Da Cunha, M. (2015). El currículum como speculum. En A. M. Bach (Ed.), Para una didáctica con perspectiva de género. (pp. 153 - 233). Usam Edita.

Colección Educación y Didáctica

Serie Fichas de Aula

MIÑO y DÁVILA

Capítulo 4

El currículum como *Speculum*

Mónica da Cunha[1]

> Cada acto de designación divide al mundo en dos: *entidades que corresponden al nombre y el resto que no /corresponden/.* Determinadas entidades pueden ser incluidas en una clase —*hechas una clase*— solo en la misma proporción en que otras entidades son excluidas, *apartadas. Invariablemente*, semejante operación de inclusión/exclusión es un acto de violencia *perpetrado al mundo* y requiere el soporte de una cierta coerción...
> (Zygmunt Bauman, 1996, en *Las consecuencias perversas de la modernidad*).

Quienes nos dedicamos a la formación docente nos encontramos a menudo con propuestas (diseños) curriculares[2] en las que se destacan fuertemente los *silencios y las ausencias* que tiñen y vician imperceptiblemente a dichos diseños de un componente de violencia sexista (étnica y/o de clase) que se convierte en insoslayable cuando su análisis es abordado desde categorías con potencial dilucidario. Para evitar incurrir en demasiados supuestos, comenzaremos por clarificar algunas de las principales categorías que pondremos en juego en el presente trabajo, a los efectos de mostrar claramente cómo la *definición de los contenidos para la enseñanza* de diferentes espacios curriculares incurre y, al hacerlo, legitima la *invisibilización* de problemas/cuestiones relativos, entre otros, a la cuestión del género.

1. Los currículum y sus problemas

Para poner en eje nuestro análisis, tomaremos como punto de partida la categoría de "género" presentada por Joan Scott (1999). A partir de ahí,

---

1 Profesora en Filosofía, en Psicología y en Ciencias de la Educación por el Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González", desarrolla estudios de maestría en Ciencias Sociales y Humanidades, en la Universidad Nacional de Quilmes, y es docente del Instituto Superior del Profesorado "Dr. Joaquín V. González" y de la Universidad de Buenos Aires (CBC).

2 Puede tratarse tanto de diseños curriculares (caja curricular) de planes de estudio como de los programas de un espacio curricular específico (asignatura).

iremos construyendo el mapa de la cuestión que nos interesa: el circuito que nos lleva desde "el silencio epistemológico" en el ámbito de la didáctica hasta la "violencia epistémica" que este mismo silencio produce, como recurso ideológico implícito en toda práctica de legitimación y de perpetuación hegemónica, sus dimensiones fenoménicas, o, si se prefiere, sus manifestaciones en la práctica, así como también los "efectos de sentido" que opacan su carácter de violencia y exclusión instituidas e instituyentes.

Para comenzar, es preciso señalar que todo análisis que se realice desde una *perspectiva de género* presupone que esta es una categoría en virtud de la cual todo lo que se dice o se hace queda subsumido bajo *el imaginario de la diferencia sexual básica* (varón/mujer). Sin embargo, como se sabe, este dimorfismo que se funda en la presuposición biologicista de la existencia de (solo) dos sexos anatómicos queda superado, en principio, por la diferencia entre sexo y género. Así, el "género" será relativo a los roles sociales que se adjudican a un individux[3] en función de su sexo anatómico, los cuales, por su propio carácter histórico, trascienden la materialidad del cuerpo:

> En su acepción más reciente, "género" parece haber aparecido primeramente entre las feministas americanas que deseaban insistir en la cualidad fundamentalmente social de las distinciones basadas en el sexo. La palabra denotaba el rechazo al determinismo biológico implícito en el empleo de términos tales como "sexo" o "diferencia sexual". "Género" resalta también los aspectos relacionales de las definiciones normativas de la feminidad... (Scott, 1999).

Ahora bien, el problema que nos interesa particularmente, como anticipamos, es el relativo a la *ausencia, silencio, invisibilidad* que devalúan, en el acto mismo de la omisión, cierto conjunto de saberes (contenidos) en espacios curriculares, que podríamos incluso considerar ideológicamente estratégicos, como es el caso de las humanidades y las ciencias sociales.

Dicho de otra manera, nuestra tesis es que la invisibilización de la dimensión del género (lo mismo que con la de etnia y clase), es decir, tanto su ausencia en los diseños curriculares como su tematización edulcorada o banalizada, opera como mecanismo de silenciamiento, de ocultamiento y de negación de su "estatus ontológico" (su realidad) y, por ello mismo, como un modo de expresar y ejercer *violencia* sobre la "otredad", pero de modo tal que esta microviolencia se produzca de un modo imperceptible y, por su misma

3 De aquí en adelante, cuando un término implique la suposición de valor semántico universal como por ejemplo "algunos", para evitar una universalización androcéntrica, reemplazaremos la "o" por la "x" de manera tal que se entienda que hablamos tanto de varones como de mujeres.

imperceptibilidad, resulte sumamente eficiente como instrumento de legitimación de un *régimen de verdad* instalado como hegemónico e inapelable.

A su vez, como se sabe, toda decisión y definición curricular supone, en principio: a) un Sujeto pedagógico (¿quién aprende?), b) unos contenidos y c) un conjunto de estrategias didácticas (¿cómo enseñar *ese* contenido a *ese* sujeto?), que hagan plausible el logro de los objetivos pautados *para y sobre* ese sujeto. En otras palabras, el acto educativo presupone un sujeto pedagógico *ideal y regulativo*, que determina todo el conjunto de decisiones teóricas e instrumentales, que buscan instituir exitosamente el "modelo o paradigma" de un sujeto político normalizado, concebido por ese mismo régimen de verdad, como su condición de posibilidad y perpetuación. Ahora bien, como parte de la misma estrategia de invisibilización, intentaremos mostrar que *ese* Sujeto pedagógico es siempre entendido y concebido como "masculino".

Veremos, entonces, que las decisiones acerca de lo que se "debe" enseñar, lejos de responder a los valores epistémicos que la ciencia moderna ha dado en considerar neutrales: *racionalidad, objetividad, publicidad*, etc. y cuyo valor depende justamente de su independencia con el sujeto que los enuncia, acaban siendo en rigor ficciones ideológicas reificadas tendientes a conservar el *statu quo* del mismo Sujeto moderno (euro/androcentrista) que ha instituido dichas ficciones como entidades axiológicas que garantizan así el estatus epistemológico de sus descripciones acerca de lo real y en las cuales aparece como único fundamento posible de verdad ese mismo Sujeto.

Veamos ahora cuáles son las características principales de un diseño curricular y cómo esas características favorecen la legitimación y la perpetuación de un sistema euro-androcentrista.

La noción de *currículum educativo* es controversial, pero más allá de las controversias podemos acordar en que contempla un plan general de enseñanza, en cuyo marco se postulan las metas que orientan las prácticas educativas concretas. Se constituye en una suerte de "hoja de ruta" que da sentido a las acciones y decisiones pedagógicas. De esta manera, el diseño curricular se centra entonces en la delimitación de los contenidos que serán luego impartidos en las instituciones educativas; seleccionando, clasificando, organizando y distribuyendo esos contenidos en ciclos, áreas y materias. Pretende así "orientar" la acción a futuro; mientras que los programas, en cambio, prescriben lo que debe hacerse en una determinada región espacio-temporal del universo educacional. Ahora bien, todo diseño curricular está, a su vez, inserto dentro de un marco aún más general, esto es, el de las políticas educativas vigentes en una época o en una comunidad. Las cuales, a su vez, como no es difícil concluir, forman parte de un conjunto de polí-

ticas generales (sociales, económicas, sanitarias, etcétera). De este modo vemos cómo se va constituyendo un espiralado de políticas que va desde lo macropolítico (Nivel Nacional) a lo micropolítico (Nivel Institucional) atendiendo, al mismo tiempo, a un conjunto de supuestos que orientan y definen el perfil y la implementación de dichas políticas.

Las teorías acerca del currículum son muchas y variadas, pero se dividen fundamentalmente en dos grandes líneas que son: a) las teorías críticas y b) las teorías no críticas. Algunos autores, como da Silvia (1999), hablan también de una tercera línea, que denominan c) teorías poscríticas.

Centrémonos, entonces, en lo que concierne a las políticas educativas. En este caso, el currículum es un elemento central, articulador y dador de sentido a toda la práctica educativa. Como se sabe, el campo de las teorías curriculares es diverso y heterogéneo. Sin embargo, tras el cuestionamiento a la concepción tradicional, tanto los abordajes críticos como los poscríticos acuerdan en afirmar la existencia de tres dimensiones curriculares: la oculta (o implícita) y la nula (o ausente), que se desvanecen tras la aparente neutralidad y evidencia del currículum explícito. Esta distinción pone de manifiesto que las temáticas consolidadas en el currículum explícito son aquellas que, en general, se adecuan a criterios de valoración epistémica y que, en cuanto "adecuadas", cobran relevancia epistemológica.

Así, el *currículum implícito* (CI) enseña a través de lo que no se dice abiertamente o bien se dice de manera sesgada. De este modo, transmite valores y apreciaciones que no figuran en los programas, pero que son vitales a la hora de fijar y reproducir estereotipos.

Por su parte, el *currículum nulo* (CN) queda conformado por aquellos saberes que son excluidos de los contenidos "oficiales" de la enseñanza. Son aquellos temas y cuestiones que no deben enseñarse a las nuevas generaciones por ser nocivos, peligrosos o, simplemente, falsos o banales, lo cual implica que carecen de estatus epistemológico, por no satisfacer ningún valor epistémico. En otras palabras, dicho contenido es "des-preciado", "devaluado" y queda exiliado, excomulgado, marginado del discurso curricular oficial, es decir, del *currículum explícito* (CE).

De este modo, el CE queda conformado por todos los contenidos (mínimos o completos) que deben impartirse según un plan de estudios y, más específicamente aún, por un proyecto programático particular que se ajusta a los criterios epistémicos correspondientes a su disciplina. Esta selección, a su vez, queda explicitada por la enunciación de objetivos y propósitos específicos.

Por su parte, el CI/CO queda constituido por todas aquellas expectativas que no se explicitan en los objetivos, pero que suelen ser mucho más poderosas en cuanto al impacto psicoafectivo que tienen sobre el alumnado. En otras palabras, es aquello que se enseña de un modo inconsciente, a través de actitudes, gestos, metamensajes, valoraciones, opiniones, etc., que exceden claramente el ámbito de la selección explícita de los contenidos, y que suele tener vinculación con aquellos supuestos relativos tanto a los roles sociales como a los roles del alumnado y al conjunto de expectativas que se depositan en ellos (y en ellas).

Silva Águila cita como ejemplos de CI: "No hablar a menos que el docente lo ordene" (ya que es él quien posee la autoridad), "realizar las actividades que el docente propone sin necesidad de consenso por parte de los alumnos" (ya que es él quien maneja el "saber" y no los alumnos), nosotrxs podemos agregar: "¿cuál es el tipo de orientación vocación profesional esperable o preferible según el género de los alumnos?" (*ya que no todos los sexos son aptos para las mismas cosas*).

Cualquiera de nosotros recordará alguna anécdota "divertida" de sus años de escolaridad cuando algún varón o alguna niña afirmaban que su vocación era tal o cual, y esta no entraba en las elecciones típicas según género o según su "nivel de inteligencia para". Los gestos o muecas —aun en el caso de lxs maestrxs más discretxs— solían ser muy elocuentes respecto de su "aprobación o desaprobación" en relación con la vocación profesional expresada por lxs alumnxs.

Por último, nos queda la dimensión curricular que se denomina "nula" o *currículum nulo* (CN), el cual se define por la negativa, esto es, incluye todo aquello que ha quedado excluido o fuera del currículum explícito. *Todo lo que se decide no enseñar*. Pero ¿quién se encarga de tomar estas decisiones?, ¿de acuerdo con qué criterios?, ¿en función de qué supuestos estos criterios de exclusión quedan legitimados?

Siguiendo a Águila Silva (1984), estas decisiones son tomadas por un grupo de profesionales (de la educación) y académicos reconocidos. Nuestro autor sostiene que aquello que se decide no enseñar suele ser tan o casi más importante que aquello que sí se decide impartir dentro del claustro escolar. En este sentido, el CN tiene dos dimensiones:

1) relativa a la concepción acerca de los procesos de aprendizaje, y
2) relativa a los contenidos o asignaturas que son dejados fuera del CE.

Con respecto a la primera dimensión:

> Desde el punto de vista de los procesos cognitivos que el currículum explícito incorpora o no, hay una serie de supuestos, cuya validez científica es cuestionable. Estos *statements* sostienen que la cognición es diferente al afecto, que el afecto es diferente a la actividad motriz, y que la actividad motriz es diferente a la cognición. Estos tres elementos constituyen subsistemas que interactúan y son interdependientes, pero cada uno tiene una autonomía y un

campo específico en la actividad mental. La cognición es identificada con pensamiento y reflexión, el afecto, con los sentimientos y la motricidad con la actividad física, el desarrollo de destrezas. Esta conceptualización tiende a ser reificada, y de esta manera asumida como certeza. La raíz de este malentendido tan nefasto para los alumnos (porque los desintegra) es el producto del uso y abuso de las llamadas taxonomías que sirven de base a la formulación de los objetivos conductuales[4] (Silva Águila, 1976).

Como vemos entonces, esta dimensión del currículum (CN) que, *a priori*, uno podría concebir como la más inocua e irrelevante de las tres, condiciona fuertemente a las otras dos dimensiones y es en este sentido que nosotrxs creemos pertinente denominarlo *metacurrículum*.

Esta denominación varía según los enfoques, algunos usan este término para referirse al CI, otros para referirse a las expectativas de logro no explicitadas en el diseño curricular. Para nosotrxs, en cambio, y sin que esto entre necesariamente en contradicción con las concepciones a las que acabamos de aludir, el *metacurrículum* está constituido por todos aquellos supuestos, prejuicios, preconceptos que, habiéndose aceptado a partir de cierta "validación científica" (por ejemplo, sociobiología), han sido "naturalizados" por el "uso" y el "hábito" acríticos (por ejemplo, los estereotipos de género) y acaban por instituirse como una constelación de categorías y criterios de selección para la perpetuación de conceptos, saberes aceptados y legitimados, desde los cuales este *metacurrículum* se retroalimenta y perpetúa.

La elección acerca de lo que debe "quedar afuera" (y esto no solo lo estamos pensando en términos de currículum) es siempre muchísimo más comprometida desde el punto de vista ontológico, gnoseológico y ético-político, que la elección de lo que "debe ser incluido". La amalgama de presupuestos que orientan estas decisiones en "negativo" es muchísimo más compleja, impenetrable y violenta que aquellas que se manifiestan de un modo más o menos explícito. Esta suerte de inaccesibilidad conceptual a la ideología que opera como fundamento de estas exclusiones la denominaremos *opacidad axiológica*, y aceptaremos, además, que es la característica definitoria de lo que hemos denominado *metacurrículum*.

Esta *opacidad axiológica* estaría constituida por todo el conjunto de valores/valoraciones no explicitadas, pero determinantes a la hora de trazar y construir un criterio de demarcación entre lo enseñable, lo pseudoenseñable y lo no enseñable en absoluto. Es opaca porque invisibiliza, obtura la posibilidad de acceso a esos valores que, al mismo tiempo, significan, imprimen

4 El destacado es nuestrx.

valores y operan, en términos psicoanalíticos, fantasmáticamente. Dicho en otras palabras, su presencia no es claramente visible, pero los efectos de su existencia sí lo son.

Llegadxs a este punto, parece obvio que una práctica pedagógica ecuánime deba exigirnos una revisión permanente de aquello que se acepta como enseñable, pero mucho más importante es que nos obligue a volver sobre aquello que ha quedado confinado al estatus de "residuo curricular" (lo negado, lo silenciado por los diseños oficiales) atendiendo especial y puntualmente a aquellas cosas que se decide *no enseñar* (sobre todo aquellas temáticas que son omitidas y/o silenciadas y que, en general, guardan estrecha relación con la problemática de la sexualidad, de la segregación por etnia o clase, la violencia, y la exclusión social). En este sentido, se impone la pregunta: *¿qué es realmente lo que se decide (decir) cuando se decide no enseñar determinados contenidos por considerárselos curricularmente irrelevantes?*

Así vemos como dentro de los planes de estudio de formación media o superior, por ejemplo en Filosofía, una materia como Teoría de Género no resulta significativa ni relevante en términos de problemática filosófica, pero sí es indiscutiblemente relevante una Teoría del Conocimiento. ¿En qué se funda esa decisión o, mejor dicho, esa no elección? ¿El CN es (o puede interpretarse) como una consecuencia (ideo)lógica del CI? ¿Existe "opacidad axiológica" en la relación CN-CE?, ¿Cuál es la carga "ideológica", si es que la hay, de este tipo de "omisiones"? ¿En qué sentido puede ser funcional, para la matriz ideológica hegemónica, la omisión de contenidos curriculares? ¿Cómo se conecta con la producción y la legitimación de saberes (también) hegemónicos, y la estigmatización de roles, por ejemplo, sexuales?

En otras palabras, podemos inferir que la carga ideológica de lo *no dicho* tiene sobre los sujetxs pedagógicxs un efecto (per) formativo muchísimo más potente y subjetivante que los contenidos expresados de manera explícita. De este modo, el currículum nulo acaba siendo mucho más que una dimensión del currículum: una efectiva y eficiente *tecnología de subjetivación* (Foucault, 1990) para la perpetuación del etnocentrismo, del patriarcado y de sus efectos de sentido en la praxis social: *machismo, micromachismo, violencia de género, cosificación de la mujer.*

2. Silencio epistemológico, violencia epistémica: una lectura filosófica

¿Cómo opera la producción de conocimiento?, ¿cuál es su papel en la legitimación en función de construcciones culturales, imaginarios sociales y prácticas efectivas?, ¿cómo nos convertimos en cómplices inocentes de todo un

entramado de violencias que no logramos ver como tales y, particularmente, cuán comprometida está la práctica docente en la perpetuación de un sistema que, por naturaleza, debe ser "excluyente" para poder reproducirse? Veamos ahora cuáles son las estrategias y construcciones "míticas" que nos siguen atravesando y constituyendo como sujetxs de ese juego de "exclusiones".

2.1. La ideología como violencia y la violencia como ideología

Ahora bien, ¿por qué hablar de violencia epistémica y no simplemente de violencia sexista? En primer lugar, porque nuestro concepto de "violencia epistémica" pretende dar cuenta, más que de una situación contingente y fácilmente desmontable, de un modo de institucionalización de la matriz ideológica del patriarcado, por medio de un entramado que articula lo discursivo, lo no discursivo, lo disciplinario, la sexualidad y el saber. Y, en segundo lugar, porque creemos, siguiendo a Foucault (1990), que el "saber como dispositivo" es una de las estrategias más eficaces en el juego de las microviolencias.

Como decíamos anteriormente, la selección de los contenidos para un diseño curricular responden a varios criterios, entre los cuales el fundamental es que esos contenidos que se enseñen estén validados epistemológicamente, esto es, den cuenta de su "cientificidad". De esta manera, podemos anticiparnos e inferir que lo que no esté validado en términos epistemológicos, es decir, por la ciencia y sus propios criterios de cientificidad, es imposible que ingrese a los espacios de formación a través de los canales oficiales de definición de los contenidos.

Ahora bien, en el ámbito de las discusiones epistemológicas, una de las cuestiones más álgidas (entre otras) es la relativa al contexto de justificación de las hipótesis, y al problema de la demarcación. En otras palabras, ¿qué criterios son adecuados al momento de justificar la aceptación (o el rechazo) de una hipótesis científica? Problema que se complejiza en el ámbito de las ciencias fácticas y, muy particularmente, en el ámbito de las ciencias sociales. Más allá de los debates actuales en torno a estas cuestiones —que no trataremos aquí—, lo cierto es que a la base de estas decisiones, y de estos criterios, se encuentran una serie de valores que son denominados "valores epistémicos". Es decir, ¿qué es lo que convierte en "valiosos" a determinados saberes en detrimento de otros, imprimiéndoles justamente el estatus de "conocimiento" a unos y denegándoselo a los otros?

Primero que nada, dejaremos claro que no deben confundirse los valores epistémicos con los valores morales. Estos prescriben un "deber ser" en relación con la praxis moral (*ethos*), mientras que los primeros deben ser entendidos como valores cognitivos que vuelven "valiosa", es decir, epistemológicamente adecuada a la teoría. Estos valores son *verdad, simplicidad, coherencia, capacidad explicativa y predictiva*.

Autores como Moore (1903) sostienen la imperiosa necesidad de no confundir estos valores con los valores morales, ya que, de hacerlo, se incurriría en la falacia naturalista, es decir, en la presunción de que los valores epistémicos son del mismo orden que los valores éticos, siendo que los primeros son descriptivos, mientras que los segundos son claramente prescriptivos. Así pues, lo que otorga valor a una teoría para que pueda esta luego ser validada epistemológicamente es su (veracidad) "verdad", definida canónicamente como isomorfismo. Esto es, la "correspondencia" entre el plano lingüístico (proposiciones) y el plano ontológico (hechos/entidades). No podemos dejar de mencionar que este criterio presupone fuertemente el acceso, en términos de conocimiento verdadero, a lo real, el cual implica una fuerte diferencia entre distintas concepciones acerca de lo que la ciencia puede validar como conocimiento estricto.

Ahora bien, los valores epistémicos juegan un papel preponderante en el circuito de las decisiones en torno a la aceptabilidad o no de una hipótesis empírica, justamente porque promueven y alientan estas decisiones sobre el carácter epistemológico de nuestras descripciones respecto de un "estado real de cosas", es decir, lo que llamamos "realidad".

Para decirlo de otra manera, los valores epistémicos están en la base de las decisiones sobre la aceptabilidad o no de las teorías, pero no las determinan de modo directo. Esto es, solo aceptando que lo real es accesible a los sentidos (objetividad) y que los sentidos son una fuente confiable de conocimiento o, al menos, que podemos arbitrar acuerdos desde cierto psicologismo inocuo sobre la "verdad" (convencionalismo) de los enunciados empíricos básicos, podemos aceptar que cierta evidencia empírica juega un papel confirmatorio o no de aquello que se propone como hipótesis de respuesta a una pregunta epistémica.

El punto es que estos valores le imprimen (o mejor dicho pretenden hacerlo) a nuestras intenciones de conocimiento, la "certeza" de que aquello que producimos como descripción (pretendidamente) objetiva y verdadera del mundo *lo es* porque posee un carácter claramente racional, puesto que, si nuestra motivación no fuese del orden de la producción de conocimiento, bastaría con elucubrar relatos ficcionales con capacidad tranquilizadora frente a lo que se manifiesta como "desconocido", como ha sucedido con los mitos. Son entonces estos valores los que demarcan, claramente, qué debe aceptarse como conocimiento y qué debe descartarse, ya sea porque no satisface el criterio de verdad (isomorfista), o bien porque no responde a determinadas

exigencias de *racionalidad científica*, entendida como capacidad de argumentación lógica o susceptible de ser reducida a un esquema algorítmico.

Ahora bien, la pregunta obligada es: ¿cómo se definen esos valores? ¿Qué es lo que convierte a un "valor" en epistémico? ¿Quiénes definen dichos valores? Y, si esos valores son "connaturales" con la racionalidad científica, ¿qué es entonces lo que debemos entender por racionalidad científica o simplemente "racionalidad"? Racionalidad que, por su parte, sigue siendo básicamente entendida como racionalidad moderna.

En resumen, ¿qué debemos entender por *valores (epistémicos), racionalidad y razón moderna*, ya sea desde la perspectiva canónica, como también más allá de los relatos hegemónicos que legitiman dicha *concepción* de racionalidad?

Volviendo a los debates epistemológicos más álgidos, uno de ellos tiene que ver con la cuestión de la "neutralidad valorativa" en ciencia. Esta cuestión tiene dos dimensiones:

a) la neutralidad/objetividad del científico[5] que trabaja en determinada investigación, esto es, su capacidad de "no contaminar su investigación con elementos emocionales, o personales";
b) la diferencia entre "hechos/valores" que permitiría (o no) justificar la "objetividad" de una serie de "observaciones", por ejemplo, confirmatorias. En otras palabras, ¿observamos "hechos puros" o reconocemos a algo como un "hecho" a partir de un conjunto de valores que vuelven "significativo", para la teoría, cierto acontecimiento?

Tomemos el siguiente (enunciado descriptivo) del hecho: "Juan ha golpeado a su mujer". De este enunciado no podemos inferir "Juan es violento", ya que, para poder realizar dicha inferencia, deberíamos partir de una premisa axiológica del tipo "es malo golpear a una persona". Según la posición en virtud de la cual solo podemos constatar el hecho "fáctico" de la golpiza. Derivar de ese hecho un juicio de valor implicaría incurrir en una falacia que atenta contra la "neutralidad" de la observación (y su consecuente valor epistémico), es decir, no podríamos ofrecer una justificación lógica o "racional" de dicha conclusión. Esta postura cuyo origen se remonta a Hume establece una clara distinción entre juicios descriptivos y juicios de valor. Esta dicotomía delimita con claridad cuál "debe ser" el registro discursivo de la ciencia y cuál el de la ética. La ciencia elabora teorías que describen "lo que es" (hechos, *factum*), mientras que la ética centra sus desarrollos teóricos en "el deber ser" (valores morales).

5 Nótese que *no hemos usado* la "x" ya que la cuestión acerca de la capacidad de las mujeres para "hacer (o no) ciencia" implica en este punto debates álgidos.

Ahora bien, ¿esta dicotomía no presupone ya, en sí misma, un "juicio de valor"? Entendemos que no solo presupone un juicio de valor, sino que simultáneamente ese y otros juicios de valor se fundan en una matriz ideológica que les otorga inteligibilidad; o, para decirlo con otras palabras, un valor epistémico es siempre ideológico. Pero ¿qué es la ideología?, ¿no es acaso la actividad científica, un quehacer "separado" de lo ideológico? El concepto de "ideología" no es un concepto unívoco ni se encuentra a salvo de un ideario que ha demonizado, precisamente, este concepto, tomándolo como sinónimo de "falsedad".

Enrique Marí, en su prólogo a *Neopositivismo e ideología*, pone en contexto este debate acerca de la tensión existente entre "ideología" y "conocimiento científico", mostrándonos los peligros de su radicalización, es decir, de caer ya sea en una mirada ingenua sobre la absoluta independencia entre los problemas y demandas sociales y la ciencia, o de suponer que toda actividad científica no es más que una mascarada de los intereses económicos del liberalismo más perverso. En su lugar propone superar la disyuntiva comprendiendo a la actividad científica como un saber "posicionado socialmente"[6] y condicionado por su propio contexto.

En otras palabras, los valores que rigen la praxis científica no son valores "naturales", sino sociales. Estos valores, como el carácter "público" del conocimiento, es decir, su "comunicabilidad", su accesibilidad, objetividad, perfectibilidad, etc., son el producto de un *ethos* científico, que se genera, dentro de las instituciones científicas, bajo la forma de "normas", es decir, prescripciones (metodológicas), proscripciones, preferencias, permisos, etc., legitimados sobre la base de valores institucionales e institucionalizados. Y, como se sabe, toda institución se funda sobre un imaginario instituyente que define e inventa ciertas "realidades" (paradigmas o arquetipos) que permiten fundar y legitimar ciertos valores por sobre otros.

Así, nadie sospecharía, en principio, que la ciencia, *la actividad racional por excelencia*, es un discurso sesgado por el sexismo y donde lo femenino es recluido, excluido, marginado por su carácter intrínsecamente irracional que, incluso, llega a limitar claramente el acceso de las mujeres a la actividad científica.

Permítasenos aclarar que no pretendemos caer en el absurdo de las hipótesis conspiracionistas, al suponer que toda actividad y producción científica está orientada al ejercicio de la exclusión, sino que tratamos de mostrar *la urgencia y necesidad de revisar algunos supuestos* que siguen manteniendo como efecto de sentido, en la dimensión de la praxis, posicionamientos que inducen a la exclusión, puesto que se fundan en ella. La negativa a poner bajo

6 Las epistemologías feministas hablarán de "saberes situados". Ver el capítulo 1.

revisión el supuesto de una racionalidad "no contaminada por la irracionalidad de lo social" es, en sí misma, una proyección ideológica, con efectos sobre lo social que resultan —ellos mismos— "irracionales".

Pero continuemos con nuestro análisis del concepto "ideología". Žižek (2000), siguiendo a Hegel, propone comprender "la ideología" (y para no perder de vista su valor cognoscitivo) desde tres ejes: a) la ideología como complejo de ideas (teorías, convicciones, creencias, procedimientos argumentativos); b) la ideología en su apariencia externa, es decir, su materialidad, lo que Althusser llama Aparatos ideológicos del Estado; y c) el terreno más elusivo, la ideología "espontánea" que opera en el centro de la "realidad" social en sí. De acuerdo con Barthes (1950), enfatiza la noción de ideología como "naturalización" del orden simbólico: esto es, como la percepción que reifica los resultados de los procedimientos discursivos en propiedades de la "cosa en sí", con lo cual podemos ver que la "realidad" estudiada por la ciencia de manera "objetiva" no sería más que una reificación (ideológica) de los procedimientos discursivos, que provienen en este caso del mismo discurso científico. Žižek sostiene lo siguiente:

> ... no se puede trazar una clara línea de separación entre los niveles descriptivo y argumentativo del lenguaje: no existe el contenido descriptivo neutral; una argumentación exitosa presupone la invisibilidad de los mecanismos que regulan su eficacia (...) una de las estratagemas fundamentales de la ideología es la referencia a alguna certeza manifiesta: "¡Mira, puedes ver por ti mismo cómo son las cosas!". "Dejemos que los hechos hablen por sí mismos" es quizás el archienunciado de la ideología: la cuestión es, precisamente, que los hechos nunca "hablan por sí mismos", sino que una red de dispositivos discursivos los hace hablar. Basta recordar la conocida película antiabortista [El grito silencioso]: allí "vemos" a un feto que "se defiende", que "grita", etc.; y, sin embargo, lo que "no vemos" en este acto mismo de ver es que "vemos" todo esto contra el fondo de un espacio preconstruido discursivamente. [Y siguiendo a Laclau agrega] el significado no es inherente a los elementos de una ideología como tal, sino que estos elementos funcionan, más bien, como "significantes flotantes" cuyo significado es fijado por el modo de su articulación hegemónica (2000).

De esta manera, para el discurso epistemológico clásico, los "valores epistémicos" cumplen esta función de "significantes flotantes" articulando un "sentido" que hace inteligible determinados "hechos" y no otros a cierto tipo de racionalidad. Así, pues, es un "hecho" que los sexos son "naturalmente" dos, que —en consecuencia— en la naturaleza solo hay "machos y hembras", que "el macho es superior en fuerza y capacidad a la hembra" y que las relaciones, por ejemplo, homosexuales son "antinaturales". En resumen, la ideología (y en especial el discurso científico, en cuanto "aparato ideológico") instituye un "deber ser" que luego "describe" como un "estado real (natural) de cosas", patologizando, segregando, y excluyendo todo aquello que no se "amolde" a "la realidad" (que es comúnmente aceptada como tal).

Otra consecuencia de esto es, también, que esta misma matriz ideológica significante construye no solo "la realidad", sino el modo correcto de acceso epistémico a esa realidad, definiendo qué es la racionalidad, en cuanto facultad de conocimiento. Recordemos que solo será "enseñable" aquello que haya sido epistemológicamente legitimado.

En la actualidad, con el auge de los estudios poscoloniales, filósofos como Dussel han desarrollado la tesis del "mito de la razón moderna", mostrando su carácter intrínsecamente falaz, tanto desde su génesis histórica como desde su (presunto) fundamento geopolítico. Estos aportes nos permiten entender no solo la dimensión ideológica del concepto moderno de "racionalidad (científica)", sino su modo violento y legítimo de operar.

> Si se pretende superar la Modernidad hay que negar la negación producida por el mito de la Modernidad, esto es, afirmar la alteridad del otro negado y negar la inocencia de la Modernidad, des-cubriendo la otra cara oculta y esencial a la "Modernidad": el mundo periférico colonial, el indio sacrificado, el negro esclavizado —y, agregamos, la mujer explotada e invisibilizada— (Dussel, 2005).

Según Dussel, para poder comprender en toda su dimensión este mito, tenemos que partir del concepto de "Europa" como ficción ideológica. Esto nos obliga a una revisión histórica que nos permite poner en evidencia "la falacia" en la que se sostiene el relato histórico oficial que nos muestra a "Europa" como la "cuna de la civilización occidental", cuyo origen directo es Grecia y, a partir del cual se pretende justificar, simultáneamente, su etnocentrismo y superioridad respecto de la periferia (por ejemplo, América Latina). No nos detendremos en la genealogía revisionista propuesta por Dussel, sino solo en las características que la "racionalidad moderna" pone de manifiesto, como *Ego cogito* y, fundamentalmente, *Ego conquiro*. El "Yo conquisto" sería, según Dussel, la verdadera cara de la modernidad antes que el *Ego cogito* o "yo pienso".

> ... aunque toda cultura es etnocéntrica, el etnocentrismo europeo moderno es el único que puede pretender identificarse con la "universalidad-mundialidad". El "eurocentrismo" de la Modernidad es exactamente el haber confundido la universalidad abstracta con la mundialidad concreta hegemonizada por Europa como "centro".

> El *ego cogito* moderno fue antecedido en más de un siglo por el *ego conquiro* (Yo conquisto) práctico del hispano-lusitano que impuso su voluntad (la primera "Voluntad-de-Poder" moderna) al indio americano (Dussel, 2005).

La modernidad, al descubrir el *cogito*, descubre su capacidad de dominar la naturaleza (las mujeres, la otredad, etc.), es decir, de conocer sus leyes, y así dominarla y controlarla. Sin embargo, esta idea de dominio no es tan inocente como pretende hacer ver el relato hegemónico, sino que, en rigor, este dominio sobre la naturaleza es literalmente un ejercicio de sojuzgamiento vehiculizado por la violencia física. Nos dice el autor que sí la modernidad tiene un núcleo fuerte *ad intra*, como "salida de la minoría de edad", tiene también otro, *ad extra*, que se realiza en el ejercicio violento de la negación de "Otro" que ella misma oculta a sus propios ojos.

> ... la "Modernidad" es justificación de una praxis irracional de violencia. El mito [que sostiene la modernidad] podría describirse así: 1) La civilización moderna se auto comprende como más desarrollada, superior (lo que significará sostener sin conciencia una posición ideológicamente eurocéntrica). 2) La superioridad obliga a desarrollar a los más primitivos, rudos, bárbaros, como exigencia moral. 3) El camino de dicho proceso educativo de desarrollo debe ser el seguido por Europa (es, de hecho, un desarrollo unilineal y a la europea, lo que determina, nuevamente sin conciencia alguna, la "falacia desarrollista"). 4) Como el bárbaro se opone al proceso civilizador, la praxis moderna debe ejercer en último caso la violencia si fuera necesario, para destruir los obstáculos de la tal modernización (la guerra justa colonial). 5) Esta dominación produce víctimas (de muy variadas maneras), violencia que es interpretada como un acto inevitable, y con el sentido cuasi-ritual de sacrificio: el héroe civilizador inviste a sus mismas víctimas del carácter de ser holocaustos de un sacrificio salvador (el indio colonizado, el esclavo africano, la mujer, la destrucción ecológica de la tierra, etcétera). 6) Para el moderno, el bárbaro tiene una "culpa" (el oponerse al proceso civilizador) que permite a la "Modernidad" presentarse no solo como inocente sino como "emancipadora" de esa "culpa" de sus propias víctimas. 7) Por último, y por el carácter "civilizatorio" de la "Modernidad", se interpretan como inevitables los sufrimientos o sacrificios (los costos) de la "modernización" de los otros pueblos "atrasados" (inmaduros), de las otras razas esclavizables, del otro sexo por débil, etcétera (Dussel, 2005).

¿Cómo deberíamos operar, entonces, para volver a hacer visible la Otredad, dentro de la cual debe incluirse también a las mujeres blancas? Deconstruyendo esta mitología de la violencia moderna, amparada en la ficción ideológica de la racionalidad. En resumen, deconstruyendo el concepto hegemónico de "racionalidad".

Retomando ahora la cuestión de la "violencia", nos interesa mostrar cómo esa violencia "moderna" sigue vigente bajo formas más sofisticadas y menos perceptibles, es decir, nos preocupan fundamentalmente dos cuestiones puntuales: (a) la conceptualización de "violencia" y las dimensiones a través de las cuáles se ejerce, y (b) los efectos de sentido, en cuanto significado (significatividad), que tiene el "silencio", la "ausencia" o el "no decir" (Spivak, 1990).

En su análisis sobre los diferentes tipos de violencia, Žižek (2006) menciona tres modalidades de la "violencia": la violencia subjetiva, la violencia objetiva y la violencia sistémica. Las razones de esta clasificación responden, según el autor, a lo siguiente:

> En vez de enfrentarnos a la violencia de manera directa, presentaremos miradas de soslayo. Hay razones para mirar al sesgo el problema de la violencia. Mi premisa subyacente es que hay algo inherentemente desconcertante en una confrontación directa con él: el horror sobrecogedor de los actos violentos y la empatía con las víctimas funcionan sin excepción como señuelo que nos impide pensar. Un análisis desapasionado de la tipología de la violencia debe, por definición, ignorar el impacto traumático. Pensemos en el falso sentido de urgencia que domina el discurso humanitario liberal-progresista sobre la violencia: en él la abstracción y la (pseudo)concreción gráfica coexisten en la representación de la escena de violencia (...). Hay un límite antiteórico fundamental en estas acotaciones de urgencia. No hay tiempo para reflexionar, hay que actuar ahora.

A estas presentaciones "efectistas" de la violencia, Žižek las denomina "violencia subjetiva" y advierte que debemos resistirnos a la "fascinación" que ellas producen. El horror frente a las imágenes de la violencia ejercida por los actores sociales, individuos malvados, etc., es "simplemente" el modo más visible de violencia, pero no es el único. Hay dos tipos más de violencia: la objetiva y la sistémica. El concepto de violencia "objetiva" encuentra su cuño conceptual en Marx y se caracteriza por ser una abstracción, pero el problema no es que sea solo una abstracción, sino que se constituye como "real" en la medida en que determina la estructura de los procesos materiales sociales:

> La danza metafísica autopropulsada del capital (es) lo que hace funcionar el espectáculo, lo que proporciona la clave de los procesos y catástrofes de la vida real. Es ahí donde reside la violencia sistémica fundamental del capitalismo, mucho más extraña que cualquier violencia directa socioideológica: esta violencia no es atribuible a los individuos concretos y malvados, sino que es puramente 'objetiva', sistémica, anónima. Aquí se halla la diferencia lacaniana entre "realidad" y lo "Real": La realidad es la realidad social de las personas concretas implicadas en la interacción y en los procesos productivos, mientras que lo real es la lógica espectral, inexorable y "Abstracta" del capital que determina lo que ocurre en la "realidad social" (Žižek, 2006).

Más adelante, analiza el fenómeno de la violencia en el lenguaje y señala dos cuestiones que merecen ser destacadas: a) la denegación fetichista y b) el miedo a la sobreproximidad del Otro.

La primera puede definirse como el antiaxioma del kantiano *sapere aude*, es decir, podríamos traducirlo como "sé, pero no estoy dispuesto a hacerme responsable por lo que sé, ni de las consecuencias de ese saber, por lo tanto, sé, pero actúo como si no supiera". La segunda tiene que ver con el aspecto amenazante de la Otredad. Aspecto que queda evidenciado, creemos, con claridad en el trasfondo del problema moderno del "solipsismo". Dicho de otra manera, "sé que el Otro es conciencia, igual a mí, aun en su diferencia; pero como no tengo conciencia de su conciencia, con la misma claridad y distinción que tengo conciencia de mi propia conciencia, ergo, no es claro y distinto que el otro sea, otro (como) yo".

Este temor puede explicarse (en términos psicoanalíticos) como el temor al deseo del Otro. Es decir, si definimos al deseo como deseo de *saber qué se desea*, y lo que se desea es aquello que de alguna manera le devuelve al sujeto (castrado/incompleto) su completitud, el otro como deseo, desea lo mismo que yo (es decir, el acceso a un saber del que no hay saber posible) y ese deseo, entonces, puede ponerme en la incómoda situación de preguntarme *¿quién soy?*, respuesta que presupone un saber, del cual no hay saber posible. Si llevamos esta situación de nuevo al descubrimiento del *Ego cogito* podríamos sospechar que Descartes se hace la pregunta, pero se la responde de modo tal que no haya *Otro Cogito*, reconocido como tal, que también me lo pregunte, pues en la imposibilidad de la comunicabilidad de la reflexividad de la propia conciencia, el Otro vería "mi estado de castración", lo que se traduce, en términos epistémicos, como la asunción de la carencia de la verdad. Para evitar esto, lo mejor es alejar al Otro y cercarlo simbólicamente, esto es, "definirlo como Otredad subalterna", como "inferioridad" puesto que aceptarlo como un igual es aceptar el riesgo de mirarnos en el espejo que le devuelve al "narciso racional y moderno" su imagen incompleta.

Para evitar que estos muros simbólicos que protegen al Sujeto, instituido como norma, se desintegren, cada cultura se autoinstituye como central. Así, esta violencia "subjetiva" es el resultado de una "violencia sistémica" que pretende poner a resguardo el capital (en este caso cultural) y sus modos de circulación. El lenguaje, en cuanto sistema de signos, la palabra como tal, no puede circular por fuera del cerco simbólico que protege lo instituido como norma, pues se pone en peligro justamente esa economía de significantes y significados. Asumir que el Otro tiene "palabra", "voz", implica reconocerlo como portador de sentidos que pueden entrar en conflicto con los sentidos hegemónicos y, en consecuencia, hacerlos peligrar en su estatus hegemónico; por ello mismo, para evitar esta amenaza, se lo silencia.

Si bien el acto mismo de nombrar es en sí violento puesto que supone, en términos hegelianos, la acción negatriz sobre la cosa; cuando la cosa no es ni siquiera nombrada, opera sobre ella una negación aún más violenta, porque si aceptamos que el lenguaje es performativo, esto es, instituye "la realidad", el ser nombrado del modo que sea otorga "realidad", mientras que el no ser nombrado implica quedar fuera del mercado simbólico, del circuito de sentidos posibles. Por ello mismo, es mucho más violento puesto que es un nombrar fantasmático, que nombra desde el silencio, desde la invisibilización. Y, al hacerlo de este modo, la otredad queda entrampada en una dimensión ininteligible para los Sujetos normalizados dentro de un determinado régimen de verdad.

> Lo que es importante en una obra es lo que no se dice. Esto no es lo mismo que la formulación descuidada: "lo que rechaza decir", aunque ello también sería en sí interesante: se puede construir un método acerca de ello, con la tarea de medirlos silencios, sean o no reconocidos [*y reconocibles*]. Pero más bien lo que la obra no puede decir es lo importante, porque allí se lleva a cabo la elaboración del mensaje, como en una especie de camino hacia el silencio (...). Dentro del trayecto borrado del sujeto subalterno, las huellas de la diferencia sexual están doblemente borradas. No se trata de la participación femenina en la insurgencia, ni tampoco de las reglas básicas en la división sexual del trabajo, aunque para ambas cuestiones haya "pruebas". La cuestión es más bien que, ya sea como objeto de la historiografía colonialista, ya sea como sujeto de la insurgencia, la construcción ideológica del género [*gender*] conserva lo masculino como dominante. Si en el contexto de la producción colonial el subalterno no tiene historia y no puede hablar, cuando el

subalterno es una mujer se encuentra todavía más profundamente en las sombras (Spivak, 1990).

Este ejercicio de ocultamiento e invisibilización de "lo femenino" podemos verlo claramente en la historia de la Filosofía.

2.2. La mujer es solo un varón castrado: la invisibilidad vista desde el feminismo de la diferencia

En su trabajo *Speculum*, L. Irigaray pone en práctica una serie de lecturas reveladoras respecto del sesgo de género presente tanto en el psicoanálisis freudolacaniano como en sus fundamentos filosóficos, desde Platón en adelante. La tesis Irigariana sostiene que el concepto de subjetividad debe comprenderse como una construcción exclusivamente masculina, con lo cual en la reconstrucción historiográfica "oficial" de la filosofía se haría manifiesta la existencia de una episteme (ideología) patriarcal tendiente a la invisibilización de lo femenino. Parece pertinente, entonces, preguntarse cuáles son, para Irigaray, los dispositivos que hacen factible dicha invisibilización.

Irigaray parte de la siguiente proposición: "Toda teoría del sujeto se ha adecuado siempre a lo masculino", lo cual apoya la idea de Spivak (1990): "la construcción ideológica del género [*gender*] conserva lo masculino como dominante". Ahora bien, ¿cómo se instrumenta esta construcción?

Ante la crisis del sujeto moderno, encontramos, siguiendo el hilo histórico, un descentramiento, una fragmentación. Las corrientes posmodernas ya no hablarán del Sujeto, sino de sujetos, denominación que parece promisoria para un feminismo de la diferencia como el que propugna Irigaray. Sin embargo, a su entender, este descentramiento o fragmentación del sujeto moderno no sería más que una multiplicación, "una división fantasmática (es decir, no real) que extrae su fuerza del mismo modelo, del *modelo (de lo) mismo*: el sujeto". Según Irigaray (1974), la invisibilización de la mujer sigue siendo el punto de contacto, entre los enfoques más contrapuestos y pretendidamente superadores de la tradición. Invisibilización que se opera desde el lenguaje, es decir, desde lo simbólico: el discurso. Es el *discurso* el que se instituye como el principal dispositivo de esta exclusión de lo "femenino". Así, a su entender y, dentro de lo que se ha dado en llamar *la lógica de lo mismo*, todo aquello que *es* (existe), es idéntico a sí mismo (principio de identidad). De aquí que *lo Otro* no pueda ser pensado, a menos que sea reducido a lo Mismo, esto significa que lo otro (alteridad) solo puede volverse inteligible dentro de la lógica de sentido vigente, o sea, la lógica de la "Mismidad", con lo cual la mujer es reducida a ser lo no idéntico de lo Mismo, su negación, su opuesto, su contrario.

El sujeto masculino es el axioma de partida, y lo otro se comprenderá entonces como su negación, como su contrario. Recordemos que, en este registro, la contrariedad debe comprenderse como la imposibilidad (lógica, esto es, racional) de que dos proposiciones sean simultáneamente verdaderas. Con lo cual si 'A' (lo masculino) es verdadero, esto implica necesariamente que '-A' (la negación de lo masculino [lo femenino]) es falso.

Este binarismo lógico tiene como consecuencia un fuerte compromiso ontológico que permitiría, a entender de la autora, la "negación" de lo femenino. Dicho en otras palabras, si el varón (lo masculino) se autoinstituye como lo que es saber de sí (autoconciencia), como Razón (*logos*) y como Norma (*nómos*), luego, lo Otro del varón (la mujer) es simultáneamente lo otro de la norma, lo Otro de la razón y lo a-lógico, lo que no tiene un *logos* (discurso) capaz de expresarla en su ser Otro. No nos olvidemos de que en la base de esto funciona la distinción sujeto-objeto. El sujeto es quien conoce, el objeto es aquello que no conoce, pero es conocido por el sujeto. Para comprender mejor los compromisos óntico/ontológicos que tiene este binarismo lógico, tomemos, por ejemplo, a Heidegger, quien definía al Otro solo como aquel en el que puede ser encontrado el *sí Mismo*, el doble de un yo que se reconoce (especularmente) en la mismidad. El Otro es un doble del propio yo o del *sí-mismo*; es un yo *interpretado* a imagen y semejanza del propio yo.

Retrocediendo un poco en la historia (de lo Mismo), Hegel disuelve la dicotomía sujeto-objeto. Sin embargo, según Irigaray, esto no resulta en beneficio de lo *femenino*, ya que, si bien la distinción desaparece en la fusión entre sujeto y objeto, la categoría de conciencia —central en el pensamiento hegeliano— será, ahora, la encargada de preservar el ocultamiento de lo femenino. Por su parte, Hegel, en la *Fenomenología del espíritu*, de 1807, la lucha por el reconocimiento obtiene su sentido en el acto mismo de arriesgar la propia vida.

La lucha a muerte por el reconocimiento es condición necesaria para el devenir conciencia, y superar, así, el estado de animalidad o de naturaleza (que debe entenderse como equivalente a la noción de objeto). Ya que lo propio del animal es el instinto de conservación de la especie y el de autopreservación.

Sin embargo, en esta dialéctica, pese a lo que supondríamos, y como ya señaló S. de Beauvoir (1949), la mujer no puede ser asimilada al esclavo, pues ella no ha sostenido con el varón una lucha a muerte, no ha puesto en riesgo su vida; por el contrario, ella es quien engendra y da vida. Así, el arriesgarla supone la trascendencia de la animalidad (objetivación o cosificación); el darla, en cambio, supone un estado de *permanencia* en dicha animalidad.

En consecuencia, la mujer no deviene conciencia (*ser-para-sí*), sino que, por el contrario, se conserva *ser-en-sí*. Ella es lo Otro de la *conciencia de sí* que, como hemos visto, sigue siendo masculina. Hegel, al negar la posibilidad de devenir conciencia a aquello que no supera el *en sí* (en este caso puntual, la mujer), deja claro que lo que no es conciencia (*saber-de-sí*) es desconocimiento de sí, inconsciencia, carencia de discurso.

Con todo, Irigaray encuentra aquí otra consecuencia interesante. Lo que no es saber *de sí* (la naturaleza) debe ser, entonces, saber *para otro*, un saber que *le pertenece* a otro. Aquello que es conciencia de sí (el sujeto masculino) es conciencia, simultáneamente, de lo que *no es* él Mismo. En otras palabras, la naturaleza no se sabe a sí misma, pero es aquello en lo cual el *saber de sí* (la conciencia) encuentra resistencia y oposición. Lo que es en-sí (el objeto, la cosa) es aquello en lo cual la conciencia descubre que eso Otro de sí (mismo) es, simultáneamente, algo *para sí* (para él), lo que lo convierte rápidamente en objeto de su apetencia: el objeto es, por definición, lo *en sí* que no es *para sí*; es *para otro*.

El problema de la invisibilización de lo femenino no disimula sus implicaciones, en especial, cuando la forma dada al discurso surge de los intereses de la subjetividad masculina que, según Irigaray, está guiado, en su construcción, por conceptos de identidad de género, extraños a los deseos e intereses de las mujeres, subsumiendo, asimilando y disolviendo lo *diferente* en lo *Mismo*. Ahora bien, si el discurso dominante es *logos* de lo Mismo, de lo masculino; ¿qué discurso será, entonces, capaz de decir, de enunciar la diferencia? Para Irigaray, es evidente que ese discurso no será el falologocéntrico, puesto que su sintaxis es encubridora, dominante y disolvente; es un lenguaje sistematizado *por y para* lo Mismo (el varón). El término "falologocéntrico" conjuga tres conceptos: lo fálico como representación de "lo masculino"; el *logos*, en su sentido filosófico, es decir, como aquello que otorga e imprime racionalidad o inteligibilidad a algo; y "centralidad" en cuanto criterio de significación que se instituye referencia última del sentido.

Por consiguiente, habrá que reinventar el lenguaje, procurarse algún tipo discurso de lo Otro: un *logos* capaz de enunciar la diferencia. En la medida en que este tipo de demarcaciones aún no existen, debemos procurárnoslas de alguna manera.

La mujer ha sido condenada al silencio, simplemente, porque el discurso que ella puede enunciar no es un discurso propio; es una resonancia, un eco de la amalgama de significados que provienen de la lógica falologocéntrica (equivalente al discurso de lo Mismo). Se le ha denegado el acceso a un *logos* que es impotente para decir lo que *Ella* es, sin reducirla a un reflejo imperfecto y extraño del varón.

Aristóteles afirmaba respecto de la mujer que "no solo era un varón defectuoso, sino además, un ser monstruoso". Por lo tanto, si la mujer es a-lógica, si el discurso que tenemos es incapaz de expresarnos como tales, dice Irigaray, habrá que operar una revolución insólita, ya que no es posible erigir una protesta con la misma clave discursiva que nos invisibiliza, pues la queja sería una queja muda, inaudible. Debemos, por tanto,

> poner todo *sentido* cabeza abajo, patas arriba, del revés. Convulsionarlo radicalmente (...) insistir así, deliberadamente, en esos blancos del discurso que indican el lugar de su exclusión /de lo femenino/ (...) reinscribirlos en *apartes* (...) que desmonten los modelos lógicos del lector-escriptor, que hagan a su razón desatinar (...) sin posibilidad alguna de un retorno a un origen (Irigaray, 1974).

Romper con ese discurso significa, pues, para la autora, desquiciar la sintaxis, haciéndola estallar, volviéndola impredecible, inefable, pero, fundamentalmente, inasimilable al *discurso de lo Mismo*, que no es otro más que el discurso de lo Masculino como único espacio de sentido.

El discurso de lo diferente exige, pues, a decir de Irigaray, hacer estallar los intersticios, los blancos del discurso hegemónico, allí donde se vuelve impotente para decir lo femenino. Esta microfísica del discurso debe insistir en esos blancos, en esos lugares donde no sabe qué decir o directamente reconoce sus propias limitaciones teóricas. Es allí donde debemos, según la autora, tratar de infiltrar un sentido propiamente femenino que desoriente al imperio falocrático (es decir, gobernado por lo fálico) y exaspere los signos de autorepresentación y autoperpetuación de lo masculino. La propuesta de Irigaray es, entonces, recapitalizar el lenguaje, pero sin renunciar por completo ni a todo espejo ni a todo sujeto. Ya que, al menos por el momento, *este* sujeto es con el único que contamos.

Sin embargo y a pesar de que la lectura Irigariana es claramente dilucidadora, no quisiéramos dejar de señalar algunas observaciones a su propuesta que, a nuestro entender, pueden resultar enriquecedoras al planteo que hemos venido desarrollando.

En primer lugar, la referencia constante a *lo femenino*, por parte de la autora, nos parece indicar una clara tendencia a la radicalización, una inclinación al esencialismo, respecto de qué debemos entender por *femenino*. Si bien Irigaray no presenta ninguna definición, parece suponerla sin explicitarla en ningún momento. De hecho, es ese supuesto el que le permite sugerir un discurso que lo enuncie. Puesto que, si lo femenino está encubierto, desdibujado e invisibilizado por el sentido del discurso falologocéntrico, significa que lo femenino existe como tal, aunque negativizado por la ideología patriarcal.

En segundo lugar, creemos poco prudente reificar o esencializar lo femenino, puesto que supondría la misma estrategia que retractamos. Volviendo a caer, por otro camino, en lo mismo, aunque invirtiendo el signo, la valoración. De este modo, nos encontraríamos instituyendo una nueva normatividad; con lo cual, un discurso así construido, correría el peligro de dejar afuera cualquier valoración novedosa que no haya sido, oportunamente, integrada al sistema. Es decir, podría sospecharse que este nuevo discurso (de lo Otro) opera obturando, igualmente, la posibilidad de fundar nuevos valores. Con lo cual se convertiría en un discurso de lo Otro que ha circunscripto de alguna manera, también *apriorísticamente*, qué debe entenderse por lo Otro.

Finalmente, más allá incluso de las críticas que pudieran formulársele al planteo Irigariano desde la perspectiva de los Estudios de Género, o incluso desde una posición antiesencialista, lo cierto es que no podemos dejar de destacar el valor que su aporte representa para cualquier ejercicio de reflexión, y análisis orientado a comprender (para luego actuar) los modos y modelos de la exclusión. Este es, a nuestro entender, el trabajo que logra la autora, al iluminar muchos de los supuestos que, desde siempre, han *fundado*, *legitimado* y *orientado* un pensar que excluye sistemáticamente a la Otredad, en cualquiera de sus dimensiones. Y como hemos venido viendo, una de esas dimensiones, es sin dudas, la que implica, y compromete a la producción de saberes y conocimientos. Es por ello que ese "Silencio epistemológico" acerca de la "diversidad de alteridades" es, sin dudas, uno de los silencios que con mayor urgencia debe comenzar a emitir palabras.

Un ejemplo claro de silencio epistemológico, lo encuentra Irigaray en su deconstrucción de los aportes más significativos del psicoanálisis freudolacaninano, mostrando, en esa deconstrucción, como la mujer ha sido (y sigue siendo) solo un varón castrado, sin entidad propia, es decir, lo que permanece es siempre, en última instancia, "la ausencia". La Ausencia de lo "Otro".

3. ¿Una didáctica excéntrica y (des)generada?

Sobre la base de la idea de que la producción teórico-científica, en general, y la implementación curricular, en particular, adolecen de ausencias y silencios, que se comprenden como un ejercicio de violencia epistémica desde el punto de vista de la perspectiva de género, nos proponemos explicar cómo la legitimación de ciertos saberes en detrimento de otros pone en evidencia un entramado de significaciones, de sentidos y de valores en relación con el conocimiento que soterran la "visibilidad" de aquello que queda definido como lo "Otro" en referencia a lo "Uno/Lo mismo" (Descombes, 1979).

Esta invisibilización, esta negación tanto en el caso de las mujeres, en especial, como también en otros tipos de alteridades, puede verse claramente en la producción teórica tanto de la filosofía como de la psicología y, en consecuencia, en los programas oficiales para su enseñanza y reproducción como discursos hegemónicos. Es por esta razón que, basándonos en los análisis de teóricas como Irigaray (1974) y Butler (1990), mostramos la marca casi indeleble de esos "silencios epistemológicos", su fuerte carácter de violencia epistémica y su capacidad performativa. Luego, a partir del relevamiento de estas marcas en los programas oficiales de enseñanza de Filosofía y Psicología (dentro de la cual aparece el psicoanálisis, aun cuando no pueda considerárselo "psicología" según sus fundadores), proponemos una serie de estrategias didácticas que apuntan a desarrollar un trabajo de deconstrucción de estos silencios dentro de estos espacios curriculares, intentando darle voz a esas ausencias.

La idea de excentricidad apunta justamente a eso, a que la didáctica discurra y opere por un margen que se aparta del androcentrismo, y dé lugar al reconocimiento de la diferencia, sin jerarquizar la diferencia de género. De ahí que esta propuesta pretenda ser, "excéntrica y des-generada".

4. La crítica de Irigaray al modelo "monosexual". Lo que se escucha cuando el silencio (epistemológico) habla

El complejo de Edipo es caracterizado como el conjunto organizado de deseos amorosos y hostiles que el niño experimenta respecto de sus padres. En su forma llamada positiva, el complejo se presenta como en la historia de *Edipo Rey*: deseo de muerte del rival que es el personaje del mismo sexo y deseo sexual hacia el personaje del sexo opuesto. En su forma negativa, se presenta a la inversa: amor hacia el progenitor del mismo sexo y odio y celos hacia el progenitor del sexo opuesto. De hecho, estas dos formas se encuentran, en diferentes grados, en la forma llamada *completa* del complejo de Edipo.

En su texto de 1924, Freud explica cuál es el camino que siguen los varones para resolver su complejo de Edipo. Así pues, afirma que la organización sexual infantil sucumbe ante la amenaza de castración, producto de la represión que se ejerce sobre él a partir del descubrimiento de su genital privilegiado (pene/falo) y su manipulación en la masturbación.

Recordemos que, para Freud, el término *falo* sirve para afirmar el carácter intrínsecamente sexual de la libido. El pene es, en la anatomía, su correspondencia biológica. Solo con J. Lacan el falo se convierte en un concepto central

del psicoanálisis, señalando desde el primer momento la función simbólica del falo en el inconsciente y su lugar en el orden del lenguaje (*logos*).

La amenaza de la castración es desestimada por el niño, en principio, quien además conserva su *amor* por la madre. Esta incredulidad del niño es quebrada y sucumbe cuando observa los genitales femeninos por primera vez (descubrimiento de la diferencia sexual).

Contempla la zona genital de una niña y se *convence de la falta* del pene que posee, y del que está tan orgulloso. Esta observación de la *falta*, de alguna manera, le recuerda y le confirma, la efectiva posibilidad de la pérdida de su propio pene, en virtud de lo cual comienza a surtir efecto la amenaza de castración.

Aceptar la posibilidad de ser castrado y descubrir que la mujer "aparece" *ya* castrada pone fin a cualquiera de las dos posibilidades de satisfacción relacionadas con el complejo de Edipo:

a) la pasiva, ser amado por el padre y, como tal, *sustituir a la madre*;
b) la activa, amar a la madre del mismo modo que lo hace el padre y, en este caso, *sustituir al padre*.

Ambas suponen la pérdida del pene (falo): una por la vía del castigo (la masculina, en abierta competencia con el padre); la otra, mediante la premisa: *para ser amado como mujer, debe carecer de lo mismo que carece la mujer: el pene*.

Por lo tanto, si este tipo de satisfacción libidinal exige la pérdida del pene, *este complejo debe resolverse a favor de su conservación*, con lo cual el niño se aparta del complejo de Edipo. Comienza así la introyección de la autoridad paterna, centro del superyó y disolución del complejo de Edipo ante la amenaza de castración.

Ahora bien, ¿cuál es el camino seguido por el sujeto infantil femenino? En primer lugar, la diferencia morfológica, la diferencia anatómica (reduccionismo biologicista), implica una diferencia en la trayectoria de la disolución del complejo para el varón y para la niña aunque las fases de dicho desarrollo sean las mismas: "La anatomía es el destino", el clítoris de la niña se comporta, en principio, exactamente como el pene, pero, en ocasión de comparar su pequeño pene con el de un varón, nota la desventaja que motiva su sentimiento de inferioridad (envidia del pene). Durante algún tiempo, abriga la esperanza de que su "pequeño" pene crezca con ella (complejo de masculinidad). La niña no asume su *falta* como un carácter sexual propio, sino que explica esta *falta* como una pérdida del pene que alguna vez tuvo, a causa de la castración que asume como un hecho consumado: la niña, entonces, se asume como "castrada".

Esta falta no la hace extensiva a las otras mujeres, sino que supone en ellas (las mayores) la existencia de un órgano completo. Desaparece así, en la niña, el motivo que en el varón activa la formación del superyó. Lo que en el varón es amenaza, en la niña es una realidad.

Sin embargo, esta renuncia a la posesión del pene no es abandonada por la niña sin la búsqueda de una compensación, cambiando y reemplazando la idea de tener pene por la idea de tener un niño (con pene). Su complejo culmina con el deseo de recibir, como regalo, un niño del padre, deseo que no llega a cumplirse nunca y en virtud de lo cual el complejo es abandonado lentamente, a pesar de que estos deseos (pene-hijo) son guardados en el inconsciente y preparan a la niña para su ulterior función sexual, aunque según Freud confiesa, los procesos en la niña no son conocidos ni en forma satisfactoria ni completa (Freud, 1924).

Recordemos que la tesis de *Speculum de la otra mujer* (1974) es: "Toda teoría del sujeto se ha adecuado siempre a lo masculino". En el capítulo cuarto de esta obra, la autora realiza una crítica puntillosa del texto de Freud de 1924. El capítulo se titula "Una 'causa' más: la castración". Pero nos preguntamos: ¿una *causa más* de qué?; y ¿por qué la castración?

Irigaray toma como punto de partida la hostilidad que la niña siente hacia su madre, fase en la cual la niña abandona su objeto primario de amor (la madre) y comienza a realizar el desplazamiento hacia la figura del padre. De esta manera, estaríamos presenciando cómo la niña resuelve su complejo de Edipo. Ahora bien, ¿qué es lo que *causa* esta hostilidad de la niña hacia su madre?

> Pues bien hemos descubierto que dicho factor se encuentra justamente allí donde esperábamos encontrarlo (...) es decir en el complejo de castración (...) lo que nos pareció *extraño* fue constatar que la niña reprochaba a su madre el no haberle dado un pene y que la consideraba responsable por ello (...) podríamos citar en extenso a Freud cuando se refiere a la sexualidad femenina apelando a un recurso un tanto unívoco (como) la anatomía para explicar una economía psíquica (...). Así la niña reprocha a la madre su carencia de pene (...) se da cuenta inmediatamente de la diferencia (¿sexual?) Y comprende toda su importancia. Sensible al prejuicio que se la inculcado de no tener "una cosita" igual, y a partir de allí la "envidia" por el pene se apodera de ella. Envidia que dejará huellas imborrables en su evolución (Irigaray, 1974).

A partir de este punto, Irigaray empieza un juego conceptual que parte del hecho de "ser visto", "ver". La niña ve que no posee "esa cosita" y, al mismo tiempo, es "vista" como carente de esa "cosita" que parece ubicarla

en un lugar de inferioridad. Ver y ser vista como castrada. Como desposeída de ese elemento privilegiado que es el pene (falo).

Esta mirada, dice Irigaray, es una mirada falo-logo-céntrica. ¿Qué significa esto? La mirada es fálica, recordemos, porque lo único que es capaz de "ver" es la presencia, o no, del falo (en este caso su correspondiente anatómico el pene). El término *logos*, nuevamente, tomado en su acepción clásica, como dador de sentido, coherencia y racionalidad, y también como discurso (racional). Y *céntrica*, en la medida en que se (auto)instituye como única significadora o, dicho de otra manera, como la única (mirada, sentido, significante) posible.

Entonces, ¿por qué la mirada tiene que ser falologocéntrica? ¿Por qué el falo (o su correspondiente anatómico el pene) debe ser el significante primordial? La respuesta de Irigaray es taxativa, porque el análisis que Freud hace del desarrollo libidinal es androcéntrico y está predeterminado por los ideales patriarcales.

De esta manera, el desarrollo es "leído" desde una subjetividad típicamente masculina que, a su vez, se instituye como "normal" y normativa. Lo que no sigue por este sendero es lo "a-normal", lo que transita por fuera de la "norma", y este lugar es el de lo femenino. La mujer es lo Otro del varón, lo otro del Sujeto.

Cuando Irigaray habla de la mirada falologocéntrica, habla de esa mirada que "ve" una falta de pene en la anatomía femenina, esa mirada (falologocéntrica) decide que en esa anatomía hay una "carencia", una "mutación" natural, porque lo "normal" es la presencia del pene (falo).

La pregunta casi obvia es: ¿por qué ver una carencia, por qué ver una falta, y no simplemente una "diferencia"? La respuesta de nuevo es, citando a Irigaray, "la sexualidad y todo lo que se dice acerca de la sexualidad se mide siempre por los parámetros de la sexualidad masculina, y en este sentido entonces la 'niña' jamás ha existido". La niña se ve a sí misma como castrada, y es vista como tal, y esta mirada unívoca es insoslayable; es un callejón sin salida porque la niña no sería otra cosa más que un *varón castrado*. Así pues, la niña sale del complejo de Edipo, asumiendo su castración mientras el varón lo hace para evitarla. Ella sale del complejo "feminizada", es decir, resignándose o, peor aún, asumiendo su ser "castrado".

5. ¿Quién es esa mujer? La lectura butleriana y los peligros de los universales

Si bien, como dijimos, la lectura de Irigaray permite echar luz sobre las sombras bajo las cuales queda oculta "la mujer", también hemos señalado el peligro latente de esencialismo que esto presupone. En otras palabras, ¿Mujer se nace, o se hace?

Judith Butler (1990) responde de una manera ciertamente novedosa a la cuestión planteada por De Beauvoir (1949). Partiendo de la pregunta "¿se nace o se hace?" y asumiendo que lxs sujetos no somos "una esencia *a priori*", lo que nos interesa retomar es cómo el individuo en cuanto corporalidad es agencia del discurso, esto es, cómo la subjetividad es (o puede ser) un "metarrelato inscripto en un relato más amplio, ya aceptado, o no, como verdadero"; cómo esas subjetividades se inscriben y se reformulan dentro de los diferentes paradigmas disciplinares e históricos.

Cuando hablamos de subjetividades, nos referimos, en primera instancia, a los modos, formas o características que permiten identificar a un individux como "Sujeto".[7] ¿Quién es el sujeto? ¿Quién posee (hace "visibles") aquellos atributos que permiten asociar lo individual con la subjetividad?, es decir, ¿qué es lo que hace que este individux sea sujeto y no meramente una cosa?

El problema de la subjetividad se convierte en tal, en la modernidad, como consecuencia del descubrimiento del *ego cogito* cartesiano, cuando Descartes solo puede tener la certeza de que al dudar (uno de los modos del pensar, *cogito*) debe existir, puesto que, de no existir, sería imposible (dada su inexistencia) dudar de que existe.

Ahora bien, muchos de estos mitos fundacionales acerca de la constitución de la subjetividad (como resultado del "uso adecuado de la Razón" y este uso, a su vez, como condición de posibilidad para instituirse en sujetos de derecho) quedan en jaque a partir de las críticas iniciadas, por ejemplo, por Simone de Beauvoir, quien mostrará cómo la subjetividad no es un "patrimonio de la humanidad", sino, por el contrario, un privilegio exclusivo (y por ende excluyente) de los varones blancos y occidentales (Europeos): "mujer no se nace, se hace" reza el epígrafe de la obra mencionada. Esto deja ver claramente el carácter de construcción/devenir del ser "mujer". Ahora bien, si la mujer "se hace", ¿sucede lo mismo con el varón? ¿Qué es lo que determina que un individuo sea sujeto, y que sea, a la vez, un sujeto masculino o femenino de manera, además, fuertemente excluyente?

Por su parte, Michel Foucault (1990) muestra que el "sujeto" es el resultado de las relaciones de poder que, sujetando a un individuo a una determinada "episteme", lo subjetivan; de modo que los sujetos son, en rigor, producciones discursivas, que emergen como resultado de un determinado entramado de significaciones, profundamente enlazados y funcionales a un "sistema disciplinario" (sexualidad, disciplinamiento, saber, etcétera).

7 Omitimos el uso de la "x" en la palabra "Sujeto", para que se note con mayor claridad el problema, y su planteo.

En la actualidad, y en particular para los Estudios de Género, la pregunta por el "sujetx" es central, justamente, porque la problemática acerca de los derechos de las minorías sexuales nos obliga a revisar el problema de la constitución de la subjetividad, poniendo en tensión la dimensión sexual de lxs sujetxs. Aquí es en dónde los planteos de la teoría de género introducen una nueva mirada acerca de la construcción de la subjetividad asociada al género, y diferenciándola claramente del sexo biológico.

Así, hoy en día ya no es posible pensar la subjetividad (como tampoco la sexualidad) en términos de algo "dado *a priori*" o simplemente por "naturaleza", ni "permanente para toda la vida", sino que hay que pensar a la sexualidad como una construcción social, cultural y —fundamentalmente— discursiva ligada directamente al concepto de "deseo" que introduce el psicoanálisis.

Judith Butler retoma, entonces, elementos del estructuralismo, de la lingüística, del psicoanálisis lacaniano, del pragmatismo y del hegelianismo para generar un marco teórico desde el cual deconstruir el modelo dimorfista básico y naturalizado del binomio sexo/género.

¿Es acaso el sexo lo dado por la naturaleza, y el género aquello que construimos? ¿Es posible pensar algo "fijo", una suerte de sustrato (*basamento, fundamento último*) que nos hace comportar, ser, pensar, sentir, desear de un modo inequívoco? La respuesta de Butler es, por supuesto, negativa, ya que:

> La categoría "mujer" como su plural "mujeres" se convierte en una categorización problemática tanto por su carácter de "ficción fundacional" como por sus derivaciones en el plano político: "mujeres" no se trata de un significante estable, porque una es Mujer, pero también es "muchas otras cosas". La noción "mujer" está atravesada por, e interactúa con infinidad de modalidades (etnia, clase, sexo, región, edad, etc.) de "identidad" discursivamente constituyentes, las cuales a su vez no son "fijas" o constantes (Butler, 1990).

Judith Butler, en el primer capítulo de *Gender Trouble* (traducido como *El género en disputa*, 1990), parte de un problema que podríamos resumir en las siguientes preguntas: ¿Quién es *la mujer* o quiénes son *las mujeres*?, ¿Quién es específicamente el sujeto de las reivindicaciones que promueve el feminismo? ¿A quién hay que emancipar? La cuestión es que si vamos a defender a las "mujeres" deberíamos primero, y en principio, definir con claridad quiénes son los individuos que quedarán categorizados bajo esta identificación de *mujer*, y a quienes se pretende "representar", en este caso, políticamente.

Así, la categoría "mujer" se convierte claramente un término operativo que pretende hacer visible a una porción de la humanidad que ha sido históricamente invisibilizada. Ahora bien, el uso de dicha categoría encierra algunos peligros, sostiene Butler, pues podríamos estar naturalizando sin mayores cuestionamientos quiénes son o quién es *la mujer*, reduciéndola, por ejemplo, a sus caracteres biológicos. Caracteres que quedarían, al mismo tiempo, naturalizados, legitimados por el lenguaje, por ejemplo, médico o biologicista, siendo así un discurso que puede revelar, pero también velar aquello que se considera "verdadero" en relación con las mujeres.

De este modo, advierte la autora, si la representación política supone un fuerte compromiso normativo, en relación con un "deber ser", es claro que el tamiz conceptual de la categoría "mujer" no puede tomarse a la ligera, y es por ello que aún no hay acuerdo en cuanto a su delimitación conceptual y, por ende, semántica. ¿A quiénes representa la categoría mujer?, ¿es posible "universalizar" dicha categoría? O, por el contrario, debemos hablar de *las mujeres* a fin de no establecer categorizaciones que acaben operando como dispositivos de exclusión. Por ejemplo, si la mujer es "la que posee una vagina", ¿las mujeres "travestis" son mujeres? Aceptando la legitimidad del discurso médico o biologicista rápidamente responderíamos que no. Sin embargo, ¿es esto correcto?

> En lugar de un significante estable que reclama la aprobación de aquellas a quienes pretende describir y representar, *mujeres* (incluso en plural) se ha convertido en un término problemático, un lugar de refutación, un motivo de angustia. Como sugiere el título de Denise Riley, *Am I that name?* [¿Soy yo ese nombre?], es una pregunta motivada por los posibles significados múltiples del nombre. Sí una "es" una mujer, es evidente que eso no es todo lo que una es; el concepto no es exhaustivo no porque una "persona" con un género predeterminado sobrepase los atributos específicos de su género, sino porque el género no siempre se constituye de forma coherente o consistente en contextos históricos distintos, y porque se entrecruza con modalidades raciales, de clase, étnicas, sexuales y regionales de identidades discursivamente constituidas. Así, es imposible separar el "género" de las intersecciones políticas y culturales en las que constantemente se produce y se mantiene (Butler, 1990).

Así, la delimitación lingüística nos sujeta, nos subjetiva, porque establece con anticipación un *a priori*, esto es, define y determina cómo deben constituirse los sujetos. Para ser "mujer" hay que poseer un cuerpo femenino, menstruar, ser madre, tener vagina. Entonces, ¿una mujer que no ha tenido hijos, o que no menstrúa, no es mujer?

En este sentido, la autora recurre a Foucault, quien ha mostrado cómo los sistemas jurídicos "producen" a los sujetos que luego ese sistema representará. El *dictum* de estos sistemas sería: "Si quieres ser, debes ser como nosotros definimos que debes ser, de lo contrario no serás". En otras palabras, no sujetarse a la norma establecida como régimen verdadero implica convertirse en una entidad abyecta, enferma, o peligrosa que debe ser *reducida, encerrada, excluida, segregada, domesticada o eliminada*, puesto que "no encaja" en el molde.

Si no se cumplen estos "requisitos" (esta normativa del discurso dominante y dominador) el *sujeto mujer no existe*, como afirmaba Irigaray; sin embargo, la mujer, en cuanto mujer, ¿es un sujeto? Y si existe porque es "previamente" constituida como sujeto desde el discurso, ¿no es este sistema, peligroso y contraproducente? En otras palabras, si definimos *a priori* quiénes son las mujeres, a quienes queremos reivindicar y representar políticamente; en la medida en que el discurso "produce" a los sujetos, quienes no encajen no podrán ser representados. Y, por otra parte, apelar a este sistema de "definición" supondría, por su parte, reutilizar las mismas estrategias de "exclusión" contra las que se pretende generar un movimiento de reivindicación tal como, por ejemplo, el movimiento feminista.

> La oposición binaria masculino/femenino no solo es el marco exclusivo en el que puede aceptarse esa especificidad, sino que (...) hace que la noción concreta de identidad sea errónea (...). La construcción de la categoría de las mujeres como sujeto coherente y estable, ¿es una reglamentación y reificación involuntaria de las relaciones entre los géneros? ¿Y no contradice tal reificación los objetivos feministas? (Butler, 1990).

En síntesis, la Ley (discurso) produce el sujeto al que y sobre el cual legisla, y luego "oculta" la noción de "sujeto producido" a fin de naturalizar la subjetividad y legitimar su hegemonía. Según Butler, "... la tarea consiste en elaborar, dentro de este marco constituido, una crítica de las categorías de identidad que generan, naturalizan e inmovilizan las estructuras jurídicas actuales..." (Butler, 1990).

Así tanto la categoría "mujer" como su plural "mujeres" se convierten en problemáticas por su carácter de ficciones fundacionales, así como por sus derivaciones en el plano político: "mujeres" no posee un significante estable, porque una *es* mujer, pero también es "muchas otras cosas". La noción "mujer" interactúa con infinidad de modalidades de "identidad" discursivamente constituyentes, como etnia, clase, sexo, religión o edad, entre otras, que, a su vez, no son fijas o constantes.[8]

8 Ver el capítulo 1.

Entonces, la construcción de la categoría "mujeres" como sujetos coherentes, como si se tratase de un sistema consistente y cerrado, deviene en una suerte de reglamentación y una reificación involuntaria de la relación entre los géneros, lo cual es exactamente el resultado opuesto de lo que se pretende lograr, ya que su sentido solo puede emerger como tal dentro de la matriz heterosexual.

Ahora bien, ¿qué pasa con la distinción sexo/género? El sexo suele definirse como el *factum* biológico, y el género como el *dictum* cultural. Pero la pregunta es, entonces, ¿puede ser el sexo el destino?, o, por el contrario, el sexo, al igual que el género, es una construcción cultural. Suponer que existe una lógica análoga entre binarismo sexual (biológico) y de género (cultural) es una inconsistencia, ya que los géneros pueden ser más de dos y suponer lo contrario es mantener la idea tácita de una relación mimética entre lo biológico y lo cultural. ¿Qué es el sexo? ¿Es natural y anatómico, cromosómico, u hormonal? ¿Cómo puede la crítica feminista valorar el discurso científico en torno al sexo, cuando la ciencia es un discurso que pretende establecer "hechos", y estos son, a su vez, construcciones epistémicas? De la misma manera, no debe concebirse al género solo como una inscripción cultural del significado del sexo; el género no es a la cultura lo que el sexo es a la biología, ni la biología es el destino. Ambos son construcciones, aún cuando se pretenda que el "sexo" es una construcción prediscursiva y políticamente neutral. ¿Cómo y dónde tiene lugar la construcción del género? ¿Es una forma de elección como sugiere Simone de Beauvoir?, ¿existe un *cogito* en relación con el género? Si como mencionáramos, para la autora de *El segundo sexo*, una no nace mujer, sino que llega a serlo; en este axioma, vemos claramente la presencia del *dictum* cultural: si la persona nació hembra, debe "construirse" sobre su biología como "mujer". Así, tanto el sexo como el género han sido siempre el género. Pero el problema es otro y se relaciona con cierto "rasgo voluntario" del género. Si el cuerpo es en sí mismo una construcción, como lo son los innumerables cuerpos que constituyen el campo el género, no puede decirse que estos tengan una existencia antes del género. El cuerpo no es una realidad concreta que posea significado prediscursivo. Así el resultado es, como vimos, que el sexo ha sido género, todo el tiempo. En este sentido, las siguientes citas de Butler son relevantes:

> El género es la estilización repetida del cuerpo, una sucesión de acciones repetidas —dentro de un marco regulador muy estricto— que se inmoviliza con el tiempo para crear la apariencia de sustancia, de una especie natural de ser (...) el propósito de este proyecto no es presentar, dentro de los términos filosóficos tradicionales, una *ontología* del género, mediante la cual se explique el significado de *ser* una mujer o un hombre desde una perspectiva fenomenológica.

> La hipótesis aquí es que el "ser" del género es *un efecto*... (Butler, 1990: 98).
> (...) si las ficciones reguladoras del sexo y del género son lugares de significado puestos en duda por múltiples razones, entonces esa misma multiplicidad de sus constructos plantea la posibilidad de una perturbación de su posicionamiento unívoco... (Butler, 1990: 99).
> Afirmar que el género está construido no significa que sea ilusorio o artificial, entendiendo estos términos dentro de una relación binaria que opone lo "real" y lo "auténtico". Como una genealogía de la ontología del género, esta explicación tiene como objeto entender la producción discursiva que hace aceptable esa relación binaria y demostrar que algunas configuraciones culturales del género ocupan el lugar de "lo real" y refuerzan e incrementan su hegemonía a través de esa feliz auto naturalización (Butler, 1990).

Ahora bien, la invisibilización sistemática de las mujeres, pasada y presente, no es ni una sospecha ni una omisión "accidental", sino una realidad "sustancial" que se legitima desde el ideario patriarcal. Y esto sucede, incluso, cuando los estudios de género han desarrollado importantes dispositivos teóricos (y también políticos) para desmantelar, desmitificar y revertir este "androcentrismo invisibilizante e invisibilizador", sea denunciando la invisibilización sistemática, promoviendo la conciencia de género al crear espacios de fuerte presencia "femenina" o luchando por la igualdad jurídica de las mujeres, entre otras estrategias.

Sin embargo, en la actualidad y a pesar de haberse instalado en forma creciente tanto los estudios como la "conciencia de género", especialmente en el circuito académico universitario, registramos, no sin cierto asombro, claros rasgos de "hipocresía" política en el funcionamiento y estructuración social, producto de una fuerte permanencia del discurso y de la tradición patriarcales.

Para entender mejor de qué se trata o en qué consiste la tradición patriarcal, revisemos, primero, su estatus ideológico. ¿Podemos hablar de una "ideología patriarcal"? En caso afirmativo, ¿cómo se trasluce, por ejemplo, en las políticas y prácticas educativas contemporáneas? ¿Existen dispositivos, pretendidamente "neutrales" en el ámbito de la educación, que refuercen y reproduzcan estereotipos de género, y dispositivos de segregación? ¿Cuáles son o pueden ser y cómo funcionan?

Para Cèlia Amorós (1985), la cultura y la filosofía occidentales, a lo largo de la historia, se han ido desplegando marcadas por la insignia del universalismo; sin embargo, esta aspiración a los universales ha quedado referenciada por aquellos supuestos que asimilan lo racional, lo superior y lo cultural a lo masculino; esto es lo que se conoce como "androcentrismo". Por el contrario, lo inferior, lo natural, lo irracional, han sido identificados con lo femenino. Este androcentrismo o falologocentrismo o razón patriarcal, o también "ideología" patriarcal, categoriza a lo femenino como "no pensante", como lo "otro" de la racionalidad.

Así, la ideología patriarcal se identifica con un entramado de prácticas tanto materiales como simbólicas, conscientes e inconscientes que sojuzgan a la mujer. De la misma manera, las representaciones sociales resultantes inducen a que las mujeres queden sometidas a la autoridad genérica del varón. En síntesis, el "varón" es la norma, es la ley, es la autoridad; mientras que la mujer es lo que está por fuera de la norma y debe someterse a ella.

Asimismo, toda la realidad queda estructurada dicotómicamente, de modo que conlleva a una jerarquización de las partes implicadas en dónde la propensión es subrayar la diferencia entre los sexos, valuando con signo positivo a lo masculino y, con signo negativo, a lo femenino. Esta dicotomización reifica/cosifica el dimorfismo sexual básico, y propugna un esencialismo en función del cual cualquier práctica discriminatoria, subyugante y represora quedaría justificada.

Sin embargo, actualmente la mayoría de los discursos emergentes de cualquier ámbito de la sociedad intentan (auto)moderarse para ser "políticamente correctos"; pero podríamos afirmar, sin temor a caer en una falacia, que esta premisa de "corrección política" es solo formal o, si se quiere, *protocolar*, ya que un análisis de las condiciones materiales, en nuestro caso puntual el diseño curricular, nos permite comprobar que sigue existiendo discriminación y segregación por género, clase social y etnia, entre las principales.

6. ¡Niñas, hagan (y sean) silencio!

Volviendo al ámbito educativo, que es lo que nos interesa aquí, hemos podido observar que los planes de estudio (tanto en nivel medio como en superior), los diseños curriculares (para todos los niveles) y las políticas educativas, en general, excluyen o apenas mencionan las cuestiones de género. Incluso nos resulta curioso, y alarmante, a quienes ejercemos la docencia en el nivel medio, escuchar, por parte de los alumnos y de las alumnas, como respuesta a la cuestión de la discriminación por sexos, que "¡Profe!, eso pasaba antes, ahora ya no existe". No resulta difícil sospechar, entonces, que se ha instalado una suerte de *falsa conciencia de género*, que induce peligrosamente a una severa miopía ante dispositivos sofisticados de reproducción de las desigualdades. Por otro lado, si bien quienes trabajan en el diseño de estos documentos reconocen y aceptan abiertamente la relevancia social de los estudios de género, seguimos sin observar la existencia de un diseño curricular (tanto en el nivel inicial, primario, en el medio, como en el

nivel superior no universitario) que asuma el compromiso de articular, transmitir e implementar *sustancialmente* estas cuestiones "dentro del aula": y esto es un claro ejemplo de lo que vimos que se conoce como *currículum nulo* (CN).

Cabe destacar que esta "realidad" encuentra una variante en el ámbito académico universitario, ya que, como se sabe, en la mayoría de las universidades existen distintas instancias que "garantizan" la presencia curricular de los estudios de género (institutos, seminarios, maestrías). Sin embargo, una reflexión aparte merecería la pregunta acerca de si dicha "presencia" es coherente, o no, con conductas efectivamente no sexistas dentro de los claustros universitarios en general.

Volviendo a la cuestión central de la teoría y diseño curriculares, si acordamos que la educación es una herramienta de transformación social y, simultáneamente, aceptamos y reconocemos la importancia de formar sujetxs con conciencia de género, entonces, no podemos pasar por alto la "evasiva política-educativa" de diseñar documentos curriculares que contemplen e incorporen tanto longitudinal como transversalmente a la teoría de género.

En otras palabras, debemos analizar por qué la cuestión de género es hoy, en una proporción *casi total* dentro del diseño curricular para la enseñanza primaria, secundaria y de formación superior un componente central del *currículum nulo*.

A los cambios de discurso deben seguirle cambios de "actitud hacia" o cambios en los modos de conducirse, tanto individual como socialmente. Los cambios en los modos de conducirse *socialmente* deben ser promovidos desde la reestructuración de las políticas socioculturales; sin embargo, somos testigos de una *discursividad que pretende ser políticamente correcta*, pero que, al mismo tiempo, reproduce permanentemente los estereotipos de género, en algunos casos más sutilmente o de un modo más encubierto que en otros. Y esto podemos observarlo tanto en el lenguaje vulgar como en el lenguaje de la publicidad, de los medios de comunicación, en general, y lo que es más grave aún, desde los discursos que implican políticas educativas, tanto en el ámbito de la planificación como en el de la implementación curricular. Si bien la LEN (Ley de Educación Nacional/2006) ha abierto un camino, en este rumbo de concientización y tematización de la cuestión de género al crear el Programa Nacional de Educación Sexual Integral (ESI), las resistencias por parte de sectores de histórica incidencia en la práctica educativa como la Iglesia Católica son aplastantes.

En suma, en relación con el género la brecha entre el "decir" y el "hacer" (o el "poder hacer") es importante y peligrosa, ya que es también una manifestación solapada de violencia simbólica de género. Pero estamos convencidxs de que esta peligrosidad merece una atención muchísimo más urgente, si la detectamos en el ámbito educativo.

Quienes trabajamos en educación sabemos que la educación (en este caso la escuela como institución) tiene un "núcleo duro" paradojal o, si se quiere, una doble faz altamente cuestionable desde la perspectiva de sus funciones, a saber:

a) Una función "positiva" tanto cuando aporta a la formación de los ciudadanos elementos que estimulan el desarrollo de la capacidad de discernir y cultiva valores de igualdad entre los seres humanos, como cuando se instituye en cuanto condición de posibilidad para la efectiva "movilidad social" de los individuos.

b) Una función "negativa", que se manifiesta cuando "traiciona" su función "positiva" y, desde mecanismos de acción como los que describe el currículum oculto, se refuerzan y legitiman prejuicios y detonadores de la desigualdad entre las personas, por lo que termina reproduciendo de esta manera esquemas sociales de inequidad y segregación.

Entonces, ¿cuál debe ser la función de la escuela? Estimamos que nadie se atrevería a proferir que la función de la escuela debe ser aquella que hemos señalado como "negativa", en especial, si estamos dispuestxs a comprometernos con una "pedagogía de la libertad" en su sentido freireano. Si esto es así y nos atrevemos a tomar la idea de "progreso de la humanidad" en un sentido inclusivo y regulativo, y con la esperanza de un "mundo más justo para todxs, todos y todas"; no cabe ninguna duda de que la función de la escuela debe ser la función "positiva". Como tampoco puede ponerse en duda que nuestros esfuerzos deben estar concentrados y dirigidos al desarrollo de políticas educativas, diseños curriculares y estrategias didácticas que afiancen este *carácter emancipador* de la escuela, con el firme propósito de desarticular una "dialéctica perversa", que solo ha conseguido perpetuar un sistema de profundas injusticias y dolientes desigualdades para una porción, considerablemente numerosa, de la humanidad.

Hasta aquí, hemos intentado mostrar cómo se articulan las distintas dimensiones de lo simbólico, para operar como un potente y efectivo dispositivo de definición y disolución de la alteridad, la otredad, la diferencia, lo abyecto, lo marginal, etc., ejerciendo un tipo de violencia, ya no directa ni explícita, sino solapada, microfísica y consecuentemente mucho más perversa y difícil de desarticular.

Pero, a pesar de que en el discurso epistemológicamente legitimado la mujer es una "ausencia/presente" y no se halla presente como temática relevante en los diseños curriculares, se ha producido, en la praxis, la feminización de la docencia.

En las últimas décadas, el ingreso de las mujeres en las carreras de formación docente es considerablemente superior al ingreso de varones. Con lo cual observamos una creciente feminización de la docencia, pero también una creciente devaluación del prestigio profesional docente y una total invisibilización de aquellas temáticas que permitirían empoderar a las mujeres, justamente para desactivar el "efecto de la feminización, como efecto devaluador".

En otras palabras, se ocultan, se niegan aquellos saberes que facilitan y contribuyen a deconstruir una imagen de lo femenino, fetichizada por la ideología patriarcal; de modo tal que los estigmas, los estereotipos y los prejuicios de género se siguen fosilizando. Si los hombres se conocen por sus obras, parece claro que las mujeres (y la Otredad en general) solo pueden ser conocidas por las obras de los varones, es decir, por el efecto subordinante al orden patriarcal y androcéntrico. Con lo cual puede entenderse, entonces, la necesidad de su ocultamiento como sujetx y su mostración solo en función de objeto (cosa). En otras palabras, la mujer es la "matriz" de reproducción simbólica y, desde luego, biológica.

Dicho esto, no parece ser casualidad entonces que el planteo acerca de la existencia del Otro, *la alteridad como cuestión* haya dejado de ser un problema de dimensiones éticas (período antiguo) y se haya convertido en un problema antropológico y epistemológico. Si la realidad es producto/manufactura simbólica de una voluntad de saber y del modo de vincular este saber con la verdad dentro del orden del discurso, cuando la modernidad se pregunta por *el sujeto* (varón), comienza a desarrollar una tecnología cuya estrategia es legitimar una serie de particiones binarias capaces de imprimir inteligibilidad a lo real. Este binarismo que tiene como base los valores "razón/sin razón" puede reducirse a la pregunta, como señala Foucault, ¿quién es el soberano?, ¿quién ejerce el dominio?, especialmente en términos gnoseológicos. Así, el sujeto (varón) será el soberano que domine a la naturaleza (lo otro); él será quien conoce, ella será lo conocido; él será quien domine y controle, ella será lo dominado y controlado. Así nace la ciencia moderna, y así podemos ver cómo la ciencia establece su estatuto también político. No se trata tanto de saber si la ciencia es o no un aparato ideológico como sí de cuáles son sus funciones ideológicas, o sea, los efectos del saber, entendido como poder que instituyen realidad y taxonomías jerárquicas dentro de esa realidad.

Sin dudas, la escuela, a través de los diseños curriculares, vehiculiza estos efectos. Como vemos, la "verdad" no está fuera del poder, sino que es "producida" y tiene efectos reglamentados de poder, es decir, constituye un régimen de verdad: lo que cada época definirá como mecanismos, procedimientos e instancias que permitan distinguir los enunciados verdaderos de los falsos.

En virtud de lo expuesto, nos ha interesado mostrar por qué consideramos urgente revisar la presencia de los estudios de género en el ámbito de la psicología, la filosofía y su enseñanza; justamente, porque se trata de discursos que obedecen a las reglas de un determinado régimen de verdad que, en cuanto prácticas discursivas, atraviesan a lxs individuxs y los sujetan a dicho régimen, es decir, los subjetivan. Ese régimen establece lo que se dice y acepta como "verdad"; pero es un decir que excede el acto lingüístico, es un orden discursivo en virtud del cual se circunscribe el *campo de las experiencias posibles*, y del saber acerca de un campo en el cual se inscriben ciertos objetos y no otros.

Insistimos, el discurso narra el mundo posible, haciéndolo posible, y además único en cuanto narración verdadera; organizándolo a partir de líneas divisorias entre lo verdadero/falso, lo posible/imposible, lo racional/irracional, lo admitido/no admitido. Y, en este punto, es innegable la función que cumplimos quienes nos dedicamos a la enseñanza, puesto que somos lxs responsables de "reproducir" ese régimen de verdad. Reproducción que, al mismo tiempo, se realiza desde un "estar situadxs": situadxs en una clase social, situadxs en nuestra condición de "portadorxs de saber", y situadxs política y partidariamente.

> El problema político esencial para el intelectual [dice Foucault y nosotrxs agregamos, a lxs docentes como miembrxs de la clase de lxs intelectuales] no es criticar los contenidos ideológicos que estarían ligados a la ciencia, o de hacer de tal suerte que su práctica científica esté acompañada de una ideología "justa". Es saber si es posible constituir una nueva política de la verdad. El problema no es cambiar "la conciencia" de las personas o lo que tienen en la cabeza, sino el régimen político, económico, institucional de la producción de la verdad (Foucault, 1992: 189).

Así, entonces, una de las preguntas que sigue operando en la base de esta lectura es, por supuesto, la cuestión acerca de si los estudios de género deben considerarse como una especificidad disciplinar o como un eje transversal interdisciplinario.

Particularmente, consideramos que la filosofía de género debe anidar dentro de la filosofía, ya que su tratamiento como eje disciplinar específico podría verse reducido, en su práctica concreta, a un mero enfoque con pretensiones de corrección política, pero finalmente edulcorado e invisibilizado; cuando en rigor de lo que se trata es de abonar y apostar a su potencial disruptivo.

Es en esta línea, pues, que hemos decidido operar una tentativa de descentralización del eje canónico incorporando en su núcleo duro el contenido invisibilizado o silenciado por el propio canon. Para ello, tomaremos el

concepto de "excentricidad", de Teresa de Lauretis (1993), y lo abordaremos como posible herramienta de desterritorialización política del discurso didáctico, lo que dará lugar, así, a una propuesta que podríamos considerar como una "didáctica excéntrica" que busca visibilizar a lxs sujetxs históricamente ignoradxs.

> La conciencia como un concepto del pensamiento feminista se ubica en la línea divisoria que une y distingue a los términos opuestos de una serie de conceptos centrales de la teoría contemporánea de la cultura: el sujeto y el objeto; lo público y lo privado, la opresión y la resistencia, la dominación y la acción, la hegemonía y la marginalidad, la igualdad y la diferencia, etcétera. A principios de los setenta el feminismo, en su primer intento de definición, se hizo las siguientes preguntas: ¿quién es o qué es un mujer?; ¿quién soy o qué soy yo? *Haciéndose estas preguntas, el feminismo, que era un movimiento social de y para las mujeres, descubrió que la mujer no existe*[9]. Su existencia es paradojal, pues está al mismo tiempo atrapada y ausente en el discurso; se habla constantemente de ella, pero es inaudible e inexpresiva en sí misma; una existencia que se despliega como un espectáculo, pero que no es aún representada ni representable, que es invisible, pero que es, a su vez, el objeto y la garantía de la visión; un ser cuya existencia y especificidad es simultáneamente declarada y rechazada, negada y controlada... (De Lauretis, 1993).

El carácter de "excentricidad" que De Lauretis (1993) reconoce en los sujetos consiste en la no pertenencia simbólica al entramado social, razón por la cual estos sujetos transitan los márgenes de dicho sistema en busca de reconocimiento e integración; ¿cómo, entonces, algo que por definición opera desde los márgenes por su calidad de *excéntrico*, podría ser "infiltrado" en los espacios centrales? Nuestra idea al respecto es que ese núcleo paradojal es el espacio fértil en virtud del cual la estrategia discursiva puede desplegar su potencial disruptivo.

> Debo señalar que allí es precisamente donde reside el peculiar carácter del discurso y la epistemología de la teoría feminista: El hecho de estar al mismo tiempo dentro de sus propios determinantes sociales y discursivos y afuera de ellos superándolos. La aceptación de esto marca un tercer momento de la teoría feminista, que es su etapa actual de reconceptualización y elaboración de nuevos términos: (1) una reconceptualización del sujeto como una entidad cambiante, que se multiplica a lo largo de diversos ejes de diferencias; (2) una reflexión sobre la relación entre las formas de opresión y las formas de comprensión formal o de construcción de la teoría; (3) una emergente redefinición de la marginalidad como una ubicación, de su identidad como una desidentificación y (4) la hipótesis del auto desplazamiento que expresa al movimiento simultáneo social, subjetivo, interno y externo, que es en realidad un movimiento político y personal... (De Lauretis, 1993).

9 El destacado es nuestrx.

Veamos un ejemplo puntual de esta "marginalidad/nulidad de lo femenino" en una unidad didáctica de la materia Filosofía: Antropología Filosófica. Los temas para la escuela media son los siguientes:

> Antropología Filosófica: Diferentes concepciones del hombre. Aristóteles: El hombre como animal racional. Edad media: El hombre como creación de Dios. Edad Moderna: Descartes, el nacimiento del Sujeto. El hombre y el proyecto de la ilustración: Rousseau, Kant. La concepción marxista del hombre. Cassirer: El hombre como animal simbólico.

Alguien podría objetar que, en este caso, es "obvio" que el término "hombre" está siendo usado como sinónimo de "humano", sin embargo, intentaremos mostrar, más adelante, que, en rigor, "hombre" es la máscara semántica de "varón".

En función de lxs docentes, la institución y las políticas educativas de cada jurisdicción, estos temas pueden ser desarrollados de maneras variadas, pero, en general, siempre dentro de los imperativos didáctico-pedagógicos del canon.

De este modo, la infiltración de la temática de género en el problema antropológico, y su presentación didáctica, puede hacerse empezando ya por la pregunta misma que define al problema: *¿Qué es el Hombre?* Aquí tenemos un espacio que puede ser desterritorializado con la pregunta: ¿Qué es el Hombre (humano) según el hombre (varón)?

La idea del término "hombre" como genérico es lo que pretende justificar que dicha pregunta sea presentada como neutral y objetiva; sin embargo, un rápido repaso por los elementos teóricos que desde diversas perspectivas filosóficas dan cuenta del intento de respuesta a dicha pregunta nos permiten ver que el problema, lejos de ser interpelado en términos "genéricos", es solapado y semantizado androcéntricamente.

Así pues, el problema filosófico que en rigor debe implicar la pregunta antropológica es no solo la pregunta por "el hombre" (varón), sino también la pregunta por "la mujer" y, entre esos dos polos, la pregunta por todo el plexo de construcciones de género que puede mediar/habitar entre ellos.

La consigna de las primeras feministas era "lo personal es político", para mostrar que el ámbito doméstico es una construcción política. Nosotrxs proponemos el siguiente: "lo humano es siempre político" y, en esta variante, podríamos afirmar que "toda educación debe dejar de ser androcéntrica".

El problema antropológico como problema filosófico, al igual que el gnoseológico/epistemológico, fundamentales y fundantes, debe ser no solo revisado con nuevas categorías, sino que esas categorías deben estar, a su vez, en permanente tensión dialógica consigo mismas y sus posibles efectos de sentido en lo "real" (entendido como "Realidad" simbólicamente instituida).

Creemos que es justamente en el espacio de la didáctica donde estos sentidos cobran su mayor impacto y suponen, o bien su reproducción acrítica, o bien su (des)articulación revolucionaria.

6.1. Volviendo audible lo inaudible

¿Cuál es entonces nuestra propuesta? ¿Cómo podría diseñarse una unidad de antropología filosófica o de epistemología para que sus contenidos puedan develar no solo el sesgo de género, sino también su carácter de incompleto por su enfoque androcéntrico?

En primer lugar, la propuesta apunta al ejercicio de la repregunta sobre el interrogante originario; por ejemplo, ¿qué es el hombre, según el varón?, ¿qué es la mujer, según el varón? (desde las respuestas que solo varones blancos y occidentales han intentado darle a la pregunta) y ¿qué es el Hombre, según la mujer?, ¿qué clase de universo de "cosas/objetos" suponen una y otra pregunta?, ¿cuáles son sus bordes, y cómo pueden justificarse esos límites tanto en su recorte como en su inamovilidad o flexibilidad y potencial extensivo (en tanto definición extensional)?

Siguiendo con el ejemplo, si el *dictum* de la antropología filosófica es "conócete a ti mismo", ¿puede la mujer conocerse a sí misma? En caso de que dicha respuesta fuese positiva, ¿desde qué lugar teórico pueden las mujeres, o cualquier individux que rebase la "norma", aplicar la máxima de la *autognosis*, es decir, autoconocerse?

¿Puede la filosofía occidental de corte racionalista y *neomoderna* —preferimos no usar "posmoderno" por sus incontables matices semánticos— brindar categorías que permitan poner en tensión esas mismas categorías? ¿Pueden los aportes, por ejemplo del psicoanálisis, brindar esos márgenes desde los cuales infiltrarse en el núcleo fuerte de la racionalidad masculina?

Un rápido repaso por las tesis centrales de la filosofía clásica nos orienta a pensar que la respuesta es negativa; así pues, por ejemplo, Aristóteles nos dirá que "hay quienes han nacido para gobernar (varones ciudadanos) y quienes han nacido para obedecer (mujeres, niños, y esclavos)", *Política I*. Que "El hombre —es decir, el varón— (*andros*, no *ánthropos*) tiende por naturaleza a conocer", *Metafísica I*.

El *cogito* cartesiano es estrictamente de "él" (Descartes), porque incluso quedan afuera el resto de los (supuestos) sujetos, ya que no pueden tener la misma certeza ni la misma claridad en relación con el "Yo soy" del "ego" que de los *alter egos* (solipsismo).

El ideal ilustrado en clave kantiana, por su parte, deja afuera al "bello sexo", que, por naturaleza, jamás podrá superar la minoría de edad, es decir, hacer un uso autónomo de su entendimiento; elemento clave en el progreso moral y político del "género humano". En el caso del psicoanálisis, la manera en cómo Freud explica la resolución del complejo de Edipo y define a la "castración" dejan entrever claramente que el único significante es el falo; no en vano Lacan lo define como *Premisa Universal del Falo* (PUF), y su presencia o ausencia es lo que delimita el campo entre lo "masculino/femenino". Retomando las palabras de Irigaray, sensible al prejuicio que se la inculcado de no tener "una cosita" igual, la "envidia" por el pene se apodera de ella y dejará huellas imborrables en su evolución (1974).

En los apartados que siguen presentamos tanto la formulación de algunos temas de los programas de psicología y filosofía y su reformulación desde una perspectiva de género, como sugerencias de actividades de diverso tipo: de inicio, desarrollo y cierre, individuales y/o grupales.

7. Análisis del currículum de Filosofía y Psicología desde dentro

A partir del marco teórico desarrollado, hemos tomado dos programas clásicos de educación media, uno de Filosofía y uno de Psicología, con el objetivo de analizar y detectar fisuras, ausencias y huidas curriculares en relación directa con la cuestión del género en algunos de los temas que se dictan habitualmente. Para ello, hemos desarrollado una serie de propuestas didácticas a través de las cuales puede ponerse en *valor de visibilidad* ese silencio y hacerse evidente la operación de ocultamiento y negación del Otro (en este caso, lo femenino) con el fin de, luego, intentar desarticularla. Hemos hecho hincapié en el programa de Filosofía, del que analizamos dos unidades, pero hay que tener en cuenta que el tema de "Antropologías filosóficas del siglo XX" contiene temas que se aplican también al programa de Psicología.

Esperamos que estas propuestas resulten no solo reveladoras, sino inspiradoras de una nueva forma de pensar la didáctica como espacio de resistencia y de reinscripciones simbólicas, tendientes a la ampliación de los espacios de reconocimiento de lo excluido, forcluido, reprimido y negado.

7.1. Análisis de programas clásicos de Filosofía

A partir de un programa vigente de Filosofía de escuela secundaria, tomaremos algunxs temas de las unidades de Antropología y Gnoseología/Epistemología. En este último caso, en los programas habitualmente se las encuentra por separado, pero aquí las presentaremos como "Teoría General del Conocimiento". Reformularemos sus contenidos y propondremos actividades que incluyan, acorde con nuestra propuesta, la perspectiva de género tanto para los aspectos teóricos como para las actividades o trabajos prácticos.

En cuanto a las expectativas de logro/propósitos/objetivos, aclaramos que, en su redacción, sustituiremos respectivamente las letras "o" y "a" por la letra "x" a fin de evitar el sesgo androcéntrico del lenguaje y la imposición masculina del neutro. Presentaremos sin distinción a los objetivos programáticos, actitudinales y procedimentales, ya que esta división no es diáfana ni está exenta de problematicidad. Sin embargo, recordemos, a grandes rasgos, que los objetivos programáticos (OC) son los relativos a los contenidos mínimos que lxs alumnxs deben adquirir al término de un curso o al concluir una unidad didáctica y son los que orientan y fundamentan la posterior diagramación del instrumento de evaluación (parcial, final o integradora). Los objetivos actitudinales (OA) responden a qué cambios de conducta o a qué tipo de conductas se espera de lxs alumnxs. Y, por último, los procedimentales (OM) indican y fundamentan qué tipo de "conductas" (aspectos psicomotrices) deben hacer efectivas lxs alumnxs durante el desarrollo de los contenidos.

Otra forma de presentación es distinguir entre "objetivos generales y específicos". Así, los primeros son relativos al programa, en general, mientras que los segundos son relativos a una unidad temática, en particular.

Temas clásicos de Filosofía

Que lxs alumnxs:

- Desarrollen una actitud crítica frente a situaciones problemáticas de naturaleza filosófica.
- Valoren el conocimiento como producción y construcción social e individual.
- Realicen procesos de comprensión y reflexión a partir de referencias bibliográficas situaciones varias de la vida cotidiana y los medios de comunicación de masas.
- Desplieguen habilidades para la producción de mensajes orales y escritos.
- Se responsabilicen frente a la tarea y proceso escolar.

En cuanto a los contenidos:

Antropología Filosófica: diferentes concepciones del hombre. Platón: dualidad y trascendencia. Aristóteles: El hombre como animal racional. El hombre como creación de Dios. Descartes: el nacimiento del Sujeto. El hombre y el proyecto de la ilustración: Rousseau, Kant. La concepción marxista del hombre. Cassirer: El hombre como animal simbólico. El sujeto Posmoderno.

El problema del conocimiento: ¿Por qué conocer? ¿Para qué conocer? La respuesta Platónica. Conocimiento y creencia. El conocimiento: descripción fenomenológica. Posibilidad, origen y esencia: Escepticismo, Dogmatismo, en la antigüedad y en la modernidad, Racionalismo, Empirismo. La verdad como problema. Debates contemporáneos acerca de la verdad.

Epistemología, ¿qué es la Ciencia?: Ciencia y Pseudociencia. El problema de la demarcación. Clasificación de las ciencias. Método Científico. Contextos: descubrimiento y justificación. Las hipótesis y las leyes científicas. Explicación y predicción. Filosofía Clásica de la Ciencia y Nueva filosofía de la ciencia. Kuhn, Lakatos, Feyerabend.

¿Cómo reformular el programa?

I. Expectativas de logro, propósitos y objetivos

Que lxs alumnxs:

- Pasen revista a distintas posiciones filosóficas que han intentado dar respuesta a las preguntas: ¿Qué es el hombre?, ¿qué es la ciencia?, ¿qué significa conocer? Considerando los supuestos acerca de "quién es el sujetx" que satisface esas preguntas.
- Perciban la existencia ineludible de supuestos en toda elaboración teórica acerca de la "naturaleza" del hombre, del conocimiento y de la ciencia.
- Reconozcan las derivaciones históricas, sociales y políticas de toda posición filosófica.
- Analicen críticamente diferentes posiciones filosóficas (desmontando e intentando desarticular valoraciones, supuestos, prejuicios y sesgos de género, etnia, cultura y clase social).
- Detecten el impacto y "actualidad" de dichas derivaciones en los ámbitos político, social y educativo.
- Participen de la implementación de una metodología desarticuladora y disruptiva respecto de las presentaciones programáticas tradicionales de la filosofía.
- Reflexionen acerca de sus propios supuestos y prejuicios.
- Reconozcan el carácter potencialmente emancipador que ofrece la producción filosófica, como así también su carácter legitimador de desigualdades.
- Asuman una posición de crítica y autocrítica permanentes, tanto frente a la adquisición como a la producción, de diferentes discursos teóricos, culturales y sociales.

- Desarrollen conductas y afiancen actitudes cooperativas en trabajos conjuntos con sus compañeros/as; y en la participación activa en clase.

II. Contenidos seleccionados (por unidad)

- *Unidad Antropología Filosófica*: Diferentes concepciones del hombre. Aristóteles: El hombre como animal racional. El sujeto Posmoderno.
- *Unidad Teoría General del Conocimiento*: ¿Por qué conocer? ¿Para qué conocer? La respuesta Platónica. Conocimiento y creencia. El conocimiento: descripción fenomenológica. Racionalismo. Empirismo. La verdad como problema. ¿Qué es la Ciencia?: Ciencia y Pseudociencia. Explicación y predicción.

Antropología Filosófica: "conócete a ti mismo (¿y a ti misma, no?)"

- Sócrates: El inicio de la problemática antropológica o "el mandato oracular de la autognosis".
- Platón: dualidad y trascendencia. La naturaleza del alma. El alma tripartita y su vinculación con la estructura del Estado Ideal. La alegoría de la caverna: "Callar al insurrecto, matar al (que piensa) diferente".
- Aristóteles: la des-duplicación necesaria del mundo. "Anulando" lo que está de más: El hombre como animal racional. La mujer como "hombre imperfecto".
- La concepción del Hombre en la modernidad: "El soliloquio de la Subjetividad".
- Descartes y el descubrimiento del *ego cogito*. Dualismo cartesiano: *res cogitans y res extensa*. La mayoría de edad y el proyecto ilustrado: *las trampas del universalismo*. Rousseau: el "mito del hombre natural" y el "contrato social". Kant: el "hombre" como paradoja metafísica y fin en sí mismo.
- La Antropología Filosófica en el siglo XX. Revoluciones, convulsiones y otras fracturas "expuestas": las heridas narcisistas. Los aportes del psicoanálisis. Freud y el descubrimiento del inconsciente. Sujetx(s) posmodernx(s).

Teoría General del Conocimiento: "Conocer es Poder (y poder)"

- Descripción fenomenológica: Sujeto y Objeto, "o de cuando se duerme en cama marinera".
- ¿Qué podemos conocer?, ¿quién conoce (a quien conoce)?, ¿cómo conocemos? Origen del conocimiento: ¿Quién tiene la culpa? Razón versus experiencia.

- La "verdad" como problema. El problema del conocimiento científico. La epistemología como disciplina metateórica.
- Explicación y predicción: El concepto de Ley científica y el carácter hipotético de los enunciados de ciencia. La falibilidad del conocimiento científico: "O de la Razón contra sí misma".

III. Bibliografía para lxs alumnxs

Se recomienda hacer una selección que incluya pasajes que funcionen como estructuradores de la tesis que defiende la unidad presentada.

Dicha bibliografía debe tener como objetivo la complementación y la apertura a la confrontación de los textos entre sí, a efectos de promover la lectura crítica y constructiva.

No se desestima el uso de manuales, siempre y cuando dicho recurso sea funcional y propedéutico y no se presente como bibliografía principal.

Asimismo el/la docente puede optar por la elaboración de fichas didácticas. Estrategia que recomendamos por considerar que estimula la producción intelectual de los/as docentes.

IV. Actividades generales sugeridas

- Lectura de material bibliográfico seleccionado por el/la docente. Se recomienda enfáticamente la selección de bibliografía discrepante respecto de una misma cuestión para ilustrar el estatus problemático del tema que deba trabajarse. Será función y responsabilidad del/la docente fomentar la discusión y acordar criterios de consenso respecto de la aceptación y rechazo de las posiciones trabajadas.
- Análisis de artículos periodísticos, imágenes, publicidades, en general, y tiras cómicas a partir de un marco teórico delimitado *a priori* por el/la docente.
- Trabajos grupales: discusiones dirigidas que tomen como punto de partida situaciones "verosímiles".
- Elaboración de informes y producción de ensayos críticos.
- Relevamiento y búsqueda de información por parte de los/as alumnos/as (artículos periodísticos, obras literarias, videos musicales, videos caseros, películas, etc.).
- Resolución de guías de lectura y trabajos prácticos.
- El/la docente puede optar, también, por diseñar algún tipo de actividad que se resuelva por equipos, cada uno de los cuales estará conformado en su totalidad por varones o por mujeres. No habrá equipos mixtos. La propuesta debe estar pensada de modo tal que contemple el supuesto de una resolución diferente en función del género, a efectos, justamente, de

desarticularlo. Una vez obtenida la producción será función del docente proponer una segunda instancia de la actividad en donde los/as alumnos/as revisen críticamente sus propias producciones y puedan desarticular el sesgo de género (así como cualquier otro sesgo: clase/etnia, etc.).

7.2. Análisis de programas clásicos de Psicología

A partir de un programa vigente de Psicología de escuela secundaria, decidimos tomar una unidad didáctica en particular, "La adaptación al medio". Reformularemos sus contenidos y propondremos actividades e incluiremos la perspectiva de género tanto para los aspectos teóricos como para los prácticos.

En cuanto a los contenidos:

- Adaptación al medio: El comportamiento inteligente. Conductas adaptativas: reflejos, instintos y hábitos. Maduración y aprendizaje. Períodos de la inteligencia: J. Piaget. Homeostasis de la conducta.

¿Cómo reformular un programa de psicología?

I. Expectativas de logro, propósitos y objetivos

Que lxs alumnxs:

- Pasen revista a las conceptualizaciones tradicionales de "inteligencia".
- Detecten los supuestos filosóficos e ideológicos presentes en la construcción de distintas teorías de la psicología.
- Analicen críticamente (desmontando e intentando desarticular valoraciones, supuestos, prejuicios y sesgos de género, etnia, cultura y clase social) las diferentes teorías acerca de la inteligencia como "facultad del hombre".
- Participen de la implementación de una metodología desarticuladora y disruptiva respecto de las presentaciones programáticas tradicionales de la psicología.
- Reflexionen acerca de sus propios supuestos y prejuicios.
- Asuman una posición de crítica y autocrítica permanentes tanto frente a la adquisición como a la producción de diferentes discursos teóricos, culturales y sociales.

II Actividades generales sugeridas:

- Análisis de artículos periodísticos, imágenes, publicidades en general y tiras cómicas a partir de un marco teórico delimitado *a priori* por el/la docente.

- El/la docente puede optar también por diseñar algún tipo de actividad que se resuelva por equipos, cada uno de los cuales estará conformado en su totalidad por varones o por mujeres. No habrá equipos mixtos. La propuesta debe estar pensada de modo tal que contemple el supuesto de una resolución diferente en función del género. Esta actividad debe apuntar a que los/as alumnos/as realicen una producción tal que sus propios prejuicios queden explicitados. Una vez obtenida la producción será función del docente proponer una segunda instancia de la actividad en donde los/as alumnos/as revisen críticamente sus propias producciones y puedan desarticular el sesgo de género.
- Como cierre de la unidad se puede proponer la elaboración de un corto cinematográfico por parte de los alumnos/as a partir de los siguientes disparadores:
  La inteligencia como prejuicio y perjuicio: discriminación por género/etnia/clase social.
  La inteligencia desmembrada: "cuando la inteligencia es múltiple".
  Animalidad y Humanidad: "Simbólica-mente" diferentes.
  Inteligencia Artificial: "El Hombre (¿y las mujeres?) versus la Máquina".

8. Actividades propuestas

Actividad 1. Para la unidad de Antropología Filosófica

1. *Actividad de apertura*: A "googlear", ¿quién fue la primera filósofa? Si encontró "filosofía primera" como respuesta a su búsqueda de "primera filósofa" seguramente se trate de un "defecto del sistema", pero... ¿de qué "sistema"? Busque en un diccionario la palabra *sistema* y tome nota de todas sus acepciones y sentidos posibles. Reflexione sobre esta cuestión, discuta con sus compañeras/os y elabore una conclusión en la cual se incluya la acepción del término *sistema* que mejor se adecue a sus argumentos. Una vez resuelta esta actividad, lo/la invitamos a continuar "asombrándose"...
2. *Contenidos*: Concepciones del hombre en la filosofía antigua. La alegoría de la caverna: *"callar al insurrecto, matar al (que piensa) diferente"*. Lea atentamente el siguiente pasaje y luego responda las preguntas que se detallan debajo:

> Si descendiera y ocupara de nuevo su asiento tendría ofuscados los ojos por las tinieblas, sería incapaz de discriminar las sombras, los demás lo harían mejor que él, se reirían de él y dirían que por haber subido hasta lo alto se le han estropeado los ojos y que no vale la pena marchar hacia arriba (...). Si intentase desatarlos

y conducirlos hacia la luz se burlarían de él, lo perseguirían y lo matarían (Platón, *La República*, libro VI).

a) ¿Quiénes son los "prisioneros"? ¿Hay alguna mujer entre ellos?
b) En relación con los *seres humanos*, ¿qué representan las sombras?
c) Según la lógica del relato, ¿quién es el prisionero que se libera?
d) Metafóricamente, el prisionero se "escapa de la caverna". Literalmente, ¿de dónde estaría escapando?
e) La imagen del "ascenso", ¿a qué parte del alma se está refiriendo?
f) ¿Por qué cree que los otros prisioneros "serían capaces de matar" a aquel que ha vuelto para liberarlos?
g) Busque al menos cinco ejemplos de personajes históricos que hayan sido "asesinados" por revertir o denunciar situaciones de injusticia.
h) ¿Se dio cuenta de que en la consigna anterior puede incluir "personajes históricos femeninos"? Hágalo. Incluya entre sus ejemplos al menos dos personajes que hayan sido "mujeres".
i) Investigue sobre la figura de Juana de Arco e intente establecer un paralelismo entre su figura y la figura de Sócrates. Ambos mueren por una razón, sin embargo, los cargos en contra de cada uno de ellos son diferentes. Enúncielos y explicite los supuestos sexistas que encuentre en ambas acusaciones.
j) Ahora relacione estas figuras con la figura de Cristo y elabore el mismo análisis que en el ítem anterior.
k) Reflexione qué sentidos posibles tiene la expresión "pensar diferente". Fundamente.

3. *Contenidos*: Aristóteles, la des-duplicación necesaria del mundo; "anulando" lo que está de más. El hombre como *zoónpolitikón* ('animal político'), y "la mujer como hombre imperfecto".
a) Lea atentamente la siguiente afirmación: "Todos los hombres tienden naturalmente a conocer" (Aristóteles, *Metafísica*, libro I). Responda: ¿A quién se refiere Aristóteles cuando usa el término *hombres*? ¿Es correcto entenderlo en su sentido genérico? ¿Por qué?
b) Ahora le pedimos que lea este otro pasaje:

> La naturaleza (...) ha creado a unos seres para mandar y a otros para obedecer. Ha querido que el ser dotado de razón y de previsión mande como dueño, así como también que el ser capaz por sus facultades corporales de ejecutar las órdenes, obedezca como esclavo. La naturaleza ha fijado, por consiguiente, la condición especial de la mujer y la del esclavo. Entre los bárbaros, la mujer y el esclavo están en una misma línea, y la razón es muy clara; la naturaleza no ha creado entre ellos un ser destinado a mandar... (Aristóteles, *Política*, libro I).

c) Vuelva sobre el ítem a) y no modifique su respuesta, déjela tal cual la pensó en un primer momento. Lo que sí le pedimos es que *elabore* una conclusión y la adjunte a la respuesta de la consigna dos, de modo tal que quede claramente expresado en quién estaba pensando Aristóteles cuando usaba el término *hombres*.

4. *Contenidos*: La antropología filosófica en el siglo XX. Revoluciones, convulsiones y otras fracturas "expuestas": las heridas narcisistas. Los "aportes" del psicoanálisis, el descubrimiento del inconsciente.
a) lea atentamente el siguiente pasaje:

> ... por las heridas de su identidad (la del sujeto) quebrantada se cuelan hoy poderosos otros que enturbian el mítico espejo de narciso... más que expresarnos, somos expresados por el inconsciente, las ideologías, los lenguajes convencionales... y que somos movidos por las fuerzas del poder anónimo del sistema, que se infiltra hasta en los pliegues más recónditos de nuestra privacidad (Schnaith, N. *Las heridas de Narciso*. Buenos Aires, Catálogos, 1990, p. 63).

b) Según Irigaray (1974), la invisibilización del *sujeto* femenino responde a la forma dada al discurso que emerge como resultado de los intereses de la subjetividad masculina. Estos "lenguajes convencionales" están guiados, en su construcción, por conceptos de identidad de género, extraños a los deseos e intereses de las mujeres, subsumiendo, asimilando y disolviendo lo *diferente* (las mujeres) en lo *Mismo* (El hombre). ¿Cómo relacionaría esto con el pasaje anterior? ¿Existe conexión entre ambos? ¿Por qué?
c) Elabore un ensayo breve a partir del siguiente disparador: "el Sujeto fragmentado y la fisura de los universales".
d) Observe la figura 1 y proponga una interpretación en la que defina los términos que se emplean con la mayor claridad posible.

Figura 1. Fuente: Elaboración propia.

5. *Contenido*: Los aportes del psicoanálisis. Freud y el descubrimiento del inconsciente. Sujetx(s) posmodernx(s).
   a) Lea atentamente el siguiente extracto de "Tres ensayos para una teoría sexual" Freud, *Obras Completas*, y explique el "papel organizador del Edipo" y la función de la prohibición del incesto. Relacione los textos citados con la crítica de Irigaray.

> El trato del niño con la persona que lo cuida es para él una fuente continua de excitación y de satisfacción sexuales a partir de las zonas erógenas, y tanto más por el hecho de que esa persona —en general la madre— dirige sobre el niño sentimientos que brotan de su vida sexual (lo acaricia, lo besa y lo mece) y claramente lo toma como sustituto de un objeto sexual de pleno derecho. La madre se horrorizaría, probablemente, si se le aclarara que con todas sus muestras de cariño despierta la pulsión sexual de su hijo y prepara su posterior intensidad.
> Juzga su proceder como un amor "puro", asexual, y aun evita con cuidado aportar a los genitales del niño más excitaciones que las indispensables para el cuidado del cuerpo. Pero ya sabemos que la pulsión sexual no es despertada solo por excitación de la zona genital; lo que llamamos ternura, infaliblemente ejercerá su efecto un día también sobre las zonas genitales. Ahora bien, si la madre conociera bien la gran importancia que tienen las pulsiones para toda su vida anímica, para todos los logros éticos y psíquicos, se ahorraría los autorreproches incluso después de ese esclarecimiento. Cuando enseña al niño a amar, no hace sino que cumplir su cometido, esto es, convertirlo en un hombre íntegro, dotado de una enérgica necesidad sexual, y consumar en su vida todo aquello hacia lo cual la pulsión empuja a los seres humanos."
>
> La barrera del incesto:
>
> Cuando la ternura que los padres vuelcan sobre el niño ha evitado despertarle la pulsión sexual prematuramente, vale decir antes de que estén dadas las condiciones corporales propias de la pubertad, y despertársela con fuerza tal que la excitación anímica se abra paso de manera inequívoca hasta el sistema genital, aquella pulsión puede cumplir su cometido: conducir al niño, llegado a la madurez, hasta la elección del objeto sexual. Por cierto, lo más inmediato para el niño sería escoger como objetos justamente a las personas a quienes desde su más tierna infancia ama, digamos con una libido amortiguada. Pero, en virtud del diferimiento de la maduración sexual se ha ganado tiempo para erigir, junto con otras inhibiciones sexuales, la barrera del incesto, y para implantar en él los preceptos morales que excluyen expresamente de la elección del objeto a los parientes consanguíneos, a las personas amadas de la niñez. El respeto de esta barrera es sobre todo una exigencia cultural: tiene que impedir que la familia absorba unos intereses que le hacen falta para establecer unidades sociales superiores, y por eso en todos los individuos, pero especialmente en los varones adolescentes, echa mano a todos los recursos para aflojar los lazos que mantienen con su familia, los únicos decisivos en la infancia.

Actividad 2. Para grupos (no más de dos integrantxs por grupo)

a) Diseñe una imagen que exprese el contenido de la siguiente idea: *Durante siglos "la humanidad" ha tenido solo una "mitad".*

b) Observen la figura 2 y propongan una interpretación para el siguiente título: *Ser, sentir, parecer*. Tomen como referencia la exposición sobre Butler que figura en el capítulo.

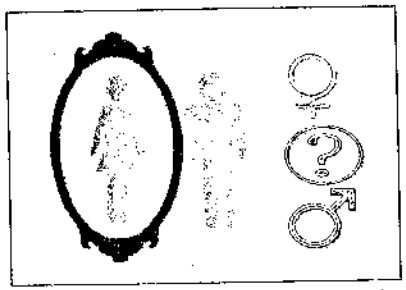

Figura 2. Fuente: Elaboración propia.

c) Relean atentamente los pasajes citados arriba y analícenlos tomando, para ello, las categorías

que aparecen: *género, sexo, reificación, mujer, varón, naturaleza, lenguaje, deseo, etc.* Luego desarrollen, al menos, dos argumentos a partir de los cuales ustedes puedan mostrar que los "prejuicios" de género no tienen "género".

Como la actividad se desarrolla por grupos, se puede proponer un debate en el que se tomen y se sometan a discusión los argumentos esgrimidos por cada grupo. Una vez que cada grupo haya presentado sus argumentos, el resto de los grupos deberán proponer, al menos, un contraargumento posible, de esta manera, se lxs obliga a repensar la propia posición, respecto del tema, y la autoevaluación sobre el manejo de los conceptos centrales.

Actividad 3. Para pequeñxs grupos (dos o más integrantxs)

En grupos de no más de cuatro personas, leer atentamente cada uno de los siguientes extractos:[10]

Primer texto[11]

> (A) "La versión 2011 de los reality shows en el aire de la televisión abierta incluye entre sus participantes a personas trans: Alejandro, en Gran Hermano, y Julieta, en Soñando por bailar...
> José María Listorti: Vos dijiste que sos transexual, y que yo sepa transexuales son las que están operadas. ¿Vos estás operada?
> Julieta Biesa: (breve silencio) Yo soy transexual...
> J. M. L.: ¿Pero estás operada o no? Porque si estás operada es una cosa, si no estás operada es otra...".
>
> (B) Alejandro: Yo nunca jamás me sentí gay...
> Emiliano: Pero vos sos gay.
> Luz: Él no es gay.
> Emiliano: Es homosexual.
> Luz: No es homosexual.
> Emiliano: ¿Qué es homosexual? Que le gustan las personas del mismo sexo. Y el sexo lo tenés definido.
> Alejandro: No, el sexo no es solamente físico.
> Emiliano: Bueno, pero es homosexual. Después hay diferentes ramas de homosexualidad...
> Alejandro: Yo considero que soy trans hasta que me opere, después soy un hombre...
> Emiliano: Vos SOS homosexual cuando te gustan de tu mismo género. Y él, actualmente, es género femenino. O sea, vos decís que te sentís hombre, pero no podés decir que no sos diferente del resto.
> Alejandro: Yo no me siento diferente a cualquier otro pibe en la forma de pensar...
> Emiliano: Pero la realidad es que no, la realidad es que no. Yo, la verdad, no te creo. ¡Si hasta nuez tenés!
> Gran Hermano 2011, Telefe, mientras el videograph decía: "Emiliano y Alejandro no concuerdan".

Segundo texto[12]

> Susana Álvarez tuvo que disculparse frente a Milagros Andrada. No volvería a usar el nombre que todavía figura en su documento, no pondría trabas para que la joven pudiera terminar las prácticas iniciadas en la escuela 105 de La Pampa, que Álvarez dirige. Es más, la invitó a hacerlo. En enero, claro, cuando solo hay silencio tanto en el patio como en las aulas. Milagros desistió de tan vacuo ofrecimiento. Como estudiante del Instituto de Formación Docente de Santa Rosa sabe que para que las prácticas tengan sentido, maestras y maestros, alumnas y alumnas tienen que estar en acción. Como también sabe que es su derecho ser tratada según su identidad de género, más allá de lo que diga un documento al que ahora mismo difícilmente pueda llamar de identidad. Por eso, tal vez, no le dolió tanto cuando Álvarez la llamó "gorda barbuda" como cuando le impidió seguir adelante con sus prácticas junto a otras compañeras que fueron testigos de cómo la directora se jactó de haber averiguado su "nombre de varón". El silencio que ahora reina en la escuela no amparó entonces a la directora. Milagros la denunció por discriminación y la denuncia fue escuchada. Aunque el pedido de disculpas se haya hecho a puertas cerradas y se haya expresado en el mismo acto el mandato de no repetir lo que se dijo durante la conciliación. Aunque haya trascendido que la directora fue acompañada por un abogado penalista que insistió en negar la identidad femenina de Milagros y por un grupo numeroso y compungido de maestras que pusieron el cuerpo para apoyarla. El episodio es paradigmático. Porque es evidente que no todo está permitido. Porque es evidente que aunque no todo esté permitido la violencia se enmascara en castigos administrados en dosis pequeñas que se pretenden invisibles pero no lo son tanto: como el trato en masculino para quien se llama Milagros, como el

10 Ambos tomados del Suplemento "Soy", de *Página/12*.

11 Se puede consultar la versión completa en [http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-1800-2011-01-14.html].

12 Se puede consultar la versión electrónica en [http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-1812-2011-01-21.html].

mandato de silencio, como la oferta de terminar prácticas docentes en una escuela vacía.

Una vez leídos detenidamente cada uno de los pasajes, cada grupo anotará en una hoja:

a) Una valoración para cada uno de los pasajes entre las siguientes categorías: discrimina, no discrimina y neutro.
b) Al lado de cada "valoración", anoten una idea breve que opere como clave de fuerte impacto interpretativo *(por ejemplo, Artículo 1 (evaluado como) discrimina (porque) "usa la palabra* enfermo*")*.
c) Una vez realizados los puntos anteriores, propongan un título para cada uno de ellos.
d) Luego de haber propuesto los títulos que consideren más adecuados para cada uno de los pasajes, respondan muy brevemente las siguientes preguntas: ¿Con qué conceptos de los trabajados en clase se asocia especialmente cada uno de los pasajes presentados? ¿Consideran que las valoraciones que han hecho de cada uno de los pasajes hubieran sido diferentes si hubieran tenido que hacerlas antes de la lectura de los textos trabajados en el curso? ¿Detectan algún supuesto fuerte en relación con la *verdad, subjetividad, poder-educación*? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Actividad 4. Para la unidad de Teoría general del conocimiento

a) Busque el significado de "falibilidad" y dé dos ejemplos diferentes que den cuenta de lo que significa ese carácter epistemológico.
b) La ciencia muchas veces se impuso como un discurso que "naturalizaba" y "legitimaba" cierta visión, o interpretación de la realidad. Lx invitamos a pensar ejemplos de este tipo de legitimaciones (al menos tres) que tengan relación directa con el eje "discriminación".
c) Una vez que tenga pensados sus ejemplos, le proponemos realizar una investigación en la cual releve información relativa a las teorías científicas sobre las cuales se apoyaron o fundamentaron esos "factores de discriminación". Responda: ¿siguen vigentes esas teorías?, ¿cuáles?, ¿por qué considera que han desaparecido o permanecido?
d) Por último, proponga una explicación del siguiente fenómeno: "Esta mujer carece de razón" (Se da por sentado que no está loca).
e) ¿Pudo encontrar una ley para construir la explicación? ¿Cuál? ¿Supone la apelación a ese enunciando incurrir en un prejuicio de Género? ¿Por qué?

Actividad de cierre

A partir de la imagen y del texto alusivo de la figura 3, observe atentamente la imagen y redacte un ensayo en el cual se expongan los argumentos

necesarios para justificar el sentido manifiesto de la imagen como del texto que la acompaña.

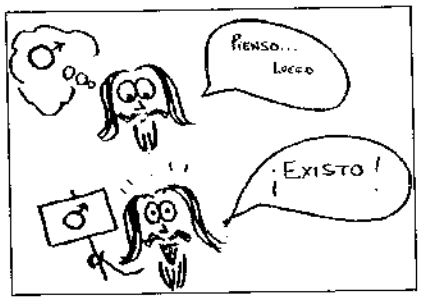

Figura 3. Fuente: Elaboración propia.

Actividad 5. Para la unidad de Inteligencia

1. *Contenido*: comportamientos inteligentes. Caracterización canónica general
   a) ¿Cómo le explicarías a un niño de cinco años qué es la inteligencia?
   b) ¿Cómo le explicarías a una niña de cinco años qué es la inteligencia?
   c. ¿Las preguntas anteriores tienen algún defecto?, ¿cuál?, ¿por qué?, ¿qué te parece que supone formular esas preguntas de esa manera? Ahora bien, sintetiza con tus palabras: ¿qué comunica? Si tuvieras que definir qué es la inteligencia, ¿cómo la definirías? ¿con qué imagen acompañarías esa definición?, ¿por qué?

2. *Contenido*: Inteligencia. Supuestos, problemas y consecuencias de su definición. La conceptualización de la "Inteligencia": un producto sociocultural
   a) *Observe* atentamente la figura 4, correspondiente a una publicidad gráfica de cacerolas, aparecida en la revista *Viva* (1997), y responda:
   ¿Por qué cree usted que se utilizó una figura femenina en lugar de una figura masculina?
   ¿Cree que esta publicidad reproduce algún tipo de prejuicio con respecto a la "inteligencia femenina"? Justifique su respuesta.

Figura 4. Publicidad de cacerolas, *Viva*, 1997.

b) Observe ahora esta otra secuencia de imágenes (figura 5):

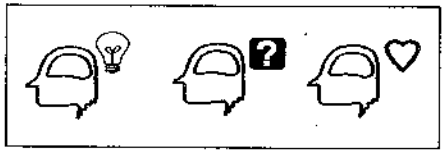

Figura 5. Fuente: Elaboración propia.

Una de ellas representa a un cerebro femenino, ¿cuál es y cómo la reconoció?
Una de ellas representa a un cerebro masculino, ¿cuál es y cómo la reconoció?

Referencias bibliográficas

Amorós, Celia (1985). *Hacia una crítica de la razón patriarcal*. Barcelona, Ánthropos.

Butler, Judith (1999). *El género en disputa*. Barcelona, Paidós Ibérica.

Da Silva, Tadeu Tomaz (1999). *Espacios de identidad. Nuevas visiones del currículum*. Barcelona, Octaedro.

De Beauvoir, Simone (1999) [1949]. *El segundo Sexo*. Buenos Aires, Sudamericana.

De Lauretis, Teresa (1993). "Sujetos excéntricos: la teoría feminista y la conciencia histórica", en Cangiano y DuBois (comps.): *De mujer a género, teoría, interpretación y práctica feministas en las ciencias sociales*. Buenos Aires, CEAL, pp. 73-113.

Descombes, Vincent (1979). *Lo mismo y Lo otro*. Madrid, Cátedra teorema.

Dussel, Enrique (2005). "Europa. Modernidad y eurocentrismo", en Lander, Edgardo (comp.): *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires, CLACSO.

Foucault, Michel (1990a). *Historia de la Sexualidad. La Voluntad de Saber*. México, Siglo XXI.

—— (1990b). *Tecnologías del Yo*. Barcelona, Paidós Ibérica.

—— (1992). *Microfísica del Poder*. Madrid, La Piqueta.

Irigaray, Luce (1974). *Speculum de la otra mujer*. Barcelona, Saltes.

Marí, Enrique (1974). *Neopositivismo e Ideología*. Buenos Aires, EUDEBA.

Moore, George Edward (1903). *Principia Ethica*. Cambridge, Cambridge University Press.

Scott, Joan (1999). "El género: una categoría útil para el análisis histórico", en Simpson, Catherine y Navarro, Marisa (eds.): *Sexualidad, género y roles sexuales*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

Silva Águila, Manuel (1984). "Conceptos y orientaciones del currículum", *Revista presencia. Instituto de Servicio Educacional de Chile*, abril-mayo, Santiago de Chile.

Spivak, Gayatri Chakravorty (1990). *¿Puede Hablar el subalterno?* Buenos Aires, Ediciones el cuenco de Plata.

Suplemento Soy (2011). "Violencia en tiempo real", *Pagina/12*, 14 de enero. Versión electrónica disponible en [http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-1800-2011-01-14.html].

—— (2011). "Ni una palabra más", *Pagina/12*, 21 de enero. Versión electrónica disponible en [http://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-1812-2011-01-21.html].

Žižek, Slavoj (2000). *Ideología. Un mapa de la cuestión*. México, Fondo de Cultura Económica.

—— (2006). *Seis ensayos marginales sobre la violencia*. Buenos Aires, Paidós.

Capítulo 5

Agenda pendiente. Geografías de género: problemas y didáctica

Brisa Varela[1]

Si entendemos que el espacio geográfico es una construcción social desplegada en el tiempo, que ha sido y es un ámbito donde se desarrollan relaciones de poder, el accionar de las mujeres ha sido invisibilizado en la mayor parte de los estudios geográficos. Por ello, consideramos un desafío político su visibilización, tanto en el plano académico como en los distintos niveles de enseñanza. Nos situamos en la perspectiva feminista crítica que pretende generar una mirada resistente a las asignaciones tradicionales de roles de género, simbólicamente patriarcales,y a la revalorización de la acción de los diversos colectivos de mujeres en la producción de espacio geográfico.

En este capítulo, se analiza la incorporación de la perspectiva de género en los estudios geográficos. El texto se organiza en distintos ítems y transita un recorrido que se inicia con la constitución de la Geografía como disciplina científica; luego se analizan las transformaciones conceptuales en la disciplina que se desarrollan tras la segunda guerra y se consolidan a fines del siglo XX, tanto en la formulación del objeto y métodos de estudio como en la formulación de la geografía en cuanto ciencia social. En el siguiente punto, se indaga en la recuperación de la experiencia femenina en diversas líneas interpretativas y analíticas geográficas, así como su actual estado en América Latina. Finalmente, se trata la importancia de introducir la perspectiva de género en la enseñanza de la Geografía, tanto en el espacio de la

1 Magister en Políticas Medioambientales y Territoriales por la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales-Argentina, cursó estudios posdoctorales en ciencias sociales, en la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Actualmente investiga los aspectos culturales y epistemológicos de la geografía, especialmente, lo relativo a la geografía de género y su enseñanza en las disciplinas sociales.

formación docente como en los distintos niveles del sistema educativo. A modo de cierre, se proponen algunas acciones didácticas concretas que aporten un marco de referencia para la transposición didáctica de una geografía con perspectiva de género con apertura epistemológica a contenidos y ejes problematizadores renovados.

1. Pensar lo geográfico

Cuando navegamos en el mar de los saberes geográficos, pensar en función de plurales o singulares no es una cuestión puramente retórica; por el contrario, implica posicionarse en el lugar del saber hegemónico o en el del pluralismo ideológico y metodológico, como manera de ver y actuar en el mundo.

Para quienes han tenido contacto con la Geografía del ámbito escolar, posiblemente solo les evoque un sinfín de memorizaciones relativas a accidentes geográficos y topografías desplegadas en mapeos infinitos y abusos de inventarios nacionales, supuestamente ilustrativos del carácter excepcional de la tierra patria.

Listados de existencias, enumerados hasta el hartazgo, han construido el universo del sentido común, con la consigna, mediáticamente sostenida, referida a la riqueza y excepcionalidad de los bienes "nacionales" y a la falta de dedicación y empeño de sus habitantes, como conciencia unitaria, que no han sabido aprovechar y poner en marcha "el país de las promesas" ofrecido por la naturaleza en calidad de bendición eterna.[2]

La teoría climática, referida a la clasificación de los países en fríos, que promovían habitantes diligentes y productivos, y los países tropicales con habitantes perezosos y poco afectos al trabajo, acompañaba con lógica —¿ingenua o perversa?— el discurso geográfico, transmitido por maestrxs y profesorxs[3] en las escuelas.

La geografía escolar se incorpora en los planes de estudio durante los últimos decenios del siglo XIX, cuando el liberalismo había impuesto su programa político en Europa Occidental. Los varones de la burguesía, que ocuparon los puestos claves de la dirección política, se consideraron a sí mismos como los legítimos representantes de los intereses de la nación. Fue la misma época en la que se multiplicaron las expediciones geográficas que acompañaron la expansión militar europea sobre África y Asia.

Por aquel entonces, las sociedades geográficas y las academias e institutos de estudios históricos se constituían en todos los países europeos y reforzaban el papel de estas disciplinas en el apoyo al modelo económico, social y político decimonónico. Fue esa la época en la que esloganes, como "orden y progreso", "paz y administración" o "por la razón o la fuerza", sintetizaron los ideales de la burguesía patriarcal y se aplicaron tanto en la acción política como en la reflexión teórica. Así, la expansión tuvo su legitimación ideológica produciendo un imaginario social en virtud del cual no se trataba simplemente de una expansión territorial con fines económicos, sino de llevar la cultura europea y "la civilización blanca" a los "pueblos atrasados" de los otros continentes.

La Geografía adquirió especial fuerza a partir de su inserción en la corriente positivista. Como otras ciencias, intentó reducir el comportamiento de los fenómenos naturales y sociales a explicaciones racionales, descubriendo las leyes universales que los regían.[4] Resultó funcional a los planes de expansión de las potencias europeas que, al compás del desarrollo de la Revolución Industrial y de la división internacional del trabajo, se expandieron militar y económicamente ampliando su dominación territorial sobre África, Asia y América Latina.

La resonancia de los trabajos de Charles Darwin, con una metodología rigurosa apoyada en la observación, la experimentación, el análisis racional y la sistematización de los conocimientos repercutió no solo sobre las ciencias naturales, sino también sobre los enfoques sociales. Numerosos trabajos comenzaron a colocar el eje en los procesos de adaptación y selección natural como conceptos estructuradores, a partir de los que se consolida el paradigma positivista. Parecía ser la demostración científica de la idea de progreso lineal e infinito. En relación con la perspectiva del evolucionismo biológico, se producirá en el campo de la Geografía una errónea transposición de sus conceptos, en especial, a partir de los trabajos de Friederich Ratzel y de los partidarios de sus teorías, quienes consideraban el reconocimiento de la evolución de las especies como una ley natural, aplicable no solo al funcionamiento de la naturaleza, sino también a la dinámica social. Criterios como los de lucha por el espacio vital, adaptación de las especies al medio y sobrevivencia del más fuerte en la competencia biológica se aplicaron a la "física social" para justificar el dominio de unos pueblos sobre otros. En el

2 Este aspecto ha sido destacado entre otros autores por Carlos Reboratti al analizar los diseños curriculares de la educación secundaria en la Argentina. El patrón no es diferente de otros estados.

3 Como en otros capítulos, adopto la x como modo de mostrar que hay más géneros que el masculino universalizador.

4 El filósofo Immanuel Kant dictará durante años su curso de Geografía Física en Koenigsberg. Los planteos de Kant, al emplear una lógica implacable, pondrán en discusión las ideas de designios divinos detrás de los fenómenos naturales o sociales.

marco histórico de la expansión imperial, esto implicó la legitimación de la dominación del capitalismo patriarcal europeo sobre los territorios coloniales.

La perspectiva de la geografía determinista, que invocó la imposición de las condiciones del medio natural sobre las sociedades, gozó de gran difusión y popularidad en su época y, pese a demostrarse su acientificidad y su esquematismo, sus criterios aún tienen adeptos en instituciones escolares y medios de comunicación. La penetración del evolucionismo en el horizonte epistemológico de las corrientes geográficas suministró un instrumental analítico e interpretativo fundamental para explicar las conexiones entre unos hechos y otros, y en relación con ello, la dinámica de las actuaciones humanas y sociales en el espacio geográfico (Gómez Mendoza y Muñoz Jiménez, 1988).

Desde la perspectiva de esos tiempos, se construyó el imaginario nacional fuertemente articulado con la defensa de las fronteras en función de la representación de los países limítrofes como potenciales enemigos; se manifestaron, entonces, no solo la fuerte valorización de los recursos naturales de los territorios pertenecientes al Estado nacional, sino la necesidad de homogeneizar a las poblaciones en torno a una única y sacralizada identidad, cuya simbología era transmitida desde la institución escolar.

Cuando la Primera Guerra Mundial, la posguerra, la Revolución rusa y la depresión mundial marcaron la crisis del orden político y económico liberal, la realidad contrastó con la promesa optimista del "progreso indefinido", y el "orden civilizatorio de occidente" terminó por desplomarse a la sombra de Auschwitz. Desde el campo intelectual, los nuevos enfoques y las corrientes del pensamiento se sucedieron en busca de abordajes más complejos.

Las ciencias sociales no permanecieron ajenas a este proceso, y múltiples paradigmas coexistieron confrontando o complementándose en el análisis de la realidad social. En lo que hace al conocimiento geográfico y las formas de acceder a este, se enriqueció la mirada notablemente a lo largo del siglo XX. Dos aspectos merecen destacarse especialmente: la salida de la Geografía del campo de las ciencias naturales y su inserción indiscutida en las ciencias sociales, y la proliferación de escuelas geográficas que se plantearon nuevos problemas o abordaron los ya existentes desde distintas perspectivas, por lo que se alejaron de los paradigmas hegemónicos con los que coexistieron en continuo debate.

Entre las corrientes geográficas cuya mirada permitirá pensar en una apertura posterior a la perspectiva de género, pueden citarse la geografía fenomenológica o humanística y la geografía marxista o crítica. La primera, al centrar su preocupación en entender y explicar las conductas y subjetividades de los distintos grupos sociales en situaciones específicas, tuvo una fuerte

influencia procedente de otras disciplinas, como la psicología, la sociología y la antropología. La idea central sobre la que se construye este enfoque es la de valorizar la subjetividad en la interacción y construcción del espacio geográfico. Las subjetividades se relacionan con las experiencias de vida y con la memoria histórica que lxs diversos integrantes del grupo posean.

La interpretación que un grupo o subgrupo haga sobre determinados fenómenos se reflejará en las conductas y reacciones que desarrolle frente a él (Lynch, 1986). Es muy interesante que los diversos estudios reflejen la heterogeneidad de las imágenes que se producen sobre los mismos fenómenos geográficos no solo según la experiencia histórica de un grupo, sino a su interior. En ello influyen las diferentes características de sus integrantes: la clase, la generación, el factor religioso, étnico y, por supuesto, el género. Posteriormente, se ha podido articular la corriente geográfica de la percepción con la teoría de las representaciones sociales, de origen sociológico (Jodelet, 1999).

En sintonía con los planteos ideológicos y los movimientos contestatarios de la década de los sesenta, la reflexión geográfica abrirá nuevos senderos interpretativos de la realidad. Identificados con planteos teóricos procedentes del marxismo, otros geógrafos propusieron nuevos centros de interés para el análisis geográfico y concretaron revisiones epistémicas y metodológicas. En sus enunciados, se observa una nueva visión del papel de la geografía y de lxs geografxs, así como su deseo de desarrollar paradigmas alternativos para estudiar el presente e investigar formas de cambio radical en las sociedades futuras, para hacerlas más justas. Se ponían en el tapete, por primera vez, temas y problemas vinculados con la geografía de la pobreza, de la marginación y del subdesarrollo. En paralelo se iniciaba un riguroso análisis epistémico de los basamentos en los que la geografía se había estructurado como disciplina académica y como materia en el ámbito escolar.

Relacionadas con la línea crítica, las revistas *Antipode* (EE. UU.) y *Hérodote* (Francia) fueron herramientas para la difusión de esta renovación profunda de los estudios geográficos. Desde la postura crítica, el espacio geográfico es concebido como socialmente construido por agentes sociales insertos en relaciones de clase. Las geógrafas críticas feministas reclamarán la inclusión de las relaciones de género.

En América Latina se destaca la figura de Milton Santos, quien entiende ese espacio como condición para la producción y reproducción del capitalismo a partir de su valorización tanto del valor contenido como del creado. Políticamente, el espacio geográfico era, simultáneamente, ámbito de ejercicio del poder y de acumulación del capital (Hiernaux, 2008). La perspectiva feminista entiende los espacios geográficos como escenarios dados por construcción histórica política de las sociedades. Articuladas con sistemas

económicos, así como con el sistema patriarcal, tienen por soporte el mundo de la naturaleza. El espacio geográfico se constituye, entonces, como categoría básica de reflexión, de operacionalización y de acción.

2. Feminismo y pensamiento geográfico

Desde la década de los sesenta se despliegan líneas epistémicas relativas a la inclusión de las diversas experiencias de las mujeres en el mundo presente, y la noción de género aparece como un elemento explicativo de la producción de los espacios geográficos a lo largo de la historia. La geografía de género se produce deconstruyendo la geografía tradicional desde el clivaje de la teoría crítica y del posmodernismo. De acuerdo con esta perspectiva, el espacio geográfico no es neutro, sino el resultado de relaciones de poder de clase, étnicas, religiosas, generacionales y de género. El análisis geográfico requerirá, por lo tanto, incorporar la diversidad de la experiencia humana en circunstancias de asimetría de poder, y el acceso a la producción de espacio se entiende como medio de control social y político.

El espacio geográfico visto por la geografía de género es explicado, también, como un dispositivo de discriminación, de dominación y control que sustenta el dominio masculino en la sociedad. La desigualdad entre hombres y mujeres se espacializa, y la espacialización impuesta sobre las mujeres constituye un medio de dominación. Las formas y características en que se produce ese espacio geográfico por parte de las mujeres se realiza dentro del patriarcado (Delgado Mahecha, 2003). ¿Cómo se interpreta y comenta dentro de una semiótica androcéntrica? ¿Cuáles son los intersticios en los que se filtra la mirada de las mujeres sobre su historia y su presente? Los feminismos lo han considerado un tema de interés y de discusión, entendiendo que la cultura se crea, recrea y almacena; se guarda a partir de mandatos sociales y familiares aprendidos, e insistentemente enseñados, con distintos grados de violencia física y/o moral (Di Liscia, 2007). El tiempo y la memoria de las mujeres, muchas veces, aparecen articulados con sentidos preexistentes dados por el orden patriarcal, y se elaboran, precisamente, a partir de esas asociaciones. En ese orden, se yuxtaponen memorias femeninas sobre las acciones en el espacio geográfico. Algunas de ellas emergen, subterráneas y subalternas, confrontando con las memorias oficiales, los olvidos y los recuerdos prescriptos.

Situarse en una perspectiva de género implica asumir un posicionamiento epistémico relativo a las relaciones de poder entre los géneros y, en este sentido, es necesario reconocer que la cuestión de los géneros no es un tema más; no es un tema que deba agregarse (Colombara, 2013). Por el

contrario, las relaciones de desigualdad entre los géneros tienen como efecto la producción y reproducción de la dominación patriarcal y se evidencian en expresiones concretas en todos los ámbitos de la cotidianeidad y de la cultura: el trabajo, la familia, la educación, la política, las organizaciones, la salud, etc. (Gamba, 2009).

La mirada de género iniciada en el siglo XVIII, cuando María de Wollstonecraft escribe en 1782 su *Vindicación de los derechos de las mujeres* y Olympe de Gouges es guillotinada durante la Revolución francesa por luchar por los derechos de la mujer en el marco de la República, será desarrollada en el siglo XIX con la rebelión de las feministas liberales sufragistas, las socialistas y anarquistas. Posteriormente, seguirá la denominada segunda ola del feminismo, que comienza a fines de la década de los sesenta, en los países desarrollados, inscribiéndose dentro de los movimientos sociales surgidos en esos años. Temáticamente, proponen redefinir el concepto de patriarcado, el análisis de los orígenes de la opresión de la mujer, el rol subordinante de la familia, la división sexual del trabajo, el trabajo doméstico, la sexualidad, la reformulación de la separación de espacios público y privado y el estudio de la vida cotidiana, entre otros. También plantea la necesidad de búsqueda de una nueva identidad de las mujeres que redefina lo personal como imprescindible para el cambio político.

Surgen, así, diversas expresiones del feminismo que, en cuanto movimiento, incluyen diversidades teóricas. El feminismo liberal, el feminismo radical, el feminismo socialista, los feminismos posmodernos, imbuidos por las corrientes de los feminismos de la igualdad y/o por los feminismos de la diferencia darán multiplicidad y heterogeneidad al movimiento.[5]

Si bien en algunos casos se afirma que esta última etapa continúa hasta el presente, otros planteos sostienen que las transformaciones en el mundo actual y la modificación radical de los derechos de las mujeres en diferentes esferas, como las discusiones de orden filosófico y sociológico de la posmodernidad, hacen que nos encontremos en el tercer momento del feminismo cuyas características se encuentran en pleno debate.

En Latinoamérica el desarrollo de ONG motivadas por diversas luchas en los derechos de las mujeres se han expresado en encuentros nacionales de mujeres y encuentros feministas que se han multiplicado. En nuestro continente, la incorporación de la perspectiva de género en la geografía se realizó lentamente y con retraso en relación con otras ciencias sociales. En el XIV Encuentro de Geógrafos de América Latina (EGAL), realizado en Lima en el año 2013, Mónica Colombara sistematizó los estudios de geógrafas feministas latinoamericanas que presentaron sus aportes en los EGAL realizados,

5 Para un mayor desarrollo del tema, ver el capítulo 1.

cada dos años, entre 1987 y 2011. Su trabajo resulta de gran interés para considerar el grado de avance logrado. A partir del análisis de los trabajos presentados en los distintos EGAL, la autora se pregunta si hubo aportes desde el enfoque de género, cuándo y en qué marco surgieron, si fueron empíricos o teóricos y cuáles fueron las principales temáticas o problemáticas que se han abordado. Colombara plantea algunas conclusiones de su análisis: encontró una mínima representación de trabajos con perspectiva de género y/o con uso de la categoría de género en relación con la totalidad de las ponencias presentadas, 51 artículos sobre un total de 5700 (entre 1987 y 2009). Una de las causas podría radicar en que la geografía en América Latina tiene aún un fuerte sesgo de la geografía tradicional y hay reticencia a incorporar nuevas categorías y enfoques que apunten a los análisis socioculturales. Otra causa hipotética, según la autora, sería el peso que el patriarcado tiene en las estructuras de poder, así como la organización burocrática de las universidades y centros de investigación con un cierto divorcio entre la realidad social y los temas de investigación.

Durante mucho tiempo, los geógrafos habían ignorado la presencia específica y particular de las mujeres en la producción de territorio, por lo que se presentaba la experiencia de los hombres como si fuera la totalidad de la experiencia humana (Monk-Hanson, 1989). Las mujeres que formaban parte de una masa anónima e ignorada, fundamentalmente, eran presentadas como sujetos pasivos en diversas situaciones, tales como los flujos migratorios o en la construcción de paisajes rurales o urbanos.

A partir de la década de los ochenta, geógrafas feministas del mundo anglosajón postularon modelos de investigaciones en los que las mujeres fueron puestas en el centro de la mirada. A poco tiempo de andar, se evidenció que era necesario: a) concebir a las mujeres como agentes activos, b) Identificar claramente que es necesario hablar de "mujeres" y no, generalizadoramente, de "la mujer", puesto que la diversidad de las realidades culturales, regionales, de clase, etc., deberían ser claramente apreciadas por el geógrafo y justifican plenamente las cuidadosas diferenciaciones.

Pioneras en la renovación geográfica en el mundo anglosajón y en la conformación de nuevos paradigmas de investigación, Janice Monk y Susan Hanson han estudiado los desplazamientos y las migraciones en función de los entornos, los niveles de participación en el plano socioeconómico y la injerencia de los estudios respecto de la calidad de vida. En España, por su parte, podemos referirnos a las figuras de García Ballesteros, Dolores García Ramón y María Prats no solo en lo que respecta a cuestiones teóricas, sino también en relación con la participación de las mujeres en las estructuras agrarias. García Ramón recuerda los comienzos de la geografía de género española, cuando conoce a Janice Monk, quien le propone tener una sesión sobre género y geografía en el Congreso Regional de la Unión Geográfica Internacional en Barcelona, en 1986. La sesión fue un éxito: era la primera vez que se organizaba oficialmente algo sobre el tema de género en la UGI (Da Silva, 2011).

A los estudios en el área de la metodología y de la teoría, se agregan aquellos ejemplos concretos del trabajo de campo con sus valiosos aportes. Cuando nos preguntamos el porqué y el para qué de la geografía de género, es útil comenzar por redefinir los para qué de la geografía como ciencia humana. Arraigada durante decenios, la convicción de que la ciencia geográfica debía limitarse a describir con la mayor exactitud posible características de los aspectos naturales y físicos, donde la intervención social, si bien era reconocida, se incorporaba desarticuladamente en el capítulo de la "geografía humana" como si la disociación se justificara por sí misma, sin necesidad de argumentaciones. No podía esperarse que, dentro de esta concepción, se planteara una geografía del género. Sin embargo, ¿hasta dónde es lícito seguir adhiriendo a esta concepción de lo geográfico que no puede aproximar respuestas a las más angustiantes cuestiones que hoy se debaten en lo que se ha dado en llamar "la aldea global"?

Ya en la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Medio Ambiente y Desarrollo (CNUMAD, 1992) y en la Asamblea Mundial de la Mujer y el Medio Ambiente y del Congreso Mundial para un Planeta más sano (1991) se han planteado aquellos aspectos estructurales que hacen a la problemática entre mujer-medio y ambiente-salud, al mismo tiempo que se denunciaba la aplicación de políticas de ajuste en los países pobres, para pagar la carga de la deuda contraída por créditos que no han beneficiado más que a minorías improductivas en detrimento de un número creciente de personas que se ven hoy día sometidas a desnutrición, analfabetismo y enfermedades endémicas, con sus secuelas de enfermedades físicas y mentales etc.

Concebir nuestro espacio como una construcción social realizada en el tiempo histórico por distintxs actorxs sociales implica el reconocimiento de las mujeres como tales. Es, entonces, cuando la presencia femenina se impone con todo su peso. La geografía de América tiene mucho para decir en lo que hace a la estructuración de un espacio americano colonial y poscolonial dependiente que, proyectándose sobre el presente, reconoce a las mujeres como sujetos activos en la construcción del porvenir. Cómo viven las mujeres cotidianamente, en el marco de la globalización, su desigual y doble papel como trabajadoras en el mercado y como trabajadoras invisibles en sus unidades domésticas, puesto que representan la mitad de la población del globo y reciben tan solo el uno por ciento de los ingresos mundiales y menos del uno por ciento de la propiedad mundial. La geografía de género

opina y debate en lo que hace al estudio de desigualdades socioespaciales y ambientales y extiende su análisis a fenómenos que abarcan desde lo local a lo regional, por lo que llega a espacios de complejización global.

Actualmente, las mujeres son incluidas, desde el poder, en la totalidad de los procesos sociales, de manera que no solo asumen nuevas responsabilidades, sino que mantienen las anteriores. ¿Qué ocurrirá en un futuro? ¿Cuáles serán las respuestas sociales y del género frente a esta realidad? ¿Qué sabemos de la percepción femenina de su entorno, sea este rural o urbano? Nos preguntamos sobre sus similitudes o diferencias con la percepción que tiene el mundo masculino sobre este, pero también entre ellas mismas según sus clases sociales, religión o edad. Si existen diferencias, ¿qué tienen estas que ver con el uso que del espacio se hace desde cada género? Miles de mujeres niñas son lanzadas diariamente a la prostitución: violaciones, abortos y muerte. Crecen las denuncias de feminicidio. ¿Es lícito hoy hablar de una feminización de la pobreza en el Tercer Mundo?

Otro aspecto de importancia que debe ser considerado es el peso de los organismos internacionales en lo que hace a la disociación entre agentes multiplicadores y tomadores de decisiones. Es común la valorización de la acción de las mujeres en diversos programas de ayuda o experiencias piloto desde los organismos internacionales, como agente multiplicador, para superar situaciones sociales de grave riesgo. Por ejemplo, como alfabetizadoras o como administradoras de recursos escasos e indispensables, el agua, o como agentes primarios de salud frente a las, cada vez más cotidianas, epidemias de la pobreza. Pero, por otro lado, son subvaloradas en la toma de decisiones políticas a escala municipal, provincial o nacional. La inclusión del género en los estudios sobre la globalización no implica, en forma alguna, transcribir tediosas informaciones estadísticas que solo ponen el número, ahora desagregado por sexos, sin analizar la densidad de su significado.

Planteamos las problemáticas de género en el marco de la globalización con fuerte fragmentación social. La necesidad de transformar las prácticas sociales relativas a la dominación de género emerge, en forma explícita, a partir de creación de la Comisión sobre el Estatus de la Mujer (CEM/CEW) en junio de 1946. Y toma impulso con la 1ª Conferencia Mundial de Población de 1974, organizada por la ONU y realizada en Bucarest. Ahí se expresa la situación de subordinación —en diferente grado— de las mujeres en todo el mundo. Esta situación motivó, por parte de diversos estados y de la misma ONU, la generación de diferentes mecanismos internacionales destinados a fomentar la intervención de los estados y realizar un llamado a los gobiernos para que desarrollasen estrategias que puedan lograr la igualdad de género, eliminar la discriminación de género e integrar la mujer al desarrollo y a la consolidación de la paz. Partiendo de los términos con los que Milton Santos define la existencia de espacios geográficos hegemonizados por las minorías, puede decirse que los estudios de género se convierten en esenciales para la comprensión compleja de la constitución del espacio geográfico.

En la Conferencia sobre la Población y el Desarrollo, realizada en El Cairo, en 1994, se incorpora el concepto de *empoderamiento*, es decir, la necesidad de que las mujeres adquieran poder, fuerza y autoestima, como requisitos para un desarrollo equitativo entre los géneros. Será recién a partir de la 4ª Conferencia Mundial sobre la Mujer, realizada en Pekín, en 1995, cuando ese concepto adquiera impulso ya que los estados miembros de la ONU adoptaron de forma unánime la Plataforma de Acción.

3. La geografía de género en las aulas

En los puntos revisados, hemos visto que tanto los estudios universitarios en la geografía de género, como los organismos internacionales han realizado avances desde las últimas décadas del siglo pasado en lo que hace a la inclusión de la perspectiva de género y, propositivamente, a las acciones destinadas a la promoción de autonomía económica, política e intelectual, como parte de la agenda de los estados. Uno de los aspectos más interesantes que se han desarrollado en los primeros años del siglo XXI es el de la legislación, por parte de muchos estados, destinada a sostener a las mujeres desde el punto de vista jurídico y legal, frente a la hegemonía del dominio patriarcal, tanto en los aspectos de la vida cotidiana como en la esfera laboral y política.

No obstante, si consideramos que la dimensión educativa es central para la promoción de la autonomía y la emancipación de género, puede observarse un ritmo lento y desigual que muchas veces queda plasmado solo en la letra de documentos curriculares que invitan a incorporar la perspectiva de género en las aulas, pero resulta insuficiente o nula, en el momento concreto de la intervención docente.

Cuando se aborda la mirada de género en las escuelas, aparece vinculada con el área de Formación Ética o Derechos Humanos, dentro de un eje pedagógico considerado transversal. No obstante, las disciplinas o áreas no lo toman como propio y el abordaje temático queda a un lado. Si nos detenemos en el campo específico de la geografía es muy poco lo que se ha insertado respecto de las cuestiones de problemáticas de género en nuestras aulas. A un siglo de la institucionalización de la Geografía y aún con diferencias, en lo que hace a los enfoques teóricos y metodológicos, hay consenso en que la enseñanza de contenidos de ciencias sociales es necesaria para entender,

explicar y transformar el mundo actual. Este consenso se da también entre lxs teóricos y lxs docentes, quienes comparten la visión de que la enseñanza de las ciencias sociales tiende a introducir una mirada crítica para ayudar a construir un sistema de significados que permita decodificar aspectos de la realidad y sus representaciones; a valorar y generar actitudes respetuosas de las diferencias y cuestionadoras de las desigualdades, a asumir valores democráticos y participativos que acepten la alteridad y el pluralismo ideológico.

En Geografía el trabajo docente podría incursionar en muchas problemáticas retomando los aspectos de género. Por ejemplo, podría indagar en el papel de las mujeres en las economías y sociedades centrales y periféricas, o abordar los costos sociales del nuevo orden mundial, la crisis del Estado de bienestar y la lógica de la mundialización. También, podría considerar, en el marco del comercio internacional, las condiciones de precarización laboral que se imponen a lxs trabajadorxs y su expulsión hacia el mercado informal en condiciones de vulnerabilidad. Los procesos de precarización, violación de los derechos sociales, humanos, políticos y civiles son síntomas relevantes de las economías de mercado actuales, estas cuestiones deberían ser objeto de especial tratamiento en la Geografía escolar, al igual que las redes socioespaciales de interacción urbana y rural que construyen las mujeres como promotoras y activas participantes y las redes de trata ilegal de las que nos habla Saskia Sassen (2003) en su *Contrageografías de la globalización*. No hay geografía sin actorxs sociales; a las macroexplicaciones cuanticualitativas a escala internacional/local se las comprende cuando se encarnan en la casuística cotidiana. En este andamiaje, puede subirse sin inconvenientes una geografía de género que sostenga un enfoque problematizador y no solo descriptivo de la realidad.

Enseñar a partir de problemas y desde lo experiencial puede constituirse en un puente didáctico valioso tanto para la formación de formadores, como para lxs estudiantes en las aulas de los distintos niveles de enseñanza obligatoria. Más allá de la estrategia didáctica que el docente estime pertinente utilizar, lo importante es que estas expresen problemáticas. Lo descriptivo será, así, solo un material de base para construir luego explicaciones y argumentaciones, pero, de ningún modo, para quedarse puramente en el primer aspecto.

En cuanto a la intervención docente, siempre es importante trabajar a partir de la indagación constante de los saberes previos, que están asidos a representaciones sociales cargadas de prejuicios, por lo que deberá trabajarse en su deconstrucción desde una perspectiva constructivista. Justamente, enseñar a partir de problemas es una acción que les permite a lxs estudiantes replantearse esas ideas iniciales y reconstruir sus esquemas mentales. En este proceso, es importante fomentar como estrategias de enseñanza los debates, situaciones de simulación, juegos de roles, etc. Según plantean diversxs autorxs, como Camilloni (1995), Aisenberg (1994) y Castorina y Lenzi (2000), el proceso de cambio conceptual, que lleva a reformular saberes e incorporar nuevos conocimientos, requiere crear, previamente, un conflicto cognitivo a través de estrategias de enseñanza que permitan poner en tela de juicio los saberes previos. Trabajar a partir de problemas es, además de una estrategia didáctica, una postura epistémica frente a la ciencia y al proceso de construcción del conocimiento escolar.

En lo que hace al aspecto didáctico, oponer esta estrategia a los métodos descriptivo-memorísticos resulta de mayor significatividad para el sujeto que aprende, pero además de relevancia para el conjunto social si se quiere formar ciudadanxs participativxs, creativxs y críticxs. Trabajar desde problemas permite encontrar un sentido a la organización de los contenidos (Varela, 1999, 2000, 2003) y, en esta línea de pensamiento, es parte de un proceso formativo que contribuye a fomentar una mirada aguda u analítica respecto de los procesos sociales.

Respecto de la selección de los problemas, hay que considerar, por un lado, la significatividad en función del perfil de nuestrxs alumnxs, incluso pueden surgir de inquietudes de ellxs, a las que demos forma de objeto de estudio. Pero también es importante que quien enseña introduzca situaciones desconocidas para lxs alumnxs, pero de gran relevancia académica y/o social como la mirada de género y remitirse a ellos para organizar secuencias didácticas.

Frecuentemente, lxs alumnxs "registran" como problemas aquellas situaciones que aparecen en la pantalla del televisor. Sin embargo, hay situaciones sociales —históricas o del presente— que, habitualmente, no se exponen en los medios masivos o si se exponen se lo hace de modo sexista. En este aspecto, hay que revisar que la formulación del problema tenga la suficiente relevancia y peso conceptual como para que los contenidos y las estrategias de abordaje involucren también procedimientos complejos. Un problema bien planteado deberá poner en juego conceptos, procedimientos y actitudes capaces de articular los saberes previos con nuevos aprendizaje en geografía de género.

4. El género como construcción social: aportes para la formación de docentes

Reflexionar sobre la noción de género como construcción sociohistórica y desencializada de roles y sexos es una preocupación que lentamente va tomando forma en los diferentes documentos curriculares de las jurisdic-

ciones provinciales y municipales, así como en los pronunciamientos de los diversos colectivos docentes sindicalizados.

Existe, cada vez, mayor conciencia de que la escuela ha sido reproductora de las desigualdades de género, en forma transparente o velada, y que es indispensable una intervención clara y transformadora en este aspecto. En este sentido, la formación y la actualización docente deberían permitir reflexionar sobre el rol del docente y de la escuela en un contexto histórico en el que los espacios y las personas no constituyen entre sí relaciones pasivas, sino que se afectan unas a otras con especificidad y se enmarcan en relaciones de poder asimétricas y patriarcales.

La problemática del tratamiento de contenidos referidos al género en la educación es una preocupación actual y su discusión podría ser de gran relevancia teórica y práctica, ya que serviría para cambiar la acción educativa. La institución formadora y capacitadora de profesionales de la educación debería prometer ser un ámbito adecuado para generar reflexiones críticas y aportar argumentos sólidos que permitan generar rupturas con posiciones y actitudes reproductivistas de la desigualdad de género en el contexto escolar.

A modo de invitación podría pensarse en la reflexión de lxs docentes sobre los siguientes focos:

- Indagación en los condicionamientos y prejuicios que cada uno lleva consigo autobiográficamente y coloca en la práctica docente. En este sentido es interesante incorporar la noción de la autovigilancia de la propia práctica.
- Apropiación de actitudes flexibles para relacionarse sin prejuicios de género en distintos ámbitos comunitarios donde se encuentre la institución.
- Disponibilidad para valorar las diferencias que construyen la desigualdad de género o la reproducen dentro de la escuela y comunidad.
- Capacitación para la formulación de alternativas de enseñanza desprovistas de opiniones estereotipadas sobre roles de varones y mujeres en el ámbito social.
- Pensar cuestiones que generalmente, suelen permanecer invisibles, tales como: ¿de qué manera se orientan los contenidos al seleccionar materiales?, ¿cuál es el contenido de los casos que se seleccionan para leer y debatir en clase?, ¿qué repuestas se dan frente a determinados conflictos sobre desigualdad, discriminación y violencia de género a escala internacional, nacional, local y también dentro de las escuelas?

Partimos del planteo de que la construcción de desigualdades a partir de la identidad de género es un problema social que se edifica por las familias y en la escuela desde los primeros niveles de educación. Luego, si no es objeto de deconstrucción, se proyecta y continúa reproduciéndose tanto en la vida pública como privada de las personas. Si bien se ha incorporado cada vez más en la educación la temática de la identidad de género, aún parece carecerse de algunos elementos conceptuales, ya que no se la trata como una construcción social que implica desigualdad, sino más bien como una diferenciación de roles. En la enseñanza el conocimiento de la realidad social, entendida como una unidad de análisis, deberá ser atravesado significativamente, por las diferentes disciplinas.

La didáctica de la Geografía constituye uno de los más complejos desafíos tanto para lxs especialistas teóricxs como para lxs docentes, en la medida en que deben colaborar en la construcción social del conocimiento, y favorecer el análisis crítico, la comprensión y la explicación de la complejidad de la realidad presente y pasada, en un contexto regional y nacional, enmarcado en la realidad mundial, a través del desarrollo de categorías de pensamiento y procedimientos pertinentes en situaciones respetuosas de consenso-disenso y de la diversidad cultural existente en la escuela pública.

La desigualdad de género es de carácter social y político, por lo tanto, puede ser modificada. Si bien la educación por sí sola no puede garantizar el cambio, puede sí promoverlo a través de las prácticas cotidianas en el ámbito escolar.

Muchas veces, el conflicto que representa la desigualdad de género es solapado, relegado u omitido, y muchos aspectos que lo explican permanecen ocultos a los ojos de lxs mismxs docentes que han naturalizado el sexismo. Modificar este posicionamiento implica un recorrido individual y colectivo, guiado por especialistas a través de talleres de actualización para la inclusión de género como categoría analítica.

5. Propuesta de Taller de actualización docente

5.1. Propósitos de la actualización referida a género y Geografía para docentes

- Reconocer con sentido crítico los paradigmas tradicionales de las ciencias sociales, en general, y de la geografía, en particular, y de las prácticas didácticas habituales en el nivel en que se desempeñan.
- Identificar los procesos históricos de la división social del trabajo que fundamentaron los roles de género y su funcionalidad con el modo de producción capitalista.
- Comprender la construcción desigual del género fundamentada en el sexismo como componente de la violencia y la discriminación y sus

implicancias para la revisión de las estrategias de enseñanza a diseñar e instrumentar en la escuela pública.
- Analizar críticamente la producción de material editorial destinado al nivel en el cual se desempeña.
- Producir planificaciones y material de trabajo que retomen los conceptos trabajados para ser utilizados en la práctica docente.

5.2. Contenidos específicos que se proponen para un taller de actualización docente en la perspectiva de la geografía de género

En un primer momento, proponemos reflexionar sobre el contexto histórico y las matrices que emplea la geografía en sus modelos didácticos. Los ejes serían los siguientes:

- La realidad social como objeto de estudio.
- Lxs actorxs sociales constructorxs de la realidad social.
- El capitalismo y la división sexual del trabajo.
- La diferencias de género.
- La construcción del modelo en Occidente: exposición sobre la historia de las ciencias sociales y su didáctica; análisis de las definiciones de género; los estudios de género en geografía: posicionamientos teóricos; reflexión sobre la relación entre capitalismo, modelo patriarcal y didáctica; y lectura y discusión sobre textos académicos.

Un segundo momento giraría en torno a actividades que fomenten la búsqueda de información en lo que respecta al reconocimiento de distintas diversidades y prejuicios procedentes del "sentido común", como:

- la diversidad cultural, los saberes previos y su interacción en el proceso de cambio conceptual y aprendizaje de la geografía;
- distintos tipos de discriminación: el racismo, el etnocentrismo y el sexismo;
- nociones de diversidad y diferenciación como conceptos que no son similares;
- ideas desde el sentido común que hacen del género una diferenciación, los prejuicios;
- la revisión de diferentes libros de textos escolares de Geografía elaborados por editoriales comerciales.

Luego, un tercer momento estaría asociado con la identificación del reproduccionismo de género en la propia práctica docente en el campo de la enseñanza de la Geografía:

- Los mecanismos de reproducción social y cultural.
- La escuela como reproductora de las relaciones sociales de producción.
- La escuela como reproductora de las diferencias de género: análisis de las teorías de la reproducción; charla-debate sobre Paulo Freire, la educación popular y sus revisiones sobre la mirada de género; análisis sobre las diferencia de género en la escuela a partir de registros de clases; y los periódicos, documentales y películas como herramientas para la discusión en el aula de aspectos referidos a la geografía de género.

En un cuarto momento, deberían adoptarse actividades destinadas a la selección de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales para incorporar contenidos de género en la Geografía:

- análisis de los contenidos curriculares desde una perspectiva de género;
- revisión y la selección de contenidos y propósitos de enseñanza que incorporen la perspectiva de la geografía de género;
- selección de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Posteriormente, en un quinto momento, se abordarían actividades destinadas a la elaboración de secuencias didácticas para temas de geografía que incluyan problematizaciones desde la perspectiva de género:

- elaboración de secuencias didácticas para temas de geografía que incluyan problematizaciones desde la perspectiva de género;
- exposición de la propuesta;
- reflexión final.

A continuación, en un sexto momento, aparecerían las actividades de cierre, ¿qué se evalúa y para qué? En esta instancia, deberían contemplarse los siguientes ítems:

- formulación de interrogantes frente a la valuación en la enseñanza tradicional;
- reflexión y discusión en pequeños grupos;
- exposición organizada de las comunicaciones grupales;
- utilización de documentos curriculares en prácticas contra hegemónicas, descolonizadoras y antipatriarcales.

Cuando se consideran propuestas didácticas de geografía con contenidos y perspectiva de género aparecen múltiples temas que pueden llevarse a las aulas. En primer lugar, deberemos diferenciar "contenidos" de "pers-

pectiva", ya que si en el primer caso se pueden incluir datos desagregados por mujeres y varones, no necesariamente implica incluir la perspectiva, en la medida que esto supone introducir la problematización que conlleva el formularse preguntas en torno al accionar de las mujeres como colectivo en la estructuración del espacio geográfico. Un contenido que se propone en los diseños curriculares, de los diferentes niveles, es el que aborda las actividades económicas de la población. En esta temática se puede trabajar en diferentes escalas geográficas y así considerar aspectos tanto del orden global como regional, nacional y local. Actualmente, hay consenso en el campo de la didáctica de la Geografía en que no es posible llegar a niveles de comprensión de mayor complejidad si los fenómenos sociogeográficos no se abordan interescalarmente. Por ejemplo, así puede entenderse la estructuración del sistema de transportes de mercaderías y diversificaciones productivas y financieras relacionadas con los procesos de producción. La inclusión de estas cuestiones permite trabajar sobre los sectores primario, secundario y terciario del proceso productivo, articulados en los circuitos productivos regionales e internacionales y la participación de la mano de obra femenina en ellos; los trabajos y los actores sociales asociados al trabajo tanto en áreas urbanas como rurales y las problemáticas y transformaciones que han debido afrontar las mujeres en el ámbito agrario en relación con la globalización y las reestructuraciones productivas; las características del mundo del trabajo de trabajadores y trabajadoras que se desempeñan en el ámbito estatal o en el ámbito privado, la feminización de determinados puestos y el techo de cristal; la problemática de la inserción de las mujeres en el mercado de trabajo formal e informal en circuitos productivos que incluyen grandes marcas internacionales; la explotación de miles de mujeres en condiciones de pobreza en los países no desarrollados y las condiciones de desocupación laboral o exclusión social que remiten al desplazamiento de mujeres en flujos migratorios con diversas características.

6. Actividades propuestas

Los diferentes documentos curriculares y de apoyo pedagógico elaborados en Argentina remiten a una concepción de la enseñanza de la Geografía en la que claramente pueden y deben inscribirse los estudios de género.

> La decisión con relación a qué geografía enseñar, así como también las definiciones acerca del enfoque, la selección y la organización de contenidos (cómo y para qué enseñar), entre otros elementos a tener en cuenta, se encuentra precedida por el contexto de la política curricular que parte de concebir a los niños, adolescentes y jóvenes como sujetos de derecho. Desde este punto de vista se piensa e interpela al joven como un actor completo, un sujeto pleno, con derechos y con capacidad de ejercer y construir ciudadanía. Corresponde a la enseñanza de la Geografía conjugar las mencionadas consideraciones políticas con las perspectivas teóricas y metodológicas de la disciplina que mejor se adecuen a los propósitos curriculares (Provincia de Buenos Aires Diseño Curricular 5, 2011:9).

Una propuesta de trabajo debe incluir diferentes ideas básicas. Si, por ejemplo, tomamos como eje el último aspecto del punto anterior, "desplazamiento de personas en flujos migratorios con diversas características", podrán analizarse, a partir de la realidad del territorio argentino, las características de la inserción de las mujeres en los flujos migratorios presentes, procedentes de países limítrofes. Cualquier secuencia didáctica debe incluir una selección de contenidos conceptuales y de procedimientos que deben enseñarse enlazados en torno a un eje problematizador que les de dirección y sentido. En toda secuencia didáctica, se incluyen momentos no lineales, sino espiralados, en los que se presentan problemas, se exploran las ideas previas de las que lxs estudiantes son portadorxs y se las pone a prueba generando conflictos cognitivos que remitan a tener repensar con mayores niveles de complejidad y abstracción el tema, y menos desde el sentido común.

Eje temático
Mujeres migrantes: biografías en contextos.

Propósitos

- Distinguir las características específicas de la experiencia femenina en procesos migratorios
- Contrastar la diversidad de experiencias femeninas en relación con la dimensión material, los valores culturales y el universo simbólico en distintas épocas históricas de la Argentina
- Hipotetizar y corroborar o refutar aspectos vinculados con los procesos migratorios actuales relacionados con el mercado laboral a escala internacional
- Asociar hechos y conceptos relativos a la perspectiva de género y las migraciones
- Refutar prejuicios procedentes del "sentido común" en el análisis del accionar de mujeres migrantes
- Contraponer casos estudiados con situaciones procedentes de experiencias directas

Actividades

Actividad 1. Presentación del problema y análisis histórico y geográfico

Para el problema que en este caso se presenta podrá resultar útil un en el que se trabaje sobre la relación entre inmigrantes y mundo del trabajo partiendo de información legal considerando diferentes leyes de migración en el contexto sociopolítico en que fueron aprobadas: Ley N° 871 (1876), Ley N° 22.439 (1981) y Ley N° 25.871 (2004), e información de carácter censal. Esta podrá obtenerse, por ejemplo, en los anuarios estadísticos del Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC) o de la Dirección Nacional de Migraciones que permitan entrelazar los aspectos espaciales con los temporales. Se concretará una selección de información estadística que incluya la consideración de la presencia femenina en los distintos momentos migratorios que reflejan los censos. Otro aspecto a considerar es el de la diferenciación en la recepción de migrantes por provincias que permite problematizar sobre los motivos que llevan a migrantes varones o mujeres a trasladarse a determinados sitios y no a otros. A partir del último Censo Nacional de Población, podrá estudiarse el porcentaje de mujeres de países extranjeros limítrofes según jurisdicciones y formular hipótesis sobre las características de su inserción, que a lo largo del desarrollo de la secuencia didáctica será corroborada o refutada.

A partir de la Encuesta Permanente de Hogares, se podrá trabajar sobre la incidencia de la población migrante sobre la población económicamente activa; tasas de actividad y desempleo de los inmigrantes; composición por sexo y edades y ocupación por rama de la economía. Identificación del peso que tienen los flujos migratorios en los principales centros urbanos en las economías regionales o en otras áreas urbanas y rurales, según su relación con las economías regionales.

Para esta etapa, se recomienda también bibliografía específica por ejemplo la serie de Cuadernos Migratorios de la OIM (Organización Internacional para las Migraciones) en cuyo segundo número se trabaja sobre el caso argentino.[6]

Actividad 2. Búsqueda de ampliación de la información y trabajo con estudios de caso

Es una instancia en la que se profundiza, amplía y enriquece lo tratado hasta el momento. Podría encaminarse a trabajar con estudios de caso, entendiéndolos como una estrategia de enseñanza dirigida a comprender las dinámicas en contextos específicos. Puede trabajarse sobre un único caso o varios, que permitan formular una mirada comparativa. Esta posibilidad de comparar distintas situaciones puede hacerse colocando la atención sobre diferencias y similitudes en los problemas que debe afrontar un migrante varón o mujer o bien sobre mujeres de diferentes sectores sociales, de distintas épocas, o comparar su inserción en el caso de trabajo en el ámbito formal o informal, o cualquier otra posibilidad que puede plantear su docente. Para la construcción de un estudio de caso se deben tener en cuenta: 1) los antecedentes del caso que se va a estudiar y, por ello, debe recopilarse información previa y relevante; 2) la transcripción del caso, que debe ser clara y no debe presentar modificaciones (en caso de que se necesite hacer una adaptación acorde a la edad de lxs estudiantes deberá especificarse; habitualmente, se emplean casos de los periódicos); 3) las preguntas, que deben formularse entre todxs; 4) el análisis y la interpretación de la información deben reconocer hechos y conceptos que pudieren surgir. 5) las conclusiones han de verificar o refutar la hipótesis previa.

Por ello, proponemos un texto que trabaja sobre la migración de mujeres procedentes de Bolivia a la Argentina y sus diversas problemáticas, contiene gran potencialidad para formular un estudio de caso: Cerrutti, M. (2010) *Salud y migración internacional: mujeres bolivianas en la Argentina*. Buenos Aires, Centro de Estudios de Población, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas.[7]

Bibliografía de interés que proporciona material para construir estudios de caso en cuestiones de género:

Revistas

- *La Aljaba*, edición conjunta de las Universidades Nacionales de Luján, La Pampa y Comahue.
- *Revista Argentina de Sociología*, Consejo de Profesionales en Sociología, Buenos Aires.
- *Mora*, publicación de AIEM, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- *Zona Franca*, CEIM, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Rosario.

Actividad 3. Asociar hechos y conceptos

Es indispensable *conectar teóricamente* el caso en estudio con las estructuras del capitalismo y las pautas patriarcales vigentes, de manera de repensar la experiencia significativamente desde la perspectiva de género, de manera

6 Se puede consultar una versión electrónica en [http://www.migraciones.gov.ar/pdf_varios/campana_grafica/OIM-Cuadernos-Migratorios-Nro2-El-impacto-de-las-Migraciones-en-Argentina.pdf].

7 Se puede consultar su versión electrónica que está disponible en [http://www.unfpaargentina.com.ar/sitio/archivos/mujeresbolivianasenargentina.pdf].

que no quede como una curiosidad desanudada de los sistemas económicos y de la construcción cultural y simbólica que sostiene el patriarcado.

Actividad 4. Corroborar o refutar hipótesis previas

Podría desarrollarse una *experiencia directa* con lxs alumnxs asistiendo a alguna ONG, como por ejemplo *La Alameda*, que trabaja con mujeres migrantes, talleres ilegales, trata de personas, etc. A fines de corroborar, ampliar, información, entrevistar a dirigentes, etc. y reformular hipótesis e ideas.

Actividad 5. Reconocer la diversidad de la experiencia femenina migratoria en contextos históricos diferenciados

Cierre con debate de conclusiones y apertura al nuevo tema de estudio que continuará recuperando la experiencia femenina en la producción de espacio geográfico.

Referencias bibliográficas

Aisenberg, B. (1994). "Para qué y cómo trabajar en el aula con los conocimientos previos de los alumnos: un aporte de la psicología genética a las didáctica de estudios sociales para la escuela primaria", en: *Didáctica de las ciencias sociales. Aportes y Reflexiones*. Buenos Aires, Paidós, pp. 137-162.

Albet, A.; García, R. y Dolores, M. (1999). "Reinterpretando el discurso colonial y la historia de la geografía en una perspectiva de género", en Nogué, Joan y Villanueva, José Luis (eds.): *España en Marruecos: Discursos geográficos e intervención territorial*. Lleida, Milenio, pp. 35-54.

Camilloni, A. (1995). "De lo 'cercano o inmediato' a lo 'lejano' en el tiempo y el espacio ¿qué es 'cercano'? ¿qué es 'lejano'?", *Revista del IICE*, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, año IV, N° 6, agosto, pp. 12-17.

Castorina, J. y Lenzi, A. (comps.) (2000). *La formación de los conocimientos sociales en los niños. Investigaciones psicológicas y perspectivas educativas*. Barcelona, Gedisa.

Colombara, M. *et al.* (2013). "La Geografía del Género en los Encuentros de Geógrafos de América Latina", en *Actas del XIV Encuentro de Geógrafos de América Latina*, Lima.

Da Silva, S. (2011). "Trayectorias de género en la geografía española: Entrevista con María Dolores García Ramón", *Revista Latino-americana de Geografia e Genero*, Ponta Grossa, Vol. 2, N° 2, pp. 121-126.

Delgado Mahecha, O. (2003). *Debates sobre el espacio en la geografía contemporánea*. Bogotá, Unibiblos.

Di Liscia, H. (2007). "Género y memoria", *La Aljaba*, Vol. IX, UNLPam, pp. 141-166.

Dirección General de Cultura y Educación de la provincia de Buenos Aires (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria Ciclo Superior ES5: Geografía*. La Plata.

Gamba, S. (coord.) (2009). *Diccionario de estudios de Género y Feminismos*, 2.ª ed. Buenos Aires, Biblos.

García Ballesteros, A. (1982). "El papel de la mujer en el desarrollo de la geografía", en Durán, M. A. (ed.): *Liberación y utopía*. Madrid, Akal, pp. 119-141.

García Ramón, M. D. (1989). "Para no excluir del estudio a la mitad del género humano: un desafío pendiente en geografía humana", *Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles* N° 9.

Gómez Mendoza, J. y Muñoz Jiménez, J. (1988). *El pensamiento geográfico: estudio interpretativo y antología de textos*. Madrid, Alianza.

Hanson, S. (1992). "Geography and feminism. Two worlds in collission?", *Annals of the Association of American Geographers*, Vol. 82, N° 4, pp. 569-586.

Hiernaux, D. (2008). "El trabajo del geógrafo en el Tercer Mundo *revisited*", en Mendoza, C. (dir.): *Tras las huellas de Milton Santos*. México, Anthropos.

Jodelet, D. (1999). "La representación social: fenómenos. Concepto y teoría", en Moscovici, S. (comp.): *Psicología social II. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona, Paidós.

Lynch, K. (1986). *La imagen de la ciudad*. Buenos Aires, Infinito.

Monk, J. y Hanson, S. (1989). "Temas de geografía feminista", *Documents d'Anàlisi Geogràfica* N° 14, pp. 31-50.

Prats, M. (1998). "Geografia feminista i metodologia: reflexió sobre un procés d'aprenentatge paral.lel", *Cuadernos de Geografía* N° 64, pp. 313-323.

Reboratti, C. (1993). "La geografía en la escuela secundaria: de inventario intrascendente a herramienta de comprensión", *Geographikós*, año 3, N° 4, Buenos Aires, FFyL, pp. 7-32.

Saskia, S. (2003). *Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos*. Madrid, Editorial Traficantes de Sueños. Versión electrónica disponible en [http://www.antroposmoderno.com/antro-articulo.php?id_articulo=931].

Varela, B. (1999). *Las Ciencias Sociales en la escuela. De la producción del conocimiento a la transposición didáctica*. Buenos Aires, ME-Conicet.

Varela B. y Ferro, L. (2000). *Las ciencias sociales en el nivel inicial. Andamios para futuros/as ciudadanos/as*. Buenos Aires, Colihue.