

Los materiales son fundamentales en el proceso de trasmisión cultural porque –sean de elaboración propia o no– concretan la selección cultural con la que vamos a trabajar, la que vamos a presentar a las y los estudiantes. La investigación nos indica que esa cultura, por pretenderse neutra, desligada de quienes la crearon y la van a utilizar, no recoge los saberes de las mujeres. Incorporar esos saberes como parte de la cultura legítima que merece ser transmitida es importante si lo que queremos es educar. Y disponemos de ejemplos para mostrarnos cómo un material curricular, incluso adoptando la forma de libro de texto, puede acoger la experiencia de las mujeres y de los hombres que han participado en la creación de la cultura y, desde ahí, conectar con la experiencia en el presente de las alumnas y de los alumnos.

PALABRAS CLAVE: *Transmisión cultural; Saberes de las mujeres; Autoridad femenina; Materiales curriculares; Mediación; Conocimiento escolar.*

Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares¹

pp. 11-22

Nieves Blanco García

Universidad de Málaga*

La escuela y la transmisión cultural

Se ha señalado que la escuela, como institución específicamente encargada de la transmisión de la cultura, ha de cumplir dos funciones que se plantean –a menudo– como contradictorias. Carlos Lerena (1983) las llamó reprimir y liberar, reproducir la cultura y emancipar –con el apoyo de esa cultura– a los individuos. Angel Pérez (1998) las denomina de socialización, que es una tarea reproductora, y de educación que consiste en preparar a las niñas y a los niños para someter a crítica, y así poder liberarse, de esos influjos socializadores que han aceptado acríticamente. Philippe Meirieu (2001) expresa la misma idea in-

dicando que la educación tiene la misión de imponer, de someter a los sujetos a un molde que otros han decidido por ellos; pero, al mismo tiempo, debe prepararlos para liberarse de él.

Hay otras miradas, como la de Hannah Arendt que permiten ver la trascendencia, la complejidad y la delicadeza del papel de la educación, y entender en términos de paradoja –y no de contradicción– su función, tanto para cada persona joven como para la sociedad. Tomando como eje el concepto de natalidad, sostiene que la educación es una de las actividades más elementales y más necesarias para la sociedad. Cada ser humano, dirá, llega a un mundo que ya existe y es viejo; ese

¹ He venido ocupándome de esta temática, sobre todo en relación con el modo en que se presenta en los materiales curriculares, en diferentes ocasiones a lo largo de los últimos años. El presente texto, por tanto, es deudor de ese trabajo y recoge ideas presentadas en diferentes escritos a los que haré referencia en las páginas que siguen.

* Facultad de Educación, Universidad de Málaga, Campus de Teatinos, s/n. 29071 Málaga. nblanco@uma.es

✉ Artículo recibido el 20 de mayo de 2008 y aceptado el 24 de junio de 2008.

mundo estaría condenado a la destrucción, “a la ruina del tiempo”, de no ser por la intervención, por la creación de lo nuevo que representa cada ser humano que nace, cada uno de ellos singulares y únicos. La educación es el terreno, entre lo público y lo privado, entre la sociedad y la familia, en el que asumimos la responsabilidad de establecer la continuidad del mundo, conservándolo a través de la protección de la novedad que introducen los nuevos seres humanos que llegan a él.

Esa responsabilidad, por tanto, es doble: ante la sociedad, a través de la selección de la cultura que vamos a transmitir; y ante cada chica y cada chico, cuidando de que la presentación de esa cultura garantice que los nuevos, los jóvenes, no son controlados, moldeados por los mayores, que no se les quita de las manos “su propia oportunidad ante lo nuevo” Arendt (1996: 189).

La transmisión cultural, entonces, es necesaria porque nacemos a un mundo ya existente, traídos a él por nuestra madre que nos acoge y nos da —gratis et amore— la vida y la palabra, introduciéndonos así en la capacidad humana y humanizadora de lo simbólico. A través de la educación asumimos la responsabilidad de garantizar la continuidad del mundo que sólo es posible con aportación de lo nuevo, lo inesperado, lo no previsto que incorporan las y los jóvenes. Por eso, dirá Hannah Arendt, que el “objetivo de la escuela ha de ser enseñar a los niños cómo es el mundo y no instruirlos en el arte de vivir (1996: 207). Lo que indicaría que la responsabilidad de la escuela, de quienes enseñamos, es facilitar el acceso al conocimiento de la realidad pero no definir cómo las alumnas y los alumnos deben ser, sentir y comprender; es decir, darles recursos para comprender y actuar, pero sin definir ni pretender controlar el contenido de su comprensión del mundo ni de su actuación en él.

Esto es, sin duda, muy complejo y tiene muchos matices. Pero para mí significa que educar es preparar para la libertad, guiando “al que empieza a vivir en esta su marcha responsable a través del tiempo. Educarlo será despertarle o ayudarse a que se despierte a la realidad

en modo tal que la realidad no sumerja su ser, el que le es propio, ni lo oprima, ni se derrumbe sobre él” (María Zambrano, 1965: 117). Y que la tarea de las profesoras, de los profesores, es —en esencia— mediadora, esto es, creadora de vínculos, de “puentes” para poner en relación lo que antes estaba separado. Una mediación creadora de trascendencia, que quiere decir de algo que antes no había, de posibilidades nuevas, no previstas. Porque es misión de la escuela, de las maestras y de los maestros, lograr “que en este ser llamado humano, dotado de pensamiento, el transitar sea trascender, es decir, sea creador, creador de un tiempo nuevo” (María Zambrano, 1989: 97).

La importancia de los materiales curriculares

En el vocabulario especializado, hablamos de currículo para hacer referencia al contenido de la transmisión cultural, a la selección de la cultura que vamos a poner a disposición de las alumnas y de los alumnos. Y al modo en que la vamos a presentar, concretando nuestra tarea mediadora: con el conocimiento que enseñamos y con las alumnas y los alumnos. No podemos enseñar, entonces, sin un currículo y tampoco podemos hacerlo sin unos materiales, puesto que son ellos los que transforman nuestras ideas sobre lo que es adecuado en una propuesta concreta, articulada y disponible para el trabajo en el aula.

En nuestra tradición profesional, el material más ampliamente utilizado en las escuelas son los libros de texto. Como cualquier otro material utilizado en las aulas, contienen visiones precisas y definidas del mundo, de la sociedad, de las parcelas de la realidad que merece la pena destacar. Porque su sentido está en tratar de mostrar cómo es el mundo, cómo podemos conocerlo, cómo ha evolucionado, quién ha contribuido a hacerlo avanzar, desde qué lugares y realizando qué tipo de actividades. Y en esa medida, ofrecen los elementos culturales necesarios para la educación de las niñas y de los niños, elementos que les ayuden a entender

cómo es el mundo en el que viven y que sepan quién es cada cual. Comprender el mundo y a una o uno mismo es necesario, a su vez, para poder vivir, relacionarse y estar en el mundo.

Por todo ello, es necesario insistir en que cuando utilizamos un libro de texto u otro material, no estamos simplemente enseñando (y aprendiendo) Matemáticas, Historia, Lengua o Música; estamos enseñando (y aprendiendo) cómo es el mundo, cómo ha llegado a ser así, quién ha contribuido a ello y de qué manera, qué vale la pena y qué es insignificante... Y también enseñamos (y aprendemos) quiénes somos nosotros y nosotras, qué se espera que hagamos, qué es posible y qué es apropiado, qué expectativas es razonable tener, a quién podemos tomar como modelo, dónde está nuestra genealogía... Y, como indicaré más adelante, sucede que la mayoría de los libros escolares reflejan y transmiten los modelos sociales dominantes, contribuyendo a reproducir sesgos, estereotipos y prejuicios sexistas, clasistas y racistas. Pero también hay materiales que ofrecen nuevos modelos, recuperando tradiciones valiosas aunque no sean dominantes y, con ello, muestran otras miradas sobre la realidad que amplían las posibilidades de comprensión y elección de las niñas y de los niños.

Desde hace décadas, hay una investigación sistemática² que nos permite ir sabiendo qué contienen los libros de texto, tanto desde el punto de vista científico como ideológico o pedagógico.

En el plano científico, se ha dicho que ofrecen un conocimiento simple (que no es lo mismo que accesible) y estático que no refleja su naturaleza histórica y contextual; un conocimiento especulativo y alejado de la realidad,

no utilizable como herramienta de comprensión de la misma. Se ha documentado también la parcialidad (nunca explicitada y, por tanto, con pretensiones de universalidad) de la selección de una información que se presenta descontextualizada, sin referentes suficientes para facilitar la comprensión, sin autoría... Amén de los numerosos errores y sesgos que distorsionan u ocultan facetas de la realidad.

En lo pedagógico, es unánime el criterio de que representan un modelo transmisivo y tecnológico de concebir la enseñanza que se presenta como una tarea rutinaria y homogeneizadora que busca un resultado previsible y predecible. Puesto que coincide casi especularmente con los resultados centrales de otros trabajos, ofreceré los datos más relevantes de la última investigación que he dirigido, centrada en textos de Primaria de uso en Andalucía en el curso 2001-2002³. El tratamiento de las temáticas (de Matemáticas y Conocimiento del Medio) es académico y superficial en la mayor parte de los casos lo que –junto a la presencia testimonial y a menudo instrumental de temas transversales– hace difícil que pueda establecerse una conexión real con los problemas vitales que la sociedad y las niñas y los niños viven. No hay diversidad de enfoques a la hora de abordar los temas (que suelen presentarse de manera plana y no conflictiva) ni más fuentes de información que el propio texto: ni se recurre a fuentes directas ni las actividades posibilitan buscar información fuera del propio libro. La inmensa mayoría de las actividades son individuales y sólo 4 de cada 100 requieren tareas cognitivamente complejas y que permitan la búsqueda de información, el contraste de perspectivas, mientras que más del 50% sólo requieren repetición o memorización.

² El interés por los materiales no es cosa del pasado, ni tampoco se limita a una única dimensión. Baste hacer una búsqueda en alguna de las bases de datos más habituales sobre lo publicado en los últimos cinco años para encontrar varios centenares de artículos, procedentes de todos los lugares del mundo. Textos que abordan aspectos diferentes: contenido, lecturabilidad, sesgos, cualidades pedagógicas, ... Aunque en nuestro país la investigación pueda parecer escasa, en relación con otros tópicos, lo cierto es que refleja un interés sostenido. Hoy mismo, mientras escribo esta nota, llega a mis manos el último, en el que Xesús Jares (2008) ofrece los datos de su análisis de diversos libros de texto para la materia de Educación para la ciudadanía.

³ Una investigación titulada "Los valores cívicos en los textos de EGB" (2003), en la que también participaron Inma Gómez, Esteban Cabello, Francisco Espadas, Toñi Corpas, Miguel López Castro, Rosa Caparrós, Manolo Jimeno y Ernesto Gómez.

En la medida en que reflejan un modo de “mirar” la realidad, una visión de la sociedad, de la historia, de la ciencia y del papel que juegan en él los hombres y las mujeres, los libros de texto cumplen una importantísima función ideológica (Blanco, 2001). Los datos indican que, en general y sin que haya grandes cambios en las últimas décadas, nuestros libros de texto recogen y presentan como universal una cultura hegemónica patriarcal, clasista, blanca y eurocéntrica. Una selección cultural, por tanto, muy empobrecida, que no representa la realidad y que, por ello, no puede convertirse en un recurso para la discusión, el debate y la crítica de la propia cultura, no digamos ya para acercarse a otras. La presencia de sesgos, prejuicios y estereotipos sobre lo que la cultura hegemónica considera los Otros (las mujeres, los extranjeros, las minorías) está ampliamente documentada, ya desde la primera mitad del siglo XX, y sigue siendo objeto de estudio porque no han desaparecido, sólo han cambiado su contenido y sus códigos de presentación que ahora son más sutiles y más difíciles de detectar. En los últimos años he participado en dos investigaciones (Blanco, 2000, 2007) en las que hemos podido documentar, tanto en textos de ESO como de Primaria, la presencia de sesgos sexistas (localizados en la ocultación de las mujeres a través del lenguaje, en la estereotipación de sus actividades y sus rasgos de carácter o en la ausencia de valoración de las aportaciones de las mujeres a los distintos campos de la actividad humana). E igualmente, en textos de Primaria, la escasa presencia de personas de otras culturas que, en muchos casos, es anecdótica y que no ofrece información ni suficiente ni relevante para conocerlas y, mucho menos, para reconocer el valor de sus aportaciones.

Lo que mi propio trabajo me indica, y que es concordante con una extensa labor de investigación precedente, podría sintetizarse en los siguientes puntos:

– El contenido de los libros de texto refleja una visión de la realidad que corresponde a los modelos sociales hegemónicos: una visión patriarcal, androcéntrica, en la que los hombres continúan siendo el referente que se pretende generalizar como universal.

– No se recogen las nuevas aportaciones del conocimiento, que constata la presencia –antigua y reciente– de las mujeres en todos los ámbitos de la realidad.

– No se recogen, tampoco, las razones por las que las mujeres no han podido estar presentes en ciertas épocas y en ciertos campos de actividad, por haber sido expresamente excluidas del acceso a la escritura, por ejemplo.

– Sobre todo en secundaria, se presentan modelos muy estereotipados –para mujeres y para hombres– tanto en relación a sus características personales como sociales (campos de actuación, profesiones...)

– No se ofrecen, por tanto, ni posibilidades para el reconocimiento de la contribución de las mujeres al desarrollo social ni tampoco para el cuestionamiento de los modelos de relación entre hombres y mujeres que son jerárquicos, discriminatorios y limitadores.

Los resultados de la investigación sobre libros de texto constatan la ausencia de las mujeres en el conocimiento escolar y, por tanto, la ausencia de sus contribuciones en el mundo de la ciencia, del arte, en definitiva de la cultura que se considera que es necesaria para conocer la realidad y que se estima apropiada para ser transmitida en la escuela. Siendo esto cierto, y además para distintos contextos culturales⁴, también hay que cuidar que la mirada dominante no ocupe toda la realidad y tomar en consideración que la mayor parte de estas investigaciones (incluidas las que yo he realizado) son muy útiles para descubrir los estereotipos, las ausencias y las carencias, pero corren el riesgo de quedar atrapadas en el modelo que se está criticando. Es decir, nos dicen lo mal

4 Como las referencias son extensísimas y buena parte de ellas las he recogido en escritos previos, no voy a repetir las aquí. Indicaré, sólo como ejemplo, una de las últimas investigaciones que sustentarían esta afirmación: se trata de la que ha realizado la profesora Yasemin Esen, de la Universidad de Ankara, que analiza el sexismo presente en los libros de texto que se han preparado en el contexto de la última reforma educativa en Turquía (Esen, 2007).

que están las cosas, pero ayudan poco a pensar en cómo podrían hacerse de otro modo, sin quedar atrapadas en la misma lógica de la que se pretende escapar. Una lógica que nos ha llevado a tratar de encontrar “lo que les falta a las mujeres para ser iguales a los hombres”, lo que es una gran dificultad porque nos impide ver “las formas femeninas de estar en el mundo”⁵.

Incorporar los saberes de las mujeres al conocimiento escolar⁶

Al menos en nuestro país, y en los de nuestro entorno europeo y occidental, la presencia de las niñas y de las mujeres en la escuela ha alcanzado niveles impresionantes, tanto en términos cuantitativos como cualitativos. Pero hay muchas preguntas por plantearse: ¿La escuela se ha transformado para acoger los deseos, las necesidades, los intereses de las niñas y las mujeres? ¿Están en la escuela pero no aprenden sobre sí mismas sino sobre el mundo hecho a la medida de los hombres? ¿Enseñan las maestras y los maestros un conocimiento adecuado para las niñas, esto es, un conocimiento que recoja las aportaciones y el modo de estar en el mundo de las mujeres? ¿Siguen las maestras y los maestros enseñando un conocimiento que dice que las mujeres no han hecho nada reseñable, y que si lo han hecho, no importa? ¿Se les enseña y aprenden que ser mujer o ser hombres es indiferente, esto es, que da lo mismo, que es insignificante, que no significa nada?

Si la educación es preparar para la libertad, para ser libres, para poder decidir quiénes quieren ser, para encontrar su lugar en el mundo, las niñas y las jóvenes necesitan referentes, necesitan apoyarse en una genealogía femenina (para continuarla, para cuestionarla, para rechazarla...). Apoyarse en mujeres que puedan ser modelos y referentes de autoridad

femenina, porque han sabido y saben estar en el mundo desde la libertad, es decir, con un símbolo propio, con sus propios referentes de sentido. Esa es una tarea necesaria y urgente en las prácticas que suelen llamarse coeducativas pero que debieran, a mi modo de ver, denominarse simplemente como educativas.

Se trata de re-leer el currículum, la cultura que ponemos a disposición de las niñas y de los niños, para poder ver que han sido hombres y mujeres quienes han construido el conocimiento y, por tanto, que refleja sus modos de entender –y de relacionarse con– el mundo. Eso significa dejar de pensar y actuar como si el conocimiento fuese ajeno a quienes lo han creado, a quienes lo desarrollan, a quienes lo utilizan y a quienes les afecta, como si fuese neutro, no ligado ni a mujeres ni a hombres. Pero como eso no es posible, lo que sucede (lo que viene sucediendo) es que se transmite una cultura que representa un modelo patriarcal que excluye a las mujeres y también a los hombres que no se ajustan al modelo considerado dominante. Esto es algo que afecta al modo en que se refleja la realidad, en que se pretende dar cuenta de cómo es el mundo, qué parcelas de la realidad iluminar y cuáles dejar en penumbra u ocultar, cómo se ha ido construyendo-viviendo el pasado y cómo podría ser el futuro.

Es preciso incorporar el conocimiento generado por las mujeres, en todos los ámbitos (científicos, artísticos, tecnológicos, de gobierno, espirituales, de cuidado, privados, públicos, intelectuales, relacionales...), y hacerlo según sus propios criterios de valor: ligado a contextos de generación y cuidado de la vida, de transmisión oral y “encarnada”, que vincula lo público y lo privado, la razón y los afectos... Esta es una labor compleja y requiere mucha valentía porque significa romper con unos moldes muy estrechos, pero muy rígidos y muy consolidados. Y digo romper porque no

⁵ Tomo estas palabras de su intervención en la I Jornada de trabajo “Investigaciones sobre mujer y educación”, organizada por el CIDE y el IM (Madrid, 25.04.2002).

⁶ He ido desarrollando las ideas que aquí recojo en distintas intervenciones y textos, especialmente en: Nieves Blanco (2006, 2008).

es suficiente con “añadir” a las mujeres como si fueran un adorno, algo que se puede poner o quitar sin que el conjunto sufra modificación alguna. No, hay que ir más allá sabiendo que incorporar a las mujeres y su cultura tiene como consecuencia modificar todo el conjunto: su sentido, sus criterios de valor. Tal vez no de golpe, pero sí de manera radical, es decir, yendo a los fundamentos porque, de otro modo, lo que podemos estar haciendo es contrario a lo que pretendemos: reforzando un modelo que, así, queda justificado.

Hacer visibles, darles valor, a las experiencias y los saberes que las mujeres han llevado y llevan al mundo y a la educación es reconocer autoridad femenina. Es poner a disposición de las niñas y las mujeres el caudal de conocimiento, con capacidad de hacer cultura, que es su herencia y en la que pueden apoyarse para crecer —ya sea aceptando, transformando o rechazando lo existente—. Y es un modo de enseñar la libertad a las niñas y a las jóvenes. Porque, como ya dijo con sabiduría una mística medieval, cada cosa se aprende con su igual, así que si queremos apoyar la libertad de las niñas hemos de tener en cuenta —como señala M^a Milagros Rivera— que ésta “no se alcanza estancándose en la opresión y en la miseria sino, solamente, con la libertad” (2005: 66). Enseñar con ejemplos de libertad femenina, de mujeres que —a veces sin ser feministas o sin conciencia plena de la trascendencia de lo que han hecho— han sido fieles a sí mismas y han buscado el sentido en sí y en otras, en un orden de sentido propio que no copia ni repite el masculino, es una tarea necesaria para apoyar el deseo de otras mujeres y para darles medida en la búsqueda de lo que desean ser y de su relación con el mundo. Un mundo común, que desean compartir con los niños, con los hombres, contribuyendo a hacerlo más civilizado, más habitable y más humano⁷.

¿Para qué puede servir a los niños, a los hombres, esta apuesta por reconocer y trans-

mitir los saberes de las mujeres? Pienso que les da acceso a una visión más adecuada y más realista del mundo, del conocimiento y de otras formas de relacionarse con él; formas —en su mayor parte— no basadas en la fuerza y el poder sino en el reconocimiento y la confianza, en el amor. Conocer y reconocer los saberes de las mujeres puede permitir a los niños y a los hombres aprender de ellas, de lo que estimen que es valioso, y sobre todo, les puede dar un referente de alteridad que está a su lado, que no es carente, ni dependiente, ni en relación de jerarquía, pero que tampoco quiere desplazarlos, ni quitarles nada. Lo que sería un hallazgo revolucionario para la convivencia, en el aprendizaje siempre difícil del vivir bien consigo y con las y los demás.

Algunos ejemplos de lectura de la tradición cultural

¿Cómo hacer para que las mujeres, y sus saberes, entren en el conocimiento escolar? ¿Cómo hacer para que sus modos de pensar, hacer y vivir, formen parte de la cultura que se transmite en la escuela? ¿Cómo podemos hacer para que, a través de la selección de cultura que ofrecemos a las alumnas y a los alumnos, sea realidad que el aprendizaje se convierta en una búsqueda exitosa del “sentido de su ser en el mundo”? (Chiara Zamboni, 2005: 103). Porque no debe olvidarse que el sentido de la escuela descansa en su capacidad para proporcionar a las alumnas y a los alumnos los recursos básicos, indispensables, para conocerse a sí mismas y a sí mismos, y para definir su relación con el mundo.

Hay a disposición de las profesoras y de los profesores suficiente investigación que ha sacado a la luz el papel de las mujeres en todos los ámbitos de actividad humana, así como los saberes que han desplegado en los contextos de experiencia y participación en los que se

⁷ Porque, como señala Alexandra Bocchetti, las mujeres, muchas mujeres, deseamos “pensar el mundo no sólo en cuanto a la parte que nos atañe. En realidad no existe una parte que nos atañe. Pensar que hay una parte que nos atañe es pura imaginación. Todo nos atañe. En efecto, una posición exquisitamente política es compartir, saber compartir, no dividir” (1996: 335).

han desarrollado. Una investigación que ha servido de apoyo para la elaboración de materiales destinados a la enseñanza, en los que se incorpora la presencia y los saberes de las mujeres como conocimiento valioso. Asumiendo que la actuación humana siempre es sexuada, se aleja de la epistemología tradicional que se apoya en una pretendida neutralidad, y puede recoger la presencia de las mujeres y sus contribuciones desde sus propios parámetros; es decir, poniendo de manifiesto las epistemologías, los valores y los principios de acción que las mujeres han propuesto y proponen como formas apropiadas de estar en el mundo y de participar en su modificación.

Una de estas formas “apropiadas” de estar en el mundo las mujeres es su opción por el saber de la experiencia, el saber contextual, en contacto con lo concreto. Esa preferencia por el saber de la experiencia, cuando se traduce en materiales, facilita ofrecer lo que en otro lugar he llamado el “conocimiento encarnado” (Blanco, 2006); es decir, presentan el conocimiento ligado siempre a las personas, no desvinculado de sus experiencias, sus necesidades. Es desde ese vínculo desde el que se extienden los hilos para adentrarse en los conceptos, en los elementos estructurales de la realidad, en la comprensión de las dimensiones políticas, económicas, religiosas, sociales, de la vida. Ese vínculo, por otra parte, sostiene su capacidad pedagógica, la posibilidad de encontrar eco en la experiencia de quien lee, de quien aprende, de las alumnas y de los alumnos.

Presentar el mundo incorporando los saberes femeninos es lo que podemos encontrar, por ejemplo, en las unidades didácticas que han elaborado Encarna Hidalgo, Dolores Juliano, Montserrat Roset y Angels Caba (2003) para abordar la enseñanza de las Ciencias Sociales en la Secundaria. A través de núcleos temáticos como la creación artística, el espacio, las fuentes, el trabajo, la maternidad o el feminismo... nos ofrecen una visión del mundo del trabajo, de la ciencia, de los descubrimientos, de la historia... en los que se ofrece un acercamiento a la realidad que permite valorar la contribución de las personas, que acerca la

ciencia a la vida, que muestran cómo se entrelazan la vida individual y la colectiva...

Algo evidente, también en otros, con formato de libros de texto, como los de Milagros Montoya y Maxi de Diego (1998) o el de Angels Caba, Mercedes Casanova, Pepa Edo y Encarna Hidalgo (2001). El primero, elaborado para estudiantes de diversificación en 4º de la Eso, se organiza en torno a ámbitos vitales que permiten integrar conocimientos de diversas disciplinas, que dan cabida a una amplia variedad de fuentes de información y permiten un amplio registro de formas de expresión. El segundo manual al que me refería, desarrolla el programa de Ciencias Sociales para 4º de Eso, y sus autoras lo han titulado “El siglo XX en primera persona”. Tomando las trayectorias vitales de diferentes personas, realizan un acercamiento al conocimiento del siglo XX en sus aspectos más relevantes y desde distintos contextos geopolíticos, sociales, culturales (desde la España de la emigración de los años 20 a la Alemania nazi, de la Cataluña de los años 80 al África negra, de la España del cambio al mundo islámico, América Latina, o el despertar del tigre asiático). Y lo hacen indagando en la historia a través de las trayectorias vitales de tres generaciones de una familia, apoyándose en diversas fuentes, entre las que destacan las fuentes orales y las biografías. Eso permite acercarse a la historia vivida, la de las personas que no han estado en el “centro” de la historia oficial y académica, y que al ser recuperadas contradicen con frecuencia al pensamiento hegemónico.

Hay otros materiales, como los de Núria Solsona (2002) destinados a la enseñanza de la ciencia: “La actividad científica en la cocina”, para primaria, y “La química de la cocina” para secundaria. En sus propuestas aborda el conocimiento científico sin subordinar los saberes femeninos a los criterios y cánones establecidos sino ampliándolos; piensa Núria Solsona que no se puedan fusionar, sin más, ni subordinar los saberes femeninos a los criterios y cánones del conocimiento científico porque responden a diferentes contextos de producción y tienen valores diferenciados. Así, por ejemplo,

considera que hay un plus en los saberes domésticos que no recoge el conocimiento científico, y que está ligado a la conexión con las personas, al disfrute, que recogen expresiones populares como “comer con los ojos” o “preparar un plato con cariño”. Con su trabajo pretende la incorporación de los saberes femeninos a los contenidos escolares, haciendo confluir pero sin fundirse la química de la cocina con el conocimiento disciplinar de la química.

Abordar los saberes cotidianos, que están más en la experiencia de las mujeres que de los hombres, es lo que hacen M^a Jesús Cerviño y Juan Calzón (2003) en dos propuestas didácticas, “El misterio del chocolate en la nevera” y “Los saberes de cada día”. En ellas se hacen visibles y se presentan como objeto de aprendizaje los saberes que aplicamos de manera permanente en nuestra vida, en la mayor parte de los casos elaborados y transmitidos por mujeres, que son fundamentales para la calidad de nuestra vida, pero que son invisibles y que están excluidos del bagaje de conocimientos dignos de ser enseñados: la alimentación y los saberes que implica; los cuidados que necesita una persona cuando está enferma; el cuidado de los espacios comunes; el valor de las relaciones ...

Núria Solsona, Amparo Tomé, Rafaela Subías, Judith Pruna y Xus de Miguel (2005) han recogido las experiencias que han desarrollado en primaria y en secundaria, y que toman como centro los saberes relacionados con el cuidado, que definen como el “conjunto de actividades y experiencias humanas que realiza cualquier persona que se ocupa del bienestar de los otros y de ella misma” (p. 17). A lo largo de varios años, han llevado estos saberes a las aulas, considerándolos como contenido curricular, incluyendo tanto los saberes prácticos necesarios para el funcionamiento de una casa (limpieza, compra, cocina, cuidado de la ropa) como aquellos que son imprescindibles para aprender a convivir.

Para adentrarse en el conocimiento de la literatura, en Bachillerato, ha preparado María Lluïsa Cunillera (2007) una propuesta didáctica con el propósito de mostrar el mundo, a

sus alumnas y alumnos, desde la libertad femenina. Tomando como referencia la obra de algunas escritoras catalanas, en diálogo con escritoras y algunos escritores nacionales e internacionales, se abordan asuntos como: la importancia que tiene para las mujeres la memoria personal y colectiva; el viaje interior y exterior como una forma de conocerse y de conocer a los demás; lo que significa ser una mujer y las diferentes formas de serlo; las dificultades y las posibilidades de hacer compatibles la vida personal y familiar con la vida profesional...

La autora expresa su deseo de poder compartir con su alumnado su amor por la literatura y las vivencias que los textos literarios le han posibilitado; y explicita la importancia de cuidar la relación educativa: desde los aspectos más físicos (como el espacio del aula) a los más simbólicos (la apertura y la actitud de acogida de la diferencia que cada una y cada uno aporta al aula). Algo que se materializa, por ejemplo, en las actividades orientadas a facilitar el diálogo de cada alumna y cada alumno con los textos literarios, con su propia experiencia y con el mundo actual.

Quiero hacer referencia, por último, a los materiales elaborados por historiadoras medievalistas, conscientes de la importancia de la educación y de la necesidad de ofrecer referentes de libertad femenina, capaces de hacer genealogía femenina.

“La diferencia de ser mujer” (Duoda, 2004), nos permite adentrarnos en la historia de la mano de mujeres como las beguinas, Duoda, Isabel I, María de Castilla o Mary Astell; a través de ellas, y de otras, las autoras de este material posibilitan un acercamiento a la historia de la relación, no la del poder y la guerra; una historia en la que tienen un lugar propio la paz, la libertad, la espiritualidad, la lectura, el trabajo, la brujería, el adorno, la riqueza, el amor, el conocimiento... Son mujeres, y saberes de mujeres, que ocupan su lugar en la historia, hacen más real y sensato el mundo con su presencia y son, para la enseñanza, una fuente de conocimiento y de sentido.

En esta tarea de hacer de la relación el eje de sentido de la historia, y de su enseñanza,

María-Milagros Rivera ha coordinado la elaboración de un manual para la enseñanza de la historia que han titulado: “Las relaciones en la historia de la Europa medieval” (2006). Su opción de tomar como referente para la escritura de la historia los contextos relacionales de la vida, les permite mantenerse cerca de la experiencia de las mujeres y de los hombres medievales. Esto se traduce en los temas que abordan, en el modo de presentarlos, en el lenguaje sencillo y el estilo directo con que escriben, así como en la propuesta didáctica que cierra cada capítulo y que denominan “laboratorio de escritura de historia, de crítica historiográfica y de diálogo entre el presente y el pasado”. Se desarrollan temas como: La relación con los recuerdos y la importancia de la memoria (leída desde el poder y desde la autoridad); la tierra como un lugar para vivir; la política sexual, las teorías que proporcionaban sentido al ser mujer, al ser hombre y a las relaciones entre ellos; la vida del espíritu y las distintas formas de relación con Dios; las relaciones económicas; y el paso de la oralidad a la cultura escrita y las formas de aprendizaje en la escuela medieval.

A lo largo de todo el manual se evidencia el interés y la capacidad para conectar diferentes aspectos de la vida y la experiencia humana, para no disgregar lo que en ella está unido: lo colectivo y lo singular, lo público y lo privado, las relaciones entre los elementos más estructurales (migraciones, sistema de propiedad de la tierra,...) con los más cotidianos (el abastecimiento de agua, el mantenimiento del fuego y la elaboración del pan)... Pienso que esa capacidad de conexión es posible porque la narración histórica está construida desde una perspectiva que tiene en cuenta (y da cuenta de) la experiencia de los hombres y de las mujeres, en sus diferencias y en sus relaciones. Porque desde la atención a la singularidad y la escucha atenta de la diferencia sexual (sin comparación, sin competencia, sin jerarquía y sin exclusión) se enriquece la mirada sobre la realidad y se tiene conciencia de veracidad, de que se dicen cosas con sentido, que tienen sentido para entender el mundo.

Estos son, a mi modo de ver, algunos ejemplos de mujeres –y de algunos hombres– que han sabido releer las tradiciones con libertad, y que muestran no sólo formas valiosas de reelaborar el conocimiento escolar sino que además también nos indican que, al hacerlo, se da paso a una nueva forma de enseñanza y se reelaboran también las relaciones, las tareas, las formas de evaluación, las fuentes documentales... Es decir, no sólo cambia el contenido sino también la pedagogía, mostrándonos, por ejemplo:

- Una relación no jerárquica entre tipos de conocimiento: privado y público; cotidiano y académico; individual y colectivo; femenino y masculino; experiencial y científico...

- En todo caso, unas mayores posibilidades de que el conocimiento nos afecte. Esto es particularmente importante para aquellas alumnas y alumnos con mayores dificultades para implicarse en las tareas escolares.

- Una participación más activa y una mayor implicación, posible y necesaria, del alumnado en actividades de colaboración y relación.

- Una variedad de fuentes de información: documentos académicos, encuestas, biografías, historia oral; fuentes visuales, escritas, literarias, científicas...

- Una mayor variedad de tareas: individuales y colectivas; de lectura y escritura; de debate, de presentación colectiva; de investigación, de experimentación, de búsqueda...

- Una mayor variedad de registros de presentación: escritos, orales, visuales, poéticos, ensayos, cartas, gráficos...

- Si hay mayor variedad de fuentes, actividades y formas de organización, también habrá mayor facilidad para que se posibiliten y permitan distintos ritmos de implicación y aprendizaje.

- Formas diversas de evaluación, que cambia su sentido segregador y controlador por el de convertirse en un espejo en que mirarnos... y descubrir, como escriben Milagros Montoya y Maxi de Diego, “en qué partes estás menos presentable y tienes que arreglarte más, y cuál es tu lado bueno”.

Hacer que la cultura nos ayude a vivir

No somos las profesoras y los profesores quienes –en exclusividad– seleccionamos la cultura a transmitir. Pero no hay transmisión cultural sin nuestra mediación; nuestra participación –que siempre es activa– es necesaria e inevitable. Es más, enseñamos lo que somos y, al tiempo, encarnamos la materia que enseñamos, le ponemos cuerpo, pasa necesariamente a través nuestro, lo que lleva a Max Van Manen (2004: 70) a decir que “los buenos profesores son lo que enseñan”.

Sabemos que no resulta fácil; ni las estructuras y la cultura profesional ayudan a asumir la responsabilidad que esto supone. Y que el uso tan extendido y tan acrítico de los libros de texto constituye un importante obstáculo⁸. Pero no se trata de lo que es fácil sino de lo que es necesario. Hablamos de la importancia y la necesidad de que la cultura que transmitimos sea apropiada para conocer la realidad y conocer-se, para disponer de modelos, de miradas capaces de dar cuenta de lo que es importante y de ponernos en relación con ese conocimiento que nos vivifica, el que es necesario para vivir, el que es capaz de hacernos reconocible la realidad, y a nosotros en ella... Un conocimiento ligado a quienes lo han elaborado, lo han vivido, a quienes les ha afectado, que puede conectar con nuestra experiencia, con la totalidad de lo que somos, no sólo con nuestro intelecto, un conocimiento capaz de incorporarse y de transformar-nos porque nos dejamos afectar por él.

Los saberes de las mujeres son una fuente de riqueza que permite un entendimiento más completo del mundo. Incorporarlos al conocimiento escolar, haciendo que formen parte de la transmisión cultural, es necesario porque son reales, porque no se puede entender el mundo sin ellos; porque ofrecen modelos de relación con ese mundo (y consigo y las y los demás) basados en la confianza y el cuidado,

no en el poder y en la fuerza; porque dirigen la mirada a ámbitos de la realidad que siendo imprescindibles para vivir han quedado ocultos; y porque pueden iluminar creaciones específicas de las mujeres –que ponen a disposición de los hombres– tan vitales como el amor que, como nos dijo María Zambrano (2002: 210), es una “creación espiritual como el arte, como la ciencia”.

REFERENCIAS

- ARENDDT, H. (1996). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ensayos sobre la reflexión política*. Barcelona: Península.
- BLANCO, N. (2000). *El sexismo en los libros de texto de la ESO*. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer.
- BLANCO, N. (2001). La dimensión ideológica de los libros de texto. *Cooperación Educativa Kikiriki* 61, 50-56.
- BLANCO, N. (2004). Repensar nuestra relación con los libros de texto. *Andalucía Educativa* 45, 7-10.
- BLANCO, N. (2006). Saber para vivir. En, Anna M. Piussi y Ana Mañeru (Coord.) *Educación, nombre común femenino*. Barcelona: Octaedro, 158-183.
- BLANCO, N. (2007). *Libros de texto y aprendizaje de valores cívicos*. Ponencia presentada en el curso Convivencia y valores cívicos. Santander, UIMP.
- BLANCO, N. (2008). Reconocer autoridad femenina en la educación. En, Marta García, Adelina Calvo y Teresa Susinos (Eds.) *Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia*. Madrid: Narcea, 151-167.
- BOCCHETTI, A. (1996). *Lo que quiere una mujer. Historia, política, teoría. Escritos, 1981-1995*. Valencia: Cátedra.
- CABA, A. et alt. (2001). *El siglo XX en primera persona, Ciéncies Socials, 4t ESO*. Barcelona: Octaedro.

⁸ Jaime Martínez Bonafé (2002) ha profundizado en las razones que ayudan a entender el papel de los libros de texto en la escuela y yo misma he reflexionado sobre la necesidad de repensar nuestra relación con los textos que utilizamos en clase (Blanco, 2004).

- CERVIÑO, M.J. y CALZÓN, J. (2003). *El misterio del chocolate en la nevera; Los saberes de cada día*. Madrid: Ministerio de Educación.
- CUNILLERA, M.L. (2007). *Germanes de Shakespeare: La literatura des de la llibertat*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Educació.
- DUODA (2004). *La diferencia de ser mujer: investigación y enseñanza de la Historia*, CD-ROM. Barcelona: Centro de Investigación Duoda, Universidad de Barcelona.
- ESEN, Y. (2007). Sexism in school textbooks prepared under Education Reform in Turkey. *Journal for Critical Education Policy Analysis* 5 (2) (URL: <http://www.jceps.com/?pageID=article&articleID=109>)
- HIDALGO, E. et al. (2003). *Repensar la enseñanza de la geografía y la historia. Una mirada desde el género*. Barcelona: Octaedro.
- JARES, X. (2008). Educación para la ciudadanía. Los libros de texto. *Cuadernos de Pedagogía* 380 (mayo), 54-69.
- LERENA, C. (1983). *Reprimir y liberar. Crítica sociológica de la educación y de la cultura*. Madrid: Akal.
- MARTÍNEZ BONAFÉ, J. (2002). *Políticas del libro de texto escolar*. Madrid: Morata.
- MEIRIEU, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Barcelona: Octaedro.
- MONTOYA, M. y DE DIEGO, M. (1998). *Programa de diversificación curricular. Ámbito sociolingüístico, 2º ciclo ESO*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- PÉREZ GÓMEZ, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- RIVERA, M.M. (2005). *La diferencia sexual en la historia*. Valencia: Univ. de Valencia.
- RIVERA, M.M. (Coord.) (2006). *Las relaciones en la historia de la Europa Medieval*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- SOLSONA, N. (2002). *La actividad científica en la cocina*. Educación Primaria; *La química de la cocina*. Propuesta didáctica para la Educación Secundaria. Madrid: Ministerio de Educación.
- SOLSONA, N. et al. (2005). *Aprender a cuidar y a cuidarnos. Experiencias para la autonomía y la vida cotidiana*. Barcelona: Octaedro/Junta de Andalucía.
- VAN MANEN, M. (2004). *El tono en la enseñanza. El lenguaje de la pedagogía*. Barcelona: Paidós.
- ZAMBONI, C. (2005). Enseñar, aprender. ¿cuándo, si no ahora?. En Annarosa Butarelli, Luisa Muraro y Liliana Rampello (ed.), *Dos mil una mujeres que cambian Italia*. Xàtiva: Instituto Paulo Freire España y Crec, 103-110.
- ZAMBRANO, M. (1965). *La vocación de maestro*. Málaga: Ágora.
- ZAMBRANO, M. (1989). *Notas de un método*. Madrid: Mondadori.
- ZAMBRANO, M. (2002). *El pleito feminista y seis cartas al poeta Luis Álvarez-Piñer (1935-1936)*, a cargo de Maite Álvarez-Piñer y M-Milagros Rivera. Duoda, *Revista de Estudios Feministas* 23, 205-218.

ABSTRACT

When transmitting culture materials, whether self-made or not, are of key importance. They specify the cultural choice with which we will be working, the selection we will present to the students. Research indicates that this culture, by establishing itself as neutral, is not linked neither to those who created it nor to those who make use of it, and it is also not related to the knowledge of women. If our aim is to educate, it is important to include women's know-how as one part of the legitimate culture worth being transmitted. We present a number of examples showing us how curricular material –even in a text book version– can perfectly include the experiences of women and men who have participated in the creation of culture and connect this know-how to the students everyday, present life.

KEY WORDS: *Cultural transmission; Women's knowledge; Female authority; Curricular materials; Mediation; School knowledge.*

RÉSUMÉ

Les matériaux sont fondamentaux dans le processus de transmission culturelle parce que – bien qu'ils soient d'élaboration propre ou non – ils concrétisent la sélection culturelle avec laquelle nous allons travailler, celle que nous allons présenter aux étudiant(e)s. La recherche nous indique que cette culture, pour se prétendre neutre, déliée de ceux qui l'ont créée et qui vont l'utiliser, elle ne recueille pas les savoirs des femmes. Incorporer ces savoirs comme une partie de la culture légitime qui mérite d'être transmise est important si ce que nous voulons c'est éduquer. Et nous disposons d'exemples pour nous montrer comment un matériel curriculaire, même en adoptant la forme de livre de texte, il peut faire valoir l'expérience des femmes et des hommes qui ont pris part à la création de la culture et, depuis là, la relier avec l'expérience dans le présent des élèves.

Mots clé: *Transmission culturelle; Savoirs des femmes; Autorité féminine; Matériaux curriculaires; Médiation; Connaissance scolaire.*