
Talleres integrados: una experiencia de docencia feminista en el Colegio de Pedagogía

Este escrito tiene como finalidad organizar y compartir una experiencia docente en el Colegio de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, la cual tuvo lugar durante los semestres 91-1 y 92-2 en el último año de la carrera.

A continuación reseño algunas particularidades de nuestro plan de estudios, con el fin de ubicar el campo dentro del cual tuvo lugar esta experiencia. La segunda parte aborda algunos de los conceptos fundamentales y presenta el programa del curso; la tercera trata los puntos más relevantes de mi taller; la siguiente explica la metodología; la quinta parte expone algunos de los ejercicios de escritura llevados a cabo durante el taller, para terminar haciendo algunas reflexiones sobre el concepto de educación que conviene al feminismo.

Es importante aclarar que el presente trabajo ofrece elementos metodológicos que únicamente perfilan lo sucedido en los talleres. Es necesario realizar varios pasos más en la reflexión de esta experiencia docente. Lo sucedido durante este año fue muy rico, lleno de matices y asuntos difíciles de codificar. Las y los que somos maestros sabemos la cantidad de variables, experiencias, reflexiones verbales y no verbales que se suscitan en un salón de clases, y si lo que intentamos transmitir nos apasiona, el asunto se complica aún más, ya que es difícil registrar y difundir ordenada y cabalmente lo que emociona (una quiere ser fiel a las intensidades y poner números o cuantificar y evaluar; bajo esos parámetros resulta francamente decepcionante). Tuvo que pasar algún

* Este texto se presentó en el II Coloquio Anual de Investigación sobre las Mujeres y Géneros, PUEG - UNAM, noviembre 30-diciembre 2, 1992.

tiempo para que se me ocurriera que había otras maneras de registrar, transmitir y compartir ordenada y metodológicamente lo que sucede en un salón de clases, además de llevártelo como regalo a casa y compartirlo con amigas y colegas por los pasillos. En un reciente viaje a España encontré una de estas formas. Descubrí un libro maravilloso: *Penélope o las trampas del amor* de Charo Altable Vicario (1991), quien, océano de por medio, estaba preocupada por las mismas cosas que yo, con la diferencia de que ella pudo estructurar su propuesta, ordenarla y transmitirla cabal y bellamente. De ella tomé algunos elementos metodológicos que me fueron de enorme utilidad.

I. El plan de estudios de la carrera de pedagogía como contexto de la experiencia docente (talleres integrados sobre el problema de los géneros)

El plan de estudios del Colegio de Pedagogía data de 1967. En estos casi treinta años el plan ha sufrido múltiples transformaciones; sin embargo, solamente algunas de ellas, las mínimas, han sido formales, aprobadas por las instancias pertinentes.

Dentro de estas reformas formales cabe señalar la incorporación en 1975 de la figura de los talleres. Estos talleres se pensaron para ser impartidos durante los últimos semestres. Sus áreas son todavía en la actualidad: investigación, organización educativa, orientación educativa, comunicación y didáctica. La idea original, la cual se ha conservado hasta hoy, fue que los alumnos trabajaran en grupos pequeños los temas pedagógicos correspondientes a las áreas antes señaladas, y lograran concretar sus trabajos de tesis o tesinas, o cuando menos anteproyectos de éstas sólidamente estructurados, con una intensa supervisión teórico-metodológica y en su caso con ejercicios de la práctica profesional.

Las áreas fueron concebidas de forma tal que pudieran ser flexibles a la inclusión de las más diversas temáticas relacionadas con el campo educativo. Es necesario aclarar que las fronteras entre las áreas de los talleres, la didáctica, la comunicación y la investigación no están rígidamente sentadas, ni en el interior del plan de estudios ni en el espectro del saber pedagógico. Sucede lo mismo con las áreas de orientación y organización.

Esta tolerancia de los traslapes y confusión de los límites, antes que ser una desventaja, ha permitido la incorporación de las más diver-

sas temáticas sin el prurito de que "encaje" específicamente en el campo delimitado. Estos terrenos tolerantes a la diversidad, originalidad o marginalidad temática son los más fértiles para el cultivo del saber y la práctica feminista o de los estudios de género, sobre todo en academias como la nuestra, en las cuales el feminismo como teoría y como práctica no tiene todavía la fuerza necesaria para introducirse por la puerta grande.

Algo más: la estructura actual de nuestro plan de estudios, del cual sólo se han conservado los nombres tradicionales de las materias pensadas en 1967, permite este mismo proceder: la inclusión de conocimientos y saberes, bajo los títulos más diversos de asignaturas formales. Nuestro plan permite el embozo, el disfraz, con toda facilidad. Esto trae ventajas y desventajas: las desventajas serían tema de otro coloquio que hablara sobre la formación de profesionales de la educación, su objeto de estudio y sus límites, toda una confusión de fronteras, fines y campos.

En este escrito trabajaremos únicamente con las ventajas que a las feministas nos ha proporcionado un plan que permite naturalmente la inclusión de conocimientos, saberes y campos de estudio aún no reconocidos o de "prestigio" en proceso. Otra característica importante de nuestro plan, y a la que debe atribuirse su pertenencia a la UNAM, es el carácter crítico y la finalidad analítica de los saberes que se han incorporado tradicionalmente a nuestro currículum.

Durante la última década, la pedagogía ha tenido que ver para su cambio y su transformación de auxiliar y dictadora del verbo a utilizar (el alumno subrayará, identificará, comprenderá) en una disciplina crítica y propositiva, con la incorporación de saberes des-constructores de la realidad; el psicoanálisis, la didáctica crítica, la etnografía, entre otras, han revalorado el papel de lo educativo, lo han fortalecido y han puesto en la mesa de discusión el tema de la marginalidad, la discriminación, la desigualdad, la opresión, temas que antes poseían una filiación marxista y que se han desparramado a los más diversos campos de estudio.

La filosofía marxista, la de la búsqueda de mecanismos para liberar y encontrar las maneras en que una sociedad funcione de formas más humanas y equitativas, antes de haber sido liquidada con los últimos acontecimientos, se ha diversificado en la lingüística, la pedagogía, la literatura (crítica literaria), por supuesto corregida y aumentada

con las orientaciones de los respectivos saberes (psicoanálisis y desconstruccionismo, entre otros).

El feminismo ha florecido a veces de la mano de estos saberes desconstrutores, a veces denunciando su filiación a los padres, a los patriarcas; pero no cabe duda que en una sociedad o academia donde se acrecienta y se da lugar a la discusión sobre la marginalidad, la opresión y la desigualdad, el tema y el campo del feminismo puede tener, y de hecho tiene, cabida y posibilidades de proponer la construcción de un orden social alternativo. En este contexto se inscribe nuestro trabajo docente. Leticia Barba, Azucena Romo y yo iniciamos los trabajos en los talleres en octubre de 1991. Integramos bajo una temática y marco de estudios de género tres talleres de áreas distintas: orientación, didáctica y comunicación.

Conocí a Leticia Barba y a Azucena Romo en ese espacio mágico y complejo, "La Tierra del Irás pero no Volverás" o del "Nunca Jamás", que es la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Dicen que la magia florece en lugares como éstos, plenos de gente cuya ilusión más grande es ponerle palabras y ritmos a sus andares, hoy un poco asustados(as) pues tenemos que sacar puntos para justificar nuestra existencia, como si no fueran suficientes la palabra y el ritmo. Leticia y Azucena son de esas gentes mágicas que habitan la Facultad. Ambas tienen como sentido de sus vidas el nombrar (antes prerrogativa de los dioses y de los hombres). Yo las imagino como dos damas, no las de la torre con el pañuelo, esperando a ser rescatadas por el Señor Medieval, sino como las del ajedrez, con capacidad de movimientos largos y cortos, horizontales, verticales y diagonales, hacia arriba, pero también hacia abajo, piezas clave sin las que el juego o resulta aburrido o está perdido (aunque sea la muerte del rey la que lo decida todo).

Ambas, de distintas formas y con estilos diferentes, me salvaron la partida. Qué haría yo en esa tierra del "Irás pero no Volverás" que es mi Facultad, viéndomelas con peones, torres, alfiles y reyes plenos de jugadas, sin estas maravillosas damas. Y qué haría la teoría si no tuviera traductoras, difusoras y creadoras como ellas. Me van a perdonar, pero en este trabajo tengo que hablar de los "Conceptos Fundamentales que sostienen el presente trabajo", y dentro de ellos como soporte, como columna central, éstas, mis dos damas, y a su lado lo que sigue.

II. Conceptos fundamentales de los talleres

Mis dos damas y yo nos reunimos a planear la partida. Yo aprendí a comerme algún peón y a desplazar del juego a alguna torre y aunque la partida estaba lejos de ser ganada, le dimos lugar a la idea y construimos nuestro programa, cuya característica era reflexionar diacrónica y sincrónicamente (largos movimientos horizontales y verticales y pequeños deslices hacia los lados) alrededor de la perspectiva de género. La idea primera era que los conceptos de género y patriarcado deberían ser manejados teóricamente y vitalmente por las alumnas. Nuestros textos comunes, textos clave, pueden consultarse en los programas del curso.

Lo más importante era cómo difundir, cómo hacer llegar a las, y en lo posible, a los futuros educadores, pedagogos y pedagogas los conceptos, ejes fundamentales y posibilidades de reflexión y cuestionamiento de las vidas propias y los órdenes sociales que permiten el feminismo y los estudios de género. Teníamos todas las libertades curriculares posibles en el plan de estudios como he tratado de exponer. En nuestras distintas prácticas docentes y de investigación cada una de nosotras había ya incluido contenidos de corte feminista; el reto era ahora hacerlo de manera articulada y no de soslayo y fragmentadamente. Establecimos tres ejes relacionados con los estudios de género: la constitución de la mujer como sujeto social, la estructuración de los roles femeninos basados en la aproximación filosófica y el problema de la creatividad y la escritura femeninas.

III. El problema de la creatividad: la escritura femenina

El eje principal de este taller es la reflexión sobre las posibilidades y características de lo que nos permite imaginar y crear, lo que nos libera o hace trascender y a la vez plasma lo cotidiano en todos sus órdenes. En una palabra, el análisis, la discusión en torno al sentido de la escritura, de la narrativa, y en especial de la creada por mujeres. Durante mis años de docencia y los otros que he tenido de vida me he sentido particularmente atraída por lo que empieza a suceder cuando alguien incorpora la escritura como parte de sus necesidades y sus formas de expresión. ¿Qué procesos se desatan cuando, como en el caso que nos preocupa, una mujer comienza a escribir?, ¿qué sucede cuando no sólo

una, sino un grupo de mujeres lee en voz alta lo escrito, buscando una expresión directa de sus sensaciones y experiencias, tratando por un lado de clarificárselas a sí misma y por otro de compartirlas?, ¿qué pasa cuando el oído de las mujeres se educa, se sensibiliza a los vacíos y experiencias compartidas?, ¿qué sucede cuando esto se hace en un salón de clases y se retroalimenta con novelas, cuentos y reflexiones teóricas y libres sobre la relación de la mujer con la creatividad, la imaginación y, por otro lado, la pobreza, la opresión y la discriminación? El resultado (lo he podido comprobar) es una especie de revolución en las maneras de mirar, mirarse, ordenar juicios y revisar imágenes. El hecho de escribir, crear y repensarse a sí mismas, a la vez que estudiar, analizar y reflexionar sobre novelas o textos teóricos, logró una conjunción de fuerzas y de conciencias que hizo al verbo carne y a nuestras carnes verbos.

La escritura puede ser una de las formas de socialización, de conciencia de la naturaleza, dimensión e implicaciones del significado de ser mujer en este tiempo y en esta cultura. La escritura es un corte, una desgarradura, algo que va más allá de un límite o un borde. Una escritura creativa se dirige justo en contra de este poder, este molde y este límite. Ofrece una esperanza que contradice los ideales.

Concebí el taller para intercalar lectura de narrativa escrita por mujeres, y textos teóricos y literarios que hablaran sobre la mujer y la creatividad, y la escritura femenina.

La posibilidad de la escritura, de la ficción, de la narración va directamente vinculada, lo apuntó Virginia Woolf, con la independencia de espacio y economía propia. V. Woolf coloca a la ficción, a la posibilidad de imaginar y recrear, como el más elevado indicador de la independencia, sólo que esta facultad requiere de independencia en términos concretos, no sólo espirituales o subjetivos. Tal parece que la ficción tiene que ver con la preservación y el logro de un estado mental incandescente, un estado mental que consuma cualquier obstáculo o impedimento para imaginar o desear.

El interés esencial de este taller fue propiciar en las alumnas y en nosotras mismas el análisis de las razones y mecanismos sociales, académicos y políticos de exclusión, de aquello que mantenía y mantiene a la mujer alejada de la ficción, de la creación, de la capacidad y voluntad de imaginar y consumir impedimentos y volverse incandescentes, a partir de un análisis sobre los parámetros, tópicos, características de

la escritura femenina, de las posibilidades históricas y actuales que han tenido las mujeres para inventar, recrear y narrar sus propias historias.

En un principio, lo único que me preocupó fue seleccionar las novelas adecuadas; tenía y tengo la convicción de que la literatura, el texto narrativo, tiene en sí misma la mayor y la mejor de las dimensiones pedagógicas (el poder que conlleva la posesión objetiva y subjetiva de un conocimiento). El texto literario dramatiza en sí mismo los problemas de la enseñanza. En lugar de pensar cómo debo enseñar la literatura femenina, pensé: qué tiene la literatura que enseñamos aún sobre la manera de enseñar, de delimitar problemas, de analizarlos y transmitirlos. La literatura, en este caso la escritura femenina, pone en la arena pedagógica el problema de la autoridad, la seducción, el juicio, la resistencia, el deseo, la ignorancia, la mistificación y las relaciones entre los sexos.

Mi asunto era entonces la selección cuidadosa y pertinente de narraciones y, por otro lado, la selección de una comparsa teórica que no derrumbara la fascinación provocada por la literatura, las reflexiones frescas y los escritos originales producidos por las estudiantes. Franca-mente sentía la teoría rígida y poco maleable al lado de las posibilidades de la literatura. Sentí claramente que podíamos avanzar en conciencia, en fuerza y en luz únicamente leyendo literatura escrita por mujeres del siglo XIX y del siglo XX: Jane Austen, las Brontë y Virginia Woolf podrían haber sido las únicas fuentes de conocimiento de este taller; sin embargo, por otro lado, sentía la necesidad de apuntalar teóricamente algunos conceptos. Esto es mucho más viejo que el feminismo y sus ideales e intentos de aperturas teórico-metodológicas de transmisión de conocimientos. Debo confesar que esta necesidad de apuntalar conceptualmente se basaba, en parte, en una especie de amarre académico a las formas en que tradicionalmente se ha presentado el saber: citas, filiación a pensadoras o pensadores, incorporación de conceptos y teorías. Las mujeres que me permitieron seguir en el registro de lo imaginario, de la creatividad y de la fascinación, sin bajar al escalón áspero de la teoría fueron Virginia Woolf y Simone de Beauvoir (Ingeniosas Hidalgas), es decir, aquellas que manejaban los dos registros, el de la teoría y el de la ficción o la literatura.

IV. Metodología utilizada

Mi interés esencial fue el poder observar la calidad de las reflexiones y el nivel de manejo y conciencia de las alumnas sobre las relaciones entre la narrativa leída y los planteamientos de género; tomando en cuenta esto, elegí una metodología cualitativa. Estructuré cuatro categorías para el análisis de los textos elegidos que me permitieron orientar la discusión, la reflexión y los ejercicios de escritura de las alumnas. Por otro lado, a partir de las participaciones (escritas y orales) me fue posible obtener directrices semicuantificables para tener algún indicador tanto con respecto de la comprensión de lo que implica la perspectiva de género, como con respecto de la particular manera de concebir la realidad, los sentimientos y los valores dados a partir de la narrativa dentro de una estructura patriarcal. Es importante aclarar que una parte importante del taller lo constituía el ejercicio de la escritura y su análisis por parte de las alumnas. Las categorías seleccionadas fueron:

— El amor: Formas, en el marco de la perspectiva de género, en las que se manifiesta el amor.

— El cuerpo: Posturas, estética, posibilidades de movimiento, vestimenta.

— El silencio: Ideas, nociones, reflexiones no dichas por represión o miedo sin posibilidades de ser estructuradas. El vacío.

— Las fantasías: Historias, ensoñaciones de la autora que pudieron dar origen a la narración, por un lado, y las fantasías propias de la narración que se hacen explícitas en el texto.

Estas cuatro categorías me fueron útiles como base para analizar, discutir y desestructurar los textos literarios y los textos escritos por las alumnas. A partir de cada una de estas categorías establecí indicadores, a saber:

El amor

— Lenguaje: el lenguaje del amor tiene un sujeto, un verbo y un complemento. Analizamos en los textos literarios los diferentes sujetos, verbos y complementos usados por hombres y mujeres en los asuntos amorosos (quién es el sujeto del amor, cuáles son sus acciones y cómo las "adorna" según el género).

— Escenarios: ubicación de las escenas amorosas (fiestas, paisajes, hogares, habitaciones, calles, etcétera), según el género.

— Desarrollo de la pasión amorosa: se trató de rastrear la actitud, participación, actividad o pasividad de los géneros en el amor y sus diversos actos. Es de particular importancia el inicio de la pasión y su desenlace, es decir, la forma en que termina.

El cuerpo

— Estética: descripciones físicas (porte, altura, rasgos faciales, colores, alusión a partes del cuerpo en especial, etcétera) de los personajes femeninos y masculinos. Observación de las distintas vestimentas y modas.

— Posturas y posibilidades de movimiento: atención a las descripciones de posturas y de actitudes móviles e inmóviles. Análisis de las posibilidades dadas a los cuerpos femeninos y masculinos en escena (correr, saltar, sofocarse, agitarse, languidecer, etcétera).

— Erotismo: capacidades otorgadas a los cuerpos para expresar deseo, voluptuosidad, seducción, contención o pasión.

El silencio

En este apartado distinguí dos tipos de silencios. El primero, lo que el personaje se calla, sabiéndolo, es decir, lo que no dice al otro por miedo, represión, contención, pudor; y el segundo, mucho más difícil de observar, el silencio que no tiene referente alguno, es decir el vacío, cuando el personaje no tiene palabras para expresar lo que le sucede. No las tiene él o ella y no las tiene nadie. La intención fue detectar qué género es más susceptible de callarse, por un lado, y cuál de los dos se manifiesta más preso(a) del vacío, de la ausencia de referente que dé cuenta de lo que le pasa. El silencio en el primero de los sentidos es represión, y la lucha contra él es digna y justificada, tiene que ver con la toma de la palabra. El segundo tiene sentido al darle forma y contenido a nuestros vacíos, a aquello que no puede ser dicho, por lo menos no por medio del lenguaje; es sinónimo del acto de crear, de buscar sentidos a lo incomprensible.

— Represión: silencio por miedo, pudor o correspondencia con una imagen cultural.

— Creación: silencio como sinónimo de vacío, de búsqueda de expresiones y creaciones que bordeen ese hueco, ese vacío, que no

puede ser llenado. Una de las prerrogativas de la vida y la creación. Posibilidad de enfrentar y cercar el vacío y la ausencia.

— La fantasía: es importante sostener que este apartado tiene que ver con los deseos puestos en escena, en palabra, en narrativa. Intentamos vislumbrar aquí cuál era el sueño, el deseo de la escritora al dar forma a una novela, y cuál era en particular su sueño, su deseo o fantasía en relación con la mujer o con lo femenino trabajado en su texto. En ocasiones el mensaje puede ser bastante claro o manifiesto en el propio sueño o deseo de alguno de sus personajes; sin embargo, al existir contenidos latentes u ocultos que dan forma a los sueños, es necesario hacer un trabajo más profundo de análisis, con el fin de dar cuenta de un espectro más amplio del deseo o fantasía. Quiero recalcar que todas las alumnas han tenido, para este momento, bases de la teoría psicoanalítica, lo que por supuesto no las hace interpretadoras de sueños ni analistas, pero sí poseedoras de las herramientas necesarias para comprender básicamente lo que se juega en un sueño, psicoanalíticamente hablando. Es decir, el contenido manifiesto: formas objetivas, palpables de presentación de la fantasía, y el contenido latente: búsqueda de la fantasía original, del deseo íntimo, que pudo dar origen a la estructura objetiva, narrada, de la fantasía.

Es importante aclarar que durante la clase yo apuntaba constantemente a la utilización adecuada de conceptos tales como el sueño, el deseo, el contenido latente y el manifiesto; sin embargo, no le daba demasiada importancia a encontrar una interpretación válida o teóricamente justificada, vinculada con lo anteriormente citado. Es obvio que la deliberación, discusión sobre los motivos que pueden llevar a alguien a crear y a soñar son infinitos, íntimos y difícilmente comprensibles. Lo que me interesaba era abrir el espacio de la imaginación y la reflexión en las alumnas sobre lo que puede llevar a crear, a escribir, a plasmar una idea y compartirla. Fue muy importante que se identificaran y registraran los motivos que llevan a crear, y la conciencia y cambios paulatinos a los que lleva la escritura. En este caso, el objeto de atención era la propia escritura de las alumnas.

Otro aspecto importante de la metodología utilizada fue el requisito del ejercicio de escritura de todas las integrantes del taller. Cada sesión se planteaba una tarea que tenía que ver con las categorías e indicadores señalados anteriormente. La primera hora de la clase se de-

dicaba a la lectura de los escritos de las alumnas. Establecí para el análisis de los mismos el siguiente esquema:

— Ritmo: cómo suena el texto. Detectar repeticiones involuntarias de palabras, tropezones con adjetivos o expresiones, falta de fluidez.

— Coherencia interna: desarrollo comprensible del texto.

— ¿Dónde estoy yo? Escrituras en tercera o primera persona, implicación de la persona en el texto (sujeto, objeto u observadora de la trama de la narración).

— Realismo o ficción.

— Pertinencia del título.

— Significación (sentido o sentidos transgresores de la cosmovisión patriarcal).

— Final (establecer si era sorpresivo, original o daba al traste con el texto).

V. Ejercicios de escritura planteados a las alumnas

A continuación enuncio dos de los ejercicios dados en clase. Incluyo partes de los textos escritos por las alumnas.

1. ¿Qué es la escritura para ti?

Fernanda: "El escritor, por su parte, se enfrenta a la difícil construcción armoniosa de palabras, al derrumbe de murallas, destruyendo edificios, dejando su cuerpo invadido por aquella sensación tan especial al no poder escribir pero a la vez tan estimulante y cuando su obra salga a la luz, por un instante podrá sentir la plenitud de la vida, aunque después esté en desacuerdo con ese hijo que algún día floreció de aquella mano combinada con todo el cuerpo. 'La obra terminada sería el hijo del escritor o la escritora.' (Quizá ésta podría ser una forma en que el hombre pudiera dar a luz a través de su creación literaria.)"

Marcela: "Un desliz [título]. Dentro de mi ser el murmullo por gritar y dejar escapar las palabras es tan grande que no me permite hablar. Sin embargo como algo prohibido encuentro una salida ante la soledad y la incertidumbre: encajo mi sentir y dejo brotar mis pensamientos, las palabras prohibidas, las fantasías y mi ilusión en un trozo de papel deslizándose ante esa inmensidad que pronto acabará y como un abrir y cerrar de ojos desaparecerá. Es tan sólo un papel que

para otro no tiene importancia, mi conocimiento, mi introyección y mi gran escándalo.”

Fide: “La escritura es la seducción de la naturaleza con el interior, el choque turbulento del silencio con el escándalo, la guerra eterna entre la conciencia y los sentidos que se fragmentan y se construyen en el desliz de la tinta sobre el papel... Y después del viaje atropellado de la conciencia sólo quedan sonidos en el tiempo y en el espacio, que pueden inquietar otras conciencias o sólo destruir imágenes de la naturaleza que invitan a plasmar nuevas palabras que son la paz entre la naturaleza y YO.”

Claudia: “Las pobres frases que uno toma y prueba, empiezan por despertar nuestro interés con un colorido brillante y gestos airoso, pero ahí se detienen o sólo sacan a la luz un débil garabato, un borrón por otro y nada aparece del todo, entonces se lanza un suspiro de desencanto y se dice: otro fracaso.”

2. Narra alguna de tus fantasías que impliquen miedo a ser concretadas

De este apartado incluyo únicamente una fantasía completa.

Puede parecer normal, pero... ¿Por qué tiene que ser él? Aunque es difícil y tiene carácter poco deseable, sin embargo cómo me gustaría expresarle que me atrae y me gusta su sonrisa y su forma tan propia de expresarse, será únicamente a mí a la que le ocurra esto —mi hermana opina que sí, estás como loca, me dice; cómo te fijas en él.

Pero en la noche y al amanecer sus acciones vienen a mi mente, vivo imaginando escenarios. Tal vez aparezca un sueño fugaz. Por ejemplo un Jardín Verde soleado, una conversación tranquila, sin besos, tal vez un beso o una caricia y como siempre una sonrisa.

Al despertar el sol ha traspasado el umbral de la ventana algo que indica que debo comenzar lo cotidiano, pero durante el paso por la regadera proyecto el encuentro con él, tal vez lo vea al regresar de la escuela, quizá comamos juntos o tal vez esperaré hasta la noche el encuentro repentino —pero si lo veo durante el día ¿qué actitud tomaré?, ¿seré capaz de mostrarle mi agrado? Tal parece que algo me impide que me muestre feliz al verle, ¡qué lástima!, cuando esto sucede me quedo callada y estática, qué tontería pudiendo ser amable, pudiendo tener un detalle con él.

Aunque en casa siempre repetían “una joven siempre debe ser cortejada, no debe insinuar nada”. Insinuar, qué lejos queda esto de mis intenciones, en fin, sin embargo yo tranquilamente mirándolo frente a frente le diría... ¿qué le digo?, ¿cómo empiezo? El siempre tiene la palabra, yo sí puedo escuchar sus locas ideas sobre la física, su recorrido universal en el tiempo, parecen pláticas sofisticadas, y que me animan a seguir interesada, pero en mi interior ese sencillo sentimiento se queda contemplando. Aunque, un momento, si dejo atrás prejuicios tontos, que me han limitado y por el gran cariño que siento, una soleada mañana del verano me levanto y me dispongo positivamente al encuentro, con el mejor traje y la mejor sonrisa. Y al estar frente a frente le digo

— Hola, qué buen día, ¿cómo estás?

El dirá con propiedad:

— Sí, las mañanas de verano suelen ser soleadas y frescas por las lluvias del día anterior.

Entonces yo pensaré rápidamente hacer una conversación más interesante, tal vez le preguntaré su última idea en torno al tiempo y al espacio, él me contestará en torno al movimiento de los cuerpos celestes, entonces le diré que es bellissimo contemplar las estrellas, su luz, el color y el calor que éstas pueden transmitir y lo importantes que son para las personas románticas. Entonces él tratará de resistirse a estos comentarios cursis, tratará de involucrarme en sus cálculos, pero yo con una mirada profunda le diré que debe sensibilizarse ante la naturaleza, y sentir la brisa, el sol, escuchar el trino de las Aves y nuestras voces —en el jardín verde de mis sueños. Y entonces, después de esta insistencia, los dos estaremos contemplando el universo y nuestra voz y nuestro silencio se unirán en el camino de la felicidad.

Observaciones:

Los textos están transcritos con fidelidad a su versión original. Estos textos fueron corregidos en función de los comentarios en clase (motivo de otro trabajo será analizar cuidadosamente las variantes). Como se señaló anteriormente atendimos al ritmo, significación, título, finales, redacción, puntuación, etcétera.

En particular puede observarse cómo se refieren, en ocasiones, a ellas usando el género masculino: el escritor, uno. Aparece de diversas

formas el problema y el encanto del silencio. La dificultad y la seducción de escribir. La fantasía de Fide nos dio pie para hablar y discutir largamente sobre las formas del discurso femenino y del masculino. En un escrito presentado en el coloquio del año pasado hago algunas reflexiones al respecto. La noción de "escándalo", ligada a la expresión de su intimidad, aparece también.

Otros ejercicios presentados fueron:

- Imagina tu hombre ideal (indicadores: cuerpo, fantasía).
- Imagina a un hombre soñando con su mujer ideal (cuerpo, fantasía).
- Escribe una carta a Noeli (amante de Maurice en *La mujer rota* de S. de Beauvoir) (amor).
- Háblanos sobre una de las partes de tu cuerpo que más te guste.
- Háblanos de una parte de tu cuerpo que no te guste.
- Busca cuentos infantiles y cuéntanos de sus princesas (amor, fantasía, cuerpo, silencio).
- Analiza en los cuentos infantiles leídos en clase, cómo se premia a la mujer silente o discreta y sus actitudes corporales.

VI. Fundamentos político-pedagógicos

Nuestros talleres tuvieron como uno de sus orígenes la idea de ofrecer una de las formas de la educación compensatoria. El término ha sido muy utilizado a partir de la década de los ochenta. La idea de la educación compensatoria (Jiménez Fernández, 1991) nace en Estados Unidos en los años sesenta y ha merecido la atención de psicólogos, sociólogos y pedagogos. Tiene que ver con la existencia de desventajas socioculturales entre diversos grupos y las maneras prácticas de resolver sus efectos. En la base de las prácticas de la educación compensatoria subyace la evolución del concepto de igualdad de oportunidades en la educación (Husen, 1972).

En un principio se pensó que la base, el meollo para lograr esta igualdad, era la resolución o equilibrio del problema económico. Así, la gratuidad de la enseñanza fue considerada indispensable; más tarde se vio que existían otro tipo de variables que sustentaban la desigualdad de oportunidades (acceso a la educación, profesión y ambiente de las familias, bibliotecas y espacios de estudio, etcétera). El concepto

de educación compensatoria se extendió hasta interpretarse como "igualdad de oportunidades en el tratamiento educativo, es decir, igualdad en la disponibilidad de los elementos que tienen eficacia para el aprendizaje" (Jiménez Fernández, 1991). Igualdad de oportunidades, en esta última acepción, quiere decir proponer a los educandos un tratamiento desigual, ya que igualdad no significa un tratamiento idéntico, sino acorde a las desventajas sociales, económicas y psicológicas de cada grupo o individuo.

Esta nueva concepción obligó a poner atención a las situaciones extraescolares que propiciaban menores oportunidades para aprender. Es así como la EC (educación compensatoria) se considera en principio como aquellas acciones encaminadas a introducir, fundamentalmente en los centros docentes, programas específicos que al aumentar el rendimiento de los alumnos desfavorecidos contribuyan a nivelar la participación de los diversos grupos sociales en el éxito académico (Jiménez Fernández, 1991).

Uno de los problemas a los que se enfrenta la EC es la definición de los desfavorecidos: ¿quiénes son los desfavorecidos? No hay consenso con respecto a este concepto. Se ha llegado a manejar el concepto de hándicap sociocultural, el cual intenta expresar las desigualdades existentes en la estimulación educativa que ejerce el medio sociofamiliar sobre determinados individuos. Se consideran sujetos desfavorecidos aquellos individuos que presumiblemente tienen un potencial intelectual adecuado pero que, debido a las condiciones específicas del medio, no han alcanzado un desarrollo apropiado para enfrentarse a las exigencias escolares establecidas por la cultura dominante.

El concepto de educación compensatoria no se pensó, en su origen, como reductor de los efectos negativos en la población femenina; sin embargo, su perfil y objetivos pueden hacerlo útil para los estudios de género. Como hemos mencionado, nace atado a la escolaridad y poco a poco se desliza a cuestiones extraescolares.

Veamos cuáles son las variables de origen que determinan quiénes son los sujetos desfavorecidos (De Miguel, 1984).

a) El sujeto privado de un desarrollo "normal" (se refiere a condiciones culturales y socioeconómicas adecuadas). Son sujetos que están limitados por desigualdades de origen, es decir, aquellos en los que, antes de su incorporación a la escuela, pueden constatarse las huellas

de las influencias negativas del medio originadas por experiencias tempranas restrictivas.

b) Sujetos en situación de desventaja (desaventajados) que, por una variedad de razones (culturales, económicas, sociales), no pueden aprovechar todas las oportunidades que les ofrece la escuela, ya que para ellos los recursos son accesibles de forma restrictiva. La situación de desventaja se constata por una desigualdad en el acceso a los recursos originales, por las diferencias existentes entre las experiencias iniciales que traen los sujetos a la escuela —que no son inferiores sino diferentes— y por los requisitos que exige la escuela para acceder a sus recursos.

c) Desfavorecidos/fracasados escolares. Sujetos cuyas condiciones en el medio escolar constituyen el origen de su fracaso y/o marginación, manifiestos en una menor tasa de participación en el éxito académico. Son sujetos que sufren la desigualdad en el tratamiento educativo.

Las mujeres, además de compartir con los hombres estas características, tienen la desventaja adicional de ser educadas con el plus de sometimiento que conlleva pertenecer al género femenino.

Mi opinión es que por el momento hay que echar mano de la pedagogía diferencial, de la educación compensatoria. No creo que la coeducación, por el momento, pueda cumplir cabalmente con el propósito de hacer reflexionar y ofrecer alternativas a la marginación y educación tan sustancialmente diferentes entre los géneros. Este trabajo es un ejemplo inacabado de lo que podría ser una clase de licenciatura que compensara algunas desventajas a las que nos vemos sometidas. Compensa porque abre opciones a partir de la ficción, de la imaginación y del desarrollo de habilidades y herramientas de conocimiento, como son la lectura y la escritura (los otros dos talleres refuerzan otras áreas: papeles y valores, movimientos sociales de mujeres).

Creo que actos como leer y escribir, enclavados en contextos como el que acabo de describir, nos dan el poder de actuar y sobre todo el poder de soñar y de imaginar e imaginarnos libres de estéticas, escenarios, lenguajes, silencios que nos hacen lánguidas y discretas, infinitamente delgadas o voluptuosas, respuestas a sueños y fantasías que no son precisamente los nuestros. Tal vez el leer y escribir nos acerque a la definición precisa de nuestros sueños, con las dimensiones reales de nuestros cuerpos y los escenarios posibles de nuestras fantasías.

VII. Conclusiones

Voy a concluir regresando (me gustaría no haberme salido nunca) a la literatura. Les recuerdo a continuación un fragmento del prólogo de Cervantes a su *Quijote*. Tiene que ver directamente con el tipo de habilidades, imaginерías, críticas, aproximaciones a "La Razón", "La Verdad" y "El Conocimiento" y "La Academia" que me es vital poder asimilar y en esencia saber transmitir. Está íntimamente relacionado con la capacidad de romper espejismos y crear otros más nuestros, más humanos y dignos, más justos y menos pretenciosos.

Transcribo a continuación uno de los párrafos más significativos del prólogo del *Quijote* de Cervantes.

En lo de citar en los márgenes los libros y autores de donde sacaréis las sentencias y dichos que pusiereis en vuestra historia, no hay más sino hacer de manera que vengan a pelo algunas sentencias o latines que vos sepáis de memoria, o, a lo menos que os cuesten poco trabajo el buscarlos... En lo que toca al poner anotaciones al fin del libro, seguramente lo podéis hacer de esta manera: si nombráis algún gigante en vuestro libro, hacedle que sea el gigante Golías, y con sólo esto, que os costará casi nada, tenéis una gran anotación, pues podéis poner: "El gigante Golías o Goliat. Fue un filisteo a quien el pastor David mató de una gran pedrada, en el valle de Terebinto, según se cuenta en el Libro de los Reyes", en el capítulo que vos halláredes que se escribe. Tras esto para mostraros hombre erudito en letras humanas y cosmógrafo, haced de modo como en vuestra historia se nombre el río Tajo, y os veréis luego con otra famosa anotación poniendo: "El río Tajo fue así dicho por un rey de las Españas; tiene su nacimiento en tal lugar, y muere en el mar Océano, besando los muros de la famosa ciudad de Lisboa, y es opinión que tiene las arenas de oro", etcétera... En resolución no hay más sino que vos procuréis nombrar estos nombres, o tocar en la vuestra estas historias que aquí he dicho, y dejadme a mí el cargo de poner las anotaciones y acotaciones; que yo os voto a tal de llenaros los márgenes y de gastar cuatro pliegos en el fin del libro. Vengamos ahora a la citación de los autores que los otros libros tienen, que en el vuestro os faltan. El remedio que esto tiene es muy fácil, porque no habéis de hacer otra cosa que buscar un libro que los acote todos, desde la A hasta la Z, como vos decís. Pues ese mismo abecedario pondréis vos en vuestro libro; que puesto que a la clara se vea la mentira, por la poca necesidad que vos tenáis de aprovecharos de ellos, no importa nada; y quizá alguno habrá tan simple que crea que de todos os habéis aprovechado en la simple y sencilla historia vuestra y cuando no sirva de otra cosa, por lo menos, servirá aquel largo catálogo de autores a dar, de improviso, autoridad al libro. Y más, que no habrá quien se ponga a averiguar si los seguiste o no los seguiste, no yéndole nada en ello. Cuanto más que, si bien caigo en la cuenta, este vuestro libro no tiene necesidad de ninguna cosa de aquellas que vos decís que le faltan, porque todo él es una invectiva contra los libros de caballerías, de quien nunca se acordó Aristóteles, ni dijo nada San Basilio, ni alcanzó

Cicerón; ni caen debajo de la cuenta de sus fabulosos disparates las puntualidades de la verdad, ni las observaciones de la astrología; ni le son de importancia las medidas geométricas, ni la confutación de los argumentos de quien se sirve la retórica; ni tiene para qué predicar a ninguno, mezclando lo humano con lo divino, que es un género de mezcla de quien no se ha de vestir ningún cristiano entendimiento. Sólo tiene que aprovecharse de la imitación en lo que fuere escribiendo; que cuanto ella fuere más perfecta tanto mejor será lo que se escribiere. Y, pues esta vuestra escritura no mira a más que a deshacer la autoridad y cabida que en el mundo y en el vulgo tienen los libros de caballerías, no hay para qué andéis mendigando sentencias de filósofos, consejos de la Divina Escritura, fábulas de poetas, oraciones de retóricos, milagros de santos, sino procurar que a la llana, con palabras significantes, honestas y bien colocadas, salga vuestra oración y período sonoro y festivo, pintando, en todo lo que alcanzaréis y fuere posible, vuestra intención; dando a entender vuestros conceptos, sin intrincarlos y oscurecerlos. Procurad también que leyendo vuestra historia el melancólico se mueva a risa, el risueño la acreciente, el simple no se enfade, el discreto se admire de la invención, el grave no la desprecie, ni el prudente deje de alabarla. En efecto: llevad la mira puesta a derribar la máquina mal fundada de estos caballerescos libros, aborrecidos de tantos y alabados de muchos más; que si esto alcanzaréis, no habríais alcanzado poco.

Bibliografía

- Altable Vicario, Charo (1991), *Penélope o las trampas del amor*, Colección Forum Didáctico, Ed. Mare Nostrum, Madrid.
- Cremades Navarro, Ma. de los Angeles *et al.* (1991), *Materiales para coeducar*, Colección Forum Didáctico, Ed. Mare Nostrum, Madrid.
- Montecino, Sonia (1987), *Feminarios*, Ed. Documentas, Chile.
- Jiménez Fernández, Ma. del Carmen (1991), *Lecturas de pedagogía diferencial*, Dykinson, Madrid.
- Miguel de, M. (1984), *Fundamentos pedagógicos de la educación compensatoria*, Bordón, Madrid.
- Husen, P. (1972), *Origen social y educación: perspectivas de las investigaciones sobre la igualdad de oportunidades*, OCDE, París.

Copyright of Debate Feminista is the property of Metis Productos Culturales SA de CV. The copyright in an individual article may be maintained by the author in certain cases. Content may not be copied or emailed to multiple sites or posted to a listserv without the copyright holder's express written permission. However, users may print, download, or email articles for individual use.