

## WEBER, BECK Y CREACIÓN FEMINISTA DE SENTIDO EN LA ESCUELA

*Ana Burgués<sup>15</sup> y Olga Serradell<sup>16</sup>*

### *Introducción*

Weber definió la acción humana diferenciándola de la animal como aquella que está unida a un sentido subjetivo, a través del cual dotamos de importancia a nuestras acciones. Así, el sentido que otorguemos a un objeto, relación, institución, práctica, etc., influye en nuestra manera de ver las cosas, e incluso en la manera de dirigir nuestras acciones (Weber, 2002).

En las sociedades actuales se ha producido de manera generalizada una pérdida de sentido de las instituciones, entre ellas también de la escolar. Esta pérdida se produce cuando dichas instituciones no conectan con las necesidades y/o expectativas de los individuos. La magnitud de los cambios producidos por el paso de una sociedad industrial a la de la información, han cambiado la estructura social y han modificado la composición étnica y religiosa de la población. Hemos pasado de sociedades homogéneas a sociedades multiculturales, de contextos cerrados a una sociedad globalizada, se ha intensificado la democratización de instituciones y organizaciones. Sin embargo, algunas instituciones como la escuela han permanecido al margen de dichos cambios. Ámbitos como la medicina se han transformado completamente en el último siglo, han incorporado nuevas técnicas y avances científicos. No podemos decir lo mismo de la educación y este hecho agrava un proceso de pérdida de sentido que, en el año 1922, Weber ya unió a la burocratización y a la separación de las tres esferas de valor (ciencia, moral y arte).

---

<sup>15</sup> Dpt. de Sociología y Análisis de las Organizaciones. Universidad de Barcelona; ana.burgues@ub.edu

<sup>16</sup> GEDIME, Dpt. de Sociología. Universidad Autónoma de Barcelona; Olga.Serradell@uab.cat

Esta pérdida de sentido se manifiesta de diferentes formas y algunas de ellas son los problemas de convivencia en las escuelas e institutos, las agresiones, los abusos, las discriminaciones y, sin ir más lejos, el fracaso escolar y el absentismo. Para dar respuesta a estas situaciones y afrontar los retos de la sociedad actual es imprescindible que la escuela sea un espacio libre de agresiones y una institución que aporte a las personas los conocimientos y herramientas necesarias para mejorar sus condiciones de vida. Estos dos aspectos, la buena convivencia y el aprendizaje, son las bases de proyectos de transformación social como las *Comunidades de Aprendizaje*. Cuando la escuela se abre a la participación de los diferentes agentes sociales estos dos aspectos se ven enormemente reforzados e incluso colectivos como el gitano, cuyos miembros a menudo no se sienten representados en las escuelas a las que asisten sus hijos e hijas, rompen la distancia con la institución educativa y empiezan a implicarse en la definición y organización de actividades del centro. Es más, cuando la escuela incorpora las propuestas de las familias y, en concreto, del movimiento gitano de mujeres, la acción educativa adquiere de nuevo sentido para los diferentes agentes implicados, desde el profesorado hasta el alumnado y sus familias.

El presente artículo tiene la pretensión de analizar las causas de la pérdida de sentido hacia la escuela, así como mostrar algunos de los procesos y actuaciones que, en respuesta a la nueva realidad social, la están dotando de uno nuevo. A través de casos concretos y de las aportaciones de autores de la teoría sociológica clásica como Weber y contemporánea como Beck, analizamos el porqué de esta pérdida de sentido, que va más allá de una sociedad o contexto concretos y que es global. Más adelante, a través de la evolución del feminismo, vemos cómo las “*otras mujeres*”<sup>17</sup>, aquellas cuyas voces han sido histórica y tradicionalmente silenciadas, reivindican el hecho de poder ser sujetos de su propia transformación. Para ilustrarlo, tomamos el ejemplo del movimiento de las mujeres gitanas. Sus aportaciones están contribuyendo al feminismo dialógico pero, además, se han convertido en el motor de transformación de su cultura. En este proceso se dan dos elementos de gran importancia: el sentido que le dan a sus acciones y el diálogo igualitario a través del cual consiguen grandes avances para la superación de su situación de exclusión.

En definitiva, el sentido a las cosas y a nuestras acciones no se lo damos de una manera aislada, sino que lo hacemos a través de las interacciones con el resto de personas, con nuestro grupo de iguales, y también con los medios de comunicación. Por otro lado, como afirma Beck (Beck, Giddens y Lash, 1997), todavía existe una monopolización del conocimiento experto, y sectores e individuos que se siguen manejando por pretensiones de poder en lugar de pretensiones de validez (Habermas, 1987).

Es la posibilidad de participación en aquellos procesos sociales o actividades educativas, culturales, etc. lo que da sentido a nuestras acciones. Así, el Feminismo Dialógico (Puigvert, 2001), que lucha por la inclusión de las voces de todas las mujeres y, especialmente de las que han estado tradicionalmente e históricamente silenciadas, forma parte de un nuevo proceso de creación de sentido. En este proceso las mujeres gitanas tienen mucho que decir.

---

<sup>17</sup> Concepto desarrollado en: Puigvert, Lidia (2001): *Las otras mujeres* (Barcelona, El Roure).

## **Weber y la separación de las tres esferas**

Si la modernidad introduce importantes elementos de racionalidad en la sociedad, la burocracia, tal y como diría Weber (2002) es un claro ejemplo de racionalidad administrativa. Si bien es cierto que la organización burocrática permite movilizar, coordinar y centralizar los recursos, también lo es que Weber veía esta burocratización de una manera pesimista. Ése podía ser la finalidad de los sujetos y todo estar controlado por los sistemas, dominados por una racionalidad instrumental (2002).

Weber destacaba el dominio de la burocratización de algunos aspectos de nuestra vida cotidiana. En los hospitales por ejemplo, la creciente burocratización ha llegado incluso en nuestros días a originar que se provoquen partos para que el médico correspondiente se vaya de fin de semana. La escuela no es ajena a estas dinámicas, de modo que por ejemplo en algunos claustros de escuelas de adultos se podría ver como los horarios de las clases se configuran dependiendo, no de los horarios que prefieren las personas participantes, sino de los que convienen a los y las profesoras. Así es como en algunos puntos, se cumple la previsión de Weber de que nuestras vidas están en manos de los sistemas y no dependen de las interacciones o diálogos de la gente.

Por otro lado, el modelo platónico asocia lo verdadero, lo bueno y lo bello en una trinidad inseparable. Así, podríamos distinguir tres áreas que para Platón deben de interrelacionarse deliberadamente. Estas esferas de valor estarían compuestas por la ciencia, la moral y el arte. El arte no sería más que el sentido estético de las cosas, la belleza, la atracción o incluso el deseo. Dentro de la moral se incluyen los valores éticos, es decir, los de bondad. Por último, la ciencia toma la verdad como elemento clave. En el ámbito educativo, la bondad puede verse representada a través del aprendizaje de los valores igualitarios y solidarios, así como a través del igual acceso y los iguales resultados por parte del alumnado mientras que la ciencia se plasmaría a través del aprendizaje instrumental de los niños y niñas. La tercera esfera nos conduce a la motivación por el aprendizaje y la escuela en general.

Este modelo platónico permaneció hasta el Renacimiento, momento en el cual se separaron las tres esferas. Cuando Weber teoriza sobre esta separación argumenta dos cosas: en primer lugar, que este hecho supone el triunfo de la razón y el avance de la Modernidad. En segundo lugar, asegura que el hecho de que cada uno de estos aspectos tenga su propia lógica, y que estén separados y diferenciados, es lo que produce la pérdida de sentido en las sociedades actuales. Este *desencantamiento* viene dado porque se separa lo normativamente válido con lo empíricamente demostrado.

La misma pérdida de sentido generalizada en la sociedad la sufren los niños y niñas en las escuelas. Así por ejemplo, Laura asistía a un centro educativo de una zona desfavorecida. A los ocho años no sabía leer ni escribir, los compañeros y compañeras le insultaban y se le etiquetó diciendo que su madre ejercía la prostitución. Esta niña no quería ir a la escuela, aprender carecía de sentido. En ese momento su centro se transformó en una Comunidad de Aprendizaje, se organizaron las aulas en grupos interactivos y la niña empezó a ir a la biblioteca tutorizada que consiste en la apertura de la biblioteca del centro fuera de su horario lectivo gracias a la colaboración de maestros y maestras, familias y voluntariado, de esta manera pueden acudir a ella

alumnos, exalumnos y familiares para leer un libro, hacer los deberes, aclarar dudas, etc. Así, los alumnos y alumnas que tengan alguna dificultad en el aprendizaje de habilidades lectoescritoras pueden tener una atención especializada.

Así fue como consiguió un ambiente adecuado para el aprendizaje. Al encontrarse muy bien en el contexto, aprendió a leer y a escribir en seis meses. Además, su avance personal y cognitivo le permitió hacerse valer entre su grupo de iguales. Para Laura ir a la escuela había recuperado el sentido perdido.

### **Beck, modernización reflexiva y pérdida de sentido**

La pérdida de sentido ha sido un tema tratado a lo largo del pensamiento sociológico ya sea directa o indirectamente. Autores contemporáneos como Ulrich Beck han desarrollado aportaciones de gran interés para entender mejor algunos de los procesos que se dan en las sociedades actuales definidos a través de conceptos tales como Sociedad del riesgo (Beck, 1998), Modernización reflexiva (Beck, 1997) o Desmonopolización del conocimiento experto (Beck, 1997).

En la Modernidad el control de los riesgos individuales y sociales, políticos o económicos, ya no se encuentra en las viejas instituciones de la sociedad industrial, cuando no son generados por ésta. Así es como Beck define la sociedad del riesgo (1998). Esto implica, por un lado, que ya no nos podemos valer únicamente de las instituciones tradicionales para dotar de sentido a nuestras acciones y hacer frente a nuevos y mayores riesgos, desde el cambio climático hasta las elecciones personales, de vida, profesionales, etc. Pero por otro lado, tenemos una multiplicidad de opciones a nuestro alcance, inexistentes anteriormente. Cada vez más, el peso de nuestras decisiones recae sobre nosotros mismos, los individuos. Aunque ello no significa que los sistemas sociales no ejerzan influencias sobre los sujetos o las instituciones tradicionales, hoy más que nunca podemos decidir, como individuos, nuestra biografía y la manera en que la queremos vivir.

Beck (1998) enfatiza el riesgo como característica de las actuales sociedades puesto que el hecho de poder elegir entre un mayor número de opciones, también implica asumir que existe un mayor riesgo de equivocarnos en nuestras elecciones. Ante estos nuevos riesgos el diálogo toma mayor valor a la hora de tomar decisiones y llegar a acuerdos tanto en el ámbito personal como profesional. Al tener más opciones de vida a nuestro alcance también tenemos más oportunidades para escoger la manera en que queremos vivirla. Pero a nivel individual no somos capaces de evaluar los riesgos, efectos y consecuencias que implica escoger una u otra opción. Por esa razón, la *reflexividad* es un efecto de la sociedad del riesgo. Este proceso produce una parte de la inseguridad e incertidumbre que se da en nuestras sociedades y, en concreto, en nuestras vidas. Existen riesgos globales que implican a toda la humanidad, tales como el agujero de la capa de ozono y las catástrofes naturales fruto del cambio climático. Y existen riesgos individuales fruto de las decisiones que tomamos entre un abanico de opciones. Hasta este momento, instituciones como el estado, la iglesia el matrimonio, proporcionaban seguridades. Al no poder dar a partir de la sociedad del riesgo respuestas y soluciones a cuestiones que los sujetos plantean, nosotros cada vez más tomamos nuestras decisiones sobre nuestras vidas en

base a una lectura crítica de las tradiciones, en base a desvincularnos de aquello de las tradiciones que consideramos anacrónico, injusto, o perjudicial, y a vincularnos a aquellas formas de vida y valores que consideramos más democráticos y acordes a nuestros valores.

Todo lo que en otro tiempo venía dado, como casarse a una determinada edad, con alguien de determinada clase social, ejercer un rol determinado en la familia, etc., ahora es cuestionado. Ante este proceso surge con más fuerza la necesidad de llegar acuerdos para lo que el diálogo y el consenso toman cada vez mayor relevancia. Así, el cambio hacia la *individualización*, producida por lo que Beck llama *modernización reflexiva*, tiene dos consecuencias: por un lado proporciona más libertad; por otro es fuente de crisis de sentido. Esta crisis se origina porque, a la sensación de que nos podemos equivocar al tomar las decisiones, se le une la sensación de que ya nada es para toda la vida.

Podemos decir también que el acceso a la información es una de las mayores diferencias entre éste y el anterior modelo de sociedad. En la sociedad industrial eran los expertos quienes monopolizaban el conocimiento (Beck, 1998), los que tenían la autoridad intelectual para decidir cuáles eran los riesgos y las soluciones de las sociedades, y cuáles las opciones de vida que tenían que escoger los individuos. Tan sólo ellos disponían de la información y poseían la autoridad necesaria para decidir el bien común. Pensemos, sin ir más lejos en la figura del médico o del maestro 40 años atrás. En la actual sociedad del riesgo esta concepción de la evaluación de los riesgos y formas de vida no tiene razón de ser. No sólo porque disponemos de mucha más información, sino además porque a través de Internet podemos acceder a las mejores informaciones, por ejemplo, en tratamientos médicos. Y en el ámbito educativo ocurren procesos equivalentes. La antigua concepción bancaria de la educación (Freire, 2002) en la que el educador no dialoga con el educando sino que lo concibe como un receptáculo en el que depositar conocimientos, no es más que la muestra de la supremacía del juicio experto anterior. Hoy en día esta concepción de la sociedad y de la educación deja de tener sentido.

Las instituciones creadas en y para la sociedad industrial ya no sirven en una realidad que es completamente distinta. Autores y organismos actuales ponen el énfasis en elementos como el Riesgo (Beck), la Información (Castells) o el Conocimiento (Comisión Europea), todos ellos elementos que caracterizan las sociedades actuales. Pero a pesar de las grandes transformaciones acaecidas en las últimas décadas – pensemos en el avance de la medicina, la tecnología, o los cambios en la economía – instituciones como la educativa han introducido pocos cambios para dar respuesta a las necesidades de la nueva sociedad. Sin embargo, sí existen experiencias educativas que están consiguiendo un gran éxito, no solamente en lo que a aprendizaje instrumental se refiere, sino que también están dando soluciones a los problemas de convivencia. Unas de las más reconocidas son las *Comunidades de Aprendizaje*. Esta experiencia está fundamentada en el análisis teórico que autores como Beck han realizado de la sociedad actual. Así por ejemplo, cuestiona el monopolio del conocimiento experto y parte de la necesidad de la implicación de toda la comunidad educativa para que todos los niños y niñas del centro educativo aprendan y consigan éxito educativo. Uno de sus ejes principales es la participación de las familias en la toma de decisiones sobre el tipo de educación que quieren para sus hijos e hijas, así como en el trabajo que se realiza en la propia aula. Esta pluralidad de voces incrementa el aprendizaje, pero también llena de sentido a las acciones de estas personas y, en consecuencia, a la propia institución escolar.

A partir de aquí, uno de los aspectos en los que queremos profundizar es la desigualdad de género en contextos educativos y los problemas que ella conlleva. Esta discriminación existía en la sociedad industrial y sigue existiendo en la actualidad, sin embargo, es desde experiencias como las *Comunidades de Aprendizaje* desde donde se le puede hacer frente con mayor eficacia. Para ello, partimos de una situación de abuso sufrida por una niña en su escuela. Esta niña no tenía problemas de disciplina, su escuela no estaba situada en una zona desfavorecida y tampoco tenía malas notas, pero un día se negó a ir a la escuela. Cuando tenía 11 años “había pasado” por trece niños de ese mismo colegio, incluyendo masturbación a nueve de ellos. Sus tres amigas lo sabían e incluso la animaban a hacerlo con los primeros niños, los más populares del centro. Más adelante se produjeron situaciones violentas. La niña era considerada “la fácil”, a la que, según algunos niños, todos podían tener acceso. Al año siguiente una de sus amigas empezó a salir con uno de aquellos niños. Entonces todas las amigas dejaron de hablarle y empezaron a insultarla. Esa fue la razón por la que la niña se negaba a seguir asistiendo al colegio, pero no era más que la punta del iceberg de una situación abusiva que se estaba gestando desde hacía un año. Ni la tutora, ni el director del centro, ni los padres de la niña habrían conocido la situación de no haber sido por otra persona adulta cercana a la niña, su hermana mayor. Este hecho muestra la importancia de contar con la participación de toda la comunidad educativa para hacer frente a los problemas que puedan surgir y, especialmente, en lo que se refiere a aspectos tan delicados como el abuso y la violencia de género.

Prácticas como las *Comunidades de Aprendizaje* y teorías de relevancia internacional (Elboj et. al, 2002) avalan que es a través de la implicación y la participación de diferentes agentes educativos como pueden prevenirse este tipo de situaciones. Como hemos visto a través del ejemplo, a menudo ni los padres ni las madres ni el profesorado tienen conocimiento de las situaciones de abuso o acoso que se están produciendo en los centros educativos en los que se encuentran sus hijos y alumnos. Quienes lo saben son el grupo de iguales u otras personas de su entorno, una hermana, una voluntaria joven que entra de apoyo en el aula, son personas a quienes es más fácil contar estos problemas, antes que a los padres o a un profesor/a.

Conscientes de ello, en algunas *Comunidades de Aprendizaje* se ha puesto en práctica lo que se ha denominado “modelo comunitario de prevención y resolución de conflictos”, consistente en la participación de toda la comunidad en el cumplimiento de las normas y en la prevención y resolución de conflictos. El CEP San Antonio de Etxebarri (País Vasco), para cuyos miembros la mejora de los aprendizajes no puede estar separada de la mejora de la convivencia, ha iniciado este modelo trabajando sobre una norma con la que toda la comunidad está de acuerdo, dispuesta a defender y a llevar a cabo (Vega y Sánchez-Beaskochea, 2009). En primer lugar, profesorado, alumnado y familiares se pusieron de acuerdo sobre las características que la norma elegida debía reunir. Fueron las siguientes: que pueda ser claramente acordada por todas las personas, de todas las mentalidades y edades. Se trata de encontrar una norma en la que el consenso en torno a ella sea fácil, incluso entre personas que suelen estar en desacuerdo en otros temas; que tenga relación directa con un tema clave para las vidas de las niñas y niños; que haya apoyo “verbal” claro del conjunto de la sociedad; que se esté incumpliendo reiteradamente, aunque estemos de acuerdo en que se tiene que cumplir; que se vea posible eliminar ese comportamiento; que con su superación, la comunidad dé un ejemplo a la sociedad, familiares, profesorado, niñas y niños.

Se creó una comisión mixta de convivencia y propuesta de norma que estaba formada por profesorado, alumnado, familiares y otros agentes de la comunidad. Su primera tarea fue la

de elegir una norma partiendo de las aportaciones de diferentes agentes de la comunidad y, especialmente, del alumnado. La norma elegida fue la siguiente: “*Que ningún niño o niña pueda ser agredido por ser considerado más débil*”. Esta comisión se encargaría también de realizar la difusión de la norma a toda la comunidad, hacer un seguimiento y organizar foros de discusión y tertulias, donde profundizar sobre aspectos tan importantes como los modelos de atractivo existentes en nuestra sociedad, la discriminación de género, la resolución de conflictos o el cumplimiento de la propia norma elegida. Es importante destacar que este centro parte de una concepción colectiva de la prevención y resolución de conflictos, así como de la necesidad de un trabajo conjunto que vaya más allá de las paredes de la escuela. Como afirman las coordinadoras del centro en el documento explicativo de este modelo:

Cuando se involucra toda la comunidad en un diálogo, se analizan las causas y orígenes de los conflictos desde sus inicios se puede prevenir y evitar la aparición de muchos de ellos creando un clima de colaboración y convivencia, de mayor comunicación y conocimiento mutuo. Se trata no tanto de actuar e intervenir en la resolución de un conflicto, sino de prevenirlo. El seguimiento de este modelo involucra a toda la comunidad (profesorado, familiares y alumnado como mínimo). En este modelo la clave está en la participación de toda la comunidad en el cumplimiento de las normas y en la prevención y resolución de los conflictos (Vega y Sánchez-Beaskoechea, 2009:2).

La escuela es una de las instituciones más importantes de socialización y uno de los espacios donde los niños y niñas pasan una parte mayor y más importante de su vida. Por esa razón prevenir situaciones de discriminación, abuso, acoso, violencia, conflicto, etc., así como asegurar que se da un aprendizaje de calidad para todos y todas pueden ser fundamentales para el resto de sus vidas. El debate público, entre todos los agentes sociales relacionados con un centro educativo para consensuar, como es el caso, normas de convivencia, tienen un doble efecto positivo: por un lado, llegar a soluciones e ideas a los que el profesorado de una manera aislada no podría haber llegado ya que solamente tiene una visión de la realidad; por otro, dotar de sentido a la institución educativa para aquellas personas que hasta el momento no tenían voz alguna. Este procedimiento abierto y comunitario dota de importancia y de sentido al trabajo conjunto realizado entre los diferentes agentes, y lo que es más importante: incrementa la capacidad de respuesta a cualquier situación y riesgo que se de en la sociedad actual.

### **Modernidad dialógica**

Como dice Beck (1997, 1998) el peso de la dotación de sentido de nuestras vidas, cada vez más recae sobre el individuo. Ya no son las estructuras tradicionales las que guían nuestras acciones. Sin embargo, eso no quiere decir que este sentido se lo tengamos que dar en el completo aislamiento. Al contrario, los sujetos tenemos capacidad de lenguaje y de acción (Habermas, 1987) y, como afirma Mead (1982) la *persona* es el resultado de un diálogo constante entre el *yo* y el *mí*. El *mí* son las demás personas que tenemos dentro nuestro, y el *yo* es la reacción del organismo ante las demás personas que hemos introducido dentro nuestro.

Cada vez más nos basamos en el diálogo y en las negociaciones para producir este cambio. Estamos introduciéndonos en un mundo destradicionalizado, pero esto no quiere decir que ya no existan las opciones tradicionales sino que cada vez existen más opciones y que, además, las analizamos y las pensamos. Sopesamos las diferentes consecuencias que tienen nuestras posibles elecciones y, a través del diálogo, llegamos a tener la libertad de decidir si escogemos (o no) una determinada opción. Autores como Gómez, Flecha y Puigvert (2001) han teorizado sobre el giro dialógico de las sociedades. Ante este nuevo contexto el diálogo se convierte cada vez más en el eje vertebrador de las relaciones sociales, entre grupos, individuos y organizaciones, y podemos hablar de una Modernidad dialógica.

### ***Feminismo y modernidad dialógica***

Los movimientos sociales, como el feminista, fueron los motores que desarrollaron la Modernidad. Feminismos y maneras de concebir la feminidad hay tantas como mujeres, pero aún así podemos agrupar y clasificar los movimientos feministas hegemónicos en tres: Feminismo de la igualdad, Feminismo de la diferencia y Feminismo dialógico.

El *Feminismo de la igualdad* es un feminismo homogenizador en el sentido que no tiene en cuenta la diversidad existente entre las propias mujeres, por ejemplo cultural, religiosa, formativa, laboral, familiar, personal, política, etc. Muy importante en los años 70, sus reivindicaciones se basaron en dar más oportunidades a las mujeres para asumir otros roles sociales, más allá del reproductivo. Este movimiento consiguió grandes avances para los derechos de la mujer, sin embargo provocó también que en algunas ocasiones, para poder luchar y asumir la independencia que reivindicaban, las mujeres se asimilaran a un modelo masculino y perdieran una identidad propia. Como consecuencia, las actividades que hasta entonces habían sido consideradas de mujeres seguían estando desprestigiadas y, por ello, toda mujer que siguiera asumiendo los roles anteriores corría el riesgo de ser etiquetada como sumisa y conservadora. Este feminismo, que conquistó los derechos de los que hoy gozamos las mujeres, también formó jerarquías dentro del movimiento. Así, la Modernidad en lugar de asegurar la libertad de opciones acabó siendo una nueva imposición de forma de vida. Esto lo justificaba por el hecho de creer que no todas las mujeres son capaces de analizar su propia realidad para poder transformarla; sólo unas pocas privilegiadas estaban dotadas de esta capacidad.

Beck teorizó sobre la desmonopolización del conocimiento experto. Sin embargo, en algunos casos el conocimiento sigue estando reservado a determinados agentes y foros sociales. Sin ir más lejos el debate feminista ha estado durante mucho tiempo reservado a foros académicos y a quienes tenían acceso a ellos. Las “otras mujeres”<sup>18</sup> (Puigvert, 2001) han sido durante décadas objeto de debate sin que sus voces fueran incluidas en estos foros. Junto a este hecho, su imagen social se refería a una sumisión e incapacidad para transformar su propia realidad sin la ayuda de otras personas “expertas”. A menudo, incluso se asume que las mujeres

---

<sup>18</sup> Nos referimos a las *otras mujeres* cuando hablamos de todas aquellas mujeres sin titulaciones académicas, minorías étnicas, etc. que no han sido tenidas en cuenta en los debates teóricos feministas. Sin embargo, en su realidad cotidiana, protagonizan luchas por una mayor libertad y respeto como mujeres.

académicas son mucho más feministas y saben distinguir mejor las situaciones de exclusión que aquellas que son amas de casa o que son mujeres de la limpieza. Este estereotipo es tan fuerte que a pesar de que las investigaciones sobre violencia de género en las universidades ya ha demostrado que el 65% de las y los universitarios han vivido o conocen una situación de violencia de género en las universidades (Valls, 2005-2009), sigue existiendo una tendencia a creer que esta desigualdad está ligada a una determinada clase social y que las mujeres de clase media y académicas no pueden sufrirla.

Pasemos al segundo de los feminismos. De las corrientes postmodernas surge el *Feminismo de la Diferencia*. Parte de que la igualdad de géneros no es posible y pone el énfasis en todas aquellas características intrínsecas que nos hacen diferentes a hombres y mujeres. Las posturas posmodernas tomaron fuerza entre los años 80 y 90 desacreditando los valores de la Modernidad tales como la democracia. Al negar la existencia de la verdad y del conocimiento verdadero, limitan la transformación social y desactivan a aquellos movimientos cuyas luchas se basan en la superación de su exclusión y desigualdad social. En este contexto surge el *Feminismo Dialógico*, que parte de la capacidad de todas las mujeres de ser sujetos de su propia transformación. Desde esta línea del feminismo se defiende un feminismo que incluya las voces de todas las mujeres y que tenga en cuenta las diferencias entre ellas, sus múltiples identidades, creencias y formas de vida, pero tomando la igualdad como principal objetivo (Butler, Beck-Gernsheim, Puigvert, 2003). De hecho, en el año 2001 y fruto del debate con las “otras mujeres” en unas jornadas organizadas por el grupo de investigación CREA en el Parque Científico de la Universidad de Barcelona<sup>19</sup>, la teórica feminista más citada y considerada como teórica del feminismo de la diferencia, Judith Butler, escribía lo siguiente en un email dirigido a las organizadoras: *Fue una experiencia bonita y emocionante, y me cambiará a mí y a mi trabajo... me habéis devuelto el sentido más básico de porqué el feminismo es urgente, emocionante, creativo.*

En esta concepción de feminismo, mujeres de diferentes orígenes y opciones de vida luchan conjuntamente para lograr la transformación social de las relaciones de género, en todos los ámbitos, incluido el ámbito escolar. Cada persona desde su experiencia aporta nuevos puntos de vista a las reivindicaciones haciéndolas más ricas e inclusoras. Hablar de igualdad no es lo mismo que hablar de homogenización, sino garantizar el derecho de cada persona a vivir de diferente manera.

### **Feminismo, creación de sentido y educación**

A diferencia de lo que ha ocurrido con movimientos feministas anteriores, el feminismo dialógico incluye las aportaciones de todas las mujeres. Además, parte de su capacidad de acción y transformación social, independientemente de su origen, cultura, nivel educativo, edad o clase social. En este apartado, tomamos la concepción dialógica del feminismo (Puigvert, 2001) para analizar, por un lado, cómo ésta contribuye al acceso a la educación de colectivos que se encuentran socialmente excluidos tales como las niñas, adolescentes y mujeres gitanas. Por otro

---

<sup>19</sup> Para más información consultar la página web de CREA-UB: <http://www.pcb.ub.es/crea/gdona.htm#jornades>

lado, veremos cómo esta orientación dialógica del feminismo favorece la inclusión social de todo el pueblo gitano.

Autores de la talla de Amartya Sen ya han destacado la *agencia de las mujeres* como elemento generador de bienestar en todo el mundo. Al mismo tiempo, el Premio Nobel de Economía ha reivindicado en sus trabajos la necesidad de prestar una mayor atención a este aspecto:

El enorme alcance de la agencia de las mujeres es una de las cuestiones más descuidadas en los estudios del desarrollo, algo que debe subsanarse sin pérdida de tiempo. A lo mejor nada sea tan importante hoy en la economía política del desarrollo como que se reconozca como es debido la participación y el liderazgo en el terreno político, económico y social de las mujeres. Se trata de un aspecto muy importante del “desarrollo como libertad” (Sen, 2000:249).

Este papel activo y de cambio social que se otorga a las mujeres, queda también plasmado en el ejemplo en el que centramos este apartado sobre las mujeres gitanas como motor de transformación de su pueblo. Ante situaciones de baja participación e implicación de las mujeres en movimientos feministas, incluso ante situaciones adversas y de rechazo hacia éstos, ha surgido una concepción inclusora del feminismo donde todas las voces son escuchadas y tenidas en cuenta por sus argumentos y no por la posición o categoría social de quienes los formulan. El movimiento de mujeres gitanas está realizando aportaciones de gran importancia al feminismo dialógico y a las sociedades multiculturales actuales. Las aportaciones de estas voces tradicionalmente silenciadas dotan de utilidad social los discursos teóricos, a menudo desvinculados de la práctica. Sus reflexiones son de gran importancia en sociedades multiculturales como las europeas, en un momento en el que la cohesión social se encuentra entre los objetivos prioritarios de la Unión Europea. Además, la inclusión de las contribuciones de las mujeres gitanas contribuye al desarrollo de actuaciones y políticas que mejoran las condiciones de vida de todas las mujeres. Como explica Sordé:

Las mujeres gitanas son víctimas del machismo que hay dentro de su sociedad, de la misma forma que lo somos las no gitanas. (...) desde el movimiento de mujeres gitanas se aspira a una lucha conjunta de todas las mujeres, tanto de las gitanas como de las que no lo son, para superar este machismo (Sordé, 2006:40)<sup>20</sup>.

Esta autora también destaca la triple discriminación que sufren las mujeres gitanas, formada por el triángulo “racismo, sexismo y exclusión educativa”, y las acciones que ellas desarrollan para convertir sus dificultades en nuevas posibilidades en lo que se ha descrito como una “revolución silenciosa”. El elemento clave para analizar los procesos de transformación que las mujeres gitanas están llevando a cabo se encuentra en el sentido que dan a sus acciones. La

---

<sup>20</sup> Traducción propia del original en catalán.

creación de sentido es, pues, la clave de su transformación y la de su pueblo, así como uno de las principales dimensiones del feminismo dialógico.

El ámbito de la investigación científica se ha hecho eco del giro dialógico de las sociedades actuales, donde el diálogo toma cada vez un papel más relevante y se convierte en el eje vertebrador de las relaciones entre sujetos, grupos y organizaciones. Dentro de este contexto social, la participación de mujeres gitanas en investigaciones científicas que trataban sobre el pueblo gitano ha permitido acceder a informaciones y reflexiones sin cuya participación habría sido imposible identificar. Como explica Sordé (2006) la investigación sobre la situación de las mujeres gitanas no puede hacerse sin incluir sus voces. Este giro dialógico de las ciencias sociales va unido al giro dialógico de las sociedades actuales (Flecha, Gómez y Puigvert, 2001) donde, como ya hemos comentado, el diálogo penetra cada vez más en las estructuras e instituciones, así como en los mundos de la vida de las personas. En la misma línea se encuentra la sociedad definida por Beck, de la que destaca la pluralidad de opciones, que como hemos visto en el tercer apartado, no existían en la analizada por Weber. Como decíamos, hoy tenemos más posibilidades para elegir nuestra propia vida y crear nuestra biografía.

La inclusión de las voces de los grupos y colectivos afectados en las investigaciones ha permitido detectar, por ejemplo, las dificultades a las que deben enfrentarse las mujeres gitanas para acceder a determinados espacios e instituciones. Del mismo modo, les ha permitido crear nuevos espacios que pongan soluciones a problemas que han identificado varias veces con el fracaso escolar de la comunidad gitana. La falta de personas gitanas con un papel de referente dentro del sistema educativo tiene importantes consecuencias. Actúa, por ejemplo, como factor disuasorio a la hora de continuar los estudios de Bachillerato. Pero esta sensación de soledad y la falta de referentes en el ámbito educativo son dos elementos que el movimiento gitano de mujeres está transformando.

Un ejemplo concreto de este cambio lo encontramos en los “Encuentros de Estudiantes Gitanas de Catalunya”, organizados por la Asociación Drom Kotar Mestipen a raíz de sus primeras jornadas de trabajo, el año 2001, bajo el título: “Las mujeres gitanas de Barcelona en el siglo XXI”. Así, desde el año 2002 se han realizado diversos Encuentros, 11 hasta el momento, y todos ellos en centros educativos o comunitarios de un barrio en el que reside población gitana. A partir de las aportaciones de las mujeres participantes en estos foros la asociación ha ido configurando sus líneas de trabajo y una de las más importantes es la educativa, especialmente la que se refiere a facilitar el espacio a la mujer gitana para que actúe como agente transformador en los centros educativos<sup>21</sup>. Otras de las líneas ya consolidadas de la entidad se refieren a la creación de espacios de diálogo y participación para las mujeres gitanas; al debate social para la superación de las desigualdades; a la formación para la mujer gitana; y al asesoramiento a mujeres gitanas, profesionales y centros educativos. Otras como el trabajo con la población gitana del Este de Europa se están poniendo en marcha fruto de nuevas necesidades planteadas.

En lo que se refiere a la organización de los Encuentros de Estudiantes Gitanas, para cada uno de ellos se crea un comité con mujeres gitanas del barrio con el apoyo de la asociación. El objetivo es ofrecer a estas niñas y mujeres gitanas un espacio de reflexión sobre sus trayectorias educativas y crear lazos de solidaridad entre ellas que les permitan hacer frente al

---

<sup>21</sup> Para más información consultar la página web de la Asociación Drom Kotar Mestipen: <http://www.dromkotar.org/>

sentimiento de soledad identificado por las propias mujeres como una barrera que fomenta el abandono escolar. Así, al igual que otros colectivos sociales o profesionales del ámbito educativo que tienen múltiples espacios para discutir sobre educación, las mujeres gitanas han creado este espacio para reflexionar sobre la educación que quieren para ellas, para sus hijas o nietas y llevar a cabo acciones que superen su situación de triple discriminación. Estos espacios son vividos como propios. Puesto que ellas son las protagonistas en tanto que organizadoras y participantes este aspecto es el que da sentido a la actividad. El fuerte activismo de las mujeres gitanas ha llevado a que se identifique a la mujer gitana como el motor de cambio de todo su pueblo, tanto por la sociedad no gitana como por su propia comunidad.

Como ejemplo, a principios de 2009 tuvo lugar el XI Encuentro en el barrio de Sant Cosme (el Prat de Llobregat), situado en la periferia de Barcelona y donde la población gitana representa un grupo muy importante. Se trata, además, de un barrio en el que se da una fuerte exclusión social. Ante este contexto, el 24 de Enero alrededor de 100 niñas y mujeres gitanas procedentes de diferentes puntos de Catalunya se reunieron en uno de los centros educativos del barrio, el CEIP Doctor Trueta, para reflexionar y debatir sobre la importancia de la educación como elemento de superación de la exclusión y la desigualdad social. Se plantearon aspectos tan relevantes como el absentismo, el abandono escolar prematuro de las niñas y jóvenes gitanas o la cuestión del paso a la educación secundaria y se intercambiaron experiencias y reflexiones sobre el modelo educativo actual, mientras se realizaban aportaciones para mejorar el éxito académico de las niñas gitanas y se constataban los referentes positivos gitanos para ellas. Las propias mujeres discutieron estos temas para encontrar alternativas que eviten el abandono y fracaso escolar de las niñas gitanas y para definir propuestas de actuación que fomenten el éxito educativo de estas mujeres.

Es en este aspecto donde reside la mayor importancia de actos como este, puesto que a diferencia de los demás foros que discuten sobre el absentismo y fracaso escolar de la población gitana, en este encuentro no solo se incluyen las voces del grupo afectado por la problemática, las mujeres gitanas, sino que además, ellas fueron las protagonistas. Así, gitanas jóvenes y mayores, madres, abuelas, nietas e hijas, rompían estereotipos al manifestar su interés por la educación, su deseo de estudiar y transmitirlo a otras mujeres, y demostrando que es posible hacerlo compatible con su identidad de mujeres gitana. Este es un claro ejemplo de creación de sentido y de utilidad social de una actuación educativa. Por un lado, estas mujeres están demostrando la falsedad de aquellos argumentos y teorías que sin tener en cuenta sus voces han afirmado que la educación es incompatible con la cultura gitana; por otro están creando un referente para las futuras mujeres gitanas y posibilitando su éxito académico y social.

## **Conclusiones**

Tal y como Weber afirma, el sentido subjetivo que le damos a nuestras acciones es lo que las dirige y lo que hace que tengan importancia. Nuestra sociedad se ha transformado completamente y hoy su estructura y su población responden a sociedades multiculturales, multiétnicas y multireligiosas. Las instituciones que antes dotaban de sentido a las acciones de los sujetos han quedado obsoletas y, como consecuencia, se ha producido una pérdida de sentido

generalizada hacia estas estructuras sociales. En algunos casos, como en la medicina, las instituciones han sabido adaptarse a los avances sociales y dar respuestas que han mejorado las condiciones de vida de la población. Sin embargo, instituciones como la escolar avanzan mucho más lentamente, de tal forma que mientras un hospital del siglo XIX no se parece en nada a uno del siglo XXI, muchas escuelas del siglo XXI no difieren tanto de las del siglo XIX. En este contexto, los problemas de convivencia, los abusos, las agresiones, las discriminaciones, el absentismo y el fracaso escolar no son más que la punta del iceberg de una fuerte pérdida de sentido hacia una institución escolar pensada para una sociedad culturalmente homogénea y anclada en la sociedad industrial. Así, tiene especial relevancia analizar los procesos que han conducido a nuestras sociedades y a los individuos que las integran hacia una pérdida de sentido tal; identificar prácticas educativas que ya están dando resultados y mecanismos que consiguen dotar nuevamente de sentido a la institución educativa.

A lo largo del artículo hemos analizado la pérdida de sentido a partir de diversos procesos sociales. Por un lado, la llegada de la modernidad y la separación de las tres esferas de valor: ciencia, moral y arte (Weber, 2002). Si lo que nos resulta atractivo no es lo que es bueno para nosotros y está ligado a valores sexistas y racistas, estamos ante una pérdida de sentido. O bien cuando el contexto en el que desarrollamos la ciencia y el aprendizaje no nos resulta deseable. Por otro lado, está la crisis de los “expertos”. En la sociedad industrial eran las personas expertas las poseedoras de la verdad y quienes sabían qué estaba bien. Ahora este modelo está en crisis y las cosas ya no nos vienen dadas por el poder de la autoridad. En las actuales sociedades dialógicas, las personas nos vemos obligadas a negociar constantemente en las diversas esferas de nuestra vida (personal, profesional), construir, aportar y contrastar con argumentos nuestras posiciones y decisiones. Es a este nuevo contexto al que la escuela tiene el reto de dar respuesta.

Por un lado, la escuela como institución debe aportar las competencias y conocimientos necesarios para mejorar nuestras condiciones de vida y superar las desigualdades. Por el otro también tiene que ser un espacio libre de agresiones. Ante ambos retos, abrir la escuela a la participación de los diferentes agentes sociales (alumnado, familiares, vecinos y vecinas, profesorado y otros profesionales, etc.) tiene como resultado reforzar la convivencia y el aprendizaje instrumental. Además, incorporar las propuestas de colectivos minoritarios que sufren una fuerte exclusión social, como es el caso del pueblo gitano cuyos miembros a menudo no se sienten representados en las escuelas a las que asisten sus hijas e hijos, genera que empiecen a implicarse en la definición y organización de actividades del centro. Como resultado, los agentes implicados, tanto profesores como alumnado y familias, dotan de un nuevo sentido y utilidad social a la educación y a la escuela como institución. Así se rompe un modelo basado en el conocimiento experto y en las pretensiones de poder. Con la participación de la comunidad en la gestión de la escuela las decisiones ya no se basan en la categoría social o “expertismo” de quién habla, sino en la validez de los argumentos. La base de las decisiones se encuentra en las pretensiones de validez, lo que convierte el entorno educativo en un espacio de aprendizaje, atractivo, útil y en el que se da una buena convivencia. Así lo demuestra la experiencia educativa de las *Comunidades de Aprendizaje*.

Por otro lado, el reto de la igualdad de género en la educación sigue pendiente en nuestras sociedades. Los movimientos feministas han conseguido grandes avances que han contribuido a una mayor igualdad entre mujeres y hombres, entre ellos la educación mixta en las escuelas. Sin embargo, esto no significa que ya no existan desigualdades de género. La violencia

de género, sigue dándose en escuelas e institutos en forma de abusos, agresiones sexuales u otros problemas de convivencia vinculados al género. La superación de este tipo de desigualdades pasa por la inclusión de las voces de todas las mujeres y de sus propuestas y análisis a través de un diálogo igualitario. Las “otras mujeres” y en concreto el movimiento de mujeres gitanas, están consiguiendo verdaderas transformaciones en su vida cotidiana y en la sociedad. Así, en contra de los múltiples estereotipos que se reproducen sobre ellas, las mujeres gitanas están siendo sujetos de su propia transformación.

La creación de sentido requiere que las instituciones educativas incorporen las voces de los diferentes agentes sociales que forman la comunidad educativa (profesorado, familiares, asociaciones, voluntariado, antiguo alumnado, etc.). Su participación genera nuevos referentes y expectativas para los niños y niñas, le da sentido al aprendizaje y fomenta el éxito educativo. Las personas somos fruto de nuestras interacciones y es a través de ellas que vamos configurando nuestra biografía. El giro dialógico que están dando nuestras sociedades fomenta que llevemos a cabo nuestras acciones en diálogo constante con otros y muy diversos agentes sociales, también la forma en que las llevamos a cabo y el sentido que les otorgamos. Esta negociación o diálogo permanente ya está transformando nuestra vida cotidiana, pero es necesario adaptar instituciones como la educativa para crear opciones de consenso y normas elegidas conjuntamente entre toda la comunidad educativa, transformando las pretensiones de poder en pretensiones de validez.

## **Referencias**

- Beck, Ulrich (1998): *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad* (Barcelona: Paidós) (p.o. 1994)
- Beck, Ulrich; Giddens, Anthony; Lash, Scott (1997): *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno* (Madrid: Alianza Universidad) (p.o. 1994).
- Beck-Gernsheim, Elisabeth., Butler Judith, & Puigvert, Lidia (2003): *Women and social transformation* (New York: Peter Lang)
- Duque, Elena (2006): *Aprendiendo para el amor o para la violencia. Las relaciones en las discotecas* (Barcelona: El Roure Ciencia)
- Elboj, Carmen; Puigdel·lvol, Ignasi; Soler, Marta y Valls, Rosa (2002): *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación* (Barcelona: Graó)
- Flecha, Ramón, Gómez, Jesús y Puigvert, Lidia (2001): *Teoría sociológica contemporánea* (Barcelona: Paidós)
- Freire, Paulo (2002): *Pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI) (p.o. 1970).
- Gómez, Jesús (2004): *El amor en la sociedad del riesgo* (Barcelona: El Roure Ciencia)

- Habermas, Jürgen (1987): Teoría de la acción comunicativa Vols. I-II. (Madrid: Taurus) (p.o. en 1981).
- Mead, Herbert (1982): Espíritu, persona y sociedad. (Barcelona & Buenos Aires: Paidós) (p.o. en 1934).
- Puigvert, Lidia (2001): Las otras mujeres (Barcelona: El Roure Ciencia)
- Sen, Amartya (2000): Desarrollo y Libertad. (Barcelona: Planeta) (p.o. 1999).
- Sordé Martí, Teresa (2006). Les reivindicacions educatives de la dona gitana (Cabrera de Mar: Edicions Galerada & Institut Català de les dones).
- Valls, R. (2005-2008): Violencia de género en las universidades españolas. Plan Nacional de I+D. Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Accesible desde la página web: <http://www.pcb.ub.es/crea/proyectos/violencia/index.htm>
- Vega, M.C. y Sánchez-Beaskoechea, M. Las Comunidades de Aprendizaje. San Antonio Ikastetxe Publikoa. Consulta realizada el 28 de Julio de 2009. Extraído:
- Weber, Max (2002): Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva (Madrid: Fondo de Cultura Económica de España) (p.o. 1922).