



## **Democracia y Educación en la Formación Docente<sup>1</sup>**

### **Ponencia 2**

Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia

### **Addendas**

Esther Fatsini Matheu y Isabel Carrillo Flores

*Concientización docente en género como instrumento de transformación para una escuela democrática*

Marcos Santos Gómez

*Educación del futuro maestro y maestra para la empatía y la vida en común. La perspectiva de Martha C. Nussbaum*

Juan A. Rodríguez Hernández

*La oportunidad de lo minoritario: la familia homoparental en la escuela*

Joaquín García Carrasco

*Para reconocer es necesario repensar. Se pusieron de pie, ¿Y qué?*

M<sup>a</sup> de las Mercedes Inda Caro

*Visibilizando las maestras olvidadas*

---

<sup>1</sup> En proceso de publicación

## **Concientización docente en género como instrumento de transformación para una escuela democrática**

Esther Fatsini i Matheu

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

Isabel Carrillo Flores

Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya

### **Resumen**

Para que la escuela democrática del siglo veintiuno reconquiste su propio ámbito de actuación repensando sus prácticas y discursos en relación al género, cuestionando los patrones de normalidad androcéntrica sobre los que ha apoyado sus cimientos, se hace necesario no sólo revisar, sino transformar la formación inicial de maestras y de maestros. En el texto se propone una formación pedagógica crítica orientada a la concientización docente de las tensiones de género que permean discursos y prácticas en lo referente a las relaciones de poder en educación, al reconocimiento de la diferencia sexual, y al compromiso ético docente.

**Palabras clave:** formación docente, compromiso ético, género, poder, democracia, justicia

### **1. Entornos educativos democráticos: la interferencia del género**

La escuela democrática en sus principios de gobernanza, habitabilidad, alteridad y eticidad (Feu et al, 2016), demanda una aplicación inequívoca de la inclusión, de los principios de igualdad y de respeto a la diferencia, pero los centros educativos continúan siendo instrumentos de reproducción de desigualdades, discriminaciones y estereotipos de género que limitan el logro de los derechos humanos, en particular, los que atañen a las “triumfantes perdedoras” (Arenas, 2006).

En parte ello es debido al poco calado que los feminismos han tenido en la formación pedagógica. La teoría de la educación no ha considerado de forma suficiente el papel relevante de los feminismos en la (de)construcción del concepto de identidad de género, como tampoco ha valorado la importancia que éstos han dado a la visibilidad de feminidades y masculinidades plurales. Quizás ello es debido a que incluso la igualdad formal sugería su inexistencia debido al universalismo androcéntrico; también por la resistencia de un patriarcado relacional excluyente que ha desvalorizado los feminismos porque cuestionan “el orden establecido. Y el orden establecido está muy bien establecido para quienes lo establecieron, es decir, para quienes se benefician de él” (Varela, 2005, 13).

Conjugar la formación inicial de maestras y maestros y escuela democrática demanda revisar lo que hacemos o no hacemos, así como los discursos pedagógicos que sostenemos, porque la educación es política, al igual que no “hay práctica educativa sin ética” (Freire, 2003, 43). No podemos ignorar que la formación pedagógica se fundamenta en principios ideológicos que tienen un impacto de género.

La construcción de modelos educativos alternativos y transformadores de las desigualdades (que tienen su base en el binomio sexo-género) no solo deviene un derecho, sino una obligación que debe ser liderada por profesorado concientizado que oriente su acción de manera proactiva en base a la construcción de nuevas relaciones con sus congéneres y con el alumnado. Bajo esta orientación se ha elaborado el documento *Relacions de poder, violències i altres formes de relació abusiva. La transversalitat del gènere* (Carrillo et al, 2015) como proyecto de formación pedagógica

en el marco del *Programa de Millora i Innovació en la Formació de Mestres en Catalunya*<sup>1</sup>.

En los siguientes apartados se indican algunos contenidos, referentes a las tensiones de género, que se considera deberían abordarse en la formación pedagógica de estudiantes de educación. Su estudio puede empezar a agitar los inmovilismos y el despertar de las transformaciones responsablemente éticas en relación al poder, el reconocimiento y la justicia educativa.

## **2. Dimensión relacional de la educación: el abuso de poder**

La educación es relacional y es en las relaciones donde se vehiculan formas de poder y autoridad. Algunas son expresión de conductas abusivas, niegan la dignidad y generan exclusiones. Son formas relacionales violentas explícitas, aunque en educación operan con mayor fuerza las simbólicas, aparentemente inocuas, justificadoras e idealizadoras de atributos de la masculinidad heteronormativa.

Si se concibe el poder como capacidad de influencia y poder de decisión sobre pensamientos y acciones en terceras personas, el profesorado tiene una alta responsabilidad ética. Puede ejercer su *poder en parte por su responsabilidad profesional*, gracias al dominio de los saberes y su conocimiento teórico y práctico sobre los que decide y dispone. Su lectura de género muestra cómo en el currículum se ha potenciado una mirada androcéntrica del mundo, discriminando y excluyendo otras miradas y subjetividades. Tiene *poder por delegación de la función de educar* que legítimamente le atribuye la institución, pero su práctica puede derivar en relaciones de sumisión, pleitesía y obediencia que anulan y niegan al otro yo. Si tiene habilidades persuasivas ejercerá también su influencia como táctica de *poder con el despliegue de sus características de personalidad*, o mediante el reconocimiento de su autoridad que, en clave de género, ha devenido en relaciones que valoran los atributos masculinos en detrimento de los femeninos, naturalizando comportamientos y negando experiencias más allá de los modelos estereotipados dominantes.

Todas son formas abusivas de ejercicio del poder a evitar y no emular, pero no deben estar ausentes del currículum dado que han de ser desveladas y analizadas en la formación inicial para poder contribuir a fortalecer la conciencia crítica sobre el papel docente en la perpetuación de las desigualdades, y estimular el desarrollo de su capacidad transformadora. Maestras y maestros deben actuar en pro de la equidad y de la convivencia democrática mediante relaciones que no instrumentalicen a las personas, sino que las capaciten empoderándolas (Cortina, 2007).

Las buenas prácticas docentes son las que muestran sensibilidad y preocupación por las personas (Carbonell, 2008; Freire, 2012; Perrenoud, 2004), por las relaciones que se establecen *con* y *entre* ellas, y por exhibir militancia pedagógica (no falsa neutralidad ideológica). Ello es requisito para la superación de las barreras de la desigualdad, pero la realidad muestra mejores intenciones que resultados.

## **3. La diferencia sexual: de la negación al reconocimiento**

Substraerse a formas relacionales violentas exige que las relaciones se construyan en ambientes de democracia moral que “presenta la novedad de preocuparse igualmente por todo el mundo, e igualmente por que cada individuo crezca y se desarrolle de forma que se convierta en un individuo más feliz, lo cual consiguientemente lleva a convertirlo

---

<sup>1</sup> Programa coordinado por el Dr. Miquel Martínez Martín. Información: <http://mif.cat/>

en un ser con capacidad para hacer felices a otros” (Guisán, 2000, 202). Es la democracia condición para el reconocimiento y la interrelación de las diferencias como expresión de libertad, igualdad y fraternidad. Si en su momento estos valores fueron el eje para construir una revolución social, su concreción práctica en el terreno educativo aún dista de ser plena.

Hemos socializado cuerpos sexuados en la escuela y hemos dado por supuesto el valor de una convivencia formal sin dotarla de suficiente contenido y sin prestarle la debida atención. Las normas jurídicas ayudan al cambio, pero la voluntad política no debe consignarse solo a proponer discursos, sino garantizar prácticas, porque ser sujeto *de* y *con* derechos aún no tiene el mismo significado para mujeres y hombres. La igualdad se ha construido en base a un modelo social que le supone al diferente –mujer– acoplarse al otro –hombre– en base a ser “su igual”, siendo *el masculino* el que actúa como norma y patrón e impide el reconocimiento de las diferencias. Urge una formación inicial ideológicamente comprometida con la deconstrucción de los modelos de género imperantes que niegan las diferencias; y urge dar voz a quién le ha sido silenciada para evitar que en los procesos educativos de construcción de relaciones se canalicen, de forma explícita o implícita, las sutiles ocultaciones de las desigualdades.

El patrón normativo construido en base a dicotomías niega la diferencia sexual más allá de la concepción dual del sexo (hembra/varón), de dos identidades de género (femenino/mujer y masculino/hombre), y de una orientación sexual basada en la heterosexualidad. Sin ser consciente de ello, la propia formación inicial persigue, castiga y niega lo que no se ajusta a la normativa de género. El cuerpo sexuado, desde esta concepción dual, se convierte en la medida de la relaciones y en el rasero excluyente de las diferencias. No se comprende la intersexualidad y se tolera la violencia machista y la homofobia, salvo cuando las alertas fuerzan el actuar. De ello hay que hablar en su formación docente, pues a través de lo que se nombra o no se verbaliza, de lo que se hace o se deja de hacer, se normaliza una igualdad en la diferencia que no lo es.

La formación universitaria tiene el reto de desvelar las desigualdades mediante mecanismos de comprensión crítica de la realidad que muestren los maquillajes superficiales de la igualdad de género. Y para ello, como plantea Miyares (2003), es necesario introducir la perspectiva feminista para analizar porqué y de qué forma, aún en sociedades democráticas, las mujeres (como otros *yo* no ajustados a norma) se encuentran limitadas en el ejercicio de sus derechos y en las condiciones que hacen posible su autonomía, participación y reconocimiento pleno.

#### **4. Formación transformadora: el compromiso ético y el hacer justo**

Introducir la perspectiva de igualdad (en el sentido de equidad) exige apostar por una formación que dote de significado pedagógico el concepto de justicia social. Los discursos de las teorías de la educación en diálogo con las teorías del género pueden imprimir un nuevo carácter en la construcción de prácticas que permitan cambios en el pensamiento hegemónico. En coherencia a los principios de responsabilidad ética y social de las universidades, dichas prácticas pueden servir como ejemplo de la persistente ausencia de los saberes de y en femenino en los contenidos formativos, o el uso sexista del lenguaje basado en la representatividad supuestamente neutral del masculino como genérico, ejemplos de instrumentos que contradicen una universidad y una escuela democrática e inclusiva.

Es necesario, además, caracterizar la profesión docente desde un posicionamiento ético que implica re-significar su concepción a través de un código deontológico o, en

su defecto (como proponen los movimientos de renovación pedagógica de base en Catalunya), un compromiso ético del profesorado que establezca un compromiso social desde la educación con el objetivo de conseguir una sociedad más justa. Si la docencia es una profesión moral (Marchesi, 2007), la universidad debe asumir su responsabilidad para pensarla en clave de equidad.

Una formación comprometida con el hacer justo debe procurar la eliminación de la brecha entre discursos y prácticas, sabiendo que actuar es la finalidad última del cambio transformador en educación, aunque ello requiere situarse más allá de los espacios seguros y de confort. Educar atendiendo a las tensiones de género implica (re)organizar relaciones y asumir la complejidad que supone el reconocimiento de las diferencias, sabiendo que el binomio sexo-género coexiste con otros ejes de desigualdad (edad, origen cultural, clase social...) que no cabe menospreciar debido a que pueden generar dobles y triples discriminaciones excluyentes. El compromiso ético implica promover procesos que nos acercan al quehacer educativo como acto de valor relacional, crítico y transformador.

Lo expuesto nos lleva a considerar que la formación pedagógica de maestras y de maestros deberá aportar conocimientos para la concientización que ayuden a traspasar la opacidad de las relaciones excluyentes, aportando transparencia, motivando no sólo ver, sino querer ver. Conocimientos que agiten sentidos y sensibilidades; que aúnen lo cognitivo y lo afectivo para saber situarse beligerantemente en el mundo más allá de la práctica de la indiferencia alienante y deshumanizadora de una educación sembrada de sesgos y estereotipos.

Las universidades no pueden aplazar en el tiempo una formación transformada que transforma, sabiendo que las transformaciones son posibles si se despierta la conciencia de la necesidad de cambio a partir de un conocimiento real y profundo de la realidad que nos envuelve. Formación que define horizontes posibles desde un hacer no anclado en la simple reproducción acrítica de modelos del pasado. Formación que imagina escenarios donde puedan encarnarse nuevas realidades más democráticas y más justas.

Es ésta una formación atenta a las tensiones y los impactos de género que visibiliza que la igualdad de acceso a la educación, como reto conseguido, debe dar paso a la calidad de dicha igualdad: sustitución del punto de vista androcéntrico de la cultura mediante su armonización con los saberes femeninos; equilibrio en el protagonismo y acceso a las estructuras de poder rompiendo los invisibles techos de cristal que impiden el progreso de unas a costa del avance de los otros; eliminación de la esclavitud de un lenguaje que autodenominándose universal oculta a la mitad de la humanidad que supuestamente nombra;... Es decir, romper con los mecanismos de transmisión del sexismo. Las investigaciones evidencian que las niñas, sabiéndose “el segundo sexo” (Subirats, 2016) han demostrado, con buenos rendimientos escolares, que han conquistado los espacios educativos de los que han sido excluidas, siendo merecedoras del respeto arrebatado, aun relegándolas a un papel secundario y de adaptación al patrón masculino. En el presente su éxito se mide a la par con el fracaso de los niños en un sistema que algunos estudios afirman les ha sido ventajoso, pero que a modo de iceberg apunta a la necesidad de revisión de los modelos de género femenino y masculino para encontrar nuevos puntos de encuentro y relación.

Las facultades de educación deben promover procesos de formación que incorporen el derecho a la diferencia como teoría y como práctica, así como la reflexión sobre qué, cómo y porqué se hace lo que se hace, ahondando asimismo en lo que se da por hecho, se obvia, se ignora y se olvida. Éste acto de revisión, como instrumento de comprensión de la realidad, puede lograr cambios y tener un impacto directo en la

formación inicial de maestras y maestros a nivel conceptual y didáctico, así como convertirse en vacuna preventiva de aparición de conductas abusivas, fomentando espacios de convivencia y relaciones no violentas basadas en valores democráticos y el respeto a los derechos humanos. La formación del presente debe apostar por modelos de reconocimiento social construidos en base a relaciones dialógicas de respeto a las diferencias.

#### **Referencias bibliográficas**

- ARENAS, G. (2006). *Triunfantes perdedoras : la vida de las niñas en la escuela*. Barcelona, Graó.
- CARBONELL, J. (2008). *Una Educación para mañana*. Barcelona, Octaedro.
- CARRILLO, I.; COLL, G.; FATSINI, E.; GUITART, R.; SITJÀ, R. (2015). *Relacions de poder, violències i altres formes de relació abusiva. La transversalitat del gènere*. Programa MIF. [Documento inédito].
- CORTINA, A. (2007). *Ética de la razón cordial : educar en la ciudadanía en el siglo XXI*. Oviedo, Nobel.
- FEU, J.; SIMÓ, N.; SERRA, C.; CANIMAS, J. (2016). Dimensiones, características e indicadores para una escuela democrática. *Estudios pedagógicos*. [Artículo aceptado, en prensa]
- FREIRE, P. (2003). *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- FREIRE, P. (2012). *Cartas a quien pretende enseñar*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- GUISÁN, E. (2000). *Más allá de la democracia*. Madrid, Tecnos.
- MARCHESI, Á. (2007). *Sobre el bienestar de los docentes :competencias, emociones y valores*. Madrid, Alianza Editorial.
- MIYARES, A. (2003). *Democracia feminista*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- PERRENOUD, P. (2004). *Diez nuevas competencias para enseñar :invitación al viaje. Biblioteca de aula* (Vol. 196). Barcelona, Graó.
- SUBIRATS, M. (2016). De los dispositivos selectivos en la educación: el caso del sexismo. *Revista de La Asociación de Sociología de La Educación ( RASE )*, 9 (1), 22–36.
- VARELA, N. (2005). *Feminismo para principiantes*. Barcelona, Ediciones B.

## **Educación del futuro maestro y maestra para la empatía y la vida en común. La perspectiva de Martha C. Nussbaum**

Marcos Santos Gómez  
Universidad de Granada

### **Resumen**

Complemento que incide en la necesidad de abordar en los futuros maestros la formación de un carácter capaz de empatizar emocional e intelectualmente con el Otro, con el fin de perfeccionar la democracia. A partir de la lectura de Martha Nussbaum se contribuye a visualizar el pensamiento de las mujeres en la línea de lo apuntado en la segunda ponencia, y se amplía su contenido subrayando, en primer lugar, la función educativa de la literatura y, en segundo lugar, la utilidad del pensamiento filosófico de corte socrático para preparar para una vida en común, que ha de darse en el equilibrio entre el respeto a las diferencias y la búsqueda de cierta base compartida imprescindible para coexistir.

*Palabras clave:* filosofía antigua, carácter, convivencia, empatía, democracia

### **1.Introducción**

En la formación de futuros docentes se hace imprescindible abordar la conformación de un carácter capaz de empatizar emocional e intelectualmente con el Otro. Esta vieja perspectiva se desarrolló a fondo con el Estoicismo, en especial el de periodo romano. Para los estoicos el principal objeto de pensar es educar-se, entendido esto como el fortalecimiento del ánimo (personalidad, carácter) de manera que el hombre pueda afrontar los avatares, a veces terribles, de la existencia. De este modo, Martha Nussbaum, gran estudiosa y conocedora de la filosofía antigua y estoica, nos sugiere la importancia del estudio de la literatura para cumplir este mismo objetivo, fundamental, a nuestro juicio, en la formación de docentes. En la presente adenda ampliamos la idea fundamental de la ponencia a la que va dirigida, subrayando en primer lugar la función educativa de la literatura a partir de los principios del Estoicismo de Séneca, en especial, y en segundo lugar, la utilidad del pensamiento filosófico de corte socrático para preparar para una vida en común, en el equilibrio entre el respeto a las diferencias y cierta base común también imprescindible para coexistir.

### **2.El valor formativo para la empatía de la literatura**

La literatura puede ser un excelente instrumento para la consolidación de un carácter propicio a la empatía y a la apertura ante el Otro. Al menos, así lo defiende la profesora Martha C. Nussbaum (Nussbaum, 2005, 117-148). Esto es, en primer lugar, porque la literatura ya en sí misma resulta una forma de ejercicio empático por parte del lector, que puede entender al otro introduciéndose en sus razones y circunstancias. Leer consiste, en gran medida, en ponerse en lugar ajeno. El seguimiento de la vida interna de un personaje enseña que todos acogemos una serie de procesos ocultos, albergando una suerte de profundidad, que es lo que precisamente nos caracteriza como personas. Es decir, el disponer de un propio universo personal. Así, la literatura muestra al Otro, con los límites que marca el medio expresivo que utiliza, se entiende, y además promueve la interacción social. Transmite la experiencia de que las vulnerabilidades del Otro son semejantes a nuestras vulnerabilidades, con lo cual se aprende a ser compasivo (en el sentido etimológico de la palabra), señala nuestra autora.

Ser compasivo es, en la concepción ética de Nussbaum, una condición *sine qua nom* para estar éticamente en el mundo. Hay una posibilidad de caer en desgracia que todos padecemos y que nos enseña que nosotros somos vulnerables y contingentes. Así, “Las tragedias muestran obsesivamente las posibilidades y debilidades humanas, y hacen ver el contraste entre la vida humana en tanto tal y las vidas menos limitadas de dioses y semidioses” (Nussbaum, 2005, 127). En todo esto, la profesora Nussbaum es fiel al espíritu de los estoicos romanos (Nussbaum, 2003). Esta cualidad pedagógica de las tragedias, como género literario, es sabiamente utilizada por Séneca en su tragedia *Medea* y en su programa pedagógico de las *Epístolas morales a Lucilio*, afirma la pensadora. Esto marca una distancia con el estoicismo antiguo griego que

ostentaba un carácter fuertemente intelectualista. En los estoicos romanos se da un análisis de las pasiones y de la vida emocional del hombre, lo cual es muy tenido en cuenta para desarrollar su programa educativo y ético (Santos, 2007). Tanto es así que a pesar de la importancia concedida al uso de los pensamientos para controlar el sufrimiento, hay numerosos pasajes en Séneca que parecen incluso anticipar algunas nociones freudianas, como la importancia configuradora de los primeros años de la infancia.

Aun más lejos, la profesora Nussbaum relaciona esta lección impartida por la literatura acerca de lo común en los hombres, en medio de la apabullante diversidad, con la democracia. Para ella esto es un tema de la poesía de Walt Whitman, que canta a la democracia, definida y entendida como la búsqueda de lo común en medio de la diversidad (Nussbaum, 2005, 130). Esto equivale a una suerte de mirada a lo eterno presente en lo contingente, aunque sin connotaciones verdaderamente trascendentes, pues se trata, entiendo, de una forma de trascendencia de carácter inmanente. Whitman nos recuerda la complejidad del Otro y su irreductibilidad a número. Quizás la patología de muchas democracias en la actualidad sea, precisamente, la reducción a número de los hombres.

Todas estas consideraciones nos llevan a plantearnos un viejo tema: el papel de la literatura en la transformación de la sociedad. Yo soy más escéptico que Nussbaum en este asunto, pero bien es cierto que la literatura puede mostrar del Otro su humanidad, lo cual irrita de hecho a los intransigentes, y esto está probado en la historia. En cierto programa educativo universitario sobre literatura del siglo XVIII que cita Nussbaum (2005, 134-143), esto se hace, desde la perspectiva feminista, mezclando autoras casi desconocidas pero que plantean temas y enfoques femeninos, con autores clásicos (hombres la gran mayoría). No se trata de renunciar a los autores consagrados como clásicos, sino de apostar por un enriquecimiento de la mirada gracias al mutuo contraste entre unos y otras. En la universidad, y en esto estoy plenamente de acuerdo, deberían coexistir los clásicos con nuevos terrenos para explorar y ampliar territorios. Así, se puede y se debe introducir lo polémico en las clases. Lo polémico puede, socráticamente, estimular la imaginación y el sano cuestionamiento de los propios valores. Debe haber un poco de perturbación en todo desarrollo educativo en la enseñanza superior universitaria.

El proyecto de Nussbaum aún empatía con crítica, aspirando a una reelaboración constante de la experiencia que, salvando algunas distancias, podríamos hacer coincidir con el planteamiento de la pedagogía deweyniana. Esto desde luego está en las antípodas de una literatura moralizante y edificante, pues si se plantea lo moral es para discutirlo con valentía e inteligencia. De todos modos, me pregunto si la posición de Nussbaum es, en el fondo, igual que la de la literatura didáctica del siglo de la Ilustración. ¿Hasta qué punto puede contribuir a la discusión ética la literatura y cómo? Según ella la clave está a veces en lo no escrito y en lo sugerido, que implica un posicionamiento del autor más allá de tramas y personajes compasivos. La compasión requiere no tanto de moralizaciones sino de conmoción perturbadora.

Nussbaum está abogando por una lectura con un enfoque cívico (espíritu con el que se asistía a la representación de tragedias en la antigua Grecia), moral y político. No existe, señala nuestra autora, nada humano que no sea político y moral. En el propio canon literario es evidente, a poco que se estudie la literatura. Por tanto, el esteticismo desnudo puede distorsionar la correcta percepción del objeto artístico. Lo conservador coexiste con lo utópico en el arte (en una desafiante ambigüedad), inseparablemente de lo social y bien inmerso en la historia (mejor dicho, en las historias, la oficial y la no oficial, la consciente y la inconsciente). Y son estos elementos los que convierten el ejercicio literario (lectura, escritura) en un potente medio para que los futuros formadores se formen a su vez en un carácter hábilmente empático que necesitarán en su futuro empeño y para que se ejerciten en pensar y sentir al Otro.

### **3.La formación para una ciudadanía universal.**

En el primer capítulo del libro *El cultivo de la humanidad. Una defensa básica de la reforma en la educación liberal* (2005, 35-74), Nussbaum, aborda los elementos de la filosofía socrática que pueden inspirar elementos del currículo en la educación superior. Este socratismo fundamentalmente es el de una tradición crítica de ejercicio de la argumentación para examinar creencias y prejuicios. La profesora Nussbaum explica que esto funciona, a pesar de los recelos



que ciertos sectores que denomina “de izquierdas” y “de derechas” pueden manifestar ante una fe en la discusión racional que pretende alcanzar verdades o, al menos, clarificar las ideas. Ella entiende que un ejercicio socrático de diálogo, análisis crítico filosófico de textos y de tradiciones culturales, junto con un aprendizaje de las buenas maneras de razonar, puede contribuir a consolidar la democracia y a preparar para una mejor ciudadanía.

Lo que en los tiempos de Sócrates el estado exigía a sus ciudadanos era que en su educación absorbieran los valores y tradiciones de la belicosa Atenas. Frente a esto, Sócrates propuso un análisis de las creencias tradicionales y por tanto un nuevo modelo de pedagogía basado en el ejercicio de la razón y del diálogo racional. Su proyecto era pinchar al “noble y perezoso caballo” para que echara a andar. O sea, interpreta Nussbaum, que justo era él quien verdaderamente servía a la democracia, y no los partidarios de las tradiciones (Aristófanes). Para ellos, el pensamiento socrático podía acabar haciendo que los ciudadanos se rebelaran contra el estado (acabaran razonando que era bueno pegar a su propio padre, como aparece jocosamente en la comedia *Las nubes*). Nussbaum cree que frente a estos miedos, hay que desarrollar las virtudes socráticas para evitar que la democracia acabe siendo un mero ejercicio de poder y de enfrentamiento de grupos de poder. Ella se cuida, desde luego, de diferenciar a Sócrates del nada democrático Platón, por lo que acude a los primeros diálogos que éste pone en boca de su maestro. Aunque se sea socrático con lo socrático (crítico con la tradición socrática), el espíritu socrático de análisis de las creencias es bueno para cualquiera y garantiza un mayor control de los abusos por parte del poder.

Nussbaum se ubica en una tradición próxima al espíritu de la filosofía analítica (que también es muy diversa), muy anglosajona, y de la que recupera también elementos pragmatistas (le encanta Dewey, por ejemplo). Apuesta por una posibilidad de marchar racionalmente en pos de verdades, aun dentro de la dificultad que plantea el conocimiento en general, como la forma mejor de asunción de la interculturalidad. Los planteamientos posmodernos que cifran el respeto en un relativismo cultural, pecan, según ella, de propiciar justo lo contrario de lo que dicen: la moral del más fuerte y de las mayorías más privilegiadas. La buena defensa de una minoría étnica frente a imposiciones y abusos, por ejemplo, estriba en el ejercicio de la razón como manera de impugnar creencias que son meros prejuicios. En este sentido es como Sócrates aporta una buena base para desarrollar una ciudadanía intercultural.

#### **Referencias bibliográficas**

- NUSSBAUM, M. C. (2003). *La terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helenística*. Barcelona, Paidós.
- NUSSBAUM, M. C. (2005). *El cultivo de la humanidad. Una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona, Paidós.
- SANTOS, M. (2007). La filosofía como pedagogía en el Estoicismo tardío romano. *Revista Española de Pedagogía*, 65 (237), 317-332.

# La oportunidad de lo minoritario: la familia homoparental en la escuela<sup>1</sup>

Juan A. Rodríguez Hernández  
Universidad de La Laguna

## Resumen

La incorporación de niños y niñas procedentes de familias homoparentales a la dinámica escolar demanda la formación específica de las futuras promociones de maestros y maestras. No sólo por la necesidad de dar un buen trato a estos niños y niñas sino porque la familia homoparental, por su singularidad, ofrece una oportunidad para promover la democratización de los contextos escolares y familiares. Esta singularidad es un contraejemplo del reparto desigual, fundado en las atribuciones de género, en las tareas del hogar y en el cuidado y educación de los hijos e hijas.

**Palabras clave:** familia homoparental, formación inicial del profesorado, diversidad, democracia

## 1. La familia homoparental

En los últimos 30 años las transformaciones sociales han alejado la realidad del ideal de familia tradicional. Este ideal, de forma concisa, se concreta en: hombre y mujer unidos en matrimonio que conviven con los hijos de ambos y desempeñan papeles claramente diferenciados y, porque no decirlo, pautados por la atribución de género propia de las sociedades patriarcales. Por su parte, las transformaciones fundamentales son: el matrimonio no es imprescindible; los hijos no deben ser de ambos; la incorporación de la mujer al mercado laboral; la reducción del número de hijos; el divorcio y las familias reconstituidas; la redefinición de roles en la pareja y el cambio en las relaciones de padres e hijos (Rodrigo y Palacios, 1998; Cea, 2007). A todos ellos sería preciso añadir, que los padres pueden ser del mismo sexo y la aparición de madres y padres solteros por decisión propia.

El hecho de que la pareja no tiene que estar compuesta por adultos de distinto sexo es, justamente, el eje principal de nuestro trabajo. Pues, con independencia de la legalidad, lo primordial de la calidad familiar radica en el compromiso personal de la pareja, cuando la hay, en su proyecto vital que incorpora a los hijos y que establece con ellos una relación duradera. Esa relación se va tejiendo en el continuo cumplir de las responsabilidades en el seno familiar, no exento de conflictos (Correa, Rodríguez, Ceballos & Álvarez, 2013), que para con los hijos se sintetizan en garantizar su supervivencia y salud, construir un clima de afecto y apoyo y, en fin, educar. Esta relación no viene adherida a la paternidad o a la maternidad biológica sino que se va construyendo a través de la presencia, la perseverancia y el afecto que acompañan al cuidado pero también a la educación familiar y, es una consecuencia, del acto diario y continuado de convivir.

La familia homoparental, minoritaria en nuestra sociedad, tiene poco más de una década, en cuanto a reconocimiento de sus derechos. Por supuesto, que desde mucho antes de la Ley 13/2005, por la que se modificó el Código Civil para recoger el matrimonio entre personas del mismo sexo, existían ya familias homoparentales. Pero, es sólo tras esta ley, junto con otras normas, cuando se aporta la seguridad jurídica precisa que ha ayudado a estas parejas a dar un paso esencial en la constitución de sus proyectos vitales: la paternidad o la maternidad. Una paternidad o maternidad que surge de su propia unión y no de posibles familias heteroparentales anteriores.

---

<sup>1</sup>Agradecimientos. Esta investigación se ha realizado dentro del proyecto EDU2012-38588, subvencionado por el Ministerio de Economía y Competitividad.

Pese a su número, su singularidad las hace especialmente visibles en la dinámica social y, especialmente, en la escolar. Donde, quizá, esa tendencia a buscar la homogeneidad que caracteriza a los contextos escolares, resalta sobremanera lo diverso. Por eso no es extraño que nos fijemos en ellas, si entendemos el concepto de democracia ligado al mantenimiento de las diferencias en contextos de convivencia. La existencia de estas familias supone un desafío inadvertido, bueno quizás no tan inadvertido, para la silente fundamentación de la desigualdad de género tan invisible, pero real, en la familia tradicional.

Ciertamente, esta desigualdad de género que subyace al parcial reparto de las tareas del hogar y cuidado de los hijos está cambiando hacia una redistribución equitativa de las tareas. Pero, sigue siendo la mujer, así lo reflejan año tras año las estadísticas del INE, la que realiza la mayor parte de las tareas y el cuidado. No obstante, la familia homoparental, constituida por dos personas del mismo sexo, es, como señalábamos, un desafío a la heteronormatividad. Con su mera existencia, se pone en entredicho la noción de la familia tradicional (Robaldo, 2011), dado que en ella no aparece, ni en ausencia, la presencia del otro sexo. Por tanto, la familia homoparental constituye la ruptura con el modelo preponderante que se toma como natural.

La familia homoparental, por su propia composición erradica la discriminación de género, aunque no necesariamente la desigualdad en la pareja (Pichardo, 2009). Por eso, es también un interesante campo de estudio de las relaciones familiares: qué ocurre una vez sobrepasado el *natural* reparto de tareas en el hogar. Pero, sobre todo, la familia homoparental es un contraejemplo que nos indica que hay otras formas, en principio igualmente exitosas, de ser familia dejando atrás la clara división de roles entre hombre y mujer que ha venido trasmutando lo aprobado socialmente, y más habitual, en natural y saludable.

## **2.Familia y escuela**

La necesidad y la oportunidad de una buena relación entre familia y escuela es una reclamación constante en el discurso y la investigación pedagógica (Consejo Escolar del Estado, 2014). No obstante, no es inusual encontrar los términos de familia y escuela vinculados con la idea de desencuentro. Si ese desencuentro existe entre la familia y la escuela en general, cabe esperar que el desencuentro sea mayor y, sin duda, más profundo entre la familia homoparental y la escuela (López, Díez, Morgado y González, 2008; Ceballos, 2009). Después de todo, las prácticas de la institución escolar se resisten a abandonar la perspectiva del patriarcado que no sólo supone invisibilidad de la mujer (Valdivielso, Ayuste, Rodríguez y Vila, 2016), sino también invisibilidad y perjuicio para la vida de las personas que no sigan la heteronormatividad (Pichardo, Stéfano y Martín-Chiappe, 2015). Por eso, debemos considerar que la existencia de la familia homoparental es un desafío a las ancestrales raíces de cualquier sociedad patriarcal, con independencia de su sistema económico. Las familias homoparentales ofrecen una oportunidad para promover una mejor vida democrática de las instituciones escolares. Dar cabida a la minoritaria familia homoparental es asumir la diferencia y la diversidad en los espacios de convivencia escolar, además de buen antídoto ante el acoso homofóbico. Aquí es importante recalcar que la democracia es diálogo entre planteamientos diferentes pero también entre formas de vida divergentes en un contexto de respeto mutuo (Guttman, 2001). Las instituciones que reconocen y acogen la diversidad ayudan a construir democracias más sólidas porque sus participantes se desarrollan en espacios reales de convivencia democrática.

### 3.Despejando miedos

Parte importantísima de la labor de construir cotidianamente contextos democráticos pasa por despejar miedos infundados. No es posible concebir una democracia de ignorantes. Por eso, entre las funciones, a veces olvidadas, del sistema escolar se impone la enseñanza de lo verdadero y del proceso de búsqueda de la verdad. En consecuencia, erradicar los miedos que alimentan estereotipos debería ser una de las señas de identidad de la escolarización y, en especial, de la formación de los futuros profesionales de la enseñanza. Debemos recordar que, como tristemente hemos podido experimentar en estos años, el miedo puede convertirse en instrumento de manipulación (Nussbaum, 2013).

La formación de los maestros y maestras debe acabar con los temores asociados a la homoparentalidad. En esa labor es fundamental contar con estudios que aporten evidencias sobre estas familias y sus hijos e hijas. González, Morcillo, Sánchez, Chacón y Gómez (2004) mostraron que las niñas y los niños que crecen en familias homoparentales no presentan diferencias sustanciales en: competencia académica, competencia social, ajuste emocional y comportamental, autoestima, aceptación e integración social, experiencia de amistad y satisfacción con la amistad. Por tanto, y a pesar de que es preciso indagar más sobre estas familias, no deberíamos considerar que los entornos educativos propios de la familia homoparental son peores que los de la familia heteroparental.

Por nuestra parte, en una investigación sobre diversidad familiar en la que participaron 265 estudiantes de los grados de maestro de Infantil y Primaria, las valoraciones del alumnado sobre la adaptación de los hijos e hijas a la familia (homoparental masculina, homoparental femenina o heteroparental), resultaron superiores para las familias heteroparentales. Es más, las futuras maestras y maestros esperan un mayor grado de adaptación de los hijos a las familias homoparentales femeninas en comparación con las masculinas. Por tanto, parece que las futuras promociones de docentes valoran mejor a las familias que se asemejan más a la composición *natural* de la familia (un padre y una madre), al mismo tiempo que muestran una preferencia por las figuras maternas.

Por tanto, queda trabajo por hacer y estereotipos por derribar. La arraigada idea de que la familia tradicional es el escenario privilegiado para la educación de los hijos se mantiene pese al avance de otras formas de familia. El reto para los grados de maestro radica en incorporar con normalidad la educación en corresponsabilidad y diversidad familiar como un punto de anclaje, fundamental, en la democratización de la sociedad. Colaborando así en el fomento del respeto y cuidado de lo minoritario y en la lucha contra la lacra de la desigualdad de género. Para ello es primordial la incorporación de las novedades en la investigación sobre el desarrollo de los hijos e hijas en familias diversas, sobre la vida familiar y la corresponsabilidad en el cuidado de los hijos y las tareas del hogar que permita al alumnado tener conocimiento sobre otras formas reales de vivir en familia. Pero también, la continuada reivindicación, sin la nefasta militancia que aboca en adoctrinamiento, de lo esencial de la familia: el compromiso de y para con sus miembros. El sexo de la pareja u otras cuestiones son relevantes, pero menores ante el hecho mismo del compromiso que se establece entre las personas que libremente deciden aceptar una responsabilidad para consigo mismas y sus seres queridos. Ciertamente, no parece que esto vaya a ser sencillo, pero en el compromiso, que nos hace humanos, nada lo es.

### Referencias bibliográficas

- CEA, M<sup>a</sup>A. (2007). *La deriva del cambio familiar: hacia formas de convivencia más abiertas y democráticas*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas S. XXI.
- CEBALLOS, M. (2009). La educación formal de los hijos e hijas de familias homoparentales: familia y escuela a contracorriente. *Aula Abierta*, 37 (1), 67-78.
- CORREA, N.; RODRÍGUEZ, J.; CEBALLOS, E.; y ÁLVAREZ, M. (2013). ¿Pelemos o negociamos? La argumentación de los padres y las madres con sus hijos e hijas adolescentes durante los conflictos familiares. *European Journal of Investigation in Health*, 3(3), 207-217.
- GUTTMAN, A. (2001). *La educación democrática. Una teoría política de la educación*. Barcelona, Paidós.
- LÓPEZ, F.; DÍEZ, M. ; MORGADO, B. y GONZÁLEZ, M<sup>a</sup>.M. (2008). Educación infantil y diversidad familiar. *XXI Revista de Educación*, 10, 111-122.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA Y DEPORTE (2014). *La participación de las familias en la educación escolar*. Madrid, Subdirección General De Documentación y Publicaciones. Disponible: [www.mecd.gob.es/cee/publicaciones/estudios.html](http://www.mecd.gob.es/cee/publicaciones/estudios.html) [Consultado el 7 junio de 2016].
- NUSSBAUM, M. C. (2013). *La nueva intolerancia religiosa: cómo superar la política del miedo en una época de inseguridad*. Barcelona, Paidós.
- PICHARDO, J.I. (2009). (Homo)sexualidad y familia: cambios y continuidades al inicio del tercer milenio. *Política y Sociedad*, 46 (1 y 2), 143-160.
- PICHARDO, J.L.; STÉFANO M. y MARTÍN-CHIAPPE; M.L. (2015). (Des)naturalización y elección: emergencias en la parentalidad y el parentesco de lesbianas, gays, bisexuales y transexuales. *Revista de Dialectología y Tradiciones Populares*, 30 (1), 187-203.
- ROBALDO, M. (2011). La homoparentalidad en la deconstrucción y reconstrucción de la familia. Aportes para la discusión. *Punto Género*, 1, 171-183.
- RODRIGO, M.J. y PALACIOS, J. (1998). *Familia y Desarrollo humano*. Madrid, Alianza.
- VALDIVIELSO, S.; AYUSTE, A.; RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup>. C.; y VILA, E. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. *XXXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Democracia y Educación en la Formación Docente*. Disponible: <http://mon.uvic.cat/site-2016/ponencias/ponencia-2/> [Consultado el 3 junio de 2016].

## **Para reconocer es necesario repensar Se pusieron de pie, ¿Y qué?**

Joaquín García Carrasco  
Universidad de Salamanca

### **Resumen**

La presente aportación plantea preguntas que debe hacerse la Pedagogía respecto a nuestro origen y ser humanos para reflexionar sobre el contenido de la ponencia de Valdivieso, Ayuste, Rodríguez y Vila (2016) *Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia*. En concreto sobre las siguientes ideas centrales de interés para la Teoría de la Educación: “[...] el aumento de la diversidad dentro de los espacios educativos nos obliga a incorporar nuevas epistemologías que la tengan en cuenta” (Resumen); “El objetivo de este feminismo consiste, a largo plazo, en empoderar a las mujeres, concebidas como sujetos autónomos y racionales...” (p.4); “En suma, se considera que los procesos discursivos son determinantes porque construyen cómo pensamos, sentimos, actuamos, deseamos y hablamos, y constituyen lo que creemos que es normal, correcto y deseable. (MacNaughton, 2000)” (p. 18).

**Palabras clave:** origen ser humano, humanización, cultura, cooperación social

### **1.Planteamiento**

A cualquier edad, en cada una de las personas, la organización del pensamiento, la distribución del sentimiento, la elección de la actuación, la orientación del deseo, las preferencias del discurso, la estimación de lo normal, lo correcto y lo deseable, dependen del andamiaje disponible de representaciones.

La Pedagogía pretende confirmarse como campo de conocimiento, cuando ya la Humanidad ha recibido el beneficio de tres contingencias culturales: la contingencia de ser capaz de hablar y la que implicaban las innovaciones de la lectura y la escritura; ahora, está afectada por una nueva contingencia cultural, en cuya raíz se encuentra la aplicación de propiedades físicas de la naturaleza, una tecnología, a la elaboración de contextos de significado, comunicación y simulación, creación de conocimiento.

En correspondencia con la mente de las personas, cada una de las culturas observables, incluso la cultura en la Sociedad de la Información, constituyen una trama de objetos, imaginarios, discursos, escenarios y prácticas, ilustrados por las representaciones. Por eso, nuestro momento cultural se identifica no solo por la magnífica disponibilidad de artefactos y máquinas para el conocimiento y la comunicación, sino también por el entramado de discursos, la amalgama del imaginario y una enormidad de prácticas: no solo máquinas, sino imponentes preguntas.

### **2.Una pregunta ¿Qué nos hace humanos?**

Compartimos con todo el mundo de los seres vivos: plasticidad, vulnerabilidad y resiliencia; tres ejes para la organización de una antropología de la educación. Todos los temas anteriores interesan de una manera especial a la Teoría de la Educación.

De manera especial, uno de los temas de discurso, síntoma de nuestra época, esta siendo el que señala la pregunta ¿qué nos hace humanos? (Ridley, 2004). La pregunta aparece en el pórtico de cada vez más abundante bibliografía. La pregunta se repite con frecuencia en los campos de las neurociencias y de la antropología. J.L. Arsuaga y M. Martín-Loeches la formulan así: “¿Por qué somos así, tan especiales en algunos rasgos, y no de cualquier otra forma?” (2013, 12). La intención que subyace a la pregunta, en opinión de D. Swaab, durante treinta años director del Instituto Holandés de

Investigaciones Cerebrales, es la “búsqueda de por qué somos como somos, una búsqueda de nuestra propia identidad” (2014, 27). Para R. Leakey y R. Lewin (1994), paleoantropólogos, no hay duda; en la respuesta racional al interrogante está implicada la investigación sobre los orígenes evolutivos de nuestra especie: el intento por comprender el proceso humano de *dar de sí*, tratando de entender cómo ocurrió la humanización. Me inclino a pensar que, desde el principio, comenzar a vivir como un ser humano constituyó un problema de cooperación con un grupo de proximidad, tratando de desentrañar posibilidades de vida en nuevos ecosistemas.

La pregunta que traíamos, se transforma: ¿Por qué nuestra especie necesita la cooperación para vivir? ¿Qué es cultura, para que la necesitemos vitalmente, como comer? Si, como pienso, se trata de un escenario de cooperación, exige una zona intersubjetiva que posibilita la construcción del sujeto o, de lo contrario, la humanización es imposible; de ahí el daño producido al niño abandonado.

Puede demostrarse, sin mucho esfuerzo, que el imaginario de los libros de texto, revela el mundo representacional de nuestro momento cultural. Por ejemplo, el imaginario del cuerpo que extraía P. Laín Entralgo (1992) de esos libros era el de un cuerpo cadavérico –de anatómopatólogo–, asexuado pero sugiriendo varón, anaetáneo y nunca envejecido, caucásico de piel blanca o moreno playero, de diseño perfecto –los discapacitados y los enfermos reciben pocas alusiones–. En un contexto semejante, casi nadie se da por referido, se trata de un concepto impersonal. Contexto inadecuado para un proceso de humanización. Un síntoma de la Sociedad de la Información es la preocupación por los orígenes.

### **3. Indagar nuestros orígenes. ¿Cómo hemos llegado hasta aquí?**

Se preguntan F. Ayala y C.J. Cela Conde “cómo llegó nuestra especie a ser como es”, cómo hemos llegado a este punto. Responden, que se debe a la “cultura” en sentido amplio: “lenguaje, tecnología, ciencia, arte y una organización social compleja de muchos niveles con códigos legales, ética y religión” (2006, 37). E. Carbonell y R. Sala hacen otras dos afirmaciones:

“La tecnología no es un hecho natural del que podamos prescindir, es una de nuestras adaptaciones principales, la más primitiva de las que nos convierten en humanos (...): los primeros instrumentos y el inicio de la transformación del entorno y crecimiento del cerebro iniciaron la andadura del género Homo” (2002, 11).

Para estos dos autores no hay duda: “...la propiedad más importante de los homínidos humanos es la inteligencia operativa” (2002, 16), cuya manifestación es la “aplicación técnica”, como eje central de nuestra “autoecología”. En la especie humana, la naturaleza “ha adoptado la selección técnica como mecanismo de adquisición de complejidad” (2002, 36), hasta el punto de que la originalidad del etograma de los humanos la cifran estos autores en el comportamiento extrasomático de la producción de instrumentos<sup>1</sup>.

Pareciera que para estos autores la pregunta es: ¿Cómo llegamos a ser humanos?; y la respuesta: haciendo herramientas.

---

<sup>1</sup>“Hace pues 2,4 millones de años –no nos cansaremos de repetirlo– algunos primates empezaron a golpear piedras para fabricar instrumentos que usaban para cortar y triturar huesos. De esta manera, los homínidos del Plioceno africano podían cortar la envoltura de piel y grasa de los animales y conseguir su biomasa, así como llegar hasta el tuétano y obtener de él proteínas de alta calidad, sobre todo para los bebés y niños. Fue éste, sin duda, un avance extraordinario, una adquisición fundamental para el desarrollo de nuestro género” (Carbonell y Sala, 2002, 38).

### 3.1.El primer indicio

En la línea evolutiva de los seres humanos la *bipedia* o sistema de bipedestación es la primera característica humana que comentan los libros de antropología. En el relato es muy frecuente el salto directo de la liberación de las manos a la fabricación de herramientas: pudieron “utilizar los miembros anteriores no ya para caminar, sino para usar y construir utensilios” (Ayala y Cela Conde, 2006, 37). Así comenzó la evolución de la nueva adaptación cultural, “mucho más poderosa que la Biológica”<sup>2</sup>. Se comprueba en la bibliografía un amplísimo consenso entre la conformación postural dinámica del cuerpo, y la eclosión de la cultura. Sobre este punto hay coincidencia, desde hace varias décadas.

“...la adopción de una forma de andar bípeda y en posición vertical fue el cambio crucial de comportamiento y anatómico que dio origen a nuestro linaje.”  
Tattersall, 1998, 131)

El 19 de julio de 2001, en la República del Chad apareció el cráneo de Toumai; en sucesivas campañas se completaron restos pertenecientes al menos hasta 12 individuos, “una verdadera familia” (Brunet, 2006, 185). Poniendo a prueba los restos de Toumai, con todos los métodos de datación disponibles, M. Brunet, director del equipo descubridor, sitúa la datación del fósil en los 7 ma., el “representante homínido más antiguo conocido” (2006, 192); ni chimpancé ni gorila; de una estatura estimable entre 1,20-1,30 m.; posee una capacidad cerebral pequeña, del orden de los 350-380 cm<sup>3</sup>.

Después de un recorrido analítico meticuloso, F.J. Ayala y C.J. Cela Conde resumen esta historia con la siguiente apreciación:

“Si los primeros bípedos surgieron hace seis o siete millones de años, las evidencias más antiguas de talla de piedra que han sido aceptadas como tales tienen alrededor de dos millones de años...” (2006, 123).

El consenso alcanzado es claro: entre los primeros *antropomorfos* bípedos y los primeros fabricantes de instrumentos, *H. habilis*, por lo menos, 5 millones de años. ¿Por donde transcurrió al principio el proceso de humanización?

Ponerse de pie fue un logro evolutivo crucial (Coppens, 2000). Por este motivo, los que lo consiguieron han sido considerados miembros del linaje que condujo a los humanos modernos: la familia *Hominidae*. Caminar erguido es un rasgo de identidad común a todos los representantes, permitió explorar un nicho ecológico nuevo “para ellos”, *el suelo* de los bosques del valle Rift. Sobre este punto hay coincidencia, desde hace varias décadas.

“...la adopción de una forma de andar bípeda y en posición vertical fue el cambio crucial de comportamiento y anatómico que dio origen a nuestro linaje.”  
(Tattersall, 1998, 131)

Cuando en la literatura pedagógica se afirma, de pasada, que el proceso educativo ha tenido lugar desde que el hombre es hombre, se confirma, sin mediar demostración, que el problema pedagógico de la crianza es la consecuencia inmediata de la puesta en pie, del crecimiento del cerebro, de la mecánica obstétrica de la hembra y de una mente que encontró ventaja biológica en de la cooperación social.

---

<sup>2</sup>Así lo expresa H. Lumley: “La secuencia de acontecimientos fundamentales que conducen al hombre está formada por la posición bípeda, la liberación de la mano y el desarrollo del cerebro” (2000, 21).



### 3.2. La fuerza motriz de la evolución social

La *inteligencia operativa* que se muestra en la fabricación de herramientas no es el único poder de la mente, ni creo que fuese el primero en aparecer; ante todo, no fue el primero en presentar novedades cualitativas de operación (García Carrasco, 2007). J. Bruner denomina este subsistema funcional “mente paradigmática”; tan en primera fila se vino poniendo en el escenario de la humanización que C.J. Cela lo califica de “modelo técnico”. J. Bruner señala inmediatamente que disponemos de otros poderes, los engloba en la que denomina “mente narrativa”; en el fondo, el conjunto de funciones con las que gestionamos el comportamiento social; ambas constituyen “...dos modalidades de pensamiento...cada una de ellas brinda modos característicos de ordenar la experiencia, de construir la realidad” (Bruner, 1988, 23).

Para lo que me interesa, la limitación principal estriba en “la dificultad paleontológica de intentar comprender la evolución de la conciencia del homínido” (Berger; Hilton-Barber, 2001, 21), la “gama de emociones” que experimentaban por sobrevivir con tales vicisitudes, porque no dejan fósiles. M. Domínguez Rodrigo reitera la sugerencia de mirar hacia lo que denominan el *postcraneo*, sobre todo de la mujer.

“Mis investigaciones indican que el estudio de los orígenes del hombre se ha fundado excesivamente en el examen de los cráneos de antiguos homínidos y no ha prestado atención suficiente a lo que sucede de cuello para abajo” (Berger; Hilton-Barber, 2001, 24).

La participación en la crianza fue un paso en el que la cualificación de las funciones de cooperación de estas comunidades de homínidos implicaron una ventaja evolutiva y una estimulación para la mayor complejidad del grupo social; la participación en la crianza estimuló la transformación de las formas de organización de roles sociales. Creemos que la cooperación en la crianza constituye un dominio de calidad excepcional para la práctica de las funciones mentales de cooperación, cognitivamente más eficiente que la caza; creo que se encuentra en la raíz de los campamentos y la prehistoria de la vivienda.

M. Tomasello (2010, 26), al analizar la complejidad funcional de la cooperación humana, a través de la observación de niños de 14-18 meses, construye la hipótesis de que el fenómeno básico en la estructura mental que soporta la cooperación lo constituyen tres formas de altruismo: (i) *altruismo de ayuda*, (ii) *altruismo de proporcionar información*, (iii) *altruismo de compartir*.

En el mundo de la vida, las funciones mentales implicadas en el acto de echar una mano, fueron y siguen siendo indicios de humanidad: solidaridad/cooperación.

#### Referencias bibliográficas

- ARSUAGA, J.L.; MARTÍN-LOECHES, M. (2013). *El sello indeleble. Pasado, presente y futuro del ser humano*. Barcelona, Debate.
- AYALA, F. J. ; CELA CONDE, C.J. (2006). *La piedra que se volvió palabra. Las claves evolutivas de la humanidad*. Madrid, Alianza Editorial.
- BERGER, L.R.; HILTON-BARBER, B. (2001). *Tras las huellas de Eva. El misterio de los orígenes de la humanidad*. Barcelona, Ediciones B.
- BRUNER, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona. Gedisa.
- BRUNET, M. (2006). *D'Abel a Toumaï. Nomada, chercheur d'os*. París, Odile Jacob.
- CARBONELL, E.; SALA, R. (2000). *Planeta humano*. Barcelona, Península.
- COPPENS, Y. (2000). *Le genou de Lucy. L'histoire de l'Homme e l'histoire de son histoire*. París, Odile Jacob.
- GARCÍA CARRASCO, J. (2007). Poderes de la mente humana: la potencia paradigmática y la potencia narrativa. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 11-37.

- GAZZANIGA, M. (2010). *¿Qué nos hace humanos?: La explicación científica de nuestra singularidad como especie*. Barcelona, Paidós.
- LAÍN ENTRALGO, P. (1992). *Cuerpo y alma : estructura dinámica del cuerpo humano*. Madrid, Espasa Calpe.
- LEAKEY, R.; LEWIN, R. (1994). *Nuestros orígenes. En busca de lo que nos hace humanos*. Barcelona, RBA.
- LUMLEY, H. (2000). *El primer hombre*. Madrid, Cátedra.
- RIDLEY, M. (2004). *¿Qué nos hace humanos*. Madrid, Taurus.
- SWAAB, D. (2014). *Somos nuestro cerebro. Cómo pensamos, sufrimos y amamos*. Barcelona, Plataforma Editorial.
- TATTERSALL, I. (1998). *Hacia el ser humano. La singularidad del hombre y la evolución*. Barcelona, Península.
- TOMASELLO, N. (2010). *¿Por qué cooperamos?*. Madrid, Katzeditores.
- VALDIVIELSO, S.; AYUSTE, A.; RODRÍGUEZ, M<sup>a</sup>. C.; y VILA, E. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. *XXXV Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación: Democracia y Educación en la Formación Docente*. Disponible: <http://mon.uvic.cat/site-2016/ponencias/ponencia-2/>

## Visibilizando las maestras olvidadas

M<sup>a</sup> de las Mercedes Inda Caro  
Universidad de Oviedo

### Resumen

La ausencia de las mujeres en el currículo invisibiliza el papel que éstas han tenido en el desarrollo de un campo académico y profesional, a partir de esta idea, que analiza la ponencia, esta autora ha querido reflexionar sobre la presencia, o ausencia, de figuras femeninas en el currículo editado y comunicado de la asignatura, de formación básica del Grado de Maestro/a de Educación Primaria, Teorías de la Educación e Historia de la Escuela.

**Palabras clave:** maestras, currículo, renovación pedagógica, Grado Maestro/a Educación Primaria

### 1. Reflexiones

La ponencia analiza el papel del currículum como uno de los agentes para trabajar la diversidad existente en los centros educativos, en este sentido se analiza como el currículo en muchas ocasiones “invisibiliza así las mujeres y al hacerlo niega el aporte que mujeres individuales han ofrecido a la humanidad, ... como productoras de arte y de ciencia” (Valdivieso, Ayuste, Rodríguez y Vila, 2016, 10), la autora de la ponencia continúa indicando que en el siglo XXI sigue siendo una tarea pendiente la presencia de las mujeres en los currículos que se trabajan en las diferentes asignaturas de los distintos niveles educativos.

El currículo desde la teoría de la educación se define como “una elaboración pedagógica que se propone como guía para la acción educativa en la que se plasma una teoría de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje” (Vera, García del Dujo, Gargallo y Peña, 1999, 19), cuando se integra la perspectiva histórica se puede definir como: “el crisol mediante el que la cultura escolar da respuesta a las intenciones formativas de los grupos sociales que lo producen” (Terrón, 2006, 145). Los contenidos que son seleccionados en un programa curricular parten de la cultura escolar que es transmitida en un centro educativo, entendiendo por cultura escolar la que presentan Terrón y Álvarez (2002, 242) en palabras de Viñao: “La cultura escolar, ..., estaría construida, ..., por un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, pautas, rituales, inercias, hábitos y prácticas”. Por otro lado cuando se aborda el estudio del currículo se pueden establecer diferentes niveles, esto serían (Terrón, 2006, 145):

El currículo necesario: conjunto de teorías, pensamientos de los intelectuales, políticos y sociedad civil, que considera la institución educativa como agente de cambio ante las necesidades sociales.

El currículo oficial: las directrices que marcan las diferentes normativas -legislativas, sobre los contenidos que deben ser abordados en cada uno de los niveles educativos.

- El currículo editado: serían los libros de textos y cuadernos de trabajo publicados por las diferentes editoriales.
- El currículo comunicado: se trataría de los contenidos trabajados por los y las docentes.
- El currículo recibido: sería analizar el currículo a partir de las interpretaciones que realizan los y las estudiantes del currículo comunicado.

De tal manera se podría analizar el currículo editado de una asignatura para determinar si existe o no la perspectiva de género. Partiendo de esta idea, la autora de la ponencia ha querido realizar una pequeña reflexión sobre la presencia de la perspectiva de género en los estudios de Magisterio, más concretamente, sobre la presencia de las

mujeres en el currículo de la asignatura de Teorías de la Educación e Historia de la Escuela.

## **2. Reflexión sobre la presencia de figuras femeninas en la asignatura de Teorías de la Educación e Historia de la Escuela**

Esta disciplina se encuentra como materia de formación básica en los estudios de Grado en Maestro/a en Educación Primaria. Se trata de una asignatura que presenta al alumnado las principales propuestas pedagógicas que se han realizado a lo largo de finales del siglo XIX y durante todo el siglo XX, de las propuestas que se trabajan en la mayoría de los programas de la asignatura, de media se incorpora solamente una figura femenina, y suele ser María Montessori.

En este sentido, es destacable, que siendo estos estudios de grado eminentemente femeninos, no haya escuchado en todos mis años como docente en esta asignatura, ninguna voz que se sorprendiera de este hecho. Esto nos hace confirmar lo que dice la ponencia “se trata de un círculo vicioso que sólo se puede romper mediante la formación.” (Valdivieso, Ayuste, Rodríguez y Vila, 2016, 17).

Además se debe contextualizar el ámbito profesional de los egresados de esta titulación, principalmente se encuentra en el ámbito formal. Esto nos lleva a otra idea de la ponencia donde se señala que “la escuela como institución educativa... como agente de socialización, como forjadora de ciudadanía...” (Valdivieso, Ayuste, Rodríguez y Vila, 2016, 9). La escuela desde que se convirtió en un elemento para conseguir la igualdad social (a partir del siglo XVIII), es una de las estructuras básicas de la socialización de las personas.

Los estudiantes, del Grado en Maestro y Maestra de Educación Primaria van a tener en esta materia la oportunidad para “...*reflexionar sobre los hechos y la acción educativa*” (Esteve, 1994, 118) desde una perspectiva histórica. La concepción del maestro, la figura de la maestra, las metodologías empleadas en el aula, la institución como espacio físico y social en el que se desenvuelve la actividad docente no se pueden entender sin el contexto social, político, económico en el que se construyeron. Por otro lado, el abordaje de las diferentes teorías de la educación que se han desarrollado se comprende cuando se establecen entre ellas un lazo de unión. Este lazo es la historia legal, la historia sobre cómo se formaban a los profesionales del magisterio, y la historia de los pueblos. Cómo si no se van a comprender movimientos como la Escuela Nueva, el cual se gestó antes, durante y después de las dos guerras mundiales. Cómo si no se va comprender el énfasis que dio Freinet a su teoría, en cuanto que creía que, hasta ese momento, no se había pensado en la formación que tenían los maestros rurales. Es necesario que el estudiante pueda comprender el porqué de los conceptos y modelos como elementos que pertenecen a la realidad histórica del momento. El docente deberá acercar lo más posible las teorías y hechos históricos más próximos a la realidad social del alumnado. Pero en todo este discurso ¿dónde se sitúa la presencia de las mujeres en el currículo de la asignatura?, la respuesta podría ser poca. La siguiente pregunta sería ¿cómo es posible esta respuesta, cuando las maestras han sido pieza fundamental en la historia del magisterio español?

## **3. Un poco de historia**

Escolano (1982, 63) señala que en España algunas provincias abrieron sus puertas a la formación de las maestras de manera espontánea: la primera fue la de Pamplona (1847), luego la siguieron: Logroño (1851), Álava, Cáceres y Zaragoza (1856), Cádiz,

Segovia y Teruel (1857). Más tarde Cuenca, Granada, Huesca, Salamanca y Sevilla (1858) y otras 18 más. Ferrer y Rivero (1893) indica que para obtener el título de Maestra de Primera Enseñanza se debía haber cursado las materias correspondientes en la Escuela Normal a los estudios de niñas. En la Real Orden del 17 de agosto de 1884 se establece que para obtener el título de Maestra de primera enseñanza elemental había que superar dos años. En el primer año se encontraban las prácticas de la enseñanza, y durante el segundo curso la asignatura Principios de Educación, Métodos de enseñanza y Organización de escuelas. Asimismo ya se introduce una materia denominada Nociones de Historia de España. En el tercer año hay que destacar Ampliación de la Pedagogía y las Prácticas de la enseñanza y superando la prueba correspondiente, optaban al título de Maestra de primera enseñanza superior.

En el comienzo del siglo XX español grandes figuras del magisterio contribuyeron al desarrollo de conciencias sociales las cuales empezarían a cuestionar las propuestas políticas del momento. En el caso de España, hay que señalar la figura de Francisco Ferrer i Guardia (1859-1909), el cual contribuyó a poner en marcha el modelo pedagógico de la Escuela Moderna y cuyo fin fue consecuencia de los enfrentamientos políticos de la época. Paralelamente destacar la figura de Francisco Giner de los Ríos (1839-1915) y Bartolomé Cossío (1857-1935). En este contexto, simultáneamente, estuvieron ejerciendo figuras femeninas en el panorama español que tuvieron gran influencia en el desarrollo posterior de la historia de la educación (Poveda, 2014): María de Maeztu Whitney (1881-1948) y Carmen Gayarre Galbete (1900-1996). Junto a estas dos mujeres, y muchas más, hay que destacar a las maestras que ejercían su labor profesional en una España de grandes convulsiones, las llamadas “maestras de la república”. Entre ellas, hay una figura como la de Petra Azpiroz Lazcano (1914-2001), maestra que desarrolló su actividad entre 1933-1936 (Ainciburu, 2010). La importancia de esta figura es que fue la primera docente en impartir clase en euskera en una escuela de primaria en la comunidad navarra, concretamente en Estella. Con 19 años, y preparando sus oposiciones para la provincia de Guipúzcoa, el alcalde de esta ciudad llamó a Petra para que empezará a dar clases en la escuela vasca que se iba abrir por iniciativa popular en Estella. La importancia de este hecho era que se iba a reanudar la enseñanza en euskera después de haber estado prohibida durante tiempo. La escuela comenzó con 12 estudiantes, llegando a 43 niños en el último año en que la escuela estuvo abierta. Tenía como característica ser mixta, algo que se había modificado por el gobierno central con el Estatuto de la Primera Enseñanza (Llopis, 1933, ed. 2005). Las edades del alumnado eran de 3 a 14 años.

#### **4.Los principios de la Escuela Nueva en una pequeña escuela de Estella en 1933**

Esta maestra puso en práctica las propuestas que desde el modelo pedagógico de la Escuela Nueva se venía desarrollando en Europa, Estados Unidos y España.

El principio de aprendizaje individualizado, una escuela flexible, acorde a las necesidades del educando estaba presente en sus aulas, atendía a cada estudiante según el nivel del mismo. Repartía a los estudiantes en tres salas, mientras los pequeños pintaban, leían, los mayores aprendían con la enciclopedia del momento. El fomento del autoaprendizaje lo llevó a cabo estructurando el aula en espacios diferentes, método iniciado por María Montessori (1870-1952). El principio de una escuela activa se plasmó, por un lado en dotar de gran importancia a la educación física, y por otro, con las salidas que realizaban por el entorno de la escuela. Las clases de gimnasia empezaban con una tabla de ejercicios, que realizaban los jueves, acompañándose por

canciones hechas por gente del pueblo y manuscritas por la propia maestra, Petra, para que el alumnado pudiera seguir las letras. Una escuela acorde con la realidad social, con el contexto en el que vive el estudiante, lo llevo a cabo mediante la enseñanza de la cultura y geografía de la provincia. La escuela vasca de Estella cerró sus puertas en el verano de 1936, para volver a ser abierta el 5 de Octubre de 1970 (Etxaniz y Galdeano, 2013).

Esta pequeña descripción, de la figura de esta maestra, sirve para reflexionar sobre la necesidad de poder presentar figuras femeninas que estuvieron presentes en el movimiento de renovación pedagógica que se desarrolló en la España de aquel momento, Petra Azpiroz fue una maestra entre las muchas que desarrollaron su trabajo en las aulas de educación infantil y primaria, sin embargo en el currículo comunicado apenas están presentes, y mucho menos ni en el editado, ni en el currículo oficial.

### Referencias bibliográficas

- AINCIBURU, A. (2010). Personajes: Petra Azpiroz. *Antzina*, 10, 31-34.
- ESCOLANO, A. (1982). Las Escuelas Normales. Siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de Educación*, 269, 55-76.
- ESTEVE, J. (1994). Metodología didáctica en teoría de la educación. 157, 117-139.
- ETXANIZ, P. y GALDEANO, R. (2013). Se prohíbe la palabra. Disponible: <https://www.youtube.com/watch?v=TRvElSoKv8> [Consultado el 29 de abril de 2016].
- FERRER Y RIVERO, P. (1893). *Tratado de la legislación de la Primera Enseñanza*. Disponible: <http://bvpb.mcu.es/es/consulta/registro.cmd?id=449977> [Consultado el 11 de mayo 2014].
- LLOPIS, R. (1933, ed 2005). *La revolución en la escuela*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- POVEDA, M. (2014). Las mujeres en el progreso del saber pedagógico: la Universidad española durante la II República. En RABAZAS, T. (Ed.). *El conocimiento teórico de la educación en España. Evolución y consolidación*, 87-108.
- TERRÓN, A. (2006). Lo que la escuela transmitió: el currículo y su acreditación. En ESCOLANO, A. (Ed.). *Historia ilustrada de la escuela en España. Dos siglos de perspectiva histórica*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 145-169.
- TERRÓN, A. y ÁLVAREZ, V. (2002). Sobre la cultura escolar y los mitos en nuestra escuela. *Cultura y Educación*, 14(3), 237-252.
- VALDIVIESO, S., AYUSTE, A., RODRÍGUEZ, M. C. y VILA, E. (2016). Educación y género en la formación docente en un enfoque de equidad y democracia. Disponible: [http://mon.uvic.cat/site-2016/files/2016/02/PONENCIA-2\\_SITE2016.pdf](http://mon.uvic.cat/site-2016/files/2016/02/PONENCIA-2_SITE2016.pdf). [Consultado 27 de abril de 2016].
- VERA, J., GARCÍA DEL DUJO, A., GARGALLO, B. y PEÑA, J. V. (1999). Criterios de selección de los contenidos del currículum. *Teoría de la educación*, 11, 13-52.