

ACIA UNA ESCUELA
NO SEXISTA

BEATRIZ FAINHOLC



T
R
A
N
S
V
E
R
S
A
L

●
IQUE

Fainholc, B. (1994). ¿Por qué revisar la educación formal desde la perspectiva de género? Hacia una escuela no sexista. (pp. 49 - 87). Editorial Aique.

*¿por qué revisar
la Educación Formal
desde la perspectiva
de género?*



La persistencia de la desigualdad de oportunidades entre chicas y chicos se debe a que el principio de igualdad entre los sexos, aunque sea aceptado, rara vez se ve garantizado en la práctica concreta educativa. Ésta se encuentra mediatizada por administradores de la educación y docentes y mucho antes los padres y la sociedad en general (educación informal), sin tener conciencia de ello, consolidan rigideces variadas. Como se sabe, los derechos y las posibilidades en materia de educación para las mujeres se desarrollaron con retraso frente al derecho de los varones; no obstante que la cobertura educativa cuantitativa es un logro de este siglo, el currículo oculto, como se dijo, continúa reforzando desigualdades ancestrales e impidiendo un equitativo desarrollo de los derechos humanos.

Si bien es el mismo currículo para chicos y chicas, la escuela no es neutra, porque esa "pedagogía invisible" transmite la discriminación entre los géneros, sobre todo a partir de las estructuras del conocimiento implícitas en contenidos, téc-

nicas de enseñanza, sistemas de evaluación y sus criterios subyacentes, medidas disciplinarias, etc.

Los supuestos más específicos de la nombrada pedagogía invisible o currículo oculto son:

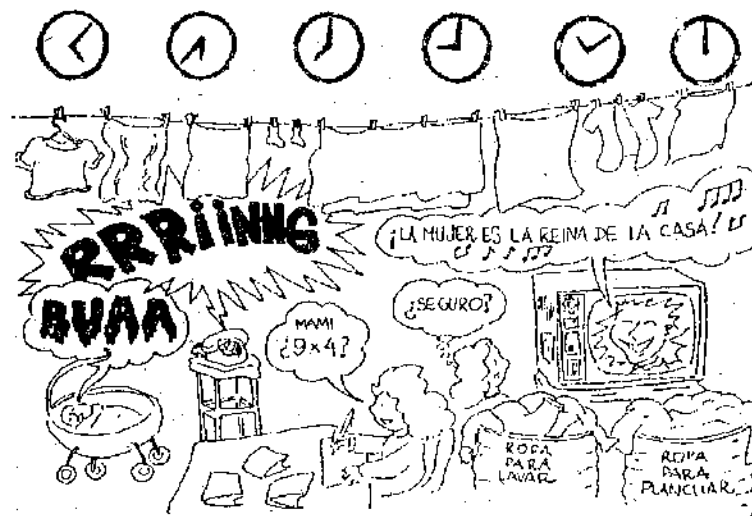
- el concepto de tiempo regulado por secuencias implícitas: se esperan socialmente del niño y joven ciertas cosas en el aquí-ahora y en el futuro (sobre todo ocupacional) diferentes de las que se esperan de las niñas;
- el concepto de espacio que será más definido, reducido o delimitado para las chicas y más amplio, difuso y de controles más débiles para los varones.

Ambos regulan la vida de las personas en su época y tiempo determinados y sustentan los hechos cotidianos como "naturales y autoevidentes", al transformar la intención histórica en naturaleza.

- los mitos como pseudoexplicación de la realidad, que no corresponden necesariamente a una historia verdadera sino que apuntan a justificar situaciones reiteradas a lo largo del tiempo.
- los prejuicios, como ideas pre-concebidas, existentes antes de elaborar un cabal o auténtico conocimiento.

Todo esto se acentúa en las opciones escolares de pre-primaria, primaria, secundaria y aun superior universitaria y no universitaria, que posee una gran incidencia en el futuro ocupacional de la mujer y en su correspondiente inserción social como ya se señaló.

Habrà que observar cómo la discriminación conduce a que la formación que reciben chicas y chicos (en cantidad de años y calidad de propuestas pedagógicas) sean radicalmente diferentes. Por un lado, los muchachos tienen acceso mientras, por el otro, las chicas quedan postergadas a recibir formación correspondiente a profesiones de servicios o a su papel en la familia —con un fuerte ingrediente hacia el consumo y no hacia la producción— desintegrándolas así de la vida activa. También los criterios de selección se realizan en relación con el género y es visible cómo en una misma familia, una chica raras



¡Lo peor es que eso también lo piensan muchas amas de casa!



Cabal, B. y Kern, S.: *Los derechos de las mujeres*. Libros del Quirquincho, Buenos Aires, 1988.

veces tendrá las mismas oportunidades que su hermano para recibir una formación diversificada, ya que se esperan de ella otros desempeños sociales y culturales apoyados en una "natural" concepción del papel femenino en la sociedad.

Si bien no se hace distinción alguna en los objetivos pedagógicos entre uno y otro sexo, los textos y materiales didácticos, contenidos, estrategias de enseñanza y evaluación implican valores que ponen en primer plano al papel familiar de la mujer, sin requerir de ellas otras responsabilidades profesionales o, en el mejor de los casos, reproducen para la mujer las expectativas sociales, ocupacionales y domésticas. Un ejemplo: en las escuelas técnicas medias, chicos y chicas hacen carpintería, pero mientras los primeros cargan o cortan las maderas y hacen lo más "pesado", las segundas realizan bajo-relieves y otras técnicas más delicadas, finas o livianas. Otro:

en educación física, mientras a los chicos se les despierta el gusto por el atletismo y así desarrollan su vigor físico, a las muchachas se les propone que estén en forma y conservar la salud. Además (y ello dependerá de la cultura del país de que se trate), los deportes no deben perjudicar "la misión natural de la mujer y todo lo que pudiera ofender la delicadeza del pudor femenino"²⁷.

Si bien las materias dedicadas a preparar para la vida activa son similares para ambos sexos, existe una real diferenciación en cuanto a las expectativas sociales de los papeles que se practican, lo que sin duda incide en cada iniciación profesional y posteriormente repercutirá en el grado de participación de hombres y mujeres en la población económicamente activa.

1. El aprendizaje de los roles adultos

En otras obras nos hemos referido a la socialización como un proceso en sí mismo. Ahora trataremos de indagar acerca de la percepción social de los papeles sociales que, si bien no son universales, rígidos y estables —es decir que evolucionan de una sociedad a otra— encubren una serie de prejuicios que llevan a definir las opciones para uno y otro género. Así tanto el beneficio propio como la ignorancia acerca de la naturaleza del otro/a, fueron causa de prejuicio.

El peso de la tradición y de los valores explica el retraso existente en deponer las resistencias a la educación de las mujeres y lo que se espera de ellas. Los valores de sensibilidad, docilidad, dependencia, pasividad (y no otros) impregnan las imágenes que se tienen del mundo, a través de las cuales se definen los papeles de las mujeres. Esos valores se reflejan en grados diversos en la idea de inferioridad, secundariedad y sometimiento de la mujer respecto del varón.

¿Cómo se definen? A través de lo aceptado por el "sentido común", encubridor del **carácter ideológico** de la vida cotidiana y de los mecanismos ocultadores de conflictos

27. Dupont, B.: *¿Reciben ella y él la misma educación?* Unesco, París, 1980.

que, a diario, se dan en las interacciones sociales. A modo de multiplicación infinita, esos mecanismos aparecen en los espacios pedagógicos.

Habrá que reconocer que toda persona, y por ende todo/a docente, no se mueve de acuerdo con la realidad sino de acuerdo con la imagen que del mundo (y de los géneros) tenga. Ésas no son imágenes que la persona construye por sí misma, sino de un modo muy mediatizado a través de lo que los demás le dijeron y le dicen o le cuentan (o lee) sobre estos hechos. Esto se replica en la práctica con sus estudiantes.

Un vehículo: el lenguaje

El lenguaje refleja el sistema de pensamiento colectivo y a través del mismo se transmite la forma de pensar, sentir y actuar de cada sociedad. Esta transmisión se realiza en general de forma inconsciente.

El lenguaje verbal, no verbal, el de la imagen y de los sonidos, producen la transmisión de contenidos estandarizados de relación desigual entre los sexos.

Por ejemplo, se habla en masculino plural: "Chicos..., al recreo!", dice la maestra, muchas veces al día; o: "Sean ordenados para ser hombres de bien", sostienen docentes de diversas disciplinas de la secundaria.

Hay cuatro tipos de situaciones de intercambio lingüístico que maestros y maestras deberían reconsiderar²⁸:

- **De inculcación moral:** "Nena, no te dejes tocar, vas a dejar de ser pura".
- **De aprendizaje cognitivo:** "Las matemáticas resultan difíciles para las mujeres".
- **De imaginación:** "La mujer tiene pájaros en la cabeza; dejála que sueñe, total no sabe nada de astronomía".
- **De comunicación psicológica:** "Los hombres machos son fuertes".

28. Bernstein, B.: Op.cit.

Al hablar, se realizan, por medio del lenguaje, los actos del pensamiento. La relación entre el pensamiento y el lenguaje es un proceso vivo que expresa juicios relacionados con lo que se enuncia. Estas expresiones pueden clasificarse en:

- requerimientos, órdenes (o forma imperativa): "Las nenas no deben andar solas por la noche";
- comunicación, explicación, argumentación (forma indicativa o sugerida): "Es conveniente que una mujer siga una carrera que le permita compatibilizar su ocupación con el cuidado de su casa";
- preguntas (forma interrogativa): "¿No te parece que lo primero en la vida de una mujer es su hogar?";
- exclamación, valoración (forma de interjección): "¡Qué bueno que vengas temprano a casa, así podés atender a los chicos!"

A través de estas categorías, las relaciones entre los sexos se desarrollan conforme a jerarquías, a posiciones antagónicas de dominio y de subordinación, como es fácilmente reconocible.

Por ello sería aconsejable, respecto de la problemática del lenguaje, que:

- se expliquen los términos que, con el uso, han ido desarrollando su significado y que son mal interpretados, como **feminismo*** en contraposición a **machismo**;
- se analicen cuentos, canciones, refranes, dichos populares, chistes orales (también transmitidos por radio y TV) con el fin de develar su contenido sexista y buscar alternativas que rompan los estereotipos;
- se incorporen más textos y producciones literarias, científicas y tecnológicas realizadas por mujeres;
- se realicen análisis de contenido de textos impresos y audiovisuales para lograr una lectura crítica de los mensajes que chicas y chicos reciben;
- se promuevan juegos dramáticos como medios para desarrollar en chicos y chicas, efectivamente, la toma de conciencia y la sensibilidad frente a estos temas. Será aconsejable usar las reuniones de padres también para estos fines.

2. Los/las educadores/as y la necesidad de revisar estereotipos y prejuicios sexistas

La enseñanza constituye una actividad intencional, consciente y reflexiva, que persigue a través de planeamientos previos, desencadenar aprendizajes diversos, es decir cambios duraderos en la personalidad.

Sin embargo esta actividad encierra la ejecución de **rutinas***. Los docentes no siempre y en todos los casos, saben, pueden o se dan cuenta acerca de tomar decisiones racionalmente discutidas sino que apelan a múltiples respuestas estereotipadas. En el caso de la interacción con sus alumnos y alumnas, afloran ciertas prácticas rutinarias que comprometen dimensiones muy complejas.

Si bien una rutina implica ejecutar acciones necesarias para una gestión (comprobadamente) eficaz en clase —muchas veces facilitadora de los aprendizajes— se debe comprender que se está hablando acerca de todo lo que el profesor o la profesora hace cuando no piensa.

Constituyen unidades de conductas recurrentes o formas regulares de proceder más o menos mecánicas, que devienen en automatismos, por supuesto, ahorradores de tiempo y esfuerzos diarios.

¿Cómo se visualizan las rutinas de enseñanza más comunes? En la forma de dirigirse a los chicos y a las chicas, en la formulación (vocabulario usado de preguntas, en las consignas de los trabajos individuales y grupales), en el orden disciplinario, etcétera.

Sería interesante que los/las docentes tomaran conciencia o se dieran cuenta de las rutinas **preactivas e interactivas** que ejecutan en su labor. Las primeras se reflejan en la fase racional de programación didáctica de cursos y clases, donde se formulan objetivos didácticos, se seleccionan contenidos, se diseñan actividades de aprendizaje individuales y grupales y se establecen formas de evaluación —con todas las expectativas condensadas en estas tareas—, más la consulta a textos correspondientes. Las segundas rutinas, interactivas, se refieren a la práctica concreta, donde se mezclan todos los conocimientos previos de todos y cada uno de los participantes, presiones y reacciones diversas que conllevan situaciones de arras-

tre y cristalización de estereotipos múltiples, entre ellos los sexistas.

En estos procesos cotidianos de aprendizajes interactivos o de socialización se legitima, sutil pero fuertemente, la exclusión de las chicas en muchas dimensiones de la vida social. Creemos que sólo serán accesibles a la conciencia por procesos inferenciales aproximativos, brindados por la observación etnográfica y la discusión reflexiva.

Así como se enseñan conceptos, procesos y procedimientos, isobaras, el ciclo del agua y logaritmos, se enseñan tradiciones e irracionalismos que implicitan "recetas", soluciones, estilos, etc. —docilidad versus coraje y otros—, esperados como "normales" para mujeres y varones y que se internalizan a partir de modelos culturales que ofrece a diario la sociedad, de un modo más o menos mediatizado, y que la escuela y los docentes retoman.

La **organización mítica** de la realidad de la mujer muestra con toda claridad la constatación repetitiva y simplificada de su existencia: a propósito de ello, veamos desmenuzado el mito del "eterno femenino" en el cuadro que sigue. Quienes se resisten a considerar el tema se hallan "ciegos ante lo obvio", porque la realidad de la discriminación sexista es tan evidente y está tan generalizada e internalizada en las creencias y actitudes cotidianas de toda la gente que pasan inadvertidas. Sería deseable que los/las educadores/as tomaran conciencia del trato diferencial que frente a chicas y chicos desarrollan en sus diarias interacciones, sin saberlo ni desearlo.

CARACTERÍSTICAS DEL ETERNO FEMENINO ²⁹

CARACTERÍSTICAS	SE DICE:	PRECUNTAMOS:
Irracionalidad, emotividad	La mujer razona menos que el hombre, es menos intelectual y lógica, pero más intuitiva que el varón; se deja traccionar por el corazón; es cambiante en sus estados de ánimo y en sus emociones.	¿Se la educa desde niña de otra manera? Mientras al niño le regalan un mecano que desarrolla la inteligencia, a la niña le regalan una muñeca y una cocinita, condicionándola —aun a niveles inconscientes— a su futuro papel de ama de casa; ¿esto no significa una importante diferencia de estímulos al uso de la razón? ¿No se le dice a la mujer que el fin de su vida es amar, vivir principalmente del afecto? ¿Acaso se le habla de formación intelectual?

Pasividad, conformismo, capacidad de adaptarse, abnegación, sumisión, entrega

La mujer es naturalmente pasiva, y se conforma a las cosas, tal como éstas vienen dadas; acepta los acontecimientos; tiene una gran capacidad de abnegación y de entrega a los demás.

¿Puede ser de otra manera, cuando desde niña se le enseña que lo importante es casarse, esperando que alguien la elija, cuando se la educa en la pasividad y se la hace dependiente de los demás?, ¿acaso lo que se espera de la mujer "normal" no es su adaptación a ser esposa y madre? ¿No se le pone como ejemplo, a la mujer abnegada, la madre abnegada, la que está al servicio de todos? Es bien conocida la expresión femenina: ¡qué le vamos a hacer, estamos hechas para sufrir!

Debilidad, necesidad de apoyo

La mujer es un ser débil e indefenso que se lleva por sentimientos; no sabe hacer frente a situaciones de responsabilidad; necesita centrar su vida en otro.

Esto es residuo de la época de las cavernas, en la que el apoyo físico era indispensable. Hoy no tiene sentido; si la mujer necesita apoyo más que el hombre, es porque artificialmente se la hace débil. Fraude para halagar el "machismo" del varón; la mujer se hace deliberadamente frágil, porque se dice que eso es "lo femenino", y ser "femenina" le asegura la posibilidad de "conseguir" un hombre.

Infantilismo, superficialidad

Aunque no se lo diga expresamente (como se hizo desde Aristóteles a Moebius), la mujer es considerada, de hecho, como algo intermedio entre el hombre y el niño, al que no se le puede confiar grandes responsabilidades; superficial en su manera de ser, no puede responsabilizarse de cosas de importancia.

¿Se la educa para que tome responsabilidades?, ¿se le otorgan responsabilidades? (¿cuántas mujeres ocupan cargos de importancia en la conducción del país, las empresas, los sindicatos, los partidos políticos, la Iglesia, etcétera?). Si se le corta su pleno desarrollo, y se la obliga a actuar como "mujer" (según el estereotipo del "eterno femenino") antes que como ser humano, es normal que actúe de manera infantil. ¿Acaso no se la incita a que se deje proteger por los demás?

Coquetería

Le gusta agradar, ser atractiva, coquetear, para lo cual vive atrapada en un mundo de cosméticos, modas y peinados.

¿Qué otra cosa puede hacer si se la prepara para conquistar al hombre, si la propaganda estimula la coquetería como la forma de "ser mejor"? Si no es capaz de "cazar" a un hombre, ser casada, no será considerada socialmente; luego, no le queda otra alternativa que agradar a los hombres (maridos potenciales), pues el destino que le impone la sociedad es casarse y tener hijos.

29. Ander, Egg, E. y otros: *Opresión y marginalidad de la mujer*. Ed. Humanitas, 1972.

Las bromas, los apodos, las indicaciones acerca de la ropa, de la limpieza u orden ... refuerzan, por fin, los estereotipos vigentes. Todo ello en cualquier nivel y modalidad del sistema educativo, aunque sabemos que en el aula (y otros espacios educativos formales y no formales), se repiten relaciones y actitudes intersexos que están presentes en el entorno social más amplio y donde se ubican escuelas y docentes.

Existe nula conciencia respecto de todo esto, muchas veces no sólo en docentes sino en teóricos de la educación, como consecuencia del espectro cultural referido antes. El estereotipo de lo femenino funciona en el aula con tanta fuerza como fuera de ella. ¿Cómo se evidencia? Pongamos un ejemplo: si una nena hace algo equivocado o flojo, se dice: "las niñas son así", mientras que si lo hace un varón, se dice: "se ha equivocado". Lo que en realidad se está haciendo es aplicar el error de una mujer al género en su conjunto, y el error de un hombre, al sujeto que lo realizó.

Si bien los docentes afirman que consideran iguales a chicos y chicas, su modelo y marco de referencia actitudinal es el que encuadra a toda la sociedad en la que actúa, es decir, masculino. La igualdad en ese caso se resuelve en que todos los alumnos deben ser considerados como niños, lo que materializa inconscientemente aquel modelo asimismo dominante.

Las chicas van aprendiendo el "miedo al éxito", ya que la competencia intelectual y laboral con los chicos entra en contradicción con la imagen femenina que se les proporciona. Así, el sistema educativo, sumándose a los implícitos sociales, desanima a la mujer, lo que refuerza la pauta fundamental de que en la vida femenina son prioritarios la maternidad y el matrimonio.

También habrá que revisar otra trampa sutil cuando se dice: "Hay que orientar a los niños y niñas hacia aquello que se sientan más motivados". Porque tantos años (¡siglos!) de formación de género han marcado en la mujer-docente sus preferencias, lo que a su vez refuerza los modelos conservadores que transmite.

Por todo lo señalado, es interesante la relación entre actitud y conducta observable. El término **actitud** se refiere a la dimensión preferentemente afectiva de un comportamiento

con respecto a un objeto, acción o suceso; representa el sentimiento de favorabilidad y desfavorabilidad hacia algo.

En el curso de la vida, a partir de la primera socialización, cada persona forma sus creencias acerca de las cosas que componen su medio social y así se adquieren las actitudes básicas, que se refuerzan en la escuela. A su vez, **las conductas observables** se refieren a la dimensión concreta y visible (verbal y no verbal) de cualquier comportamiento individual y social. Se trata de la manifestación del pensamiento más el sentimiento; no siempre es consciente por parte de quien la ejecuta. Previsiblemente para el tema que abordamos, pocas veces existen concordancias entre actitudes y comportamientos concretos.

Así, la **discrepancia** entre las actitudes que se declaran verbalmente y la conducta observable en la realidad, parece ser un hecho bastante común. Ello se verifica en el letargo que, a pesar del cambio cultural respecto de los géneros, se registra en los comportamientos cotidianos de nuestra sociedad.

La concepción de las personas tiene su rol, les sirve para evocar y organizar las respuestas "apropiadas" e inhibir otras; así se va configurando la auto y hetero-percepción de las mujeres como una función reguladora de su comportamiento. El conocimiento (o la cantidad de información esclarecida) y el análisis de la actitud subyacente a las propias conductas son factores principales que inciden sobre la formación y revisión de tales actitudes.

Creemos que los temas de la problemática del género no pueden estar desatendidos en la formación, actualización y reciclaje de los/las docentes.

Testimonio de una maestra

Recibimos a lo largo de nuestra infancia, adolescencia y juventud, formación e instrucción. Llegamos a la edad adulta como seres "educados" y nos sentimos un poco protagonistas del tiempo histórico compartido con nuestros contemporáneos.

En estas condiciones, me incorporé al mundo del trabajo, patrimonio de los adultos, sin darme cuenta de que éstos eran

los primeros de una larga cadena de estereotipos y prejuicios culturales a los que me hice acreedora en mi educación.

Repensarlos, analizarlos, desmontarlos, no es tarea fácil. Exigió de mi vida una verdadera disposición interior para el cambio, actitud crítica permanente, humildad para reconocerme en el error y voluntad de hacerlo.

En educación, esta revisión de estereotipos debiera ser la savia que alimenta nuestra tarea cotidiana.

Muchas fueron las experiencias compartidas con niños y adultos en estos años de trabajo, que contribuyeron a mi crecimiento personal y profesional y, sin embargo, hubo un momento en "mi historia" que marcó el cambio, la diferencia entre el antes y el después que hoy me hacen añadir una "a" a todo sustantivo masculino "niño/ña".

El antes referido era que: "...los varones juegan a la pelota..."; "...las nenas juegan a la muñeca..."; "...los varones se forman en esta fila..."; "...las nenas en esta otra..."; "...Papá trabaja muchas horas fuera de casa y llega muy cansado a la noche"; mientras tanto, "mamita, que está en casa y no trabaja, lo espera con la comida preparada".

Son frases hechas, cotidianas, "naturales". Es verdad. Pero, ¿por qué no tomamos un libro de texto? ¿Cuántas de estas imágenes se reiteran? ¿Por qué no analizar, por ejemplo, la cantidad de veces que aparecen en ellos imágenes de mujeres y varones? ¿Y haciendo qué cosas? Nos **asombraríamos*** de las repuestas. Y esto fue lo que sentí: asombro, porque convivía con formas de discriminación implícitas y explícitas, y no era capaz de reconocerlas. Incorporé el prejuicio y el estereotipo a mi cotidianidad sin darme cuenta y además, los transmitía. ¿Cuándo? Cada día, al encontrarme en la escuela con mujeres y varones en formación. ¿Cómo? Con la actitud, el gesto, mi lenguaje.

No es fácil "desmontar" estructuras, sobre todo cuando éstas están firmemente internalizadas. Lo importante es poder reconocer un "estado de insatisfacción interno", producto quizás del contacto con alguna lectura diferente, un "taller de reflexión", una película, un "algo" que actúe como elemento disparador de la necesidad del cambio.

En mi caso particular, el disparador fue un "Taller" referido al tema "Mujer y Educación", realizado en el Colegio Bernas-

coni; el intercambio con otras mujeres y varones que, al igual que yo, sentían que "algo" no andaba bien.

A partir de allí, el camino fue de permanente búsqueda y revisión. "Re-aprender" fue la consigna. Ésta es la tarea y éste mi compromiso, por una convivencia armónica y no discriminatoria entre varones y mujeres. Por una educación "humanística" y no sexista que apunte a fortalecer en las aulas una formación igualitaria e integral, contribuyendo a afianzar, cada día, los valores esenciales de la democracia, que mujeres y varones deberán saber conseguir.

Patricia Sarquis

Prof. de Enseñanza Primaria

3. Los componentes didácticos que influyen en cómo se da a conocer a la mujer

a) Conceptualizaciones científicas

¿Desde qué conceptualizaciones científicas se conoció y se conoce a la mujer, para luego ir "disciplinando" a chicos y chicas en los espacios didácticos?

Las ciencias —todas ellas— y la ideología han determinado la forma y el control del cristal con que cada época histórica contempló e interpretó al universo que rodea a la mujer y ella se contempló a sí misma. Cada interpretación realizada se apoyó en **paradigmas*** de conocimientos (conceptualizaciones y metodologías) sustentados en supuestos básicos o concepciones que han discriminado a la mujer. Además, los paradigmas incluyen constelaciones de **creencias***, valores, **mitos***, etc., que comparte una determinada comunidad, los que operan como **selectores perceptuales**, es decir, no considerando (o eliminando) aquellos fenómenos que no se ajustan a sus parámetros perceptuales característicos.

De este modo, se ha conocido e interpretado a la mujer y, en consecuencia, la educación que debía recibir y todas las propuestas curriculares existentes a partir y a través de **paradigmas androcéntricos***.

Este pensamiento deformado y deformante impregnó todo el pensamiento filosófico y científico a lo largo de la His-

toria. Si el presupuesto epistemológico subyacente al conocimiento científico fue la equivalencia humano-masculina, se omitió a la mujer, se la distorsionó o silenció: ello ha establecido un cierto ordenamiento del poder en la vida social.

Así, las chicas creían lo que se les decía que eran, desde la familia y fundamentalmente en la escuela, y resultaron discriminadas a lo largo de la vida por prácticas sexistas.

La necesidad de deconstruir estos esquemas de interpretación, creando nuevos paradigmas epistemológicos, proponiendo nuevas teorías científicas, apunta a reconocer que existen **otras formas** de conocimiento³⁰ desde la perspectiva de las mujeres. Ello conduce a revisar cada componente o mecanismo de la vida cotidiana para ir más allá de la apariencia³¹, estando siempre "en guardia" frente a lo aceptado tradicionalmente.

Pero no se crea que todo esto es fácil, por varias razones:

- Para elaborar ciencia (o crear conocimiento sobre la realidad), siempre se parte de ciertas ideas de cómo conocer y de ciertos supuestos ontológicos y epistemológicos.
- Por la aceptación del conocimiento acumulado, del "sentido común" que se tiene "a mano", y que controla cualquier interacción con otros/as personas.

O sea, es complejo, riesgoso y comprometido.

b) Los materiales didácticos

Los libros de textos y las producciones resultantes de la tecnología educativa a través de los medios audiovisuales, poseen un gran peso para el estudio y la consulta pedagógica diaria.

Los textos, videos, diapositivas, etc. reúnen y transmiten aquellos contenidos y técnicas sobre los que se trabajará

30. Implica las críticas a la concepción positivista de la ciencia y contextualiza históricamente al desarrollo científico, mostrando las sustentatorias relaciones de poder.

31. Bachelard, G.: *La formación del espíritu científico*. Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 1984.

luego en el curso o clase, y cuyo conocimiento se le pedirá al alumno/a en las evaluaciones periódicas y finales.

Todo docente no sólo debe conocer el material con que interactuarán sus estudiantes, sino poseer las herramientas deconstructivas, en el sentido que estamos apuntando. Asimismo será necesario que se atreva a incursionar en producciones alternativas, compartidas con sus alumnos/as.

Todo material didáctico describe y recorta un tipo de realidad social, formas de organizarse, valores, modos de expresar emociones, etcétera.

De este modo, muestra modelos de vida y, como en los *jingles* publicitarios, penetra en forma inconsciente, configurando una imagen de género. Todas estas imágenes, a fuerza de repetirse, acaban no sólo imponiéndose sino impidiendo que se puedan concebir o ver las cosas de otro modo.

En general, el modelo cultural que transmiten es el de la clase media urbana, con todos los valores androcéntricos y de juventud que le son propios en esta actualidad de fin de siglo.

Se han realizado buenas investigaciones nacionales y extranjeras a través del análisis desde las perspectivas de género³², mostrando, además, cómo la mayor parte de los materiales escolares se hallan rezagados en su contenido, respecto de la propia realidad en que se mueven varones y mujeres.

c) Lengua y literatura

Creemos que esta materia es ideal para jugar con lo femenino y lo masculino. No sólo porque la literatura nacional y extranjera, histórica y contemporánea está repleta de excelentes escritoras y poetisas que legaron magníficos trozos literarios, en idéntica cantidad que los hombres escritores, sino porque también permite ir incorporando otras estructuras del discurso verbal, a través del uso de reglas gramaticales, artículos femeninos, desinencias, etcétera.

32. Wainerman, C.: *La división sexual del trabajo en los libros de lectura de la escuela primaria argentina*, Buenos Aires, 1984.

Se dice frecuentemente:

"Las palabras terminadas en *agio, egio, igio, ogio, ugio*, llevan **g**, como asimismo sus femeninos".

¿Por qué no a la inversa?

"Las palabras terminadas en: *agia, egia, igia, ogia, ugia*, llevan **g**, como asimismo sus masculinos".

En la "conjugación de los verbos regulares",

Se dice:

yo amo
tú amas
él ama
nosotros amamos
vosotros amáis
ellos aman

Se debería decir:

yo amo
tú amas
él/ella ama
nosotros/as amamos
vosotros/as amáis
ellos/as aman

E infinidad de ejemplos de nombres de género masculino deberían ser equilibrados con ejemplo del género femenino a lo largo de todo el estudio sistemático de la lengua.

En este sentido, será además conveniente que los/las docentes, junto con sus estudiantes realicen actividades sobre materiales de estudio como las que siguen o las que se proponen hacia el final de este libro.

Actividades tales como:

- Análisis comparativo del número de representaciones masculinas y femeninas en textos, ilustraciones, videos, etc., para arribar a los números de "ellos" y "ellas" en títulos; textos, ilustraciones, ejemplos, etc.
- Análisis comparativo de actividades masculinas y femeninas, especificando "convencional" y "no convencional", en la familia, en la escuela, en el trabajo, en el quehacer social, político, otras.
- Arribar al número total de actividades "convencionales" que resultaría de la suma de las actividades convencionales contabilizadas para cada sexo, según las categorías establecidas. Lo mismo para actividades no convencionales.

El objetivo: adquirir conciencia de todos los componentes implícitos en las propuestas pedagógicas que diseña un/a docente y, así, iluminar su toma de decisión respecto de variados items, en este caso, el uso de los géneros lingüísticos, las actividades estereotipadas de lo femenino y masculino, la observación del peso numérico otorgado a las ocupaciones esperadas para el varón, etcétera.

Si de objetivo concientizador se trata, la siguiente colaboración que publica el matutino "La Nación" del 1/11/92 aclara ciertos caminos a adoptar:

Mínima

Una dolencia académica

El profesor Luc Ferry tenía que dar una conferencia en las universidades canadienses de Quebec, Montreal y Ottawa. La había titulado "La declaración de los derechos del hombre de 1789". La comunidad académica sugirió un cambio; la disertación debía titularse "La declaración de los derechos humanos de 1789". Con tal enmienda se cumplía con los mandatos de la PC ("political correctness"), cuyo virus ha pasado las fronteras desde los Estados Unidos. La PC manda que —aun en los casos en los que los nombres tengan dos o más siglos de uso— se modifiquen de modo de abarcar a minorías que el machismo de centurias ha subyugado. En el título de Ferry "hombre" puede sugerir "varón", "Humano", en cambio, cubre a la feminista, al negro, al indio, al gay, etcétera.

La PC condena algunas expresiones tradicionales. Por ejemplo: no debe decirse "normal" sino "persona que no tiene ninguna deficiencia"; "enfermo" es término condenado; ha de emplearse "persona con alguna deficiencia física".

Las formas que suenan mal a los partidarios de la "political correctness" han sido inventadas durante siglos por los "europeos varones, blancos y muertos". Por los DWEM (dead, white, european, male). Entre ellos figuran Aristóteles, Dante, Villon, Shakespeare, Molière, Goethe, etcétera.

Para calificar a los PC de un modo inteligible para ellos se les podría llamar "personas que tienen una deficiencia mental". En términos de "incorrección política" eso vale por locos o tontos.

© LA NACION
Nemo

d) *La Historia*

Si hay una dimensión de la vida colectiva donde se ha evidenciado el androcentrismo, es en la concepción y enseñan-

za de la Historia. Las formas de conocer el mundo, la vida y la persona pusieron como centro y punto de partida el discurso lógico-científico del varón, que estableció, por un lado, la superioridad constante de las funciones y realizaciones de los hombres en los procesos históricos, en la administración del tiempo y en la construcción de la cultura, y por el otro, la insignificancia, inferioridad o no significación de las producciones generadas por las mujeres.

De este modo, la sociedad constituida a través del tiempo, le otorgó primacía al hombre como eje preponderante de su desarrollo y evolución. La Historia, en consecuencia, estuvo sometida a la acción del varón solamente, a la vez que fue él (o ellos) quienes la narraron. Aquí se observa un fuerte condicionamiento cultural sobre la narración del hecho histórico, que desconsideró la función seguramente importantísima de la mujer en la generación y gestión de los hechos históricos más diversos.

Esto nunca fue registrado ni escrito ni contado y, por ello, se explica que sólo muy entrado el siglo XIX aparezcan los primeros movimientos feministas, reclamando rescatar la participación o las manifestaciones de la mujer en la historia de la humanidad, junto a otra concepción de la administración del tiempo.

Si la Historia tiene que ver con el tiempo y el registro de los diversos acontecimientos que se suceden y pueden explicarse, realizar esta codificación de datos supone una determinada concepción sobre el devenir del tiempo y sobre su administración: la androcéntrica.

Los ritmos, las velocidades y las urgencias, las sincronías (el hacer "varias cosas al mismo tiempo" que caracteriza la acción de la mujer, a diferencia de la del varón) y asincronías, los tiempos reificados y los tiempos internalizados como importantes para ambos; los tiempos permitidos, los tiempos concedidos, las obligaciones, etc., son, entre otras, las múltiples significaciones del factor temporal en su relación con los géneros.

Cómo se percibe el tiempo, cómo se lo interpreta, cómo se otorgan prioridades a los diferentes procesos temporales dependerá, sin duda, de si se es niño o niña, joven o adulto/a. Es decir, depende de la etapa evolutiva de cada

persona, en qué contexto sociocultural se encuentra y de su sexo.

Los tiempos considerados culturalmente como "perdidos" o "ganados" para varones y mujeres parten de mediciones realizadas sobre la base de parámetros o relojes masculinos, que atraviesan toda la vida de una persona.

El reloj, como medida universal del tiempo, es diferente para varones y mujeres. De este modo, se van conformando las tramas sociales temporales que después se archivan en la memoria histórica. Se mide y se registra jerárquicamente cierto tipo de relaciones y procesos de unos, que ocultan otros que ejecuta la mujer y que responden a otras mediciones.

¿Cómo se hace referencia a la mujer en la Historia?

- No nombrándola o diciendo muy poco de ella (el 90% trata referencias masculinas).
- Nombrándola sólo en relación de parentesco (madre de..., sobrina de..., etc.).
- Resaltando el sistema patrimonial monogámico como "naturalmente" superior, en donde la mujer constituye una posesión más del varón o marido (en revisión actual en casi todas las legislaciones del mundo).
- Concibiendo los cambios sociales (cruentos o pacíficos, ej.: la revolución industrial) protagonizados sólo por hombres, que son los que "los pueden soportar" situaciones de martirio; aunque hubo colaboración de mujeres, sólo se las presenta en situaciones lacrimógenas.
- Subvalorando la imagen femenina, sobre todo a través de su actuación, ocupación o capacidad; consecuencia de ello es que en casi todas las ilustraciones, en sus tamaños, reales de planos, etc., aparezcan desdibujadas o en segundo plano.
- Explicando nuestra cultura a través de la masculinización de la civilización occidental que, además, considera inferiores e insignificantes e inexistentes a "los otros", por ser diferentes: esto incluye a las mujeres.

¿Cómo proponemos que podría ser?

Sería aconsejable que el/la profesor/a se preocupara en investigar los aportes de la mujer en cada periodo analizado e incentivara en los alumnos la búsqueda de datos al respecto. Si esto no fuese posible, sí lo es mover a la reflexión acerca de ese manto oscuro que la historia tradicional ha tendido sobre la mujer. Seleccionar los textos más actualizados, recordando que aquellos autores que menos discriminan —en lo narrativo, en lo religioso, en lo sexual, etc.— son los que más responden al ideal democrático, estimulando la real igualdad de oportunidades.

Históricamente, en un aula mixta se observa la característica estadística de que las mujeres son evaluadas como "mejores estudiantes". Se puede analizar el tema con los/as alumnos/as, señalando que, independientemente de las capacidades individuales que cada persona posee, existe un comportamiento esperado e inducido para la comunidad femenina, en relación con la obediencia, los hábitos de esfuerzo y concentración, la dedicación a la tarea escolar y otros. Como estos comportamientos son resultado de aprendizajes, son por lo tanto accesibles a chicos y a chicas.

La lámina "La marcha sobre Versalles" (tan clásica en Historia como en Plástica), nos sirve de ejemplo y es una magnífica oportunidad para reflexionar que la Revolución Francesa no sólo se hizo con hombres, sino que hubo mujeres tan patriotas como ellos que pensaron y sintieron un ideal y lucharon y murieron por él.

De este modo, reviste una necesidad urgente reconocer todos los aportes de las mujeres que han contribuido y contribuyen al desarrollo de la cultura a lo largo de la Historia. Esto merece realizar serias investigaciones para avanzar en un mejor y más completo conocimiento de la realidad pasada y presente de las mujeres, lo que a su vez identificará e iluminará acerca de los mecanismos selectivos implementados, coadyuvantes de la desigualdad distributiva de oportunidades que existió entre varones y mujeres.

Aplaudimos en este sentido el inmenso aporte de la obra *La mujer en la Historia* (Ed. Taurus) que, además de re-colocar la figura de la mujer en general, rescata todos los ves-

tigios históricos de lo femenino. Otro gran aporte son los trabajos canadienses al respecto.

e) La educación física y el deporte

La realidad indica que las chicas (y luego las mujeres) han tenido históricamente obstáculos para relacionarse con la educación física y el deporte porque no fueron educadas para sentir que su cuerpo les pertenece y que puede brindarles satisfacciones a través de movimientos o ejercicios.

Además, existieron prejuicios sobre que "las mujeres fuertes no son femeninas" o que "los músculos asustan a los hombres". No estamos seguras de que estos prejuicios no subsistan aún, a pesar de la difusión del éxito alcanzado por figuras descolantes en los deportes.

Esta situación desanimó a la mujer para incursionar en deportes o educación física en general, ya que en su educación se enfatizó el sesgo de la delicadeza, la fragilidad, la coquetería, como recursos para recibir la protección del varón audaz y valiente.

Se acumulan en este rastreo otras creencias o mitos: que los varones tienen más fuerza y necesitan "descargarse" en actividades fuertes mientras las nenas son más tranquilas, juegan, caminan, pasean en bicicleta o hacen aeróbic; que el deporte puede lesionar los órganos de la reproducción (cuestión de desinformación sexual); que no se pueden realizar ejercicios durante la menstruación; que la estructura ósea y la musculatura femenina impiden el desempeño adecuado en los deportes, cuestiones todas vinculadas a una falta enorme de información.

Habría que sembrar conciencia sobre los siguientes hallazgos de investigaciones al respecto:

- Si bien la mayoría de las mujeres no pueden levantar tanto peso como la mayoría de los hombres, presentan igual que ellos signos de fortaleza física;
- los hombres tienen mayor capacidad torácica que les brinda más fuerza y resistencia al correr, a diferencia de la mujer, pero ésta tiene huesos pélvicos diferentes, lo que permite más flexibilidad lateral para hacerlo;

- en destreza, no hay diferencia alguna: depende de características personales;
- en carreras de larga distancia o competición, se comprobó que el rendimiento se aumenta en un 10% con la práctica: habrá que darle oportunidad a la mujer para su ejercitación.

Es decir, no hay impedimentos para que la mujer realice deportes. En todo caso, el impedimento aparece cuando el modelo masculino de ejecución de un deporte se toma como ideal aplicable a todos, lo que no es ajeno a otras áreas de la vida. Será necesario rescatar las ventajas que la actividad física brinda a todos/as, ya que favorece la conexión con nuestro cuerpo, sentimientos y emociones, además de mejorar la respiración y la circulación de la sangre; fortalece el músculo cardíaco y promueve la resistencia a las enfermedades.

Como las actividades físicas implícitas en la gimnasia y en el deporte constituyen derechos y necesidades cuyo no reconocimiento y satisfacción afecta las condiciones de desarrollo personal, social, y la calidad de vida de las niñas y las adolescentes, es tarea educativa fomentar estos cambios de actitudes respecto de la relación mujer-deporte y educación física, estimulando la participación de chicas y chicos por igual en actividades físicas y deportivas y en los recreos, los clubes, las instituciones comunitarias.

Algunos indicios positivos se observan en la matrícula femenina existente en estas áreas curriculares y en los programas nacionales que promueven la participación de la mujer en actividades físicas y deportivas.

f) La educación sexual

Si lo que el nene y la nena aprenden continuamente en la convivencia con los otros/as (calle, juegos, TV, Jardín de infantes y escuelas en general) conforma su personalidad (pensamiento y sentimiento para potenciales acciones), es indiscutible una enseñanza de lo sexual, a fin de lograr personas íntegras y de desarrollo completo.

Así, para que la educación sea realmente "completa", no puede dissociarse de la faceta sexual de las personas en sus

aspectos biológicos, sociológicos, psicológicos y morales³³, enmarcada en el área de la Educación para la Salud. Ello conducirá al desarrollo global de la personalidad, para posibilitar relaciones humanas afectivas y sexuales armoniosas (superando embarazos no deseados, abortos provocados, violencias físicas y simbólicas diversas, etc., por falta de información disponible).

La participación de los/las padres/madres, profesores, estudiantes y de los diversos niveles de autoridad administrativa es esencial a la hora de decidir propuestas de enseñanzas francas, realistas, desprejuiciadas y científicas.

La educación sexual no es una parte distinta, separada y altamente especializada de la educación humana; se trata de una parte del vivir cotidiano, ya que la vida sexual del ser humano comienza antes de su nacimiento. La escuela y los/las docentes no pueden quedar al margen, si se trata de criar y desarrollar personas seguras de sí mismas, identificadas sanamente con su sexo y su género, superando cualquier discrimi-



Quino: Mafalda, Nº 6, Ediciones de la Flor, Buenos Aires, 1986



Quino: Mafalda, Nº 6, Ediciones de la Flor, Buenos Aires, 1986

33. Más aún con el flagelo planetario del SIDA.

nación cultural. Para su enseñanza se trata de abordar la educación sexual como manifestación del amor e instrumento de la perpetuidad y trascendencia de la persona. Éste es el espíritu o el ánimo que debería insuflarse a los currículos educativos.

g) La matemática y la tecnología

La escuela (más aún los niveles medios y superiores) tiene entre otros objetivos, el de preparar al alumnado para el mundo del trabajo. La relación educación-ocupación crea modelos no sólo de definición de actividades, sino de otorgamiento y reconocimiento de status social a los diferentes trabajos. Se observa así que la posibilidad de dedicarse a diversas ocupaciones estaría pre-determinada y difiere según el sexo, debido a la posición y expectativas sociales derivadas de la división sexual del trabajo.

Si la matemática implica reflexionar o acudir al pensamiento formal, deductivo o inferencial según los patrones sexistas se pensará que es patrimonio de los varones, porque "las mujeres tienen pájaros en la cabeza", o más sutilmente: los varones piensan más abstractamente y las mujeres concretamente, porque "son más intuitivas".

¿Acaso todas las actividades humanas no requieren del pensamiento formal (comparar, clasificar, enumerar, discriminar, etc.) base de la matemática? Y ésta, ¿no es "prima hermana" de la tecnología? ¿Es decir, de conocer reflexivamente cómo hacer (*know how*) las cosas para solucionar diversos problemas diarios? ¿La tecnología es también sólo para los varones?

Hoy, el desarrollo tecnológico es el marco conceptual operativo en el que se desenvuelve la vida humana; condiciona estilos de vida y posibilidades de relación con los demás. No constituye un desafío: se lo vive aun cuando uno no lo desea.

La mujer no puede permanecer alejada de ello, cuando históricamente fue "tecnóloga" del alimento, del vestido, de la agricultura, de la artesanía (más en zonas rurales) y de la sobrevivencia en general. En todo caso, habría que reconocer que el conocimiento tecnológico se fue alejando de la cultura popular, se complicó y pasó a ser patrimonio de unos pocos que saben y que poseen poder.

¡Qué pena que en este alejamiento se desarrollaron tecnologías no siempre armónicas con el bienestar y la sobrevivencia de las personas... Si hubieran estado en la posibilidad de generarlas manos y mentes femeninas, tal vez no habría hoy una lucha tan clamante por el "desarrollo autosostenible", slogan de los movimientos ambientalistas y ansias por el respeto de la convivencia interhumana, bandera de los movimientos pacifistas!

Pero si la tecnología, partiendo de pensamientos abstractos o lógico-formales elaborados llega a la práctica, tiene directa vinculación con la aplicación concreta y éste es el "modus operandi" de la mujer, es decir, pragmático por antonomasia, entonces, ¿porqué la ausencia de la mujer en carreras, quehaceres y ocupaciones tecnológicas?

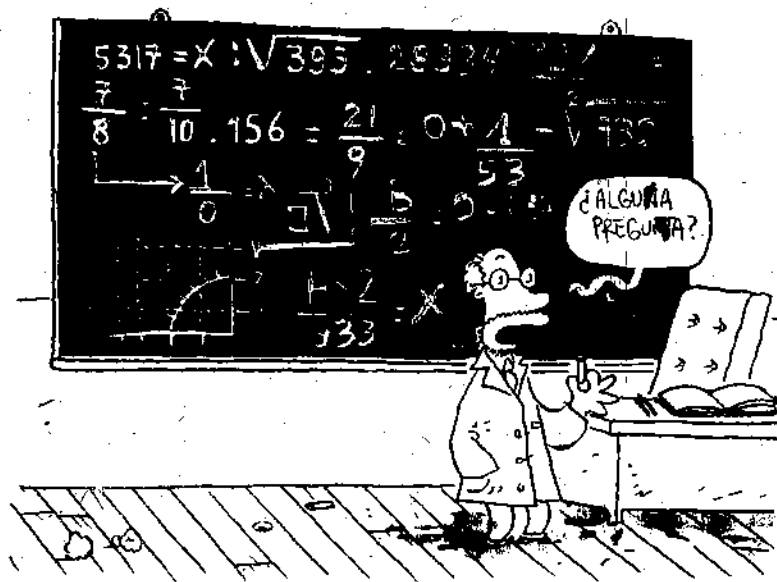
La respuesta es el doble prejuicio cultural que se arrastró a lo largo del tiempo: la división sexual del trabajo y la división entre trabajo manual e intelectual. El primero quedó en las manos "no calificadas" de la mujer y acabó alejándola del mundo de las ciencias exactas en general y de la tecnología en particular. Pero esto no puede continuar hoy, cuando la electrónica avanza haciendo obsoleto al instante casi todo y penetra toda la vida cotidiana. Como el cambio ya se ha iniciado —se desee o no—, e implica una redistribución del tiempo de trabajo y una reorganización del mismo que incluye la tecnología, habrá que dedicarle espacios, contenidos y actividades didácticas en la escuela para chicos y chicas.

Habría que comenzar por revisar los enunciados de los problemas matemáticos, que sólo ofrecen como modelos a personajes masculinos realizando transacciones comerciales, matemáticas, financieras o tecnológicas. Ello conducirá a estimular el número creciente de ingenieras, arquitectas, químicas, administradoras, economistas, etc.³⁴, que ya comienzan a verse en las inscripciones de las carreras técnicas medias y universitarias, y que deberían aumentar. La familiarización de las chicas con las computadoras, como instrumentos para manejar rigurosamente la información, enriquecerá su horizonte al igual

34. Gogna, M.: *La división sexual del trabajo docente: la enseñanza técnica en la Argentina*. CEDES, Buenos Aires, 1990.

que la interrelación con los demás y el trabajo productivo cada vez más calificado y diversificado.

"Si [...] el proceso de informatización de un determinado trabajo consiste esencialmente en realizar un análisis previo, para pasar luego a la construcción de un modelo abstracto del mismo, el cual dará lugar al correspondiente programa que se introducirá en la computación, el hecho de que en la etapa primera de análisis se tenga en cuenta una serie de aspectos sutiles que ahora se olvidan, es evidente que dará lugar a unas formas de aplicación de la informática notablemente diferentes y probablemente mucho más de acuerdo con el objeto de flexibilizar el trabajo a favor de una mayor calidad de vida..."³⁵



35. Tremosa, L.: *La mujer ante el desafío tecnológico*, Ed. ICARIA, Barcelona, 1986.

h) La interacción verbal y no verbal

Existen tres tipos de comunicación que habría que observar en una clase:

- **mensajes portadores de la instrucción:** relativos a los objetivos didácticos y contenidos pedagógicos;
- **mensajes referidos a la organización escolar:** reglas y procedimientos de operación; y
- **mensajes de control que se refieren a la disciplina:** (autónoma o heterónoma) de mantenimiento del orden en la clase.

En este sentido, los/las docentes reproducen en sus observaciones lo que la sociedad atribuye a los géneros masculino y femenino como rasgos intrínsecos y "naturales" para cada uno de ellos.

Así, reiteradamente se sostiene que, a través de ciertos actos de enseñanza, los/las profesores/as estimularían el uso y desarrollo de ciertos procesos mentales superiores, favorecerían la participación personal y la creatividad; es decir, desarrollarían competencias más refinadas en los estudiantes. Por supuesto, para nosotras, más en unos que en otros/as.

¿Cómo se podría llegar a verificar lo enunciado, a los fines de tomar conciencia de ello y revisar estereotipos?

Analizando sintéticamente los comportamientos que implicitan los ítems anteriores, cuando el/la docente:

- elogia o alaba;
- aconseja o sugiere conductas "apropiadas";
- da órdenes de variado tipo;
- desaprueba verbal o gestualmente;
- estimula con reproches o invita a cambiar modos de realizar las tareas;
- advierte que deben organizarse, aprovechar recursos y terminar rápido (manejo del tiempo);
- da ejemplos de "buena conducta";
- muestra desaprobación por movimientos impacientes o abruptos;
- atrae la atención con palmadas o elevando su voz;

- estimula haciendo comparaciones;
- priva al niño/a de recreos, juegos, etc.;
- ignora a ciertos niños/as;
- etc.

Habría que revisar si la comunicación de los docentes con sus alumnas/os, tanto en la enseñanza de contenidos (materias) como en las orientaciones brindadas (organización del trabajo o modos de proceder), mejoran o estimulan el pensamiento crítico de los/las estudiantes.

Sería bueno elaborar listas de verificación o de cotejo para que los/las docentes arriben a sus propias conclusiones, además de adentrarse en terrenos metacognitivos, es decir, que le permitan el auto-monitoreo de sus operaciones de pensamiento, para revisar, así, predisposiciones a la acción y la realización de estas mismas acciones.

4. Una aproximación semiótica a la comprensión de la Educación Formal en la conformación del género

La imagen más representativa de lo que implica la educación formal se cristaliza en las escuelas —construcción social e institucionalizada de la realidad—, y se manifiesta a través de y conformando un **ordenamiento simbólico**.

La interacción de las personas dentro de la escuela, según determinados roles y cargos, resulta en el modo en que esas personas retoman lo que cultural, social e históricamente se ha asignado como significados específicos a lo que allí acontecería o debería acontecer. Esto se ejecuta a lo largo del ciclo lectivo, año tras año, hasta el egreso escolar de cada estudiante.

Como los fenómenos que se manifiestan en el ámbito de la escuela (de cualquier nivel y modalidad del sistema formal) y de los sistemas educativos no formales, se constituyen en contextos comunicativos por excelencia, la comprensión de estos universos simbólicos, significantes y complejos, necesita el aporte de variadísimas disciplinas en general, y de la Psicología Social, la Semiología y las Ciencias de la Comunicación en especial. Además, éstas se encuentran atravesadas por marcos de referencia conceptuales y operativos específicos, referi-

dos al género que se trate, y con la esquematización que, vimos, plasma a la mujer.

La ocurrencia de acontecimientos simultáneos (¿los pensó?) en la escuela, la mayoría de los cuales no son perceptuales directamente (sino accesibles a través de inferencias), organizan una coherencia perceptual "natural" (otra vez "encubridora", agregamos) en lo que al género se refiere.

Una celebración (el 25 de Mayo o el Día de la Familia), la realización de las pruebas de evaluación (parciales o de fin de curso), la aplicación de sanciones, etc., son acontecimientos que adquieren sentido en el marco de una estructura de significación no siempre abierta a la libre interpretación de determinado observador/a. Esto es así porque existen "**contratos significantes**" que imponen códigos de reconocimiento y que "garantizan un cierto orden del mundo", en este caso, en el contexto escolar.

Se trata de códigos productores de acciones organizadas o códigos producidos por los procesos de institucionalización y transmitidos a lo largo del tiempo por los de socialización. Cuando una niña nace, le ponen un vestido rosa y, en general, aros para identificar su sexo; esta identificación sexual es la primera ubicación que una chica tiene de sí misma en el mundo: primera socialización.

Un poco más adelante, en la escuela (dependiendo de su pertenencia socio-económica y geográfica) se esperará que tenga acceso o no a la educación, incluyendo hasta qué nivel de la escolaridad, en qué modalidad y cómo será su desempeño escolar.

Todos estos constituyen "contratos significantes" de un orden simbólico en el que se espera que cada actor social desempeñe un papel: la nena, uno diferente.

Espacios adjudicados, equipamientos escolares existentes (o no), manuales, estrategias de enseñanza, rituales de ingreso y egreso (a través de exámenes y ceremonias de graduación, uniformes, papelería, etc., construyen mandatos, como símbolos de representación, cuyo estar no es inocuo sino que establece modelos de interacción y denuncia sistemas culturales vinculares subyacentes.

Todos son procesos creadores de sentido, posibilitados por la comunicación. En estos procesos, tan importante es lo

que se dice y muestra como lo que se presenta sin ser dicho y mostrado (currículo oculto). Estos temas constituyen el campo de la **semiótica** de la educación formal, desde la perspectiva de la conformación del género.

Al entender que en la interacción docente-estudiante adquieren relevancia los procesos de arrastre cultural de asignación de sentido y de conformación genérica de chicos y chicas, las habilidades o capacidades que el/la docente pone en juego resultan un capítulo interesante de esa semiótica.

Esos procesos no se hallan exentos de conflictos, que encierran desigualdades; y la educación formal aún no se dio cabal cuenta de su parte de responsabilidad en el tema.

Pero, una cosa es decir que la escuela es un espacio fundamental de transmisión de valores y comportamientos sociales —impregnados por el género masculino dominante, agregamos nosotras—, y que los/las docentes son transmisores de tal ideología, y otra cosa es asumir el compromiso de no perpetuar más en estructura, funcionamiento, contenidos curriculares, material didáctico, etc., los aspectos asignadores de sentido discriminador del género mujer.

Esto último reclama:

- tomar la decisión de sistematizar y diseñar programas y proyectos, con objetivos y metas específicas, superadores de la desigualdad genérica;
- encarar una serie de estrategias concretas, a fin de implementarlas y evaluarlas constantemente y, así, recrearlas a lo largo del tiempo, para verificar el impacto que tendrán dentro del sistema educativo formal y en el interior del trabajo docente cotidiano. La tarea es, entonces, resolver a través de la labor educativa concreta, las desigualdades genéricas, con el objeto de colaborar en construir, desde la óptica de los **Derechos humanos**, una sociedad más armónica, justa y auténticamente democrática.

Tenemos conciencia de la complejidad del proceso que proponemos y estimulamos incidir. Hay varias razones por las que no existen cambios en el sistema educativo, los que además no se producen por carriles unilaterales, sino que toda

concepción de escuela está íntimamente ligada a la comunidad que la contiene y le otorga sentido y legitimidad social.

Otra razón es que revisar o cambiar muchas de las prácticas docentes no es tarea sencilla, no solamente por las situaciones de arrastre cultural (la reproducción de perfiles ancestrales, rutinarios y totalitarios), sino también por el desafío que impone construir nuevas propuestas pedagógicas en la formación docente.

La dificultad para llevar a la práctica un proceso rectificador de la discriminación de género, reside además en que, para ello, es necesario instalarse en otros paradigmas epistemológicos, científicos, etc., explicativos de la realidad, que descentran monopolios y desmontan rigideces. Para sintetizar, otros caminos explicatorios que conduzcan a la práctica de los derechos y oportunidades de la mujer. Y, finalmente, porque no es fácil asumir que, para igualar, es necesario educar, así como para educar, es necesario igualar respetando la diferencia.

5. Cómo influye esto en la práctica docente

Los/las docentes retransmiten información y contenidos elaborados por otros, dentro de un sistema más o menos vertical que fue construido durante su formación inicial y sostenido en su formación continua, además de verse asegurado por su práctica, muchas veces sin revisión.

Como demostración, brindamos unos ejemplos ilustrativos frente a los cuales el/la lector/a sacará sus propias conclusiones.

Ejemplo 1.

Materia: Pedagogía

Nivel: Terciario/Universitario

Texto: Taxonomía de los objetivos de la educación. Evaluación de los aprendizajes.

Autor: Benjamin Bloom y colaboradores. Ed. El Ateneo, Buenos Aires, 1979.

La "taxonomía" de Blomm ha sido (y aún sigue siendo), un manual de consulta de estudiantes y profesores/as de Pedagogía o Ciencias de la Educación, es decir, de aquellos que aspiran a formar formadores, más allá de cuál sea la postura pedagógica a la que adhieran. Por eso es tan llamativo encontrar teóricos o investigadores de la educación (como Bloom y otros), que pueden tener tal ceguera respecto del rol de la mujer y de la educadora en la sociedad.

Aunque en todo el libro hay una marcada utilización de referencias masculinas, reproduciremos sólo dos ejemplos que se refieren específicamente a la mujer. El primer ejemplo que se presenta es extraído de la literatura sobre exámenes.

Objetivo: Asume responsabilidad plena de sus deberes como miembro de una familia.

Instrucciones:

(Solamente para las estudiantes)

A D Ayudar a cocinar en casa.

A D Recoger la mesa después de las comidas; lavar y secar los platos.

A D Ayudar a algún miembro de la familia a vestirse para asistir a una fiesta.

(Solamente para los estudiantes)

A D Hacer trabajos esporádicos en la casa, como arreglar enchufes eléctricos, cortar el pasto, etc.

A D Ayudar a mover los muebles de un lugar a otro o redecorar los ambientes interiores.

A D Ayudar a la madre a traer las bolsas de las compras desde el mercado.

Ejemplo 2

Evaluación de los aprendizajes. Dominio cognitivo: Síntesis. Trabajo escrito sobre Ciencias Sociales.

Imagínesse que usted es capaz de viajar hacia el futuro y estudiar la cultura de los Estados Unidos dentro de dos mil

años. Usted descubre que la mayoría de las posiciones de influencia y honor son ocupadas por mujeres. Cuando usted interroga a la gente, le dicen que la inteligencia, la cordialidad y el respeto por el trabajo creador son los atributos humanos ideales y que las mujeres, por naturaleza, superan a los hombres en estos campos.

Escriba un trabajo describiendo qué otros cambios sociales significativos podrían acompañar al antes descrito.

Aquí se proporciona al estudiante más libertad para desarrollar e ilustrar una simple teoría sobre los cambios sociales que podrían producirse.

El rol docente se ve concretado en y a partir de la práctica de la relación pedagógica (dentro y fuera del aula) que, en general, encubre diversos dogmatismos, como la discriminación hacia las chicas, y que genera relaciones desiguales entre las personas.

Tal vez estas claves simplificadas que adjuntamos puedan constituirse en pistas para realizar análisis acerca de los estereotipos sexistas con que nos movemos.

El maestro/a es un ser sexuado; enseña aquello que él o ella mismo/a sabe y le han enseñado. Esto implica una postura y una actitud operativa.

Como las motivaciones para un cambio de conducta, —desencadenar un proceso de aprendizaje en el otro, por ejemplo, son consecuencia de procesos de aprendizaje anteriores, es necesario hacer conscientes las representaciones estereotipadas de los géneros presentes en las prácticas y contextos educativos.

Esto nos remite al conocimiento práctico que adquirió el/la docente, constituido por el cuerpo de significados (conscientes o no) que surgen de la experiencia, más los añadidos por su filosofía personal, los rituales adquiridos y las imágenes sociales vigentes. Estas últimas se conforman, sobre todo, con los cuadros mentales que posee un/a docente —imbuidos de sus sentimientos y creencias— acerca de qué, cómo y para qué enseñar lo que enseña a chicos y chicas.

Es interesante reconocer que el **conocimiento práctico** se estructura sobre los siguientes parámetros que devienen, por extensión y ejecución irreflexiva, en caminos formati-

vos o educativos. Estos parámetros redundan en la problemática de género:

- **compensación:** tendencia de los/las profesores/as a ocuparse de los/las que más saben, o de los poco capaces;
- **indulgencia** en problemas disciplinarios con alumnos/as con dificultades;
- **compartir el poder:** premiar a los alumnos/as buenos/as, asignándoles responsabilidades;
- **supresión de la emoción:** no mostrar los sentimientos en clase.

Todos ellos conforman la práctica docente, a través de la consolidación del sistema de creencias subyacentes que controlan la conducta del maestro/a, y así, se convierten en tamicos de cualquier innovación curricular.

Dijimos antes que los/las docentes son seres sexuados. No de un modo casual, esto se traslada a la estructura ocupacional. Tal vez se debería profundizar un poco acerca del porqué de la **feminización** de la enseñanza.

Existe una estrecha correspondencia entre los tipos de trabajo remunerado que la mujer tiende a realizar y la división del trabajo en el seno de la familia. Las "profesiones de atención o cuidado", servicio doméstico, costura, satisfacción de necesidades asistenciales, etc., forman parte de esta relación entre el trabajo en el hogar y el de fuera del hogar³⁶, además de que estos trabajos son más proclives a la proletarización que los trabajos más intelectualizados realizados por los hombres.

A su vez, las mismas tareas asociadas a un empleo refuerzan la caracterización sexual, como también la simple percepción de una actividad se halla a menudo saturada de prejuicios sexuales.

La feminización de la enseñanza, o la relación ajustada entre género femenino y ocupación docente a través del tiempo, es sostenida por diversos factores socio-políticos, económicos y culturales, de los que sólo nombramos algunos al

36. Apple, M.: *Maestros y Textos*. Ed. Paidós, M.C.E., Barcelona, 1989.

pasar, con el ánimo de introducir futuros debates al respecto. Se trata de:

- la descalificación de la ocupación docente;
- la existencia de condiciones de control social muy rígidas en esta cuasi-profesión³⁷;
- su paulatina pérdida de movilidad social ascendente;
- la discriminación constante de salarios;
- la prolongación de la obligatoriedad de la escolaridad, producto de las alteraciones que la sociedad en su conjunto vivió en el pasaje del siglo XIX al XX y ahora del siglo XX al XXI.

Así la enseñanza en la escuela elemental, y luego media y superior, se convirtió en asunto de ocupación femenina, ya que los hombres la fueron dejando. Paralela y prejuiciosamente, muchos pensaban que la enseñanza (primaria) era la preparación ideal para la maternidad; y la realidad mostraba que los hombres que se quedaron en ella pasaban a ocupar posiciones más altas y mejor pagadas de dirección, administración, etcétera.

Para finalizar, vinculando la feminización de la enseñanza con su formación, habrá que reconocer que, en la mayoría de los pocos textos dedicados a la "formación de enseñantes del mañana"³⁸, cuando se refieren a la formación inicial y continua y al aprendizaje de valores sociales, morales, profesionales y pedagógicos, o cuando se refieren tanto a las necesidades que deben adquirir los docentes como a las que deben estimular en sus alumnos, nunca aparece el capítulo referido a la superación del sexismo. Se habla de actitudes democráticas y aperturistas, sin tomar en cuenta que no habrá auténtica democracia si no se superan las desigualdades de género.

37. Weber, M. citado por Fainholc, B.: *Introducción a la Sociología de la Educación*, Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1979.

38. Landsheere, G.: *La formación de los enseñantes de mañana*. Narcea, Madrid, 1979.

6. La otra cara posible de la educación

La situación de la mujer tiene sus profundas raíces en las estructuras sociales, políticas y económicas, que sólo se podrán solucionar a través de cambios a largo plazo. Sólo si comparamos nuestra vida con la de nuestras abuelas, se verá cómo los cambios existentes son lentos, pero irreversibles.

La maestra maniatada de reglamentaciones burocráticas y de planes y programas presentando imágenes caducas que no han sido revisadas en espacios de reciclaje y concientización. Pero la escuela y el/la maestro/a pueden y deben dar el salto, sin renunciar a algunos aspectos rescatables del pasado que hacen a nuestra conciencia histórica, pero trabajando para otro futuro: sobre todo para liberarnos de los modelos rutinarios y para no seguir formando niñas y niños con ideas tan poco flexibles y realistas respecto del funcionamiento de la sociedad.

No intervenir, es perpetuar el modelo existente.

La escuela y la/el maestra/o pueden analizar con sus alumnos y alumnas los papeles que la sociedad atribuye a cada sexo, y sobre todo, la limitación que supone para cada persona el tener que someterse a los estereotipos que la sociedad le adjudica a su género.

Nos enfrentamos a una sociedad que retaceó el reconocimiento del protagonismo de la mujer en la generación de los cambios y a una sociedad que aún no se hace cargo de que la sensibilidad, la dulzura o la ternura no son patrimonio exclusivo femenino.

Una vida lograda y acertada depende de lo que la persona ha sabido aprender y ha aprendido a hacer: esto es responsabilidad de cualquier sociedad, con especial énfasis en aquellos espacios educadores y en las agencias formadoras de formadores/as.

Aprender es un proceso central en la evolución de toda persona, porque amplía sus predisposiciones y su talento. Concebido así, ampliamente, el aprendizaje no puede recortar las enseñanzas que impartió el/la educador/a en lo que a los géneros se refiere, a través de la práctica cotidiana.

Todo/a docente debe propender a que niños y niñas puedan "dominar la realidad" a través de los aprendiza-

jes realizados; que puedan adquirir más conocimientos desmistificados, ejercitar diversas habilidades, crear (recrear) cosas nuevas.

7. Lo que debe cambiar

- Las **expectativas socio-institucionales escolares** y del profesorado acerca de los estereotipos femenino y masculino —que determinan las opciones y que imponen como apropiado y deseable para la mujer la única posibilidad de ser futura esposa y madre—.

Para ello son necesarios programas docentes sostenidos por la reflexión y la concientización acerca de las discriminaciones sutiles de la socialización primaria y secundaria de los chicos y las chicas.

- La **potenciación de la realidad pluralista de las personas**. La escuela no es neutra: existe una serie de cuestiones que enseñan y transmiten —además del/de la educador/a— la discriminación entre los géneros, con la consecuente superioridad o rivalidad de lo masculino, considerado como "norma".

Por eso, la/el docente será el agente **avisado/a o alertado/a** para eliminar del currículo (explícito y latente), de las estrategias de enseñanza, de los materiales didácticos y otros a los que recurre, toda diferencia basada en una desigualdad o discriminación, y todo contenido o pauta dirigida a perpetuar estereotipos y prejuicios en torno a la mujer³⁹.

La formación inicial y el reciclaje continuo de nuestra docencia apuntalará este enfoque, dentro del lineamiento del "Plan y estrategias hacia el año 2000. Igualdad, paz y desarrollo", suscripto por todos los países (entre ellos Argentina) en la

39. Moreno, M.: *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*. Ed. Icaria, Barcelona, 1986.

Conferencia Mundial de Final del Decenio de la Mujer, celebrada en julio de 1985.

- **Los supuestos y paradigmas científicos** subyacentes en todos los contenidos que se seleccionan y organizan a través de las diferentes asignaturas en la escuela, que tipifican orientaciones y presionan para mantener la asignación por género. Lo mismo ocurre en la educación informal, en los medios de comunicación social (sobre todo la TV).
- **La formulación de objetivos didácticos**, pensando que se trata de la enunciación de futuros cambios sostenidos en la conducta o logro de aprendizajes de todas las personas, en las dimensiones del pensamiento, del sentimiento y de la actuación.
- **La estructuración de la clase** en los aspectos:
 - **dinámicos:** de igualitaria intervención y participación de chicos y chicas, con ricas y variadas técnicas grupales y juegos dramáticos; de resolución de conflictos a través del diálogo franco y abierto; de toma de decisiones frente a circunstancias grupales, institucionales, comunitarias, etc., y de clima de auténtica convivencia democrática;
 - **técnico-metodológicos:** organizando la clase de tal modo que chicas y chicos sientan el respeto a su *auto-tempo*, estilos cognitivos, experiencias anteriores, vivencien diferentes estrategias y tengan acceso a todas las formas de enseñanza útiles para la construcción de su saber y desarrollo pleno.
- **La orientación de los aprendizajes** en los chicos y chicas y los criterios valorativos que subyacen en ella. Esto reclama fomentar un cambio de actitud en el profesorado, a través de la sensibilización en la formación inicial y continua, incorporando la temática transdisciplinaria de la igualdad educativa entre los sexos. Lo enunciado compromete a todas las autoridades políticas y administrativas de la educación, quienes deberán recomendar prácticas educativas que aseguren una educación de igualdad entre chicos y chicas.

- **Los criterios y prácticas evaluativas**, que deberán ser comprensivas, integrales y realistas, ya que implicitan, además de la legalización de logros o fracasos, la contribución o no a superar la estereotipia de la orientación escolar y profesional. Sin esto, no habrá diversificación en opciones igualitarias para ambos sexos.

