultural, ecopacifista, feminismo de la diferencia sexual y la teoría de los géneros, entre otros.

¹⁴ Las ecografías ya permiten responder a la trascendente pregunta de padres, abuelos y demás parientes y allegados ¿es niña o niño?: el lazo del moisés, el color de los patucos y baberos y el de la pintura de la habitación dependerá de la respuesta... y condicionarán también la forma de hablar, de actuar, de querer, de pensar, de trabajar y de vivi en definitiva de ese próximo ser humano.

en las relaciones sociales. De esta forma, tareas, funciones, valores, actitudes o emociones son repartidas en una adscripción binaria y excluyente dentro de una construcción cultural e histórica. Las definiciones de feminidad y masculinidad son propias de cada cultura y presentan importantes variaciones según las clases sociales, las etnias y los momentos históricos. Sin embargo, en todos los casos esta diferenciación está acompañada por una jerarquización de algunos atributos por encima de los otros, a la vez que por la tendencia a la concentración de los más valorados alrededor del polo masculino, es decir se genera una *cultura androcéntrica*. Asimismo, todas las sociedades imponen controles más o menos severos para asegurar la continuidad de esta diferenciación, bien sea de carácter físico, espacial o intelectual. En definitiva, polaridad y jerarquización son rasgos básicos de la construcción de género y en ese marco el género femenino se construye en oposición al masculino, tomado como patrón dominante, como sostén del modelo *patriarcal* de mundo¹⁵, uno de los mayores obstáculos para la modernidad, la calidad de vida y el desarrollo humano.

La cultura patriarcal, el modelo genérico dominante, funciona y se reproduce, pues, a través de procesos educativos y de socialización y cuenta con instituciones civiles, religiosas y estatales que, desde sus propias concepciones, costumbres y lenguajes —mágicos o científicos, tradicionales o modernos— apuntalan sus normas y difunden sus ideologías y creencias. Estamos inmersos todo el tiempo, en todas las relaciones y situaciones de la vida, en una verdadera *pedagogía de género*, cuyo resultado más sofisticado son los sujetos de género: las mujeres y los hombres que desarrollan sus identidades y sus subjetividades de seres especializados, determinados, definidos, para ser mujeres o para ser hombres, a partir de estas concepciones¹⁶.

Sin embargo, durante mucho tiempo las diferencias en la personalidad y rol social de ambos sexos fueron explicadas como naturales porque radicaban en las características biológicas y por lo tanto aparecían como perennes e inmutables. Es común la creencia de que el orden genérico nos viene dado (por la naturaleza o por la divinidad), que se nace mujer o se nace hombre con todos los atributos (físicos y no) y que, por consiguiente las condiciones genéricas son verdaderas, buenas, intocables e imprescindibles para que el mundo funcione “como es debido”. La mayoría de las personas tiene interiorizada, como una suerte de tabú, la prohibición de modificar el sentido genérico, e incluso de pensarlo críticamente: si alguien no está conforme habrá de resignarse y culpabilizarse porque quien está mal no es el mundo, sino la persona, el grupo, el movimiento, la alternativa disidente.

¹⁵ Como bien explica sintéticamente M. Lagarde (1998): “Sistemas de género y la organización genérica del mundo”, Conferencia pronunciada en los *III Encuentros de Formación Feminista de Andalucía* (material multicopiado):

“Vivir en el mundo patriarcal significa que más allá de nuestra voluntad y de nuestra conciencia, las mujeres y los hombres ocupamos espacios vitales jerarquizados, cumplimos con funciones y papeles, realizamos actividades, establecemos relaciones y tenemos poderes o carecemos de ellos, de maneras prefijadas por la sociedad y con márgenes estrechos y rígidos. Es decir, estamos sujetas/sujetos a un orden social, económico, jurídico, político y cultural jerárquico, opresivo e injusto, basado en el género, que conforma la sexualidad y determina, en gran medida, los itinerarios de nuestras vidas”

¹⁶ La pedagogía de género no es, sin embargo, única, sino modificable con mayor o menor lentitud. Además funciona a veces de forma contradictoria y conflictiva entre el conservadurismo y la innovación. Y en nuestra sociedad cambiante y diversa, cohabitan distintas modalidades de género y de instituciones transmisoras: unas reproducen rígidamente el patriarcalismo, otras lo critican pero contemporizan con él y otras se esfuerzan socialmente por eliminarlo.

Esto hace afirmar a Marcela Lagarde que:

“transformar las mentalidades sobre lo genérico consiste, en parte, en generar procesos consciente que permiten sustraer la existencia de mujeres y hombres de la naturaleza, para reubicarlos en la historia. La autoidentidad se historiza” (1998: 52).

Por ello, la perspectiva de género es un instrumento muy clarificador cuando se está intentando desentrañar los mecanismos que generan, consolidan y reproducen la desigualdad y se hace imprescindible en el análisis de los procesos educativos y de desarrollo humano. Es que la escuela se presenta como un agente fundamental de socialización. A través de ella aprendemos también a ser niño o niña, hombre o mujer: “No se nace siendo mujer, se llega a serlo” (Beauvoir, 1987: 13). El éxito o fracaso de este aprendizaje se mide por comportamientos adaptados a los roles consensuados acríticamente por los grupos sociales y que fuera de otras valoraciones sociológicas nos hablan precisamente de la capacidad de identificación genérica o en su caso de “de-generación”. Desde aquí se fundamentarán históricamente las relaciones de poder en una jerarquización sexual. Porque el sexismo, es decir las actitudes que introducen desigualdad en el trato y establecen diferencias discriminatorias entre las personas por razón de su sexo, es aprendido y la base de su aprendizaje se establece en el denominado proceso de construcción de identidad de género, que supone una imposición de diferencias psicosociales desde el momento del nacimiento por medio de expectativas diferentes en función del sexo. En definitiva, como señala Consuelo Flecha:

“el potencial analítico del concepto *género* permitió mostrar estos factores culturales que uniformaban pero que igualmente pueden diversificar, y el del *sistema de género* hizo posible visibilizar cómo se organizaban las sociedades para crear, para mantener y para reproducir esas características y esos comportamientos, a los que no ajustarse implicaba sanción social” (FLECHA, 1999: 235-236)

Hemos de advertir que el género se plantea como una teoría amplia que abarca algo más que el análisis puramente académico, aspecto sobre el que se centra la crítica desde otras visiones feministas. Es cierto que desde su aparición y desarrollo posterior ha influido significativamente en una revisión paradigmática que argumenta de una forma sólida la supuesta neutralidad positivista de la ciencia y que además ha contribuido al reconocimiento de la legitimidad académica de los anteriormente denominados “Estudios de la Mujer”. Sin embargo, tiene otra vertiente que en el tema que nos ocupa es mucho más importante; nos estamos refiriendo a su potencialidad política. La creciente utilización de la perspectiva de género en la elaboración de interpretaciones, diagnósticos y políticas públicas, ha permitido, en efecto, la visibilización de las mujeres y de la problemática que las envuelve así el logro de avances en la emancipación femenina. En este sentido, Milagros Rivera opina que desde el momento de su aparición:

“nos permitió a las mujeres deshacernos definitivamente del biologicismo, del discurso de “lo natural” y con ello nos permitió confiar en que era posible liberarse de hacer política marcada por el aborto o por el coste de la cesta de la compra, y de una historia de las mujeres que parecía que tenía que tratar siempre del parto, de la maternidad, de la dote, del espacio doméstico y del cuidado de los enfermos y los muertos” (RIVERA, 1994: 78-79)

En los últimos años se han multiplicado las teorías que convergen en la perspectiva de género, las políticas que se han diseñado desde esta óptica, y las experiencias, la participación y los logros en beneficio de las mujeres y en la deconstrucción del patriarcado. Y desde otro ángulo, la expansión de género feminista puede ser uno de los hechos más alentadores de la globalización ya que a pesar del sentido patriarcal y neoliberal de la vida que se está prioritariamente difundiendo, sin embargo por los mismos canales, se atraviesan fronteras y burocracias con el nombre de perspectiva de género.

La problemática de género en que estamos implicados mujeres y hombres forma parte de la revisión crítica y de la construcción de la democracia y, cómo no, de la necesaria redefinición de los modelos de desarrollo. En definitiva se trata de resignificar la vida personal y colectiva en una dialéctica pendular entre la casa y el Estado, el Estado y el mundo. Por eso, no está resultando de ninguna manera sencillo lograr la aceptación de la perspectiva de género, ya que conduce a desmontar críticamente la estructura de la concepción del mundo y de la propia subjetividad¹⁷. Es difícil, por lo tanto, aceptar esta nueva óptica ya que la representación del orden genérico del mundo, los estereotipos sociales y sus normas, son fundamentales en la configuración de la personalidad y de la cultura. Se aprenden desde el principio de la vida como hemos afirmado anteriormente, y no son aleatorios. Se convierten en la base de la identidad de cada quien y de las identidades sociales asignadas y reconocidas al resto de las personas:

“Cuando la felicidad o la trascendencia expresan el deseo de las personas de realizar los mandatos patriarcales, estamos frente al mayor éxito político: se ha logrado que cada persona se convierta en ejecutora, en promotora, en vigilante y en defensora, en un ser emblemático del mundo patriarcal. Para arribar a ese estado, cada quien ha aprendido sus fundamentos y sus particularidades, los ha internalizado y existe al realizarlos en su vida cotidiana” (LAGARDE, 1998: 8)

La mirada a través de la perspectiva de género provoca un cambio inmediato en la manera de nombrar las cosas conocidas, pues, al intentar entender el conjunto de fenómenos históricos en torno al sexo afloran hechos ocultos y, sobre todo, se le da a lo conocido un nuevo significado. Incluye la intención de cambiar el orden de los poderes existentes entre los géneros y con ello la vida cotidiana, las relaciones y los roles. Por consiguiente, desde este enfoque, se entiende que hombres y mujeres son sujetos de género y por lo tanto sirve para analizar la condición femenina y la situación de las mujeres, y sirve también para analizar la condición masculina y la situación vital de los hombres, incluyendo el análisis de las relaciones entre géneros diferentes y también las desarrolladas entre personas del mismo género¹⁸.

En síntesis –volviendo a la cuestión del *desarrollo humano* y la *calidad de vida*–, si las sociedades son patriarcales, la vida de las mujeres y la de los hombres es inequitativa porque entre ambos géneros hay desigualdades en cuanto a condiciones de vida, acceso a oportunidades,

¹⁷ En general, las resistencias a los cambios siempre pueden convertirse en indicadores de gran fuerza expresiva para medir la densidad y alcance de los mismos en sus propuestas más utópicas, utilizando este concepto en su sentido de creatividad y de capacidad para transformar radicalmente la realidad heredada.

¹⁸ Insistimos en este último aspecto ya que es necesario hacer una advertencia acerca el peligro que supone reducir los alcances de esta perspectiva. En no pocas ocasiones el uso unilateral de la perspectiva en el análisis exclusivo de las mujeres buscando el incremento de la participación femenina, el acceso a determinados recursos o la satisfacción de algunas necesidades produce una distorsión de su planteamiento relacional radical.

espacios y bienes materiales y simbólicos, es decir, disparidades marcadas por la dominación y opresión. Con la aplicación de la perspectiva de género, producto de la visión feminista, se ha descubierto que el desarrollo no es neutro, depende de los procesos históricos que confluyen en él, del tipo de formación social y económica, del tipo de Estado y sus políticas, y, en gran medida, también de los procesos educativos recibidos, ya que éstos nos permiten conocer e interpretar y asumir todos los elementos mencionados.

CALIDAD DE VIDA, GÉNERO Y EDUCACIÓN

Ciertos indicadores del desarrollo, y entre ellos el que más nos interesa, la educación, expresan, en los comienzos del nuevo milenio, grandes transformaciones en la conceptualización de género de las mujeres. Considerar a las mujeres *sujetos educativos*, incluirlas en los procesos formales de educación ha implicado la modernización de las mujeres y, en parte, su desarrollo. Pero todavía para un segmento importante de éstas la educación no deja de ser una necesidad social planteada obligatoriamente por el modelo de desarrollo imperante y no una necesidad de las mujeres mismas. La educación se nos aparece como la cara y la cruz del desarrollo de las mujeres puesto que, evidentemente, sin ella nos sería imposible progresar y sacudirnos los anclajes, pero igualmente, gracias a ella, como venimos diciendo, se nos imponen modelos de calidad de vida “prestados” y “convenientes”.

Está claro que este tema es un debate contemporáneo. Encontramos históricamente una frontera importante en el momento en que el pensamiento ilustrado, racional y cada vez más laico, intenta independizar el sentido de la vida de mujeres y hombres de un fin fuera de sí mismo transcendentemente unido a la divinidad. Mientras que se viva para la otra vida, el modelo educativo tiene que preparar con coherencia hacia ese indefinido destino. Estamos en el escenario de una educación aún informal para la mayoría de la población, pero no por ello menos eficaz e incluso cuanto a los aprendizajes educativos. La calidad de vida se mide entonces por la capacidad de salvación del alma y la religión es el filtro objetivo y subjetivo de la felicidad individual terrenal.

Aquí no cabe nuestro debate. Tampoco había cabido en las sociedades clásicas a las que en este sentido, podríamos denominar precíviles, puesto que en ellas no hay un desarrollo de derecho de igualdad: la calidad de vida sólo atañe a los ciudadanos, varones libres. Las mujeres disfrutarán de “otra calidad de vida”, circunscrita a espacios privados y, por lo tanto, de menor valorada, porque es la pertenencia a la *polis* y la práctica de su actividad más genuina, el ejercicio de la política, lo que define la humanidad.

Con la Revolución Francesa se amplía el derecho de admisión en la *polis* y, por primera vez, parece que las mujeres tengan también la posibilidad de acceder a una verdadera calidad de vida. Sin embargo en esa coyuntura la puerta se volvió a cerrar enseguida para las mujeres que pasaron a ser ciudadanas, pero de segundo orden. En consecuencia, el inicio y la consolidación de los sistemas educativos nacionales a lo largo del siglo XIX se hizo sobre un modelo de *escuela segregada*, con patrones educativos de desarrollo humano distintos para mujeres y hombres, sí, pero sin perder de vista que el femenino sigue siendo subordinado, modelado androcéntricamente e implantado siempre con retraso en el plano legal por ser un asunto de menor importancia.

“La educación de las mujeres consistía –afirma P. Ballarín (2000: 88)– en la formación del alma, del corazón, del carácter, de la voluntad, de los buenos modales, frente a la instrucción, que se pensaba era la que la corrompía. El objetivo de su educación no es ser sabia, sino ser buena y sumisa y los conocimientos intelectuales, se contraponían a la feminidad”.

De ahí que la política educativa decimonónica establezca la obligatoriedad escolar pero legítima una discriminación genérica que se asienta en una discriminación curricular. En nuestro país –detengámonos en lo que más de cerca nos toca– las niñas tenían reconocido el derecho a la educación desde la Ley General de Instrucción Pública de 1857, conocida como la Ley Moyano. Pero, para que esas niñas se convirtieran en mujeres del siglo XIX su proceso de socialización tenía que ser forzosamente diferencial. Tenían una función social mucho más definida que la de los varones y el currículo estaba encaminado a cualificar lo que la naturaleza había seleccionado para ellas, la posibilidad de ser madres. Por extensión, como empiezan a ejercer profesionalmente algunos trabajos que están relacionados sobre todo con la prolongación de la crianza y el cuidado de las personas enfermas, las instituciones más emblemáticas que surgen en esta época, tendrán esta función. Nos estamos refiriendo a la Escuela Normal de Maestras, la Escuela de Institutrices (1869) o la Asociación para la Enseñanza de la Mujer (Madrid, 1871). No faltaron voces críticas como la de Emilia Pardo Bazán, que en 1892 defendía públicamente que, en rigor, la educación actual de la mujer de su tiempo no podía llamarse tal educación, sino doma, pues se proponía por fin la obediencia, la pasividad y la sumisión. Educación, sí, pero de otra manera.

Así, la necesaria formación de las mujeres será una cuestión a la que siempre se volverá como tema recurrente de modernidad y crítica a la enseñanza tradicional en la que era considerada peligrosa la convivencia de los dos sexos. Las propuestas coeducativas de la ILE, la Escuela Moderna de Ferrer i Guardia o la escuela pública republicana nos han quedado como hitos significativos de la respuesta crítica, aunque habría muchos aspectos que matizar ya que es muy difícil encontrar discursos fuera de “los deberes propios de su sexo”.

Por eso, si miramos un poco hacia atrás, vemos que, efectivamente, la generalización de la *escuela mixta* supuso un avance histórico que consolidaba la posibilidad de inclusión de las niñas en espacios anteriormente prohibidos. En nuestro país, a partir de la Ley General de Educación de 1970 se establecen los centros educativos compartidos por niños y niñas con un currículum común. Se había conseguido un cambio propuesto siempre por el pensamiento pedagógico progresista con las miras puestas en modernizar la educación y en relacionar la escuela con la vida, ya que, la escuela segregada es considerada como antinatural. Se busca hacer coincidir a niños y niñas en el mismo escenario educativo para evitar las dificultades de integración tardía que provocaba la escolarización diferente.

La implantación de la escuela mixta por lo tanto era el resultado de una vieja aspiración, el logro de muchas luchas del movimiento feminista por la igualdad de oportunidades, de modo que la pertenencia a un sexo no pudiera constituir ya un límite y también, no podemos olvidarlo, la actualización de un sistema educativo a las nuevas necesidades socio-económicas de un país en pleno desarrollo industrial.

Este último aspecto señalado es otro factor poderoso de análisis. La escuela se presentaba como la vía de igualdad en una sociedad donde ésta no era cuestionada en otras esferas sociales, salvo en círculos más sensibilizados o con una militancia política específicamente feminista. Las responsabilidades familiares, la división sexual del trabajo, la libertad sexual eran temas

que seguían intocables en el imaginario social. No se tenía en cuenta que la escuela es uno de los terrenos de socialización, luego ahondamos en una injusticia al querer dar igualdad de derechos a quienes han sido socializados para la desigualdad.

La *coeducación* no es la escuela mixta. Hemos comprobado que no basta con eliminar prohibiciones, hacer una escuela uniforme e invertir algunos papeles. Hemos desarrollado un co-instrucción de resultados muy cuestionables y difícil de analizar en sus carencias para sus protagonistas, pues los objetivos superficiales de la búsqueda de la igualdad parecen habernos satisfecho. Si hiciéramos un símil con el mundo teatral, resultaría como esas adaptaciones de una obra clásica que ostentosamente llaman sus autores “contemporáneas”. Hay un lenguaje diferente, pero se dicen las mismas cosas: sobre una escenografía que refleja ambientes actuales vemos desarrollarse los mismos temas, con los mismos argumentos y lo que es más ejemplar con los mismos desenlaces. Los estudios de género, tanto teóricos como empíricos, han venido a desmitificar esa aparente creencia de inclusión de las mujeres. Las niñas reciben un mensaje doble: podrán participar en el orden colectivo, pero no ostentan 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 (SUBIRATS Y BRULET, 1988)

Las estrategias de cambio hacia la coeducación requieren plantearse cuestiones sobre el tipo de escuela que queremos construir y los medios con los que contamos para conseguirla. Para Berstein en la escuela deben garantizarse tres derechos que exigen a su vez tres condiciones para que se oriente democráticamente. En primer lugar tiene que poder desarrollarse el derecho al crecimiento personal que implicaría un clima de confianza y que se establece en el nivel individual. Por otra parte, también tiene que darse necesariamente el derecho a ser incluido desde la perspectiva de comunidad en el nivel social. Y finalmente, habla de un tercer derecho en el ámbito político, que discurre dentro del discurso cívico y que sería el derecho a la participación. En definitiva la escuela debe ser en sí misma una comunidad democrática. No se trata de ensayar para el futuro ejercicio de la democracia porque la escuela no tiene que prepararse para la vida: tiene que ser la vida.

Utilicemos sintéticamente el triple baremo de Berstein para cuestionarnos cómo ha sido la validez de la escuela mixta, es decir, de la escuela de la igualdad formal, sin obstáculos iniciales para la incorporación de las niñas, donde se parte del principio de una neutralidad de relación y donde se funciona bajo el supuesto del trato igualitario en la atención al alumnado, donde se intenta fomentar el desarrollo de las capacidades personales pero no se contempla la importancia de los géneros: se contempla un tipo de alumno ideal que obtiene el éxito de acuerdo a sus méritos.

Los estudios de género han demostrado que el discurso androcéntrico dominante en la escuela limita el crecimiento por varias razones. Las niñas no tienen otros modelos de identificación dentro de la cultura escolar que no sean de género masculino ya que existe un vacío simbólico. Y los modelos externos femeninos siguen estando relacionados con los papeles más tradicionales de la mujer, es decir, con el ámbito de lo doméstico para desarrollar su afectividad o con el ámbito social, generalmente vinculado a aspectos relacionados con el cultivo de la estética corporal. Además, a través del currículum oculto, el profesorado expresa de manera muy diferentes sus expectativas y valoraciones con respecto a los niños o a las niñas, de manera que esa condición de confianza imprescindible en el crecimiento individual, también está relativizada.

Por otra parte, con respecto a la necesidad de sentir la inclusión, la vivencia de la pertenencia es muy difícil que sea conseguida en un mundo donde ni siquiera se ha logrado llamar a cada cosa por su nombre. Nos referimos al lenguaje. Las numerosas investigaciones en este campo demuestran que bajo ese neutro universal, bajo ese “término no marcado” utilizado por las contrvertidas reglas de economía o estética, se esconde una invisibilidad real de la manera de decirse las mujeres. Como en una ocasión escuchamos decir a Ana Mañeru acerca de la representación de la diferencia sexual en el lenguaje:

“no estamos ante una guerra entre los distintos tipos de restricciones, entre los cuales, al final, una nueva restricción sustituirá a la antigua. Estamos ante una necesidad de nombrar la existencia, la experiencia y los conocimientos de la mitad de la humanidad, que somos las mujeres” (MAÑERU, 1994)

De la misma manera, en la cultura escolar hay una omisión de aquellas aportaciones hechas por la creatividad de las mujeres y esto produce un extrañamiento genealógico¹⁹.

El tercer requisito, recordemos, que pedía Berstein era la posibilidad de participar a través de la educación, es decir, en un nivel político, el derecho al cuestionamiento y a la transformación original del mundo heredado. Y una escuela que no tenga presente la revisión desde el sexo/género de su estructura, sus mecanismos de funcionamiento y su función social está claro que empieza y termina ejerciendo una labor reproductora. Toda propuesta educativa que pretenda introducir cambios debe estar acompañada de una propuesta política entendida ésta en su acepción más amplia de incidir en las relaciones de poder, de democratizar la vida privada y pública de las personas.

La radicalidad de la propuesta coeducadora exige unas condiciones de valoración de la diferencia para que se pueda llevar a cabo una educación en relación y esa diferencia se plantea en personas con una identidad sexuada y es a través de un cuerpo como nos decimos. La escuela tiene que ser un escenario de libertad donde cotidianamente se represente el guión del Estado Social de Derecho. Y desde ese punto de vista sigue teniendo un papel insustituible en los procesos de socialización y formación.

En España, la LOGSE ha creado las condiciones generales para que el tema de la coeducación no sea algo ajeno a la ordenación educativa sino una de las condiciones básicas para democratizar la enseñanza. Es más, el principio de no discriminación por razón de sexo se ha convertido en un elemento básico en la elaboración del proyecto educativo y un indicador de la calidad de la educación. Sin embargo, la propuesta coeducativa todavía está muy lejos de estar generalizada. Es más, pensamos que sigue siendo en muchos casos simple apéndice de diseños que tienen que responder a las políticas institucionales de igualdad de oportunidades educativas, tratándose de esa manera las desigualdades fundadas en el sexo con otros temas de incuestionable trascendencia como son todos los aspectos relativos a la enseñanza de valores, pero que quedan

¹⁹ “El patriarcado –sentencia M. Lagarde– supone ignorancia generalizada al excluir a las mayorías, en particular a las mujeres, de los mecanismos educativos e incluso segrega a las mujeres de la mayor parte de espacios de cultura y saber (científicos laicos, religiosos y otros) y en su caso desvaloriza, persigue y niega los saberes de las mujeres” (*Género y feminismo...*, *op. cit.*, p. 120)

difuminados en esa tibia y ambigua manera de llevarlos a la práctica que está resultando en muchas ocasiones, la transversalidad.

Cuando se introduce el análisis de género en la educación se produce una diferencia fundamental con otro tipo de innovaciones metodológicas; y es que tras pasamos forzosamente la dimensión profesional y nos implicamos personalmente, pues estamos en un terreno más académico. Si no existe una exigencia personal, subjetiva de plantearse la relación educativa ésta no se puede convertir nunca en una fuerza transformadora de la realidad, al mismo tiempo entramos en una dimensión política que se mueve en una dinámica de deconstruir e innovar. En primer lugar, *deconstrucción* en el sentido de realizar una crítica del patriarcado, de su orden y de su lógica, desaprendiéndolos y aprendiendo nuevos saberes, no sólo escolares²⁰. En segundo lugar, *innovación* buscada creativamente: hay que buscar valores, lenguajes, relaciones e interpretaciones para vivir cualitativamente en equidad: “Se trata de construir la *democracia de género* y convertir a la sociedad en ámbito de oportunidades de vida y desarrollo realmente sostenible (LAGARDE, 1998: 15)

CONCLUSIONES

La protagonista y el fin de todos estos cambios, el deseable “modelo de educación femenina” habrá de ser, necesariamente, una mujer distinta, una nueva “otra”, diferente a la descrita por Simone de Beauvoir, con cuyas resonancias iniciábamos estas páginas. Pertenecerá al grupo de los denominados *sujetos emergentes*, porque pretenderá ampliar espacios, generar mecanismos de redistribución de bienes, recursos y poderes y contribuir a la construcción de un nuevo orden social incluyente basado en la participación directa. Reivindicará su derecho a la existencia plena, criticando el orden patriarcal y buscando ámbitos paritarios, justos y de libertad para las mujeres y los hombres. Estará revestida de *empoderamiento*, es decir, en posesión de ejercer su capacidad de elegir de acuerdo con su libre deseo y de influir en las decisiones sobre su propia vida. Se habrá desembarazado en lo posible del calificativo de *sinérgica* que adjetiva a las mujeres de la era moderna, típicamente en transición, y que traduce la concreción esquizoide de los proyectos de mujer antagónicos, la contradicción interna que sobrellevamos por la lucha entre conservadurismo y modernidad, entre estancamiento y desarrollo, entre patriarcalismo y feminismo. Y podrá conseguir todo eso porque:

“Para definirse como género, las mujeres han hecho una elección cultural y política: dejaron de buscar su referencia en los símbolos androcéntricos de humanidad y, por primera vez en la historia, miraron hacia las mujeres, al propio género, desconocido, ignorado, casi invisible, e iniciaron su conocimiento, valorarlo y visibilizarlo, para mirarse y desde esa posición simbólica, desde su identidad como mujeres, denunciar, exigir, reclamar, extrañarse del orden patriarcal, e iniciar la construcción de órdenes alternativos” (LAGARDE, 1996: 158)

²⁰ Familia, medios de comunicación y otros agentes educativos deben incluir también entre una de sus tareas más urgentes para contrarrestar las concepciones patriarcales y los prejuicios consecuentes, desmontar el mito de la negativización del feminismo y validar las propuestas de pensamiento y acción político-cultural feminista.

Representarse a sí misma, no ser delegada, sino protagonista del desarrollo, ese es el gran reto para las mujeres de la nueva *sociedad red*²¹, y eso tenemos que aprenderlo para mantener el contacto con nuestros semejantes y dar sentido en esa relación al dato originario de ser mujer, para habitar a gusto, con bienestar, con calidad de vida, en un mundo que es único. Y tenemos que aprenderlo para valorar a la vez el hecho de que, aún en condiciones desfavorables, las mujeres tienen un papel productivo fundamental, contribuyen al crecimiento de maneras todavía no desveladas del todo, son primordiales en el mantenimiento de las condiciones de vida de millones de personas y, en definitiva, son promotoras permanentes de desarrollo social. Por lo tanto, si el desarrollo humano real no incluye al feminismo en la perspectiva de género, no es desarrollo humano: los paradigmas genéricamente neutrales sólo ocultan el paradigma androcéntrico e impiden el que nos vayamos acercando, con la inestimable colaboración de los procesos educativos –de una verdadera “educación del género humano”–, a la *utopía feminista*: vivir con calidad en un mundo democrático, compuesto por mujeres y hombres comprometidos en restaurarlo y recrearlo, superando para ello los obstáculos que se presenten, aunque parezcan normales, inevitables o naturales.

Si nuestra visión del mundo se organiza en torno a una ética de libertad y compromiso, más profunda y abarcadora, que concibe a las mujeres en tanto mujeres y a los hombres en tanto hombres, habremos ampliado nuestro universo y sentado las bases de una *democracia genérica* que nos encauce hacia el bien vivir y el desarrollo como derechos humanos. El fin de una educación transida por la perspectiva de género es una sociedad privilegiada de sujetos libres, paritarios y diversos que comparten y codirigen dialógicamente su mundo, teniendo como guía la preservación de las personas, del medio ambiente y del bienestar. Sólo una cultura de la tolerancia y una certera “educación humana de género” mejorará la calidad de nuestras vidas y contribuirá al verdadero desarrollo.

BIBLIOGRAFÍA

- BALLARÍN, P. (2000): “Género y discriminación curricular en la España decimonónica”, en RUIZ BERRIO, J. (Edit.) (2000): *La cultura escolar de Europa. Tendencias históricas emergentes*. Madrid, Editorial Biblioteca Nueva.
- BEAUVOIR, S. (1987): *El segundo sexo*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- BIRGIN, H. (1994): “La reformulación del orden mundial: Las mujeres en las estrategias de desarrollo sustentable”, en *De Nairobi a Beijing. Diagnóstico y propuestas*. Santiago de Chile, Isis Internacional.
- COMISIÓN INDEPENDIENTE SOBRE POBLACIÓN Y CALIDAD DE VIDA (1999): *Elegir el futuro. Un Programa radical para la mejora sostenible de la calidad de vida*. Madrid, IEPALA
- FLECHA, C. (1999): “Género y Ciencia”, en *Educación XXI*, Madrid, UNED.
- FROMM, E. (1998): *El humanismo como utopía real: la fe en el hombre*. Barcelona, Paidós.

²¹ H. Fisher, en su publicación titulada *El primer sexo* (Madrid, Taurus, 2000), obviamente también en respuesta a Simone de Beauvoir, opina que la globalización va a constituir una oportunidad excelente para las predisposiciones biológicas femeninas, especializadas en la interacción personal y las relaciones comunicativas, los servicios más demandados por la que Castells ha denominado, ya clásicamente, la *sociedad red*.

- GRANELL, M. (1959): *El humanismo como responsabilidad*. Madrid, Taurus.
- LAGARDE, M. (1997): "Mujeres y hombres. Feminidades y masculinidades al final del milenio", e *Cuadernos feministas*, nº 1, Alba México.
- LAGARDE, M. (1995): *Género y desarrollo desde la teoría feminista*. La Paz (Bolivia), Ed. Machicao Ximena y Verónica Flores, Centro de Información y Desarrollo de la Mujer.
- LAGARDE, M. (1996): *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Madrid, horas y HORAS.
- LAGARDE, M. (1998): "Sistemas de género y la organización genérica del mundo", Conferencia pronunciada en los *III Encuentros de Formación Feminista de Andalucía*..
- MAÑERU, A. (1994): "La representación de la diferencia sexual en el lenguaje", en las *V Jornadas de Formación Inicial del Profesorado en Educación No Sexista*. Madrid, 23-25 de noviembre (material multicopiado)
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (2000): *Informe sobre el desarrollo humano 2000*. Ediciones Mundi-Prensa, Madrid.
- RAMOS, S. (1962): *Hacia un nuevo humanismo*. México, FCE.
- RIVERA, M. (1994): *Nombrar el mundo en femenino. Pensamiento de las mujeres y teoría feminista*. Barcelona, Icaria.
- SUBIRATS, M. Y BRULLET, C. (1988): *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Madrid, Instituto de la Mujer.