

ESTUDIOS

RECONOCER AUTORIDAD FEMENINA EN LA EDUCACIÓN: LOS SABERES DE LAS MAESTRAS

Nieves Blanco
Universidad de Navarra

RESUMEN

Hay una amplia tradición de investigación que nos dice que las y los docentes desarrollan saberes propios, apropiados para enseñar. Esa tradición no ha tenido en cuenta la diferencia de ser maestra y de ser maestro como una fuente de sentido, como algo significativo. Eso es lo que hace la investigación –tanto de académicas como de maestras– generada en el ámbito de la pedagogía de la diferencia sexual. Una investigación que nombra y da valor a la experiencia femenina en la escuela, en la educación, capaz de crear un conocimiento teórico no abstracto, no desvinculado de la experiencia, que puede y debe ser el referente fundamental tanto para la propia práctica como para la formación de las futuras maestras, de los futuros maestros. La presencia de las mujeres en la escuela es una riqueza. Reconocer y nombrar sus saberes es necesario y urgente, porque son reales y porque prestan atención a dimensiones fundamentales para el desarrollo de la vida de cada criatura, y para la vida social. Saberes que priorizan lo vivo (en vez de lo abstracto), la relación (y no la competitividad y el enfrentamiento), el amor (frente a la indiferencia), la política primera (la palabra antes que la norma), la relación sin fin (en lugar de la relación instrumental).

PALABAS CLAVE: saberes docentes, mujeres docentes, conocimiento pedagógico, investigación educativa.

ABSTRACT

There is a wealth of research that demonstrates that teachers develop their own knowledge in the teaching sphere. This research has not taken into consideration any differences existing between male or a female teachers. This is a factor affecting the research - carried out by both academics and teachers -in the sphere of pedagogy of sexual difference. Research that highlights and appreciates the feminine experience at school, in education, capable of creating non-abstract theoretical knowledge and which is not detached from experience. This can and should be the fundamental reference both in practice and for the training of future female and male teachers. Having women in schools is of great value. Recognising and acknowledging their educational expertise is necessary and a pressing matter, because this is a real phenomenon and because women pay attention to basic aspects of the development of each child and for their future social life. Knowledge that prioritises the living (rather than the abstract), relationships (rather than competitiveness and conflict), love (as opposed to indifference), the first policy (the word rather than the rule), ongoing relationships (rather than instrumental relationships).



KEYWORDS: teaching knowledge, knowledge from experience, women teachers, educational knowledge, educational research.

LOS SABERES DOCENTES Y EL CONOCIMIENTO PEDAGÓGICO

Hace décadas que se viene manifestando la preocupación por el divorcio entre el conocimiento pedagógico y el saber generado en la escuela (Stenhouse 1987; Elliott 1990, 2009; Mercado, 1991; Salgueiro, 1998). Los datos nos indican que existe una ausencia (Blanco 2010) en el mejor de los casos, o un desprecio (Damiano, 2006) de los saberes desarrollados en la práctica de la enseñanza.

Desde distintas posiciones se sostiene la necesidad de que la investigación redefina sus prioridades para dar valor al conocimiento generado en las prácticas docentes. Algo que, en términos de Marilyn Cockran-Smith y Susan Lytle (2009) constituye una toma de postura epistemológica que redefine el sentido de la investigación legítima en educación, quiénes están en condiciones de realizarla y cuáles son los contextos apropiados para desarrollarla; y que John Elliott (2009) reclama como una necesidad para construir una teoría de la educación con capacidad para generar cambios educativos viables.

Cristina Mecenero (2009), maestra de primaria e investigadora, constata la pervivencia de la lógica jerárquica en la producción de conocimiento pedagógico, algo que se evidencia en dos planos: la comunidad científica universitaria no tiene grandes expectativas hacia el saber que se produce en la escuela; y la comunidad de las maestras no cree tener todavía la fuerza y la autoridad para entrar de lleno en el intercambio y construcción de saberes¹.

Para enseñar, las maestras y los maestros desarrollan saberes propios, en el contexto de sus prácticas; saberes que a veces están en relación con los generados por la investigación sobre la educación, otras en abierta contraposición a ellos, y otras sin tenerlos en consideración, ya sea para seguirlos o rechazarlos.

A esos saberes se les ha denominado conocimiento práctico o tácito (Elbaz, 1981; Schön, 1992), saber docente cotidiano (Mercado, 2002) o saberes experienciales (Tardif, 2004).

Ruth Mercado denomina saber docente cotidiano a «los conocimientos que los maestros tienen sobre la enseñanza y que desarrollan durante el ejercicio cotidiano de la docencia» (2002, p. 11). Los caracteriza como dialógicos, históricos y socialmente contruidos y apunta que los docentes se apropian de los saberes necesarios para enseñar a través de su experiencia, de su trabajo en el aula, y por tanto en relación con lo que en ella sucede y con quienes intervienen en las tareas diarias (niñas y niños, familias, colegas...).

¹ Sin duda, vivir la experiencia que ella misma relata, y que corresponde con una experiencia muy extendida, ayuda a entender esa falta de confianza: «Al volver de seminarios y cursos de perfeccionamiento, me asaltaban las dudas, fruto de la comparación con un lenguaje y una perspectiva que negaba cuanto de verdad había creído haber visto en la escuela, eclipsando completamente el saber de la experiencia construido a través del tiempo con mis colegas» (Mecenero, 2004, p. 13).

Maurice Tardiff (2004), otro investigador que ha profundizado en este campo, denomina «saberes experienciales» a aquéllos que las maestras y los maestros necesitan para comprender y desarrollar su práctica; son saberes, indica el autor, que se originan en su práctica cotidiana, son validados por ella y son bastante impermeables al conocimiento pedagógico; en todo caso, estos para ser aceptados han de pasar la prueba de mostrar su sentido en la práctica diaria y, en caso de no hacerlo, son desechados.

Hay un trabajo ya de varias décadas, iniciado en Italia en el seno del movimiento de mujeres, y que luego se ha extendido sobre todo en España, que ha buscado conocer los propios saberes, los de las maestras; conocer cuál es el sentido que orienta la enseñanza, poner palabra a lo que nuestra experiencia nos dice que es verdadero (más allá, no necesariamente en contra, de lo que dice el conocimiento formalizado). Ese saber que generamos y se hace vivo cada día en la actividad en la escuela ha sido reconocido como «saber que se sabe».

Anna Maria Piussi (1996, p. 10) explica el sentido de la expresión «saber que se sabe», que sirve para nombrar «la consciencia de un saber, nacido de la práctica política de referencia a otras mujeres, y que se produce recurrentemente al interrogarse por el sentido de sí, por la propia acción y por el sentido del mundo».

Me interesa destacar este punto, porque aquí radica el elemento sustantivo de originalidad, de novedad, de los saberes de las mujeres docentes y de la indagación sobre ellos: se trata de la unidad no disoluble entre una misma, lo que hace y el sentido de su acción en relación con la realidad en la que vive; relación que indica e implica vínculo, intercambio y asunción de responsabilidad con y junto a otras y a otros en el mundo común, en el vivir con otras y con otros, en el con-vivir.

«Saber que se sabe» implica poner en el centro la experiencia propia, partir de sí, en primera persona y en relación de intercambio con otras y con otros, para asumir la responsabilidad de nuestras acciones y del sentido que les damos. Y, al hacerlo, se definen de modo nuevo las relaciones entre lo externo y lo interno, la realidad exterior y la interior. Dice Anna Maria Piussi que ese «saber que se sabe» nos permite salir del callejón hecho de impotencia y omnipotencia; una salida que «viene dada por la autoridad simbólica, que no significa saberlo todo y saber con verdad y de modo reconocible» (1996, p. 15). ¿Y qué permite acceder a ese «saber que se sabe»? Dos aspectos interconectados a) la toma de conciencia del sentido libre de la diferencia sexual, esto es, de la capacidad autónoma de atribuir significado al hecho de ser mujeres en el mundo; y b) las relaciones entre mujeres, el reconocimiento de autoridad femenina y la genealogía, como condición y como contexto para encontrar el propio lugar en el mundo y asumir la responsabilidad de la propia acción.

El origen del «saber que se sabe» es la toma de conciencia, que siempre es una revolución de sentido, esto es, de la experiencia –interior, clara y precisa– de descubrir que lo que estoy viviendo tiene un significado nuevo y completamente distinto del que tenía hasta ahora².

² Tal como lo explica M.^a Milagros Rivera (2009), «una revolución de sentido consiste en la experiencia interior violentísima de que el significado de algo que estoy viviendo es completamente distinto del que yo tenía de ello hasta ese preciso momento».



Para las mujeres de las que voy a hablar a continuación, esa toma de conciencia procede del reconocimiento de su diferencia, del atribuir sentido al hecho de ser una mujer.

ENSEÑAR DESDE QUIENES SOMOS: LA PEDAGOGÍA DE LA DIFERENCIA SEXUAL

La diferencia sexual remite al hecho de que somos cuerpo, y que eso no carece de sentido, no es in-significante; por el contrario, es algo fundamental y fundamentante: se trata de una diferencia originaria, es decir, está en nuestro origen, es la primera y sobre ella se fundan todas las demás: las de etnia, cultura, religión, clase social..., y nos acompaña el resto de nuestra vida. Que es originaria quiere decir, también, que es irreductible a un significado concreto, que no puede contenerse o encerrarse en él.

Ser una mujer o ser un hombre no es un dato fijo, dado de una vez por todas. Por el contrario, es un dato interpretable, al que hay que darle sentido en un doble plano: en el histórico, porque cada época lo llena de contenido, y por eso el sentido de ser una mujer o un hombre cambia en diferentes momentos históricos; y en el plano personal, porque cada hombre y cada mujer ha de darle un contenido concreto, eligiendo quién desea ser. A esa elección es a lo que se denomina sentido libre de la diferencia sexual: al asumir cada mujer o cada hombre la responsabilidad de dar sentido a su ser mujer o a su ser hombre en el mundo en que vive³.

Llamamos pedagogía de la diferencia sexual al pensamiento y a las prácticas de quienes tratan de educar reconociendo que la diferencia sexual es una riqueza que expresa la singularidad propia y la de cada niña, de cada niño; y que ese reconocimiento permite apoyar su libertad, ayudarles a que cada una y cada uno sean quienes desean ser.

El pensamiento y la práctica de la diferencia sexual en la educación se inscriben en lo que Luisa Muraro ha denominado orden simbólico de la madre⁴. Un orden de sentido basado en el cuidado y la relación con el otro, con lo otro; un orden que no excluye, que se apoya en el reconocimiento, en la palabra, en la confianza y la relación (y que procura sustentarse lo menos posible en la jerarquía,

³ En España, el pensamiento y la práctica de la diferencia sexual se desarrolla —sobre todo— con creaciones como el Centro de Investigación Duoda, o la Fundación Entredós (Rivera, 2003; Del Olmo, 2006). Y en educación, hay ya una trayectoria de casi dos décadas de fructífero intercambio de relaciones científicas y políticas entre mujeres que enseñan en todos los niveles educativos y una producción bibliográfica importante (Esteban y Del Olmo, 2001; Grañeras y Mañeru, 2007).

⁴ La expresión «orden simbólico», dice Gemma del Olmo, es un concepto de Jacques Lacan que utiliza para explicar de qué modo son asumidas por cada una, por cada uno, las representaciones culturales respecto al sentido de la realidad. Él denominó orden simbólico del padre a las representaciones culturales establecidas, tanto a través del lenguaje como de las costumbres sociales, para reflejar que en ellas es el padre el que detenta el poder y los privilegios sociales. El orden simbólico de la madre fue descubierto por la filósofa Luisa Muraro, al buscar cómo dar sentido a muchas cosas que no son explicadas por el orden simbólico del padre, basado en el poder y la ley. «Por eso se puede hablar de otro orden, el de la madre, basado en el cuidado y la relación con lo otro» (Del Olmo, 2006, p. 90), y que es sostenido sobre todo por mujeres (sean o no madres) y algunos hombres.

la norma y el poder). Un orden que permite hacer político el amor en la educación, hacer que la educación se oriente por la autoridad (y poco por el poder), desde el reconocimiento de la singularidad irreductible de cada una y de cada uno, y con la mediación de la palabra antes que de la norma⁵.

La pedagogía de la diferencia sexual reconoce que la relación, y la relación de autoridad, constituye el corazón de la educación, su núcleo vital de tal modo que, podemos decir que fuera de ella no se puede enseñar ni aprender (Piussi, 2001). La relación de autoridad se apoya en la confianza y en la disparidad. La confianza en alguien a quien le reconocemos un más, que es lo que posibilita el propio crecimiento.

Como maestras, como maestros, educar reconociendo la diferencia sexual requiere partir de sí, nos pide actuar teniendo en cuenta la propia experiencia y los propios deseos. Actuar en primera persona, como quienes somos y no en nombre o en representación de algo o de alguien, confiando en el propio saber; aceptando nuestro papel mediador (Blanco, 2006) y el compromiso de hacer lo que está en nuestra mano, desde la responsabilidad de encontrar las palabras que digan el sentido de nuestra experiencia, para que no se pierda (Cosentino, 2006).

LA FEMINIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA: NECESIDAD, DESEO Y ACCIÓN POLÍTICA

Que el magisterio ha sido un espacio buscado por muchas mujeres es una evidencia histórica. Que lo sigue siendo y que, como maestras y como alumnas, parecen sentirse a gusto en él también resulta claro para quienes tenemos relación con la enseñanza. Hoy, la escuela y otros espacios de formación están habitados por una mayoría de mujeres.

Sin embargo, la presencia de las mujeres en la enseñanza se ha invisibilizado o ha sido considerada carente de valor y de importancia; en otros casos, se ha valorado en términos negativos: lo que se denomina feminización de la enseñanza ha tenido (Acker, 1995) y aún tiene (Fernández Enguita, 2000) lecturas que consideran que el que haya tantas mujeres es la responsable de algunos, o de muchos, de los males de la escuela, entre ellos la falta de prestigio social de la profesión. Incluso desde los análisis de investigadoras feministas (Ballarín, San Román) es común hablar de la elección de las mujeres por la enseñanza en términos de destino o marginación; no como una elección guiada por el deseo, o el gusto por la enseñanza, sino como evidencia, o bien de su supuesta naturaleza, o bien de una discriminación que no les permitía aspirar a nada mejor.

Son análisis que toman como marco de interpretación los códigos del poder, y que no aceptan que necesidad y deseo pueden, y de hecho así sucede, darse juntos. Que no tienen en cuenta que muchas mujeres, en la escuela como en otros ámbitos de la vida, han sabido hacer de la necesidad libertad, movidas por el deseo de estar en relación con otras y con otros.

⁵ Rfa. a algunos textos, fruto de la pedagogía de la diferencia: *Sofías, Educación nombre común, ser universitarias*, M. Montoya, *investigar la experiencia, buenas noticias*, Lluïsa Cunillera, Nuria Solsona...



Ha sido la mirada de las mujeres desde el reconocimiento de autoridad a las maestras la que ha permitido ver con cuánta frecuencia es el deseo y no el destino lo que las ha movido y las mueve. Esa mirada nos permite ver que la escuela es un lugar de creación social, querido y cultivado por muchas mujeres –ya sea como maestras, ya sea como alumnas–.

Sin embargo, esa presencia y esa riqueza tiene dificultades para adquirir sentido y transformarse en cultura: prácticas y saberes que se valoran, se transmiten y se aprenden. Que la escuela esté habitada por mujeres supone un más, no un menos. El problema, dice Rosa Porcu, «es hacer cada vez más visible este más y este papel político de la escuela, conectándolo con el hecho de que es un ámbito feminizado» (2010, p. 58). Y, añade, se trata de una dificultad que no reside sólo en quienes están fuera de la escuela, sino también en las propias maestras, «que no tienen consciencia de la práctica preciosa que llevan a cabo en la escuela, del valor cívico de esta práctica. Ese es el salto que hay que dar».

Hacer visible la presencia de las mujeres en la escuela, reconociendo y nombrando sus saberes, es la apuesta política y científica de una investigación que está permitiendo conocer y valorar los saberes de las mujeres docentes.

LA INVESTIGACIÓN Y LOS SABERES DE LAS MAESTRAS

Aunque las indagaciones realizadas por académicas y por maestras no han buscado expresamente inscribirse en ninguna tradición, sino orientarse en sintonía con sus necesidades y deseos de dar sentido a las prácticas encarnadas y singulares, creo que no es incorrecto decir que se pueden relacionar con lo que John Elliott (1990, 2009) denominó Investigación educativa, aquella cuya intencionalidad es mejorar la práctica, indagando en el sentido que la orienta. Y, en muchos casos, en la línea denominada de «Investigación del profesorado» (Cockran-Smith y Lytle, 2000), tanto como indagaciones empíricas cuanto como indagaciones conceptuales.

En algunos casos han tomado la forma de tesis doctorales (Molina, 2010; Balduino, 2009; Rossi, 2010; Mecenero, 2004, 2009); en otros, de investigaciones académicas (López Carretero, 2003; Anna Maria Piussi y Remei Arnaus, 2010); y en muchos casos son indagaciones en el contexto de encuentros entre mujeres enseñantes (Sofías, 2002, 2004, 2006 y 2010; Blanco, Del Bosque y Gómez, 2008; Montoya, 2006), en los que las relaciones de autoridad permiten pensar en presencia (Zamboni, 2009).

Y en cuanto a la elección de métodos, es decir, de los caminos que guían las indagaciones, hay también una cierta variedad aunque casi siempre con un enfoque hermenéutico (Van Manen, 2003); a menudo se trata de estudio de caso, donde la observación y la conversación son las formas de comprensión y acercamiento a esos saberes. Se han explorado también formas nuevas, muy apoyadas en la entrevista, en la conversación con las maestras que –en relación con otra– indagan en sus saberes y transforman lo vivido en experiencia.

¿Qué aportamos como contribución cuando convertimos la experiencia femenina en fuente de saber? Como señalan Antonietta Lelario y Clelia Juliani (2008, p. 77), es importante que esta cuestión quede abierta, porque requiere ser



interpretada y reinterpretada en distintos momentos históricos y situaciones; pero apuntan que esa contribución tiene que ver con la consciencia y el sentido de la relación entre el sujeto y el saber que produce.

Hay dos pilares fundamentales que sostienen a estas investigaciones: a) la experiencia; y b) la relación.

Explica Dolo Molina (2011, p. 117), al reflexionar sobre su propia indagación, que ésta no se ha orientado por el principio del saber por el saber; un principio que nos invita a separarnos de nuestra experiencia, o de la de otras/otros, para alcanzar la objetividad, la abstracción, con el riesgo que ello comporta «de convertir lo vivo en inanimado para que pueda ser controlable o predecible». Por el contrario, tomar la experiencia como eje de sentido, como ella ha hecho, posibilita mantenerse cerca del sujeto sin disociarlo del sentido de lo que hace y de lo que le sucede en ese hacer⁶.

Esta elección es significativa porque muestra la sintonía con la preferencia, más de mujeres que de hombres, por «querer estar en las cosas que hacen y que saben, con la propia subjetividad, renunciando a la abstracción y a lo universal con el poder que ello pueda dar, para no perder el contacto con las cosas y así sentir las y saberlas» (Muraro, 2002, p. 11). Una preferencia, continúa esta autora, que no debe interpretarse como un signo de discriminación de las mujeres en su acceso a una cultura abstracta y universal, sino como elección que implica una crítica a la ciencia y a la técnica, que, al separarse de la vida, pierden su capacidad de contribuir a hacerlas más civilizadas.

La narración es una de las formas habituales que adopta ese centrarse en la experiencia; narración no entendida como mero contar sucesos, sino como forma de hablar, a otras y a otros, de la realidad que vivimos. En la narración «la experiencia se representa [se presenta de nuevo y como nueva] a quien la ha hecho, en cuanto que dotada de sentido y, por ello, vuelta reconocible también para otras/os» (Piusi 1996, p. 27). Y en ella hay pensamiento, creación de pensamiento; porque, como indicó Hannah Arendt, no puede existir «ninguna experiencia de pensamiento sin experiencias personales» (en Chiara Zamboni, 2002, p. 22).

El segundo pilar que sostiene a estas investigaciones es la relación, que responde también a una diferencia femenina: «Mientras que las prácticas científicas tradicionales transforman el mundo en un objeto de conocimiento, las prácticas del feminismo prefieren, en cambio, el conocimiento que procede de la relación de intercambio» (Muraro, 2004-2005, p. 1). Una relación de intercambio tanto entre quien investiga y las personas con quienes se relaciona como relación entre quien investiga y su investigación.

La investigación se entiende como una relación; una relación entre sujetos sexuados y, por tanto, portadores de sentido. Una relación que cambia a quienes participan en ella (Caramés, 2010; López Carretero, 2010) y que propicia un en-

⁶ La distinción que hizo María Zambrano entre saber y conocimiento se refiere a esta cuestión en términos muy gráficos. Así, señala que el conocimiento, buscando la universalidad realiza «el máximo desprendimiento de lo individual». El saber no se deja reducir a universalidades, resistiéndose a «ascender al cielo de la objetividad» (2000, p. 83).



cuentro del que nace un saber imprevisto. Es, utilizando los términos de Cristina Mecenero para describir su trabajo, una investigación *con*, no una investigación *sobre* las maestras (2008, p. 69).

Ese saber imprevisto nace de la relación, de la reflexión que permite, de la escucha, de la atención y el reconocimiento. Como señala Chiara Zamboni (2002, p. 176) «para que una verdad sea escuchada es necesario que haya en quien la escucha una atención benevolente y deseo». Hace falta implicación, relación y puesta en juego tanto de quien habla como de quien escucha, de quien mira como de quien es observada/o⁷. Eso cambia tanto a quien investiga como a quien acepta ser acompañada en sus tareas diarias. Lo describe Asunción López hablando de su experiencia como investigadora: «Mi interés se ha ido desplazando a querer entender cada vez mejor a los seres humanos a partir de la realidad experiencial de sus mundos vitales. Esto significa plantear la investigación desde una perspectiva relacional, no como una apropiación del saber y del lugar del otro o de la otra, sino reconociéndolo como distinto de mí y aprendiendo de esas diferencias» (2010, p. 223).

Y también lo muestra Assumpta Blanch, una maestra que se dejó acompañar para que Jordana Balduino hiciera su tesis doctoral: «Ella [Jordana] representó un espejo constante para mis acciones, mis preocupaciones, mis relaciones institucionales [...] los acontecimientos que se producían en las clases y cómo yo sabía o no darles luz, cosas de las que yo no tenía conciencia y se me desvelaban cuando ella las comentaba [...] Me daba cuenta de que yo tenía un pensamiento pedagógico propio que lo había ido integrando progresivamente y que orientaba mi acción sin que quizás hubiera nada gratuito en ella» (Pérez de Lara, 2010, p. 119).

Esta investigación a que me vengo refiriendo está permitiendo nombrar, visibilizar y valorar los saberes que las mujeres enseñantes ponen en acción a diario; los saberes que dan sentido a su práctica, que orientan sus acciones. No con afán de inventario, ni tampoco de contraposición a los de los hombres.

Los saberes docentes de las mujeres son muy variados, no están hechos de una vez para siempre y no son homogéneos. Como a la propia diferencia de ser mujer, hay que darles contenido; y esto no se hace de una vez por todas en la vida profesional de cada maestra, ni de la misma forma para diferentes maestras. Entre otros argumentos porque la experiencia, como señaló Joan Scott, «es siempre, al mismo tiempo, ya una interpretación y algo que necesita ser interpretado» (cit. en Muraro, 2007, p. 45).

⁷ Chiara Zamboni lo ejemplifica con la relación entre Barbara McClintock y Evelyn Fox Keller. La primera, una científica cuyos descubrimientos le valieron el Premio Nobel, le hablaba a la filósofa de la ciencia de sus descubrimientos; pero ella no se conformó sólo con los resultados, sino que quiso saber más sobre su experiencia en ese proceso. Así, Barbara McClintock le habló del vínculo de empatía que había sentido con aquello que analizaba «el gen del trigo». Y, al hacerlo, apareció algo nuevo; algo que excedía al paradigma científico dominante y que, por tanto, no era considerado: el vínculo de empatía, al no entrar en los códigos dominantes, era considerado una fantasía, y por tanto desechado. «Fue necesaria la atención y el deseo de Evelyn Fox Keller para que el discurso sobre la empatía dejara de ser una visión fantástica y se convirtiera en una afirmación plena de valor» (2002, p. 177).



Y desde luego, los saberes de las maestras no se contraponen, ni se enfrentan, a los saberes docentes de los maestros. Lo que la investigación a la que estoy haciendo referencia nos indica es que es necesario –y desde luego posible– indagar en esos saberes de las maestras (y de los maestros). Así nos acercaremos al conocimiento de la realidad tal como es, no a un mundo neutro que no existe. La indagación, entonces, en los saberes docentes de las maestras y de los maestros no es importante sólo ni en la medida en que sean diferentes, sino porque son reales. No se trata de comparar sino de conocer; no es un asunto de ideología sino de epistemología.

Extendiendo las palabras de Milagros Rivera (2011, p. 100), cuando dice que la historia es la historia de las mujeres, podemos decir que el conocimiento pedagógico es el conocimiento de las mujeres. Lo es porque toma en cuenta lo que sabemos y hacemos las maestras y los maestros cuando no tenemos el poder como orden de sentido, como significante de la existencia y de la educación; y entonces, orientamos nuestro hacer por las relaciones sin fin «no instrumentales», por el amor y la confianza.

LOS SABERES DE LAS MAESTRAS Y EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN

La investigación sobre los saberes de las maestras surge de la consciencia de una ausencia y también de una presencia: el saber de las maestras no se nombra y falta una adecuada representación y reconocimiento del mismo, tanto en la cultura pedagógica como en las mismas maestras; y, al mismo tiempo, la presencia de muchas mujeres que, en la escuela y en la universidad, están interesadas en interrogar a los saberes femeninos desde una posición que escucha y valora la experiencia femenina (Mecenero, 2004, p. 11).

Como he venido indicando, no se pretende hacer un inventario de los saberes de las maestras, porque en los estudios e indagaciones en los que se han revelado, la intención siempre ha sido iluminar la realidad, esa realidad concreta en la que están las maestras. No obstante, hay confluencias que merecen ser nombradas. Responden a saberes que han evidenciado las maestras, en su trabajo y en su reflexión sobre la propia experiencia⁸. Los nombraré sin afán de exhaustividad ni tampoco de jerarquía entre ellos.

- La relación es el corazón, el núcleo de la educación. Y en el centro de ella está cada alumna, cada alumno. Muchas maestras hablan del placer de estar en relación con la gente joven, de aprender junto a otras y otros, del privilegio de estar cerca de quienes están en crecimiento, de acompañarles (Rossi, 2010).

⁸ Aunque desde otra perspectiva, un estudio realizado con directoras escolares (Díez, Terrón y Anguita, 2006) muestra la sintonía de los saberes que despliegan las mujeres en la dirección de instituciones escolares: saberes que hacen referencia a la centralidad de las relaciones y las personas (frente a las normas y los principios burocráticos), la prioridad de la palabra, que posibilita el diálogo y la negociación en la resolución de los conflictos, la orientación hacia la autoridad más que al poder, y la capacidad para atender a la singularidad de las situaciones sin perder de vista la perspectiva del largo plazo.



«Me gusta enseñar porque me gusta trabajar en relación», dice Tiziana Nasali, una profesora de secundaria (en Rossi, 2010, p. 82).

Acoger la singularidad de cada chica y de cada chico, reconocerlos en lo que son, no confundir lo que hacen con lo que son, hacer hincapié en lo que hacen bien. Pasión por hacer viable a cada una y a cada uno, atención a la singularidad de cada alumna y cada alumno, concretos y singulares.

Cristina Mecenero habla de que las maestras se manchan las manos, acompañando «a las criaturas en su tarea de dominar algunos instrumentos de la cultura» (2008, p. 70). Es una metáfora que nos habla de la corporeidad, de la relación que es viva y en presencia, de la maestra y de las niñas y los niños con quienes están tantas horas cada día. Y nos habla también de la centralidad en el trabajo de las niñas y los niños: lo más importante, y lo que nos ocupa y preocupa más, «no es la didáctica sino gustar a los niños» (p. 70).

«Saber estar cerca del inicio», dice esta maestra que es la esencia del oficio de enseñar; eso significa saber estar cerca de los afectos, los sentimientos, las emociones... Algo que es importante tanto para estar con los más pequeños y también con gente mayor: como dice de su trabajo una maestra supervisora, «no soy sólo la mente; soy también el abrazo». Y para estar cerca del inicio, para acompañar a las niñas y a los niños, la maestra tiene que estar en contacto consigo misma, con su propia vida, antes y más que con la competencia técnica (Mecenero, 2008, p. 74).

Actuar teniendo en el centro la relación permite que «todas mis programaciones, mis ideas, mis límites, estén al servicio de que ese crecimiento [de las niñas, de los niños] sea posible, y cada una y cada uno el suyo...» (Coscollá, 2011). Y es desde ahí que se hace posible que las enseñanzas puedan servir para la vida⁹, «para que cada criatura pueda seguir creando su propia singularidad y con su capacidad y, así, cada cual vaya dejando en el mundo la huella de su presencia insustituible» (Montoya, 2005, p. 204).

Una de las formas que adopta el saber estar en relación es el arte de la mediación, ese don para crear vínculos donde hacen falta; mediación que sólo es posible amando la relación, buscándola, también en lo que tiene de conflicto. Preferencia por la palabra antes que por la norma y consciencia de la importancia de mantener los vínculos con las niñas y los niños, pero también con compañeras y compañeros, y con la familia. Porque, como señala Cristina Mecenero, las niñas y los niños no existen solos: existen en relación con una persona adulta que se ocupa de ellos. Por eso se presta una especial atención a las relaciones con esos adultos, de manera especial con las madres, que son las que —en muchos casos— se ocupan de las niñas y de los niños (Gómez, 2011; Gómez y González, 2008).

⁹ La pasión por la relación desarrolla lo que Max van Manen llama la sensibilidad pedagógica, que permite «discernir qué es lo mejor para cada niño, comprender la vida de cada uno de ellos y sus más recónditas preocupaciones. También incluye saber cuáles son los aspectos de los currículos de matemáticas, lengua, sociales, arte o ciencias que se relacionan con la propia vida» (2004, p. 69)

- Cultivar el amor en la educación¹⁰; el amor como método, tal como indicara María Zambrano, quien señaló que el amor es una creación específica de las mujeres, una creación espiritual «como el arte, como la ciencia» (2002, p. 210).

El amor es el camino que permite la relación educativa y el aprendizaje: «Una actitud amorosa me ayuda a discernir lo importante de lo urgente; me ayuda a recuperarme después del cansancio, a crear y conectar con el deseo compartido, a no rendirme o caer en la infructuosa queja...» (Inma Coscollá, 2011).

El amor llevado a la enseñanza nos enseña muchas cosas: «A hacer del inicio de la relación con cada alumna y cada alumno una oportunidad de acogida y apertura, a dejarse dar por lo que cada cual trae consigo. Eso significa escuchar, comprender, dedicar tiempo y desplazar la angustia de las prisas, atender sus demandas, perdonar, dialogar, a veces tener mucha calma y mucha paciencia» (Lluisa Cunillera, 2011).

Cultivar el amor significa tener disponibilidad y escucha, aceptar el acompañamiento y ser guía. Abrir espacios sin ocuparlo todo, estar atenta a las demandas de la otra y del otro. «Sólo consigo educar cuando de verdad me importan mis alumnas y mis alumnos, cuando los veo por lo que son y no por lo que me gustaría que fueran[...] Estar abierta a la relación permite comprobar que sus vidas están llenas de emociones, algo que sólo es posible ver al estar abierta al intercambio sin dejarse vencer por presiones externas», dice Laura Moreno (2011).

- El tiempo de trabajo es tiempo de vida.

Las maestras muestran saber estar enteras en lo que hacen, no separando la vida del trabajo, llevando la casa a la escuela y la escuela a la casa. El tiempo de trabajo es tiempo de vida, para ellas y también para las niñas y los niños. Por eso es tan importante, y se dedica tanta atención, a que los niños se sientan bien; esa es una responsabilidad grande¹¹.

Muchas maestras prestan una gran atención y dan mucha importancia a los inicios de las clases, desde la consciencia de que «los inicios representan una oportunidad de construir una experiencia de libertad en relación» (Arbiol, 2011). También lo señala Lucía Rossi al hablar de prácticas de las profesoras de secundaria tales como las presentaciones, que posibilitan construir y crear relaciones desde el inicio; sentarse en círculo; enseñar a estar en relación (trabajo en grupo), a trabajar juntos en un proyecto común, y «a tomar conciencia de las posibilidades que vienen del encuentro y el intercambio con las y los demás» (2010, p. 182), posibilitando las tertulias, el debate para intercambiar y hacer emerger las diferencias.

¹⁰ M.^a Milagros Montoya, profesora de secundaria durante muchos años, ofrece su visión de la enseñanza en un libro cuyo título es «*Enseñar: una experiencia amorosa*» (Sabina Editorial, Madrid, 2008). Que el amor es central en la educación lo sabemos las mujeres de Sofías, que dedicamos nuestro encuentro de 2007 a pensar en cómo hacerlo político, visible y actuante (Sofías, 2011).

¹¹ Esa responsabilidad por hacer que las niñas y los niños se sientan bien se refleja de modo claro y dramático en la grabación, difundida a través de Youtube, de una maestra de Nuevo León que con extraordinario amor calma y da confianza a sus criaturas mientras las balas silban fuera del aula.



Prácticas que permiten ganar el tiempo para la vida, para la relación: dar tiempo para que las chicas y chicos hablen de lo que percibes que les es importante. «Las chicas y los chicos necesitan ese espacio para que se manifieste la inquietud, el dolor, el sufrimiento, pero también la felicidad, la curiosidad, la capacidad creativa» (Cunillera, 2011). Provocar momentos de contacto y convivencia; dar tiempo para irse conociendo, para hablar, para preguntarles por sus cosas (Laura Moreno, 2011).

La potencialidad del tiempo presente, valorar lo que se hace, la pasión por lo que hacemos y la atención y escucha a las necesidades de las niñas y los niños nos ayuda a mantener con el tiempo una relación más libre y equilibrada que la que, de entrada, posibilita la institución. Es saber que la escuela se hace cada día, y que con ello se transforma el mundo porque, dice Laura Moreno: «Mi tarea va más allá [de transmitir conocimientos]: enseñar el amor al aprendizaje y a construir relaciones sin violencia».

Tal vez por eso es frecuente en las maestras priorizar el placer por el trabajo bien hecho por encima de la búsqueda de reconocimiento, sabiendo que la gratificación respecto a nuestro trabajo hay que buscarla en la concordancia interna y no tanto en el exterior.

– Mantener vivo el deseo de enseñar para despertar el deseo de aprender.

Mantener vivo el deseo de enseñar para despertar el deseo de aprender, buscando la relación entre la escuela, los saberes que les ofrecemos y la vida intentado que cada chica, cada chico, descubra algo nuevo, algo importante para él o para ella. «Hacer de los problemas y las necesidades proyectos de trabajo» (Dolo Molina, 2011) porque el aprendizaje sólo se produce si hay una relación afectiva con el saber.

Hay, en muchas maestras, placer en aprender y deseo de enseñar, algo que tiene mucho que ver con la idea de vocación que hemos aprendido de María Zambrano (2007), de sintonía entre el ser y el hacer, de interiorización para luego poder darse... Vocación como la búsqueda de tu lugar en el mundo; ese lugar en el que te reconoces, en el que no sientes tu voz como la de una impostora. Vivir la enseñanza como una elección, y la escucha atenta de quienes somos, desde la fidelidad a sí, y que hace que la experiencia de enseñar tenga una gran intensidad, tanto cuando es positiva como cuando no lo es; intensidad del disfrute, de la felicidad, pero también del sufrimiento... Es saber que es vital sentirse a gusto, apasionarse por lo que haces y lo que enseñas, que es la vía para enseñar lo que crees, para implicarse y transmitir esa pasión. Para tener autoridad y no sólo competencia científica (Alioli, 1997).

Para mantener vivo el deseo de aprender, muchas maestras «se saben en relación» (Molina, 2011). Saben de la necesidad de la reflexión y de la relación, de la conversación con una misma y con las otras y los otros para reconstruir o para encontrar el sentido de la propia acción. Algo especialmente importante en unas prácticas que, como las pedagógicas, están cargadas de incertidumbre; la relación, el diálogo reflexivo con otras/otros, permite que no se caiga en la repetición o la rutina, que el pensamiento no se estanque. Posibilita no caer en la vorágine de la cotidianidad, para mantener abiertas las preguntas, para buscar respuestas a situaciones siempre nuevas...



Y como muestra Laura Moreno (2011), es la relación con otras mujeres la que abre posibilidades y genera libertad: «Cuando empecé a trabajar en el instituto pensaba que lo más importante para ser una buena profesora era desarrollar todas las técnicas posibles para gestionar la clase a la perfección y así maximizar el aprendizaje. Sin embargo, al mismo tiempo me surgían preguntas sobre si esto, por sí solo, respondía a mi idea de la educación o a mi labor como docente[...] He empezado a encontrar el sentido de mi labor educativa gracias a algunas pensadoras de la diferencia sexual y a Sofías, mujeres que practican relaciones de autoridad en la educación, que me han dado claves para pensar en mi forma de estar presente hoy en la escuela».

- Partir de sí y del propio deseo es un saber que está presente en la experiencia de muchas maestras. Un saber que genera unas prácticas que posibilitan no sólo con el propio bienestar, en la medida en que hace que estemos en el aula como «señoras del juego» (Ana Mañeru), con autoridad, sino que también está relacionado con la eficacia docente porque del deseo propio deriva la pasión por lo que se enseña, que es algo que se contagia, despertando el deseo de aprender. Una pasión que, como indica Franco Lorenzoni, un maestro italiano del movimiento de la autorreforma, es hoy quizá «la única fuente de autoridad posible de las enseñantes y de los enseñantes ante los chicos» (2010, p. 221).

Para que haya educación, dice Laura Moreno, ellas y ellos me han de importar, singularmente; he de hacerles partícipes de lo que de verdad es para mí importante. Actuar desde quien soy, en primera persona, porque «sólo partiendo de mi experiencia y enseñando en relación soy capaz de despertar deseos» (2011).

Partir de sí y del propio deseo es enseñar a partir de la propia experiencia, y también de las chicas y de los chicos; sabiendo de la potencialidad del «saber que se sabe», de la conciencia del propio saber, que es el inicio del pensamiento autónomo¹², haciendo que las chicas y los chicos partan de su propia experiencia, tengan en cuenta sus sentimientos, sus emociones, se atrevan a pensar, de nuevo, y a narrarlo; que aprendan a relacionarse con la experiencia de otras y de otros, tanto en la relación personal como en el diálogo que debe/puede ser la lectura de textos, o que practiquen la autoevaluación como modo de estar en relación consigo misma/mismo.

- Saber estar en cada situación concreta.

¹² Como señala Luisa Muraro (1992), «tomar conciencia y valorar el saber que nace de la propia experiencia es el primer paso para aprender a pensar de manera autónoma porque supone el fortalecimiento de la confianza en una misma y en uno mismo y en las propias percepciones e induce la capacidad de pensar de manera original y de ser autores de la propia vida» (en Rossi, 2010, p. 165).



Hay en muchas maestras un «apego a la realidad, el saber adaptarse a cada situación concreta y cambiante y elaborar una teoría pedagógica a partir de la experiencia» (Montoya, 2005, p. 204). Hay un saber permanecer fiel a la experiencia, y volver a ella recursivamente, volver al saber práctico para no caer en la abstracción; mantenerse cerca de la experiencia, de la realidad, para no perder contacto con ella: «Con las manos mantenemos un contacto inteligente con la experiencia, y lo que ganamos con esa experiencia lo manipulamos de inmediato para convertirlo, de nuevo, en materia, como cuando se cocina. Es de esta pasta de la que está hecho nuestro saber» (Mecenero, 2008, p. 70).

En esto, las maestras reconocen algo que, señala Anna Maria Piussi (2006, p. 41), las mujeres sabemos y hemos sabido siempre: «La capacidad femenina de atenerse al presente vivo con sus lados de luz y de sombra, en relación con lo que ocurre y con las personas, por amor al mundo y a ella en el mundo, pero sin afán de autoafirmación, y de acompañar lo real con sus posibilidades y sus promesas también invisibles, sin pretender, al modo masculino, continuidad y cumplimiento». Una relación con la realidad que no es de dominio, ni de hacer que se acomode a nuestras necesidades y deseos, sino como un «acompañar a la realidad que cambia», sin omnipotencia pero sin renunciar a hacer lo que está en nuestra mano.

Y para ello hay un saber ver y apoyarse en lo bueno que ya existe; ver las posibilidades y no sólo –ni tanto– las carencias, apoyarse en el deseo frente a las dificultades para no perder el norte, para evitar que las exigencias administrativas tapen lo sustancial, lo educativo; para no confundir lo urgente con lo necesario.

DESARROLLAR Y TRANSMITIR LOS SABERES NECESARIOS PARA ENSEÑAR

El conocimiento potente para la enseñanza procede de distintos lugares; uno de ellos, fundamental, es el saber encarnado, que toma cuerpo en cada maestro, en cada maestra, el que procede del reconocimiento de autoridad a la experiencia, al pensamiento y al hacer, al bien hacer de tantas maestras que nos han precedido. Y el reconocimiento de que su hacer es valioso y nos ayuda a situarnos en el mundo con sentido.

La universidad puede tener un papel importante en elaborar y transmitir un conocimiento pedagógico con capacidad para conectar con la práctica, con la experiencia viva de quienes enseñan. Pero, dice Cristina Mecenero, sólo será así con una investigación que sepa escuchar el saber de la experiencia, que sea capaz de apoyarse en él para generar un conocimiento teórico no abstracto. Entonces, dice, será un conocimiento potente porque «el saber de la experiencia es el saber necesario y suficiente para enseñar y también para formar a las futuras generaciones de enseñantes» (2004, p. 14).

Por eso es muy importante teorizar lo que se hace, lo que hacemos, en la escuela; teorizar entendido como «nombrar lo que hacemos y lo que significa nuestro hacer» (Praetorius, 2002, p. 103). Porque, para poder ser transmitido, es necesario que ese saber de la experiencia no se pierda al no convertirse en cultura. La palabra, también la escrita, es fundamental en ese proceso porque ayuda a



ordenar lo vivido, a pasarlo por el pensamiento y la reflexión, y a compartir con otras y otros. Convertir el saber de la experiencia en la experiencia de saber a través de la reflexión y el diálogo, de la relación en última instancia. Porque sólo en la relación la experiencia puede transformarse en recetas, «en algo nuevo por lo que una puede aprender de otra» (Ana Mañeru).

Hace falta una escritura y unos modos de transmisión que no fijen, no objetiven, no abstraigan ese saber; que mantengan su contextualidad, su temporalidad y su vitalidad. En muchas enseñantes hay un empeño grande en crear referentes de legitimidad para el saber, para el conocimiento, que ponen el acento en su aspecto relacional, dinámico, ligado a contextos particulares y a la presencia viva para poder transmitirse.

Por propia experiencia hemos ido aprendiendo que el conocimiento necesario para enseñar es aquel capaz de tener resonancia en la experiencia de cada una y de cada uno. Sin embargo, en los textos con los que se aprende y se enseña en la universidad se habla del sentido de lo que es ser un maestro, una maestra, desde un neutro que convierte a quienes nos dedicamos a esta tarea en seres abstractos. Así, el conocimiento pedagógico corre un riesgo grande de no dar cuenta de la realidad y, por tanto, de ser superfluo en la formación de las maestras y de los maestros.

Para enseñar, resulta necesario el saber encarnado, el que se vincula con la experiencia de los maestros, de las maestras. Un saber que no es simplemente lo vivido, sino lo vivido que ha pasado por la reflexión, por el pensamiento. El saber nace de la experiencia, pero no es simplemente lo vivido, sino lo vivido que se hace experiencia. ¿Qué convierte lo vivido en experiencia? Haber pasado por el pensamiento, por la reflexión. Tal como lo expresa Luigina Mortari, «lo vivido es el acontecer de las cosas que cada cual vive; la experiencia se encuentra allí donde lo vivido va acompañado de pensamiento. El saber que procede de la experiencia es, por lo tanto, el que se mantiene en una relación pensante con el acontecer de las cosas, el de quien no acepta un estar en el mundo según los criterios de significación dados sino que va en busca de su propia medida» (2002, p. 155).

¿Cómo transmitir ese saber? ¿Cómo puede aprender una alumna o un alumno a desarrollar estos saberes? Pienso que es posible recuperando la matriz relacional del saber, del conocimiento. Y para ello hay que buscar el saber encarnado, dar valor a la experiencia vivida, al conocimiento que mantiene el vínculo con la experiencia, con lo concreto, que nos habla al corazón y a la cabeza. Y ello en un triple plano: a) en el lugar de la creación del conocimiento, buscando el vínculo con el contexto en el que fue creado y con las personas que lo mantienen vivo; b) en la transmisión, buscando crear relaciones de autoridad, tanto entre quien enseña y el conocimiento que enseña como entre la maestra o el maestro y sus estudiantes; c) en la relación de cada estudiante con el conocimiento, buscando el vínculo con su propia experiencia.

Busco no perder esa matriz relacional enfatizando aquellos problemas o temáticas que tienen una mayor conexión con la realidad, y una mayor capacidad para mantener la vinculación con el contexto. Dar preferencia al relato que hacen las maestras y los maestros sobre lo que significa su oficio frente a las teorías especializadas, abstractas, es un modo de materializar lo que acabo de



decir. Buscar que siempre que abordamos una temática podamos disponer de experiencias concretas es otro; así como privilegiar la presencia viva de maestras y de maestros en la universidad. Y de este modo se posibilita que puedan involucrarse, que puedan dejarse afectar por ese conocimiento que está vivo y que les habla a su experiencia. Es una vía que permita que puedan estar en primera persona en el aula, y que se priorice preguntarse, ante un texto o un relato, qué me dice a mí en lugar del abstracto «qué dice».

Una enseñanza que busque restablecer el vínculo de los saberes con quienes los han desarrollado; una enseñanza que priorice el conocimiento de una misma, de uno mismo; que nos posibilite conocer nuestras ideas, reflexionar sobre ellas; que nos permite el diálogo con una misma y con las y los demás; que nos enseñe a convivir con la incertidumbre; que nos permita centrarnos en el sentido de lo que hacemos y, desde ahí, analizar los resultados.

RECONOCER AUTORIDAD FEMENINA EN LA EDUCACIÓN

Para Luisa Muraro, una filósofa que ha pensado mucho sobre la autoridad y la autoridad femenina, ésta es una de las grandes cuestiones de nuestro tiempo. Y ello porque la autoridad femenina hace orden simbólico, es decir, introduce sentido en la cultura, significados que nos permiten reconocer la realidad y conocernos en ella¹³. ¿Por qué es una de las grandes cuestiones de nuestro tiempo? Porque nos jugamos nuestra existencia libre. Sólo el reconocimiento de autoridad femenina, convertida en cultura, convertida en algo memorable, «algo que se recuerda porque está inscrito entre las cosas irrenunciables», nos dará certidumbre de existencia libre y nos alejará del peligro que corremos las mujeres de que nuestra experiencia sea traducida «según la lógica y los intereses de los poderes dominantes» (1999).

La autoridad femenina¹⁴ es necesaria para las mujeres por su papel mediador. Para una mujer, la autoridad femenina es indispensable para garantizarle su propia libertad, porque es la mediación, crea el camino de relación entre los propios deseos y la realidad. Ése es uno de los grandes descubrimientos de la política de las mujeres: lo que una mujer necesita para encontrar su lugar en el mundo es disponer de un simbólico propio, es decir, encontrar las palabras que digan lo que es una mujer, a partir de su propia experiencia y en relación con sus semejantes, con otras mujeres.

¹³ Lo simbólico tiene que ver, por tanto, con la palabra, con el sentido de lo que hacemos y lo que vivimos. Y, señala M.^a Milagros Rivera, no es algo que tiene que ser dado o conquistado –como los derechos– sino que «basta con saber hablar y tener deseos de decir», siempre en relación, porque «en el hacer simbólico se mezclan los saberes que he recibido, los saberes que he aprendido, con el saber de mi experiencia» (2005, p. 32).

¹⁴ Como ya señaló Hannah Arendt (1996) lo que significa autoridad en su etimología es aumentar, hacer crecer. La autoridad se reconoce, no se impone ni se posee; y se hace real sobre todo por sus efectos en quien la concede: le hace crecer, le permite ser más de lo que era anteriormente, le transforma.

El reconocimiento de autoridad femenina nos permite a las mujeres tener genealogía, saber que tenemos raíces, vincularnos a otras mujeres que han estado antes que nosotras, reconociendo que «han pensado, han creado, han sido libres» (Del Olmo, 2006, p. 48).

Hacer visibles, darles valor, a las experiencias y los saberes que las mujeres han llevado y llevan al mundo y a la educación es reconocer autoridad femenina. Es algo fundamental para nuestras estudiantes, para otras maestras –como sé por experiencia con mis estudiantes¹⁵.

Constituye un saber de muchas maestras el reconocimiento de su vínculo a otras mujeres y la libertad que ello les ha proporcionado. «Mi estar en el aula es fruto de lo que he aprendido con otras maestras a las que reconozco autoridad, y también algún maestro, en quien he encontrado sentido y continuidad entre la palabra y la vida», dice Clara Arbiol (2011), una joven profesora universitaria. O, como señala Lluïsa Cunillera, una profesora de secundaria ya próxima a la jubilación, lo que ha aprendido ha sido en compañía de otras maestras que «han abierto espacios y que con su libertad han propiciado la mía, me han mostrado que lo que me parecía imposible es posible». Estos dos ejemplos pienso que muestran algo que ha sabido nombrar Lucía Rossi (2010, p. 124) como aprendizaje en sus conversaciones con profesoras de secundaria: «Encontrar el propio lugar en una genealogía femenina, además de las ganancias que significa en términos de libertad personal, induce el deseo de contribuir al prolongamiento de este hilo que nos une a las mujeres a lo largo del tiempo, convirtiéndonos a nuestra vez en mediadoras que respeta a las más jóvenes».

Muchas mujeres trabajan cada día para hacer de la escuela un lugar de cultura, un espacio civilizador. Lo hacen desde diferentes posiciones y con distintas ideas. Pero todas ellas aportan una riqueza que la escuela y la sociedad no puede permitirse desechar. Y mucho menos las mujeres, que tenemos en ellas un vínculo genealógico que nos enraíza con lo nuevo y lo antiguo que las mujeres aportan al mundo. Resulta preciso hacer visible esa contribución, reconocer el valor de la aportación femenina al mundo y a la escuela. El riesgo de no hacerlo, como señala Luisa Muraro, es demasiado alto: «Si la creciente presencia femenina no genera un más para mujeres y hombres, si no se traduce en una diferencia cualitativa, corre el peligro de convertirse en un menos, o sea, en un factor desacreditador» (2010, p. 32).

¹⁵ Pondré dos ejemplos, que han estado a mi mano mientras escribo este texto. María, decidió leer el texto de Milagros Montoya (2008) porque le sorprendió el título, que «introduce el concepto de amor y la experiencia dentro del que pensamos como rígido sistema educativo[...]» Su lectura, dice, «produce un cambio en la persona, le enseña a pararse y reflexionar de forma creativa con respecto a su labor de enseñante». O Ann, que ha sido consciente de que «las mujeres tienen otra manera de pensar, de vivir, de expresarse, de relacionarse[...] Reconocer esa diferencia implica también, dejar de intentar copiar, rehacer o revivir lo que viven los hombres, para encontrar el propio camino y ritmo, confiando en la propia libertad femenina».



Lo que eso nos indica es que no es suficiente con estar si eso no se traduce en reconocimiento de autoridad. No es suficiente con que haya una comunidad de acción; es precisa una comunidad del saber (Piussi, 2010); para que exista, es necesario que la voz de las maestras se haga oír y pueda ser escuchada. Sabemos que las maestras escriben poco, por ejemplo, que no dan a conocer lo que hacen, que no comparten con otras y con otros lo que hacen y lo que piensan, sus hallazgos y sus invenciones. Se aducen, con razón, motivos de orden práctico ligados a la falta de tiempo o a la ausencia de una tradición. Pero sobre todo hay razones de orden simbólico, problemas de reconocimiento, de autoridad, de confianza; de dar valor a lo que se hace y de darse valor en la práctica y en las ideas. Y esta es una gran dificultad porque si en ese reconocimiento de autoridad hay debilidad en el deseo femenino, hay silencio e inseguridad (Piussi, 2010).

Ya hace tiempo que hemos comenzado a salir del «silencio irresistible» (Cristina Mecenero, 2008), que comienza a hacerse audible la voz de las maestras como muestra de la presencia de libertad femenina en la educación, de mujeres que se han atrevido a estar enteras en lo que hacen, rechazando el neutro que no existe y nombrándose como lo que son, como mujeres que enseñan. Eso ha sido posible gracias a la práctica de la relación entre mujeres, que genera libertad y enseña la libertad a otras¹⁶; que nos ha permitido pensar y encontrar el propio lugar.

Un inmenso regalo porque, como nos señaló María Zambrano: «El sujeto que piensa se siente libre, se siente en su sitio propio. Que ser libre es eso ante todo, estar en el propio lugar» (2002, p. 10).

Fecha de recepción: abril de 2014; fecha de aceptación: diciembre de 2014



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACKER, Sandra (1995). *Género y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- ALIOLI, Angela (1997). Una matemática que enseña. En A. M. Piussi et al., *Enseñar ciencia. Autoridad femenina y relaciones en la educación* (55-62). Barcelona: Icaria.
- ARBIOL, Clara (2011). Aprendiendo a ser profesora en la universidad: buscar las mediaciones que me dan sentido. *Cuadernos de Pedagogía*, 415.

¹⁶ Porque, como indica Ida Dominijani (2011, p. 17), las prácticas hacen «un corte en el orden social y simbólico establecido, un corte que abre un espacio en el que es posible actuar y hablar públicamente de lo que está reprimido, prohibido o desautorizado».

- ARENTO, Hannah (1996). Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política. Barcelona: Península.
- ARNAU, Remei y *Piussi*, Anna Maria (2010). La universidad fértil. Mujeres y hombres: una apuesta política. Barcelona: Octaedro.
- BALDUINO, Jordana (2009). De la vivencia al aprendizaje. La escucha de una maestra a niños y niñas en la educación infantil. Tesis doctoral inédita. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.
- COSCOLLÀ Girona, Inmaculada (2011). Reconocer autoridad a la educación materna. Cuadernos de Pedagogía, 415,
- Cosentino, Vita e SANTINI, Marina (a cura di) (2008). L'amore che non scordo. Storie di comuni maestre. Milano: Libreria delle Donne.
- DEL OLMO, Gemma (2006). Lo divino en el lenguaje. El pensamiento de Diótima en el siglo XXI. Madrid: horas y HORAS.
- DOMINIJANNI, Ida (2011). El estrabismo de Venus: una mirada a la crisis de la política desde la política de la diferencia. *Duoda. Estudios de la diferencia sexual*, 40, 12-34.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, Mariano (2000). La mitad del cielo y tres cuartos de la tierra. En torno a la feminización de la docencia. *Cuadernos de Pedagogía*, 289, 85-90.
- GÓMEZ, Inmaculada y JIMÉNEZ, Mercedes (2008). La mujer en el Gracia. *Aula Verde, Revista de Educación Ambiental*, 33, 20-22.
- LELARIO, Antonietta, COSENTINO, Vita y ARMELLINI, Guido (2010). Buenas noticias de la escuela. Hechos y palabras del movimiento de autorreforma. Madrid: Sabina Editorial.
- LÓPEZ CARRETERO, Asunción (2010). Un movimiento interior de vida. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 211-224). Madrid: Morata.
- LÓPEZ CARRETERO, Asunción (coord.) (2003). Enseñar y aprender: una mirada desde la diferencia sexual. Informe inédito de investigación entregado al Instituto de la Mujer.
- MECENERO, Cristina (2004). Voci maestre. Esistence femminili e sapere educativo. Azzano San Paolo: Edizioni Junior.
- MECENERO, Cristina (2008). Sapere stare vicino all'inizio. En V. Cosentino e M. Santini, Marina (a cura di), *L'amore che non scordo. Storie di comuni maestre* (67-74). Milano: Libreria delle Donne.
- MECENERO, Cristina (2009). *Passaggi: maestre tra scuola e università. L'esperienza delle supervisore dei corsi di laurea in Scienze Della formazione primaria: due Studio di caso. maestre*. Tesis de Doctorado inédita. Dipartimento di Scienze dell'Educazione. Università degli Studi di Verona.
- MERCADO, Ruth (2002). Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños. México: Fondo de Cultura Económica.
- MOLINA GALVÁN, Dolo (2011a). Investigar la práctica viva de la renovación pedagógica. *Duoda. Estudios de la diferencia sexual*, 40, 112-127.
- MOLINA GALVÁN, Dolo (2011b). Prácticas educativas que cuidan la vida en las aulas. *Cuadernos de Pedagogía*, 415,
- MOLINA GALVÁN, M.ª Dolores (2010). La práctica viva y la experiencia colectiva de la renovación pedagógica. Historia de vida del MRP del País Valencià –Gonçal Anaya–. Tesis doctoral inédita. Universidad de Valencia.
- MORENO, Laura (2011). Transformar la vida y crecer juntos. *Cuadernos de Pedagogía*, 415,



- MURARO, Luisa (1999). Un lenguaje que lo vuelva memorable. En, *Feminismos fin de siglo. Una herencia sin testamento*. Fempress Especial (<http://www.fempress.cl>).
- MURARO, Luisa (2002). Prefacio. En *Diotima, El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 9-12). Barcelona: Icaria.
- MURARO, Luisa (2004-2005). La verdad de las mujeres. Presentación. Apuntes para el curso de Máster *on line* de Estudios de la Diferencia Sexual. Barcelona: Universidad de Barcelona. Inédito.
- PÉREZ DE LARA, Nuria (2010). La experiencia de la diferencia en la investigación. En J. Contreras y N. Pérez de Lara (comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 117-135). Madrid: Morata.
- PIUSSI, Anna María y BIANCHI, Letizia (Ed.) (1996). *Saber que se sabe. Mujeres en la educación*. Barcelona: Icaria.
- PRAETORIUS, Ina (2002). La filosofía del saber estar ahí. Para una política de lo simbólico. *Duoda. Revista de Estudios Feministas*, 23, 99-110.
- RIVERA GARRETAS, María-Milagros (2005). *La diferencia sexual en la historia*. Valencia: PUV.
- RIVERA GARRETAS, María-Milagros (2009). *La gestación femenina del mundo. Intervención en la Fundación Entredós*. Madrid: inédita.
- RIVERA GARRETAS, María-Milagros (2011). *La historia viviente: historia más verdadera*. *Duoda. Estudios de la diferencia sexual*, 40, 98-110.
- ROCKWELL, Elsie y MERCADO, Ruth (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación en la Escuela*, 4, 65-78.
- ROSSI, Lucía (2010). *Aprender a dar clases desde la perspectiva de la diferencia sexual*. Tesis doctoral inédita. Departamento de Didáctica y Organización Educativa. Universidad de Barcelona.
- SALGUEIRO, Ana M.^a (1998). *Saber docente y práctica cotidiana. Un estudio etnográfico*. Barcelona: Octaedro.
- SOFÍAS (2011). *Un tiempo naciente. Acoger lo nuevo y singular en la relación educativa*. Edición al cuidado de M.^a Milagros Montoya Ramos. Madrid: horas y HORAS.
- STENHOUSE, Lawrence (1987). *La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins*. Madrid: Morata.
- VAN MANEN, Max (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.
- VAN MANEN, Max (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- ZAMBONI, Chiara (2002). *Intermedio: Inventar, agradecer, pensar*. En *Diotima, El perfume de la maestra. En los laboratorios de la vida cotidiana* (pp. 22-28). Barcelona: Icaria.
- ZAMBONI, Chiara (2009). *Pensare in presenza. Conversazioni, luoghi, improvvisazioni*. Napoli: Liguori Editore.
- ZAMBRANO, María (2002). *María Zambrano. Artículos de la revista Semana. Presentación y recopilación de Mercedes Gómez Blesa. Con Datos de Niebla*. *Revista de Literatura*, 21-22.
- ZAMBRANO, María (2007). *Filosofía y educación*. Manuscritos. Edición de Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey. Málaga: Editorial Ágora.
- SMITH, S., DAUNIC, A., MILLAR, M. y ROBINSON, T. (2002). *Conflict Resolution and Peer Mediation in Middle School: extending the process and outcome knowledge base*. *Journal of Social Psychology*, 142(5), 567-586.



- TERRY, B. y GERBER, S. (1997). An evaluation of a High School Peer Mediation Program. [Servicio de Reproducción de Documentos ERIC N°. ED 346082].
- TORREGO, J. C. y GALÁN, A. (2008). Investigación evaluativa sobre el programa de mediación de conflictos en centros escolares. *Revista de educación*, 347, 369-394.
- TURNUKLU, A., KACMAZ, T., SUNBUL, D. y ERGUI, H. (2010). Effects of conflict resolution and peer mediation training in a Turkish High School. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 1, 69-80.
- VILLAOSLADA, E. y PALMEIRO, C. (2006). Formación de los equipos de mediación y tratamiento de conflictos. En J.C. Torrego (coord.), *Modelo integrado de mejora de la convivencia: estrategias de mediación y tratamiento de conflictos* (pp. 69-108). Barcelona: Graó.



