

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

DIVISIÓN SISTEMA UNIVERSIDAD ABIERTA Y EDUCACIÓN A DISTANCIA

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

LICENCIATURA EN PEDAGOGÍA

ASESOR: DR. ARTURO AGUIRRE MORENO

Tesina:

Actualidad educativa en la formación de la identidad
femenina.

SUSTENTANTE: LETICIA VALENCIA ARAGÓN



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Profunda gratitud con el Dr. Arturo Aguirre Moreno, por su paciencia, dedicación y orientación que posibilitaron la continuidad y el desarrollo de esta investigación. A la Dra. Margarita Beatriz Mata Acosta, la Lic. María Evangelina Palomar Morales, el Lic. Rubén Altamirano Contreras y la Lic. María Magdalena Godínez Goribar, por su revisión final y sus consideraciones temáticas.

Índice

Introducción 3

1 Horizonte mundial de la situación actual 5

2 Reelaboración de la identidad contemporánea 14

3 Educación e identidad femenina 19

4 Perspectiva actual de la Pedagogía 29

Conclusiones 35

Bibliografía 38

Introducción

El interés de esta investigación se centra en la educación y la conformación de la identidad femenina contemporánea. Abordamos el tema con un enfoque interdisciplinario entre pedagogía, sociología y filosofía.

Desde la sociología, nos sumamos al concepto de Durkheim,¹ para entender a la pedagogía como la teorización o formas de concebir la educación, de donde se desprende que la educación es el objeto de la pedagogía. Esta última estriba en una determinada forma de pensar respecto de los elementos de la educación, reflexiona sobre los sistemas de educación con vistas a proporcionar al educador ideas que le orienten. Con una *mirada retrospectiva* dirigida a la modernidad, suceso histórico en el que la identidad se sustentaba en un referente masculino: la formación del “ciudadano”, examinamos el cambio estructural que permitió la multiplicación de referentes identitarios para las mujeres en distintos ámbitos sociales. A partir del reconocimiento social del trabajo de las mujeres y su acceso a las actividades y formaciones en otro tiempo prohibidas, analizamos la ruptura histórica que incide en la manera en como se construye la identidad femenina actualmente.

En suma, atendemos a la articulación entre educación, sociología, género, identidad y filosofía. En cuanto que la educación entendida como la acción que se ejerce de una generación a otra, ha transmitido históricamente un modelo normativo de ser-mujer en el que influye el género en su acepción de división impuesta socialmente a partir de relaciones de poder que asigna espacios, tareas,

¹ C. ca., Emile Durkheim, *Educación y sociología*, Tr. Daniel Jorro, México, Coyoacán, 1996.

deseos, derechos, obligaciones y prestigio.² Más allá de una delimitación a una región física o una prescripción de la definición de mujer(es), proponemos que la educación³ a modo de formación cualitativa de la existencia por sus alcances vitales posibilita la conciencia de que la identidad femenina⁴ no está determinada por naturaleza —idea en que se fundamentaban los acontecimientos sociales antes del siglo XIX—; por el contrario, es una construcción —en transformación— relacionada con distintos parámetros sociales, históricos, políticos, culturales y económicos.

² Vid., María Luisa Tarrés Barraza, “Las identidades de género como proceso social: rupturas, campos de acción, y construcción de sujetos”, p. 29, asimismo Rocío Guadarrama, *Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Estereotipos, transacciones y rupturas*, México, UAM-Anthropos, 2007, “El debate Teórico”, pp. 44-45.

³ Fundamentamos nuestra propuesta en el concepto de educación derivado del estudio filosófico de la cultura realizado por Arturo Aguirre. (Vid., A. Aguirre, *Primeros y últimos asombros: filosofía ante la cultura y la barbarie*, México, Afínita, en prensa; en especial, parágrafos I. “El ser de la expresión. La posibilidad de las formas en la forma de ser humana”, III. “El afán de ser más y la acción educativa”, V. “Función del ideal educativo y la maleabilidad del hombre”, VI. “La realización en lo mejor de sí”, VII. “Barbarie y Paideia”.)

⁴ El significado etimológico de identidad señala alguna característica que compartimos con (idem=lo mismo) otras personas, para el presente estudio al referirnos a identidad femenina tomamos en cuenta la característica de “ser-mujeres”, c. ca. definición etimológica de identidad, en soporte electrónico <http://etimologías.dechile.net> (consultado el 10 de diciembre de 2009).

1 Horizonte mundial de la situación actual

Las diferentes partes que integran nuestro mundo contemporáneo carecen de un principio unificado que dé sentido al existir mismo; vivimos como en una terminal de múltiples redes, conexión tan compleja que no se distingue el centro de la periferia ni hay límites que la contengan. No existe división entre la vida pública y la privada, cada individuo que conforma la sociedad actual puede estar conectado a múltiples influencias a nivel mundial —interconexión microelectrónica que encuentra su correspondencia en todos los ámbitos que conforman las relaciones económicas, políticas y sociales—. La corriente que circula a través de la compleja trama no regula su voltaje, es una descarga potencial con la posibilidad de mover fibras internas y sacudir el ser a una velocidad de tal magnitud que la reacción puede ser de movilidad o inmovilidad; movilidad en la elección de una alternativa de identificación, inmovilidad ante la expectación del derrumbe de una estructura concebida con anterioridad: la modernidad.

Entendemos que la modernidad, concebida históricamente como un periodo del siglo XVII al XIX y signado por una idea de acción en aras del progreso, nació de la ruptura de la visión religiosa del mundo, en la que se consideró al ser humano aun más sagrado que la naturaleza: al mismo tiempo que creado es creador. Contrario a esta idea, las primeras sociedades modernas concebían a la sociedad como un estado de derecho, un conjunto de instituciones que funcionaban organizadas por medio del Estado, según los principios de un derecho colectivo y particular, su principal objetivo fue la integración social por la ley y la educación.

Cada individuo consciente de sus derechos y obligaciones debería estar sometido a leyes que respetaran sus intereses legítimos y la libertad de su vida

privada, a la par que aseguraran al mismo tiempo la solidez de la sociedad. La razón debía regir tanto los programas educacionales como las leyes y el progreso de los conocimientos. Idea tal que triunfó con las revoluciones que crearon los estados nacionales, en primer lugar en los Países Bajos e Inglaterra, luego en Francia y Estados Unidos, más tarde en América española y portuguesa y finalmente en Europa central y otras partes del mundo, en especial Egipto y Turquía.¹

La sociedad moderna propuso como ideal la formación del “ciudadano” — hombre libre porque es definido por la ley que le reconoce el derecho de contribuir a la voluntad general— afirmó que el individuo debía participar y contribuir al buen funcionamiento de la vida colectiva mediante su trabajo y como miembro de una familia.

Este modelo se transformó con el desarrollo de la sociedad industrial —que inició en la segunda mitad del siglo XVIII— y alcanzó su forma más elaborada con la democracia y el Estado providencia.² Este último, caracterizado por garantizar a todos los ciudadanos las prestaciones de educación, sanidad, salario mínimo, pensiones, cobertura de desempleo o erradicación de la pobreza. En relación con los aportes de la modernidad, podemos mencionar el desarrollo endógeno y la dominación del mundo a través de la técnica que dio a Occidente, durante varios siglos —hechos ejemplificados con las transformaciones que trajo consigo la revolución industrial y la política expansionista de dominio económico del imperialismo— los movimientos revolucionarios de los siglos XVII y XVIII, la

¹ C. ca., Alain Touraine, *¿Podremos vivir juntos?*, México, FCE, 2000, p. 135.

² Vid., María Mar Rodríguez Rojo, “El imperio de la globalización y la educación”, en *Didáctica General: qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*, Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.

expresión de los sentimientos en la vida personal, familiar y pública, y el desarrollo de la ciencia que parte de la concepción de Francis Bacon y con los fundamentos científicos de Newton.

A fines del siglo XIX, la modernidad entró en crisis;³ momento decisivo ante el pesimismo cultural que predominó tanto en París y Londres como en Viena y Berlín. Se desestructuró la sociedad definida como el principio regulador de normas, las instituciones perdieron su capacidad de regulación e integración. En amplios sectores del mundo se debilitaron los controles sociales y culturales. El Estado vivió, por un lado, el ataque de la internalización de la economía y, por el otro, el de la fragmentación de las identidades culturales. Surgieron nuevas formas de relaciones familiares. Emergió la sexualidad fuera del control de la familia y se expresó la homosexualidad. La crisis de la familia desembocó en el cambio trascendental en relación con la condición femenina y la paternidad. La escuela — entendida como una agencia de socialización que unía la ciudadanía y la educación— también se desintegró; aunado al debilitamiento del Estado el individuo dejó de definirse como ciudadano de una sociedad política, como consecuencia la educación quedó reducida a las funciones sociales que debía asumir, es decir, subordinarse a la actividad productiva, el desarrollo de la ciencia y las técnicas, en suma, a las demandas y capacidades del mercado laboral, circunstancia que se agravó con la apertura y liberación de la economía internacional.

³ Vid., Rosa Cobo, “Globalización y nuevas servidumbres de las mujeres”, en Celia Amorós *et. al.*, *Teoría feminista, de la Ilustración a la globalización*, Madrid, Minerva, 2005, p. 268; *ibid*, pp. 20-22; asimismo vid., A. Touraine, *¿Podremos vivir juntos?*, *op. cit.*, p. 32.

La cultura de la institución escolar también entró en rápida descomposición: la afirmación del valor universal de la cultura fuertemente asociada a la exaltación de una sociedad considerada como portadora de la civilización y los valores modernos dio paso a la importancia de la diversidad histórica y cultural, lo que exigió a la escuela alejarse de la escuela comunitaria definida por la pertenencia de todos al mismo conjunto social, cultural o nacional.⁴ Circunstancia que apremió la necesidad de preocuparse por las demandas de los educandos y favorecer las actividades a través de las cuales se forma y afirma su personalidad individual; en tanto que, seres capaces de encontrar y preservar la unidad de su experiencia a través de los disturbios y presiones que se ejercen sobre ellos. Surge, así, la dificultad de afinidad entre las expectativas individuales —determinadas no sólo por una herencia cultural y social— con las posibilidades ofrecidas por el entorno técnico y económico, en una sociedad en movimiento, en la cual es imprescindible discernir las concordancias y discrepancias entre las interpretaciones que personas de culturas diferentes dan a los mismos acontecimientos.

Paralelamente al fenómeno de esta desarticulación estructural de la modernidad, las ciencias sociales, no actuaron congruentemente con los conceptos en que legitimaron su configuración: se presentaron como la única fuente de producción exclusiva de verdad, desestimando el conocimiento procedente de la religión, la metafísica y las tradiciones populares. Para ello se utilizaron dos estrategias: en primer lugar, se configuró una teoría del conocimiento que apoyaba la separación entre mundo y mente, y consideraba al

⁴ En relación con la conformación del sujeto, como alternativa a la desmodernización —disociación de la economía y las culturas aunada a la degradación de una y otras como consecuencia directa—. C. ca., A. Touraine, *¿Podremos vivir juntos?*, op. cit., cap. VIII. “La Escuela del Sujeto”.

lenguaje como un medio neutral para representar el mundo; la segunda estrategia supuso la elaboración de grandes narrativas de la evolución humana, como signo de progreso social.⁵

En el siglo xx, en el período de reconstrucción que siguió al derrumbe del imperio hitleriano, y también con los teólogos de la liberación, se difundió la esperanza de una síntesis en el orden y el desarrollo —esperanza que encontraría su antónimo en los hechos reveladores del desorden mundial, señaladamente las grandes guerras y las depresiones económicas—. Los 25 años que siguieron a la derrota del nazismo estuvieron llenos de tentativas de desarrollo, tanto en los países de industrialización más antigua que habían sido quebrados por la gran crisis y las conmociones provocadas por la Segunda Guerra Mundial, como en los que conquistarían su independencia, aquellos que, en América Latina o la India, creaban regímenes a los cuales se denominó nacional populares y también los que entraban en el mundo comunista.

En el último cuarto del siglo xx se evidenció el desorden mundial: la alianza de la modernización económica y la justicia social se deshizo por doquier. Las ideologías progresistas se desintegraron —se disolvieron los regímenes y las ideologías que unían la racionalización industrializadora a la movilización de fuerzas nacionales—. Asimismo, el desarrollismo asiático y el latinoamericano se transformaron en económicos bajo la presión de los mercados internacionales, el pensamiento socialista entró en crisis, en particular en Europa, y desapareció casi por completo del mundo.

⁵ C. ca., M. Rodríguez, “El imperio de la globalización y la educación”, en *Didáctica General... op. cit.*, pp. 23-24.

La constatación en los hechos del mundo desgarrado,⁶ ha evidenciado —y ahora nos es posible advertirlo fidedignamente— la impotencia de la razón para integrar educación, justicia y progreso, como elementos encaminados a formar al ciudadano libre en una sociedad justa.

En nuestros días, el avance de la tecnología de las comunicaciones ha entretejido el mundo en una única red de información;⁷ las informaciones, como los capitales y las mercancías, atraviesan las fronteras —lo más distante y diferente se torna próximo (físicamente o en imagen), lo que considerábamos como sucesivo se vuelve simultáneo— y los valores culturales, carentes de referencia al pasado o al futuro, son expresados a través de los medios electrónicos. El mundo crece a la par más global y más dividido, más ampliamente interconectado a la vez que más fragmentado. Con ello, hemos venido a constatar, en nuestra manera de pensar y sentir el mundo, la caída de la categoría histórica de “progreso”, enfrentamos la consciencia de un calentamiento global y la posible pérdida del planeta como ambiente de la humanidad. La generación de tecnología sin fines vitales, la emergencia exponencial de grupos subculturales, las patologías colectivas, la desolación y el desgarramiento de las individualidades en las relaciones. Incluso, la conformación tan particular de elementos como nuestro cuerpo, espacio geográfico y tiempo, existen en cierto modo, pero están desapareciendo gradualmente en su sentido original. En relación con el cuerpo, se

⁶ Para un estudio más puntual relacionado con el concepto del “mundo en pedazos” puede verse la obra de Clifford Geertz, *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*, Barcelona, Paidós, 2002, cap. 8. “El mundo en pedazos: cultura y política en el fin de siglo”.

⁷ Sobre la idea del mundo como una red de información, *vid.*, Manuel Castells, *et. al.*, *Nuevas perspectivas críticas en educación*, Barcelona, Paidós, 1994, “Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional”. Asimismo, Jean Baudrillard, “El extasis de la comunicación”, en Hal Foster, comp., *La posmodernidad*, 6ª ed., Barcelona, Cairós, 2006.

nos presenta inútil en la composición de sus órganos, ante la propensión contundente al desplazamiento de los movimientos y esfuerzos corporales a mandos eléctricos o electrónicos. El campo geográfico ahora luce desolado, tiene en su haber el antecedente del cambio en el modo de producción agrícola que en una etapa de la revolución industrial (1880 a 1914) trajo como consecuencia el éxodo de la población del campo a la ciudad y las migraciones internacionales. En cuanto al tiempo, la celeridad de la comunicación ha miniaturizado nuestros intercambios en una sucesión de instantes. Lo mismo sucede con el espacio público, la propaganda invade todo, monopoliza la vida pública en su manifestación, genera abrumadores espacios de circulación y conexiones fugaces. De manera semejante, el espacio privado se vuelve transparente de inmediato, cuando penetran los medios de comunicación e información en los procesos internos de nuestra vida.

La liberación comercial y financiera, la interdependencia en la economía mundial y el desarrollo de las tecnologías de la información, en un sentido generan exclusión para ciertos colectivos sociales que no tienen acceso a los recursos tecnológicos, en otro, facilitan y abren posibilidades de comunicación a nivel mundial.

En diversos países se incrementan las tensiones internas por las migraciones a gran escala de culturas radicalmente diversas, la aparición de movimientos religioso-políticos armados en diversas partes del mundo y la emergencia de nuevos centros de poder y riquezas. Éstos hoy, más que estar en manos de personas individuales, se distribuyen en una red de individuos o de instituciones, de organismos y de sectores, están en los mercados financieros, y en los

dirigentes de las transnacionales y sus servidores; inclusive la cultura, traducida en el intercambio de información y manipulación de códigos y símbolos, es fuente de poder y origen de capital.

Esto señala un horizonte de problemas emergentes para los empeños educativos y los estudios pedagógicos, dado que los constantes enfrentamientos que se viven en relación con la identidad cultural en todos los niveles sociales, son un reflejo a nivel mundial. A medida que el mundo expande sus interconexiones económicas y políticas, las personas se mueven de maneras imprevistas, controlables sólo parcialmente,⁸ y de forma cada vez más masiva; en esta medida, las opciones de identificaciones se expanden; no se da una identificación con una categoría social: “la identidad no se constituye mediante la identificación con un orden del mundo, un grupo social o una tradición cultural, y ni siquiera con la individualidad misma”.⁹

La confusión de nuestro mundo afecta a aquellos elementos que entran en juego al interior de la educación, es decir, los elementos formativos con los cuales se configura la existencia (individual y compartida). En tal sentido, la cultura¹⁰ es la actividad cualitativa de una colectividad y de los individuos que enaltecen los elementos valiosos, históricamente realizados y los posibles actualmente, para las formas de vida que consideran idóneas. Ese enaltecimiento es lo que hace que no reduzcamos la educación a la instrucción. La conformación cultural no consiste únicamente en el hecho de sus creaciones —como el arte, la ciencia, los monumentos o la religión—, sino en que estas creaciones son simultáneas a la

⁸ Vid., C. Amorós, *Teoría feminista, de la Ilustración a la globalización*, op. cit., pp. 303-307.

⁹ C. ca., Touraine, *¿Podremos vivir juntos?*, op. cit., p. 113.

¹⁰ Vid., A. Aguirre, *Primeros y últimos asombros...* op. cit., pp. 16-44.

conformación de un ser en constante transformación que puede incrementar el sentido de la existencia. De esta forma, la política, la religión, el estado, la ciencia, el arte, estarían constituidos y jerarquizados según las prioridades existenciales de una comunidad en un momento dado, lo que daría lugar a una “organización cultural” plena de sentido, que dotaría de dirección y orientación vitales a los miembros de la comunidad para verse y comprenderse en la trama de una subjetividad en la memoria o pasado, en su presente o su iniciativa y, por último, en su futuro o proyección al porvenir. Justamente aquí es en donde surge la posibilidad de construir un puente entre el ideal educativo de formación del ser humano y la formación de la identidad.

Este sentido nos conduce ante el cuestionamiento: ¿es posible construir un referente identitario ante la desintegración de las instituciones que sustentaban la identidad, ahora definida por conceptos provisionales y contradictorios?

2 Reelaboración de la identidad contemporánea

Como señalamos con anterioridad, la decadencia de las instituciones, por una parte, propicia la pérdida de puntos de referencia y una profunda ruptura de nuestra personalidad y nuestra vida social —el carácter homogeneizador y unitario de la identidad no corresponde más a la lógica de la sociedad actual— y por otra, nos brinda la posibilidad de construirnos como sujetos reflexivos con capacidad para distanciarnos de nuestras identidades asignadas colectivamente, y gestar acciones de intervención y modificación de nuestro entorno social y cultural.

La vida se vive por algo y para algo. Esta idea de que la vida tenga una razón y un fin, la hemos formado nosotros mismos, es una creación histórica. Las cosas tienen sentido cuando se encaminan hacia algo que es su objetivo, su fin o su meta:

Mala manera de vivir es ésta, que consiste en ir caminando, con no pocas pesadumbres y zozobras, sabiendo que nos dirigimos hacia una meta, sin tener la menor idea de lo que encontrarán en ella los que lleguen a alcanzarla [...] paradoja [...] afirmar el sentido de la vida, sin poder indicar cuál es su término. El hombre es un fabricante de ideales, y está siempre más dispuesto de lo que parece a dar su vida por ellos. Lo cual quiere decir que aprecia más estos bienes, valores e ideales que la vida misma. La vida no tendría pues sentido propio sino un sentido derivado del fin a que la dedicásemos. Estos fines y valores parecen valer por sí mismos y ser un objetivo suficiente.¹

De donde se sigue que la pérdida de puntos de referencia está relacionada con el sentido,² es decir, es posible relacionar una experiencia actual con otra del pasado inmediato o distante, con un esquema, una máxima o una forma de legitimación moral, etcétera, obtenidos de muchas experiencias y almacenados en

¹ Eduardo Nicol, *Las ideas y los días*. México, Afínita, 2007, p. 171.

² *Vid.*, Peter Berger et Thomas Luckmann, *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*, Barcelona, Paidós, 1997, p. 32.

el conocimiento particular o tomados del acervo social del conocimiento, y finalmente puede ser integrada en un plan de acción. En tanto que la identidad del individuo se forma en la acción social: las capas más sencillas del sentido pueden crearse en la experiencia personal y una estructura compleja del mismo depende de la acción social. Los actos son transformados en instituciones sociales cuando el sentido íntimo de la experiencia —separado de la particularidad de la situación original— se nos ofrece como un sentido distintivo para ser incorporado a los acervos sociales de conocimiento. La aparición de depósitos de sentido y de instituciones históricas libera al individuo de solucionar los problemas de la experiencia que surgen, como por primera vez, en situaciones particulares. Sin embargo, al igual que no todos los actos repetitivos se transforman en instituciones, no todo el sentido particular es absorbido por los acervos sociales de conocimiento. Se interponen otros procesos determinados en gran parte por las relaciones sociales dominantes; en los procesos institucionalmente controlados, mucho es obviado por su insignificancia o descartado por inapropiado e incluso por peligroso. Los elementos y sistemas de sentido que son retenidos quedan conformados para su transmisión a las generaciones futuras. Surge así, la estructura histórica específica de los depósitos sociales de sentido. Dicha estructura se caracteriza por la proporción que se da entre lo que es accesible a todos los miembros de la sociedad, en la forma de un conocimiento general, y el conocimiento de los especialistas de acceso restringido.³ El conocimiento general

³ En las sociedades actuales los medios de comunicación masivos difunden en forma popularizada el saber de los expertos y la gente se apropia de fragmentos de dicha información y los integra a su cúmulo de experiencias.

constituye el núcleo del sentido común cotidiano, mediante el cual el individuo ha de hacer frente al entorno natural y social de la época.

Así, podemos concluir que la tarea de las instituciones consiste en acumular sentidos y ponerlos a disposición del individuo,⁴ tanto para sus acciones en situaciones particulares como para toda su conducta de vida. Esta función de las instituciones se relaciona con la función del individuo como consumidor o como productor de sentido y, a su vez, con el adoctrinamiento o formación. El adoctrinamiento está encaminado a un individuo consumidor de sentido, se encarga de asegurar que el pensamiento y las acciones se ajusten a las normas básicas de la sociedad. El sentido de las acciones y de la vida es impuesto como una norma incuestionable de aplicación general.

A diferencia de esto, con la formación educativa, el individuo actúa en y sobre su ser mismo, a él le es posible disponer y dotar de sentido y cualidad a los modos con que la existencia busca y persevera en alcanzar con la transformación de sí mismo, conforme a determinados ideales de la formación que se consideren valiosos, para aumentar y complementar su existencia. La representación de una forma posible en nuestra vida, el ideal formativo, es el entrelazamiento de esa relación entre lo dado aquí y ahora, y la tensión de sentido con lo deseado. En este plano se proporcionan alternativas al individuo productor de sentido, en las sociedades donde los valores compartidos y de aplicación general dejan de ser válidos para todos y ya no están estructuralmente asegurados, así como donde

⁴ Actualmente hay, todavía instituciones que transmiten el sentido de las acciones dentro de su particular área de acción; rigen sistemas de valores administrados por algunas instituciones como categorías de conducta de vida dotadas de sentido. Aún existen personas que son capaces de establecer una relación dotada de sentido entre las experiencias de su propia vida y las diversas posibilidades interpretativas que se les ofrecen. *Vid.*, P. Berger et T. Luckmann, *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*, *op. cit.*, pp. 41, 67.

dichos valores no penetran de igual modo en todas las áreas de la vida ni logran equilibrarla, y se manifiesta la incapacidad de los individuos de alcanzar el grado de coincidencia de sentido previamente aceptada, lo que puede dar origen a una crisis de sentido.

Sostenemos aquí que la identidad es una forma a través de la cual nos reconocemos a nosotros mismos como parte de grupos más amplios; por medio de aceptaciones o confrontaciones somos capaces de otorgar sentidos a nuestra propia experiencia y desarrollo a través del tiempo.⁵ El proceso identitario trata, en consecuencia, de una compleja relación entre dimensiones individuales y colectivas;⁶ el descubrimiento que hacemos de nosotros mismos resulta de procesos colectivos, porque para que uno se reconozca debe ser reconocido por los otros. Además, si bien en la identidad hay dimensiones estables, también es dinámica si se considera que por medio de la acción nos enfrentamos a conflictos, a relaciones de confianza, establecemos vínculos entre el pasado, el presente, el futuro, etcétera. El ente susceptible de educación está destinado al cambio por su ser dinámico, ese cambio se diversifica en las formas de la existencia que se adquieren y que no son determinantes; se encuentran en permanente posibilidad de mantenerse, incrementarse o declinar, en lo cual no sólo la comunidad y sus instituciones tienen la prioridad, sino, también, la deliberación y decisión críticas del individuo en su manera de apropiarse y de expresar esas posibilidades

⁵ Vid., M. Tarrés, "Las identidades de género como proceso social: rupturas, campos de acción, y construcción de sujetos" en R. Guadarrama, *Los significados del trabajo femenino... op. cit.*, pp. 44-45.

⁶ Vid., André Beraud, "La llegada de las mujeres a las actividades masculinas. ¿Transformación de las identidades profesionales?", en R. Guadarrama, *Los significados del trabajo femenino... op. cit.*, p. 145; asimismo A. Touraine, *¿Podremos vivir juntos?*, *op. cit.*, p. 90.

realizadas. El individuo no es nunca definitivo en su existencia y no es uniforme en su individualidad ni en comunidad.

De ahí que sea viable en el plano cultural brindar posibilidades de ser diferente para el individuo. La transformación cultural de la educación es causada por una acción intencionada que busca fomentar ciertas disposiciones en el educando y que el educando persigue por sí mismas. Así, en la acción educativa las mujeres reciben, promueven y se apropian de manera consciente, reflexiva y crítica de los elementos culturales que los otros le ofrecen para su transformación. Enfatizamos que la educación es un complejo de interacciones humanas con estructuras específicas en la dinámica del fomento, la promoción y la adquisición cultural. Es una acción y un proceso generado por alguien y compartido por otros como mediación existencial, en ciertas formas de vida instituidas comunitaria, histórica, cultural y axiológicamente como deseables y orientadas hacia una formación consciente del vivir. La exposición de nuestras prácticas educativas son medios para dar por supuesto el dato fundamental: las mujeres se transforman culturalmente por algo —ya sea una idea, una creencia, una convicción— que las pone en la dinámica y tensión de lo que son, de lo que fueron y de lo que esperan ser con su propias acciones, como agentes de su propio existir. Así la educación —mediante el ideal de formación— brinda la posibilidad de construir la identidad, acorde con la reflexión crítica que las mujeres realicen. Este contexto nos permite cuestionarnos: ¿Cuál es la idea que se transmite actualmente, por medio de la educación, relacionada con la construcción de la identidad femenina?

3 Educación e identidad femenina

Nuestra época ha desencadenado una conmoción sin precedentes en el modo de socialización y de individualización de la mujer, el ciclo histórico que coincide con el reconocimiento social del trabajo de las mujeres y su acceso a las actividades y formaciones, en otro tiempo prohibidas, pone de manifiesto en su aspecto más profundo, una ruptura histórica en la manera en que se construye la identidad femenina.

Las definiciones de lo femenino, que aluden a un ideal normativo desde el cual las mujeres construyen sus identidades y son aceptadas por los otros, son normas socialmente instituidas. Se han conformado a partir de una pluralidad de descripciones que surgen de prácticas de significación diferentes. Históricamente se ha asignado a mujeres y hombres, según su diferencia sexual, modelos y estereotipos basados en valores, roles, división del trabajo, esferas de influencia y existencia, modos de ser y de relacionarse, posiciones sociales y determinado acceso a la toma de decisiones.¹ La conformación de la identidad femenina y las dinámicas de transformación que genera, implica un proceso de

¹ Vislumbramos aquí la conceptualización del término "género" como la división impuesta socialmente a partir de relaciones de poder que asigna espacios, tareas, deseos, derechos, obligaciones y prestigio. Existen numerosos estudios en relación con la significación de género que aportan información en cuanto a la definición etimológica de la palabra, su atribución sobre la oposición de los dos sexos biológicos, las relaciones de poder, etc.; que confluyen en la construcción de la identidad femenina. *Vid.*, C. Amorós, *Teoría feminista, de la Ilustración a la globalización, op. cit.*, "Feminismo y multiculturalismo", pp. 215-264, "Globalización y orden de género", pp. 265-300; Asunción Oliva, "Debates sobre el Género" en C. Amorós, *Teoría feminista, de la Ilustración a la globalización, op. cit.*, pp. 13-60; Paola Cassaigne, *Hablando la esperanza: una reflexión sobre el ejercicio de la palabra en el proceso de empoderamiento de las mujeres indígenas en chiapas*, UIA, 2004, p. 5; Cobo Rosa, "Globalización y nuevas servidumbres de las mujeres", en C. Amorós, *Teoría feminista, de la Ilustración a la globalización, op. cit.*, pp. 265-300; Silvia Caporale *et. al.*, *Reflexiones en torno al género: la mujer como sujeto de discurso*, San Vicente del Raspeig, Universidad de Alicante, 2001 "Feminismo/feminismos. Reflexiones en torno al género", pp. 7-17; Pilar Escabia, "Mujer y educación", en S. Caporale, *Reflexiones en torno al género... op. cit.*, pp. 59-82; M. Tarrés, "Las identidades de género", en R. Guadarrama, *Los significados del trabajo femenino... op. cit.*, pp. 25-40.

aceptación o rechazo de las ideas comúnmente aceptadas por la sociedad y la continuidad o ruptura de sus identidades precedentes.

El ámbito pedagógico nos invita al análisis de la identidad femenina construida discursivamente² correspondiente a parámetros impuestos por la familia, la escuela, el lugar de trabajo, etcétera. La idea actual sobre lo femenino es una construcción social que se ha ido modificando considerablemente sin transformarse por completo. En el siglo XIX³ se atribuyó a la mujer un papel biológico asociado con la naturaleza, la maternidad y la nutrición. Podría decirse, que este condicionamiento biológico la apartó del ámbito de lo público, de la esfera laboral, y la confinó al ámbito de lo privado: el hogar. La familia monogámica heterosexual —entendida no sólo como el principal medio para la reproducción de la especie sino también del sistema— era el medio principal por el que la mujer cobraba importancia. Así, las madres se encargaron de difundir y transmitir ideas asociadas con el género: la mujer como propagadora física de la especie por medio de la reproducción, y la propagadora ideológica por medio de la transmisión de valores y comportamientos sociales que se etiquetaron como masculinos o femeninos; a las niñas se les enseñaba a poseer cualidades como la belleza, la delicadeza, la suavidad y la ternura, es decir, se las preparaba para ser

² Afirmamos con Foucault que un discurso es un acontecimiento que va más allá de la simple concatenación de palabras: es un principio organizador y normativo que surge en el marco de las experiencias sociales de un contexto histórico específico y que da forma a los hechos que ahí se viven y a la manera en cómo se viven, *vid.*, Martha Santillán “Mujer, Deporte y Fútbol”, en Samuel Martínez, comp., *Fútbol-espectáculo, cultura y sociedad*. Afínita-UIA (en prensa).

³ Siglo en el que nace una nueva cultura que idealiza a la esposa-madre-ama de casa —en igual grado que una condición social—, supone una moral y una visión normativa de la mujer. *Vid.*, Gilles Lipovetsky, *La Tercera Mujer*, Barcelona, Anagrama, 2007, p. 191.

esposas y madres ejemplares.⁴ Hasta comienzos del siglo xx los libros sobre las mujeres y los manuales escolares para uso de las jóvenes exaltaron los deberes y el espíritu de abnegación de la madre. Contrario a esto, a los niños se les enseñaba a ser independientes, fuertes, agresivos y poderosos, ya que ellos serían los hombres del futuro.⁵

Uno de los cambios significativos ocurridos en la segunda mitad del siglo xx fue el rechazo que manifestaron las mujeres a permanecer dentro del rol que las sociedades les habían destinado, en los años sesenta las incursiones en la actividad profesional femenina⁶ —indicador del reconocimiento mundial de la importancia social de la mujer— se justificaron por motivos económicos de mejora en el presupuesto familiar. El trabajo fuera del hogar solía considerarse secundario, incluso cuando resultaba necesario para la subsistencia de la familia se juzgaba como carente de valor propio. Entre los años setenta y ochenta, las mujeres lograron el reconocimiento de los derechos civiles y se hizo apremiante teorizar sobre la condición femenina desde una perspectiva que analizara el ámbito de la cultura, la construcción y definición de su identidad. El movimiento

⁴ Podemos identificar esta “educación como matrilineal”: la que enseñan y aprenden las mujeres de otras mujeres, corre de las abuelas a las madres, y de ellas a las hijas y las nietas. A través de ella se hacen explícitos los conocimientos, las habilidades, las actitudes, mitos, ritos y rituales e ideales que solo enseñan las mujeres y sólo las mujeres aprenden. Destaca a la propia madre como el modelo educativo central, sea para seguirlo, negarlo, criticarlo y tal vez superarlo. *Vid.*, Graciela Hierro, “La educación matrilineal. Hacia una filosofía feminista de la educación para las mujeres”, en *La mujer latinoamericana ante el reto del siglo XXI. IX Jornadas de investigación interdisciplinaria sobre la mujer*, UAM, Madrid, 1992, pp. 399-410.

⁵ *Vid.*, P. Escabias “Mujer y Educación”, en S. Caporale, *Reflexiones en torno al género... op. cit.*, p. 61.

⁶ A partir del siglo xix el proceso de industrialización favoreció la extensión del trabajo femenino remunerado. Para un número creciente de mujeres trabajar se convirtió en sinónimo de ganar un salario, sin embargo, en cuanto tenían hijos, abandonaban el trabajo a tiempo completo en provecho de actividades de colaboración, de trabajos realizados en las cercanías o a domicilio. *Vid.*, G. Lipovetsky, *La Tercera Mujer*, *op. cit.*, p. 189; Birriel S. *et al.*, Margarita J., comp., *Estrategias laborales femeninas: trabajo, hogares y educación*, Malaga, Servicio de Publicaciones de la diputación de Malaga, 1998. pp. 7-8.

feminista, penetró cada vez más en las conductas personales, las relaciones familiares y las concepciones del derecho y la educación.

Arribamos aquí a la reflexión: ¿cuál es la relación que existe entre los cambios históricos en la participación social femenina y la formación actual de la identidad? En nuestro entendimiento contribuyen a la problematización y cuestionamiento del concepto de mujer, aunado a la reflexión sobre las diferentes formas de personalidad, expresión, vida afectiva y acción. En consecuencia, ante el hecho de que las mujeres elaboren un modelo de vida renovado, se abre también para los hombres la posibilidad de concebir una nueva forma de personalidad.⁷ En suma, contribuyen a una ampliación de repertorios de sentido, en especial para las mujeres, y a una flexibilización de roles y estereotipos de género, caracterizada por una convivencia de elementos nuevos junto a significados más tradicionales que permanecen.

Retomando el aspecto profundo del reconocimiento social del trabajo de las mujeres⁸ llegamos a otra pregunta: ¿cuál es la articulación entre trabajo e identidad femenina? La articulación se sustenta en el reconocimiento de la centralidad que en las sociedades actuales adquiere el trabajo como eje de los procesos identitarios. En efecto, además de sus funciones económicas y sociopolíticas, el trabajo ha sido históricamente un referente central de las

⁷ Touraine considera que los hombres tienen grandes dificultades para inventar una forma particular de recomposición de su personalidad, *c. ca.*, A. Touraine, *¿Podremos vivir juntos?*, *op. cit.*, p. 192.

⁸ Para un acercamiento al conocimiento de la relación: trabajo e identidad, *c. ca.*, Lorena Godoy *et. al.*, *Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Estereotipos, transacciones y rupturas*. México, UAM-Anthropos, "Trabajo e identidades: continuidades y rupturas en un contexto de flexibilización laboral", 2007 pp. 88-89.

identidades personales y colectivas, ha operado como un campo de diferenciación entre los sexos y como elemento constituyente de las identidades de género.⁹

En nuestros días, el trabajo femenino se contempla como una exigencia individual e identitaria, una condición para realizarse en la existencia y un medio de autoafirmación. Manifiesta ampliamente la voluntad de afirmar la constitución de la identidad femenina como agente de su propia vida, responde a una voluntad de apertura a la vida social, reivindicación de autonomía en el seno de la pareja, paralelamente a las actitudes relativas al aborto, la anticoncepción, la libertad sexual, el retroceso del matrimonio y de las familias numerosas, las demandas de divorcio por iniciativa de las mujeres, etcétera.¹⁰ Trabajar constituye una expresión de conocimiento y de capacidad que permite el desarrollo como persona, el reconocimiento de otros e incide muy directamente en una mayor valoración personal. El trabajo es también un importante espacio de socialización que hace posible conocer a una gama más amplia y diversa de personas, y junto con ello provee un sentido de dignidad y utilidad social. Emerge entonces como un ámbito de realización y como una expresión de integridad moral e integración social de los sujetos.¹¹ La importancia del trabajo remunerado como un ámbito fundamental de sentido, acción y responsabilidad para las mujeres, no reemplaza ni se opone al espacio familiar, que sigue constituyendo un importante referente identitario.

Los acontecimientos descritos confluyen hacia la constitución de identidades tensionadas por exigencias que muchas veces aparecen como contrapuestas,

⁹ *Vid., ibid*, p. 81.

¹⁰ *Vid.*, G. Lipovetsky, *La Tercera Mujer*, *op. cit.*, pp. 205-207.

¹¹ Hace más de un siglo Engels definió puntualmente la importancia social del trabajo, al respecto *vid.*, Friedrich Engels, *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*, en soporte electrónico <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/1876trab.htm> (consultado el 20 de diciembre de 2009).

pero que también ofrecen nuevos sentidos a los proyectos trascendentales. Básicamente podemos constatar una tendencia a la individualización que se traduce en una gran pluralidad de trayectorias vitales; situación que torna compleja la conformación de la identidad, cabe cuestionarnos: ¿cómo actuar desde el ámbito educativo en la configuración de la identidad ante la gran pluralidad de trayectorias vitales?

La escuela enfrenta un reto crucial: constituir la identidad en comunidad en una escuela alejada de la concepción de escuela comunitaria —definida por la pertenencia de todos al mismo conjunto social, cultural o nacional—. Lo cual exige una escuela social y culturalmente heterogénea; una educación que atribuya una importancia central a la diversidad (histórica y cultural) y al reconocimiento del otro —sin separarse del conocimiento de uno mismo como sujeto libre—. El otro no es percibido y comprendido por un acto de simpatía; lo es por la comprensión de lo que dice, piensa y siente, y la capacidad de conversar con él.¹²

¹² C. ca., A. Touraine, *¿Podremos vivir juntos?*, *op. cit.*, p. 278; en este mismo sentido, las relaciones de alteridad que Gadamer estudia pueden servir de punto de referencia para la descripción de la acción pedagógica. El encuentro con el otro podría clasificarse en tres grupos: el otro entendido como instrumento, como análogo o como apertura. El otro como instrumento es absolutamente previsible, es un instrumento para mí porque lo utilizo para mis propios fines. El otro como análogo es reconocido como persona, como distinto, pero la comprensión de éste sigue siendo un modo de referencia a mí mismo. El tú es comprendido, pero desde la posición de otro, reflexivamente. El otro aparece en la tercera relación gadameriana como apertura: hay que dejarse hablar por el otro, comprender al otro no significa en modo alguno abarcarlo, someterse a él, o hacer lo que te pide. La acción entre dos sujetos implica una relación comprensiva y por lo mismo una traducción. Comprender al otro significa traducirlo, de ahí que desde el punto de vista hermenéutico jamás pueda tenerse acceso al original. En este último tipo de relación puede surgir el diálogo; se refiere a la apertura de cada cual a los demás. En la experiencia del diálogo surge una comunión incorruptible entre los interlocutores. Deja siempre una huella en nosotros. Lo que hace que algo sea una conversación no es el hecho de habernos enseñado algo nuevo, sino que hayamos encontrado en el otro algo que no habíamos encontrado aún en nuestra experiencia del mundo. El fundamento del diálogo se encuentra en la naturaleza misma del hombre. Para que se dé la convivencia y el diálogo no basta con la presencia del otro, la apertura del otro. Se hace

Ahora bien, si atendemos a la comunidad no como un conjunto de individuos determinados en la constancia de su ser y su cambio; sino como la relación de individualidades que expresan, es decir, comunican y alteran su propio desarrollo en una situación vital al elegir ser de una forma y otra,¹³ podemos conformar una estructura entre comunidad, educación y conformación identitaria femenina. Configuración interrelacionada en que la educación puede ser considerada como una forma idónea de alteración cualitativa del existir; por sus alcances vitales, en el entramado de acciones con las que se intenta mejorar de forma duradera la individualidad al promover sus disposiciones, es decir, en sus modos de ser en el mundo individuales y comunes, o bien, la conservación de componentes reconocidos como valiosos, así como evitar la aparición de disposiciones que se consideren desfavorables.

Reconocemos una característica del tiempo actual: la convivencia de una diversidad de juicios de lo que significa “ser-mujer”; en este sentido, comunidad y educación son constituyentes de la identidad femenina, en tanto que convergen en la distinción y elección de modos de ser favorables a la existencia que se forma en sus actos, hace historia y crea cultura configurándose a sí misma, ampliando las demarcaciones de lo que es individual, comunitaria e históricamente, a la par que amplía los márgenes del mundo, de lo ya hecho.

Sin embargo, es de extrañarse que la pedagogía no amplíe sus rumbos reflexivos y empeños educativos a la integridad vital de la sociedad, integridad que

necesaria la reciprocidad. La educación exige el diálogo. *Vid.*, Hans George Gadamer, *Verdad y Método II*, Salamanca, Sígueme, pp. 203-210.

¹³ Definición de acuerdo con el análisis que realizó A. Aguirre, *Primeros y últimos asombros... op. cit.*, p.87.

se adquiere, puede organizarse y ser estructurada para hacer más conveniente el proceso educativo y la mejoría de la cualidad humana. Tal vez, si reconocemos la capacidad de sistematizar en los procesos formativos la potencia de generar mundo y de imprimir finalidades se podrá¹⁴ reorientar el cambio en la actualización de lo pasado y proyección decidida de las acciones en la conformación de la comunidad y del mundo.

Así, podemos concluir que el acontecer de la transformación educativa consiste en la disposición, adquisición y ganancia de más vitalidad en las formas de ver, entender y actuar en el mundo, o sea, verse, entenderse y actuar como hombres y mujeres que integran una contribución intencional a su existir. Es éste el esfuerzo en pos de un bien vivir que se configura racionalmente con elementos culturales que los otros ofrecen ordenados y vinculados en el mundo con valores e ideales posibles de realizar. En la formación de la individualidad, la comunidad y el otro-yo, son constituyentes de la acción educativa. La intencionalidad —que implica no sólo el determinar un objetivo sino también la participación— y el fomento que configuran a la educación, son maneras de construir educativamente una responsabilidad y un compromiso en la realización libre en la individualidad. En la participación se construye un terreno común, un tejido compartido y comprometido porque “la relación expresiva en la co-presencia es una corresponsabilidad”. En definitiva: coexistimos activamente en la formación compartida de lo que somos en tanto que seres humanos.¹⁵

¹⁴ Uso aquí un acento prescriptivo (a diferencia del analítico) por la posibilidad humana de reorientar las acciones y sentidos por las ideas compartidas. Sobre esto *vid., ibid*, diferencia entre “lo previsible” y “lo porvenir”, pp. 149-155.

¹⁵ *C. ca., ibid*, p.39.

De tal modo, la participación femenina en la educación da lugar a una nueva forma de vida basada en la posibilidad de orientar libremente la existencia, construcción de la identidad y como ella altera a los individuos de su interacción: pareja, hijos, nexos laborales, participación cívica en las dimensiones sociales políticas y culturales; con lo cual se despliega una trama de expresiones que alteran la situación vital; porque si existir es cambiar en correlación con lo que es dado por los otros en ese entramado de situaciones vitales, es consecuente que la existencia se desenvuelva en un sistema orgánico de relaciones en constante transformación; pues la razón misma del cambio es la mujer en ese desenvolvimiento en el mundo.

No obstante esa posibilidad de ser-más, no se orienta unidireccionalmente hacia el incremento infinito de la existencia, dado que la posibilidad tiene una condición contrapuesta: está acompañada por la posibilidad de ser-menos, manifiesta en las incapacidades creativas, la alteración de la existencia por las renunciaciones y una desarticulación de la vida, del mundo y de las formas, trabas políticas, exclusión de las mujeres respecto a las esferas superiores del poder y del círculo de las decisiones económicas, dificultad para acceder a los puestos de dirección, las inercias históricas en México, marginación social, migración, discriminación, incongruencia entre la realidad que viven hoy millones de mujeres y los avances legislativos en derechos laborales, educativos, económicos y culturales. Metamorfosis insospechada: desvirtualización del ahínco por darle forma a la vida, en la que se imprimen ahora las adversidades, deterioros y deformaciones cualitativas en esa misma dimensión en la cual se cultivaron las ideas y los ideales formativos; las conquistas de los movimientos colectivos e

individuales que desde el siglo XIX nos han proveído de los elementos para pensarnos a las mujeres del siglo XXI peligran ante un tiempo en el que la existencia no toma posición ante el llamado a formar la vida, sino que se ve ante la imposición de circunstancias que restringen la libertad de actuar.

Uno de los problemas de nuestros días es que la formación femenina está inmersa en las incesantes novedades valorativas y cambios de referentes o ausencia de los mismos. La reducción progresiva del despliegue humano en el horizonte de lo posible se ve definida por la concentración de la existencia en el quehacer de fines pragmáticos iguales, unívocos y sin alternativas de elección para todos.¹⁶ Las acciones humanas se ven reducidas a planos de actualidad que son conducidas en un proceso forzoso indiferente e inexorable a las alternativas vitales de los individuos.

Así, estamos ante este tiempo en que las identidades se desintegran y las finalidades no son estables, no tienen esa consistencia de lo que nos pone y nos da un puesto en el mundo con nuestra acción, por lo cual nos movemos en dirección a finalidades que se mueven. Por eso tenemos que confirmar que la educación ha de comprometerse con el hecho de posibilitar el futuro como porvenir que persevera en finalidades propuestas, incidir e influir en problemas vitales como lo es la comprensión de lo femenino en nuestra realidad. No obstante, rmación aunamos la cuestión: ¿cómo amalgamar los vínculos que se generan en la coparticipación y corresponsabilidad educativa, que cooperan en la construcción de la identidad(es) de la(s) mujer(es), con el compromiso de posibilitar un mejor porvenir?

¹⁶ Cf. Zygmunt Bauman, *Amor líquido*, FCE, México, 2006.

4 Perspectiva actual de la Pedagogía

Desde la mirada de la pedagogía podemos constatar que la teorización sobre la educación enfrenta el reto de la complejidad entrelazada en las múltiples interacciones realizadas al interior del proceso educativo. Vemos cómo tratan de sostenerse los individuos, las comunidades, las instituciones, en el oleaje de la inmediatez, que caracteriza nuestro tiempo. El mundo, la sociedad, la vida y la identidad personal son cada vez más problematizados, pueden ser objeto de múltiples interpretaciones y cada interpretación define sus propias perspectivas de acción posible, ninguna gama de conductas viables puede ya ser aceptada como única, verdadera e incuestionablemente adecuada. Este fenómeno puede experimentarse como una gran liberación, como la apertura de nuevos horizontes y posibilidades de vida que nos conduce a traspasar los límites del modo de existencia antiguo incuestionado, o bien, como algo opresivo: como una presión sobre los individuos para que una y otra vez busquen un sentido a los aspectos nuevos y desconocidos de sus realidades.

Búsqueda de sentido en que las instituciones han sido concebidas para liberar a los individuos de la necesidad de reinventar el mundo y reorientarse diariamente en él, crear programas para el manejo de la interacción social¹ y proporcionar modelos probados a los que puedan orientar su conducta. El individuo aprende a cumplir con las expectativas asociadas a ciertos roles, al poner en práctica los modos de comportamiento prescritos por las instituciones.

¹ Nos referimos a diversos programas institucionales: educacionales, con enfoque de género, de salud pública, participación ciudadana, asistencia alimentaria, desarrollo familiar y comunitario, asistencia a la senectud, asesoría jurídica, capacitación, ambientales, etcétera.

Sin embargo, las sociedades actuales ya no desempeñan la función básica que todas las sociedades han cumplido, a saber, la generación, transmisión y conservación de sentido, o al menos ya no realizan esta tarea con el mismo grado de éxito relativo con que lo hicieron otras conformaciones sociales anteriores, no son capaces de transmitir o de mantener a nivel global sistemas de sentido y de valores destinados a toda sociedad. En la organización interior, hay instituciones antiguas que siguen haciendo lo mejor que pueden por cultivar sus interpretaciones establecidas de la realidad y las ofrecen en un ámbito competitivo. Existen, también algunas instituciones recientes especializadas para la producción y transmisión de sentido, podemos distinguir entre las que ofrecen sus servicios interpretativos en un mercado abierto (por ejemplo la psicoterapia), y aquellas orientadas a comunidades de sentido más pequeñas y por lo general estrictamente cerradas (sectas, cultos y agrupaciones de vida muy definidos). Las instituciones más recientes tienen la ventaja de que pueden tomar aspectos de los sentidos tradicionales de distintas culturas y épocas. Estas anotaciones permiten interrogar por el papel que desempeña actualmente la escuela como institución generadora, transmisora y conservadora de sentido en la educación femenina contemporánea.

Es un hecho que las instituciones se enfrentan a la pérdida de poder anteriormente derivado del mantenimiento de una validez dada por supuesto. Lo dado por supuesto corresponde al ámbito del conocimiento seguro y no cuestionado. La integridad de una institución peligra desde el momento en que las personas que viven en su interior o próximas a ella comienzan a considerar roles institucionales, esquemas de interpretación, valores y cosmovisiones; de esta

manera, se tiene una variedad de opiniones, algunas de las cuales se condensan en lo que podríamos llamar creencias. El conocimiento incuestionado y seguro se diluye en un conjunto de opiniones conectadas libremente que ya no presentan un carácter apremiante, en consecuencia, las arraigadas interpretaciones de la realidad se transforman en hipótesis, las convicciones se tornan en una cuestión de gusto y los preceptos se vuelven sugerencias.

No obstante, siguiendo el concepto de “institución intermedia”,² la escuela puede permitir que las mujeres transporten sus valores personales desde la vida privada a distintas esferas de la sociedad, aplicándolos de tal manera que se transformen en una fuerza modeladora capaz de contribuir activamente a la producción y al procesamiento del acervo social de sentido. En tanto que la reserva de sentido no aparece como algo impuesto, sino como un repertorio de posibilidades que ha sido definido por cada uno de los miembros de la sociedad y que es susceptible de futuros cambios.

Pero no siempre las posibilidades se presentan como alternativas concretas, no siempre son calculables, como actos previsibles ni siempre atinamos a reflexionar sobre ellos antes de proceder, o después de haber actuado. Pero es manifiesto que nuestro presente contiene en potencia lo que nuestro ser mundano podrá-ser en el futuro, lo que en nuestras acciones late de inminencia de lo

² Las instituciones productoras de sentido se pueden describir como instituciones secundarias, a diferencia del pasado ya no se encuentran en el centro de la sociedad, como la iglesia, que antiguamente se hallaba en la plaza del pueblo. También pueden ser denominadas intermedias en el sentido de que median entre el individuo y los patrones de experiencia y acción establecidos en la sociedad y por otra parte, existen las que se limitan a tratar al individuo como a un objeto más o menos pasivo de sus servicios simbólicos. La distinción entre instituciones intermedias y no intermedias no puede realizarse en abstracto; una misma institución puede constituir una estructura mediadora válida para sus miembros, y con todo, puede aparecer como algo impuesto, como una fuerza ajena e incluso hostil al mundo de los individuos vinculados a ella. C. ca., P. Berger et T. Luckmann, *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*, op. cit., pp.101-102.

porvenir. Es evidente que de este futuro están excluidos de antemano los imposibles, calculables o no, porque éstos quedan fuera de los límites que constituyen nuestro ser actual. En todo caso, no hay existencia humana que no contenga posibilidades ni hay algún posible que no albergue ya de algún modo en la existencia real y actual. Viene a colación, la pregunta: ¿cómo identificar las posibilidades de conformar la identidad femenina?

Por los tiempos que corren, lo femenino transita en una prisión temporal alimentado por modas de todo tipo e innovaciones incesantes que vuelven todo obsoleto apenas aparecido. La aceleración de la vida, la acumulación extraordinaria de novedades fractura la existencia, dado que no hay criterios para saber qué variaciones han de ser idóneas para darle forma a la propia individualidad. Se trata de una ruptura histórica de no ver más al pasado, de no seguir sueño alguno con la acción de ahora y la falta de proyecto por lo que se espera ser y por lo que se ha de esforzar cada cual y todos en comunidad.

En tal sentido, habrá de meditarse sobre la posible recomposición, reintegración o reordenación de la vida, pero ello en función de que retomemos las bondades de la juventud³ y la responsabilidad de nuestras acciones mediadas con la prudencia que requiere madurez para comprender, no lo que sobreviene o lo previsible, sino lo que humanamente es posible hacer, es decir, el porvenir. Hay

³ La juventud es, filosóficamente hablando, un asunto de permanencia de la novedad y retención de lo vivido; esta forma de generar acciones y verse impreso por las variaciones en el orden interno de la experiencia; ahí donde, se conforma la identidad personal como construcción propia en la relación con el otro y con el mundo. Ser joven ahora es padecer a consciencia el desengaño, el fracaso, la frustración, la falta de sueños, de héroes; la precocidad sin par, ahora masiva, el sufrimiento y el miedo a la equivocación, la amargura, la vacilación, la retracción ante el problema y el ansia de la seguridad existencial que el consumo y la uniformidad ofertan. La fragmentación y pérdida de la juventud es un problema de índole existencial en su sentido más radical. *Vid.*, A. Aguirre, *Primeros y últimos asombros... op. cit.*, pp. 162,164.

una distinción fundamental entre lo previsible y lo porvenir⁴ “pre-visible” son los datos y las inercias que nos permiten diagnosticar, así como pronosticar lo que vendrá, lo que desde ahora se ve que llegará; pero, lo “por-venir” es aquello que dentro de la sucesión previsible de las cosas no está preescrito y es —con todo y lo previsible y pronosticable a que se enfrente nuestro tiempo— susceptible de cambio y alteración histórica. Lo porvenir es la acción no destinada, más propia del orden de la libertad, de la acción contra el destino, de la ampliación de los límites y de nuestro uso de los recursos no mediatizados por la acción racional: el porvenir no sólo requiere la racionalidad, requiere imaginación, deseo de cambio y la perseverancia en la creación de algo.

Ahora bien, habrá que responder al cuestionamiento ¿qué es lo previsible y cuál es el porvenir de la relación entre educación e identidad femenina?

En la época presente, el destino femenino entra por primera vez en una era de imprevisibilidad y de apertura estructural, la legitimidad de los estudios y el trabajo femeninos, el derecho de sufragio, divorcio, libertad sexual, control sobre la procreación son algunas manifestaciones del acceso de las mujeres a la disposición de sí mismas. La existencia femenina es objeto de elección, de interrogación y de arbitraje. Hoy cuando prácticamente ninguna actividad se halla vetada a las mujeres, ya no se establece de modo imperativo su lugar en el orden social; vemos avances notables en el poder de inventarse a sí mismas, de proyectar y construir un futuro indeterminado.

A nuestro juicio, lo previsible es que la identidad femenina siga ofreciendo la posibilidad de elegir la realización de una forma de ser entre una gran cantidad de

⁴ A. Aguirre, desde la obra de Nicol, analiza esta diferencia. *Vid., ibid*, p. 167.

alternativas de vida a veces confrontadas, pero que también ofrecen nuevos propósitos fundamentales.

La capacidad para vislumbrar el horizonte para extender la acción depende de nuestra creatividad y renovación constante, es entonces cuando la educación se ofrece en sí misma como posibilidad de ver y adquirir las formas más idóneas con las cuales configurar el porvenir de la identidad femenina. Nos presenta posibilidades vitales. La acción nos renueva, pues lo creado, lo producido nos hace madurar cuando se integra al orden de nuestra individualidad. La permanencia de tal renovación es una relación temporal de la retención entre lo que somos, lo que fuimos y lo que seremos. Relación distintiva de una vida, que se muestra en el continuo esfuerzo de ensanchar los límites de la propia temporalidad.

Conclusiones

Las condiciones sociales actuales, a pesar de que propician la pérdida de sentido y una profunda ruptura de nuestra personalidad y nuestra vida social, también nos brindan a las mujeres la posibilidad de construirnos como entes reflexivos con capacidad para conformar nuestras identidades y generar prácticas de participación y renovación de nuestro entorno social. Sí tomamos en cuenta la educación en cuanto forma de alteración cualitativa, interviene en la conformación del ente susceptible de reflexión, de modo que la transmisión y recepción de ideas mediante el cúmulo de experiencias individuales y colectivas, para ser internalizadas y constituidas como identidad, a nuestro juicio, deben cumplir con los dos aspectos mencionados: la reflexión y la alteración cualitativa de la existencia.

Notamos que los movimientos feministas penetraron en ámbitos familiares, laborales, civiles, etcétera y favorecieron una ampliación de repertorios de sentido, en especial para las mujeres, y una flexibilización de roles y estereotipos de género, caracterizada por una convivencia de elementos nuevos junto a significados más tradicionales que permanecen. Asimismo, contribuyeron a que en la actualidad el trabajo femenino sea una exigencia identitaria, reclamo de autoafirmación, voluntad de apertura social y reivindicación de autonomía en relación con decisiones como el matrimonio, la anticoncepción, el aborto y la libertad sexual.

Entonces, podemos distinguir aquí que la educación en relación con la identidad femenina no sólo transmite una idea del ser mujer, afirmamos que es el proceso por el cual esa idea se transforma y actualiza la existencia misma.

Verificamos que la educación transmite ideas y prácticas que contienen implícita la posibilidad de generar nuevas concepciones en el ámbito vital en que transcurren nuestras acciones encaminadas a la realización de lo mejor de nosotros mismos. Las ideas que recibimos en forma de discurso por medio de la familia, el trabajo, los medios de comunicación masiva, etcétera, brindan posibilidades de comprendernos, situarnos y delinear la vida por medio del proceso educativo, para confluir en la transformación del ser humano. Transformación posible, transmisible y deseable, ante las circunstancias presentes y venideras, que conlleva la posibilidad de dotar de sentido, es decir, tener un punto de referencia que nos permita unificar el cúmulo de experiencias en nuestro haber existencial en la constitución de la identidad femenina. Afirmamos que el proceso identitario brinda la oportunidad de incrementar la existencia individual y colectiva, mediante la reflexión, aceptación o rechazo de ideas concebidas con anterioridad.

El reto que enfrenta la pedagogía es teorizar y brindar elementos prácticos a una educación a la que se le exige dar respuesta a una gran cantidad de acontecimientos que suceden simultáneamente; liberación comercial y financiera —con la consecuente debilitación del Estado—, avance acelerado de la microelectrónica, desigualdad marginal ante la priorización de los conocimientos intelectuales, debilitamiento de la cultura de la institución escolar, desestructura familiar ante el ingreso masivo de las mujeres en actividades remuneradas, etcétera. Situaciones que convergen hacia la constitución de identidades que muchas veces aparecen confrontadas, pero que, también, ofrecen nuevos sentidos a los proyectos vivificantes. Fundamentalmente podemos confirmar una

tendencia a la individualización que se traduce en una gran apertura de posibilidades vitales; posibilidades que no garantizan un trayecto venturoso hacia la realización de las mujeres en sus crecientes dimensiones identitarias, pero que son, ahora, ganancias obtenidas en la historicidad de este “ser-mujer” que se tensa y proyecta entre su pasado, sus iniciativas presentes y su porvenir incierto.

Constatamos, así, la manifestación de la necesidad de constituir la identidad en sociedades caracterizadas por la diversidad histórica y cultural aunada al desafío de conformar en comunidad el porvenir de la relación entre educación e identidad femenina.

Bibliografía

Aguirre Moreno Arturo, *Primeros y últimos asombros: filosofía ante la cultura y la barbarie*, México, Afínita, en prensa.

Amorós Celia, "Feminismo y multiculturalismo" en C. Amorós, *et al.*, *Teoría feminista, de la Ilustración a la globalización*, Madrid, Minerva, 2005.

_____, "Globalización y orden de género" en C. Amorós y Ana de Miguel, *Teoría feminista, de la Ilustración a la globalización*, Madrid, Minerva, 2005.

Amorós Fillol Trinidad, "Mujer y Educación para el Desarrollo", en Silvia Caporale *et al.*, *Reflexiones en torno al género: la mujer como sujeto de discurso*, San Vicente del Raspeig, Universidad de Alicante, 2001.

Bartky Sandra L. *et al.*, *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, tr. de Pablo Manzano, Madrid, Morata, 1999.

Bauman Zygmunt, *Amor líquido*, México, FCE, 2006.

Beraud André, "La llegada de las mujeres a las actividades masculinas. ¿Transformación de las identidades profesionales?", en Rocío Guadarrama, *Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Estereotipos, transacciones y rupturas*. México, UAM-Anthropos, 2007.

Berger Peter *et Luckmann Thomas*, *Modernidad, pluralismo y crisis del sentido*, Barcelona, Paidós, 1997.

Birriel S. *et al.*, Margarita J., comp., *Estrategias laborales femeninas: trabajo, hogares y educación*, Málaga, Servicio de Publicaciones de la diputación de Málaga, 1998.

Calvo O. María I., *et al.*, *La Mujer en el mundo contemporáneo: realidad y perspectiva*, Málaga, Servicio de Publicaciones de la diputación de Málaga, 1991.

Caporale B. Silvia. *et al.*, *Reflexiones en torno al género: la mujer como sujeto de discurso*, San Vicente del Raspeig, Universidad de Alicante, 2001.

Carr, W. *et S. Kemmis*, *Teoría crítica de la educación. La investigación-acción en la formación del profesorado*, Barcelona, Martínez Roca, 1988.

Castells Manuel, "Flujos, redes e identidades: una teoría crítica de la sociedad informacional" en M. Castells, *et al.*, *Nuevas perspectivas críticas en educación*. Barcelona, Paidós, 1994.

Cassaigne Paola, *Hablando la esperanza: una reflexión sobre el ejercicio de la palabra en el proceso de empoderamiento de las mujeres indígenas en Chiapas*, UIA, 2004.

Cobo Rosa, "Globalización y nuevas servidumbres de las mujeres", en C. Amorós, *et al.*, *Teoría feminista, de la Ilustración a la globalización*, Madrid, Minerva, 2005.

Cortina Orts Adela, *Ética sin moral*, Madrid, Tecnos, 1990.

Durkheim Emile, *Educación y sociología*, Tr. Daniel Jorro, México, Coyoacán, 1996.

Engels Friedrich, *El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre*, en soporte electrónico <http://www.marxists.org/espanol/m-e/1870s/1876trab.htm> (consultado el 20 de diciembre de 2009).

Escabias Pilar, "Mujer y educación" en Silvia Caporale B. *et al.*, *Reflexiones en torno al género: la mujer como sujeto de discurso*, San Vicente del Raspeig, Universidad de Alicante, 2001.

Esposito Roberto, comp., *Origen y destino de la comunidad*, tr. Carlos R. Molinari, Buenos Aires, Amorrortu, 2003.

Etzioni Amitai, *La tercera vía hacia una buena sociedad. Propuestas desde el comunitarismo*, Barcelona, Trotta, 2007.

Fouque Antoinette, *Hay dos sexos, ensayos de feminología*, México, Siglo XXI, 2008.

Gadamer H. George, *Verdad y Método II*, Salamanca, Sígueme, 1992.

García Gossio María Ileana, *Mujeres y sociedad en el México Contemporáneo; nombrar lo innombrable*, México, Tecnológico de Monterrey, 2004.

Geertz Clifford, "El mundo en pedazos. Cultura y política en el fin de siglo" en C. Geertz, *Reflexiones antropológicas sobre temas filosóficos*. Barcelona, Paidós, 2002.

Godoy Lorena, *et al* "Trabajo e identidades: continuidades y rupturas en un contexto de flexibilización laboral", en *Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Estereotipos, transacciones y rupturas*. México, UAM-Anthropos, 2007.

Guadarrama Rocío, "El debate Teórico" en R. Guadarrama, *Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Estereotipos, transacciones y rupturas*. México, UAM-Anthropos, 2007.

Herrera F. María de Lourdes, Coord. *Estudios históricos sobre las mujeres en México*, Puebla, Benemérita Universidad de Puebla, 2006.

Hesselbein Frances, *et al.*, *La comunidad del futuro*, Barcelona, Granica, 1999.

Kemmis, S. *et R. Mctaggart*, *Cómo planificar la investigación-acción*, Barcelona, Laertes, 1988.

López H. J.A., “La pedagogía de la Investigación-acción”, “La pedagogía del desarrollo comunitario”, en *Paradigmas y métodos pedagógicos para la educación social*, Madrid, Au Llibres, 2000.

Lipovetsky Gilles, *La Tercera Mujer*, Barcelona, Anagrama, 2007.

Matilla Ma. Jesús. *et al.*, *El trabajo de las mujeres: siglo XVI-XX / IV Jornadas de Investigación Interdisciplinaria sobre la Mujer*, Madrid, UAM, 1996.

Nicol Eduardo, *Las ideas y los días*. México, Afínita, 2007.

Oliva Portolés Asunción, “Debates sobre el Género” en C. Amorós y Ana de Miguel, *Teoría feminista, de la Ilustración a la globalización*, Madrid, Minerva, 2005.

Pérez C. María pilar. *et al.*, *La mujer latinoamericana ante el reto del siglo XX: X jornadas de investigación interdisciplinaria sobre la mujer*, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid, 1993.

Rodríguez Rojo María Mar, “El imperio de la globalización y la educación” en *Didáctica General: qué y cómo enseñar en la sociedad de la información*. Madrid, Biblioteca Nueva, 2002.

Santillán Martha, “Mujer, Deporte y Fútbol”, en Samuel Martínez, comp., *Fútbol-espectáculo, cultura y sociedad*. Afínita-UIA (en prensa).

Scherer Jacqueline, *Contemporary community; sociological illusion or reality*, London, Routledge, 2001.

Souza Elisabeth, *et al.*, *Mujeres y trabajo en América Latina*, Madrid, GRECMU, 1993.

Silva-Herzog Márquez Jesús. *La idiotez de lo perfecto. Miradas a la política*. México, FCE, 2006.

Tarrés Barraza María Luisa, “Las identidades de género como proceso social: rupturas, campos de acción, y construcción de sujetos” en Rocío Guadarrama, *Los significados del trabajo femenino en el mundo global. Estereotipos, transacciones y rupturas*, México, UAM-Anthropos, 2007.

Touraine Alain, *¿Podremos vivir juntos?*, México, FCE, 2000.

Villar Daniel, *et al.*, *Historia y género: seis estudios sobre la condición femenina*, Buenos Aires, Biblos, 1999.

Villoro Luis, *El poder y el valor: fundamentos de una ética política*, México, FCE, 1996.

Yuren Camarena María Teresa, *La filosofía de la educación en México: principios, fines y valores*, México, Trillas, 2008.

_____, *La formación, horizonte del quehacer académico reflexiones filosófico-pedagógicas*, México, UPN, 1999.

_____, *Eticidad, valores sociales y educación*, México, UPN, 1995.