

GÉNERO Y EDUCACIÓN: UNA MIRADA DESDE LA DIACRONÍA

RESUMEN

El presente artículo pretende poner en evidencia los elementos que conforman la situación de discriminación y desigualdad existente entre hombres y mujeres, realidad que continúa tomando especial relevancia en la educación, impactando por ende, en las prácticas de enseñanza que diariamente se gestan en el aula. En este sentido se propone analizar los múltiples modos en que la escuela institucionaliza la diferenciación e inclusive la segregación de lo femenino en contraposición con la reproducción del poder masculino. En este orden, Peñailillo (2009) explica cómo, a pesar de los múltiples avances que se han conquistado en materia jurídica y de conocimiento, las mujeres continúan postergadas en diversas materias ya que, iniciado el siglo XXI, no se han construido las transformaciones sociales estructurales que solamente serán posibles con la inclusión de la mujer como receptora pero también como emisora y co- gestora de los relatos que habrán de configurar el *ethos* de una cultura alternativa no excluyente. Una vez planteado el problema, el autor se propone presentar distintas investigaciones que avalan su diagnóstico inicial, destacando especialmente los aportes de Carol Gilligan para avanzar desde este marco teórico, en la reflexión de quienes tenemos la gran responsabilidad y tarea de educar a las actuales generaciones desde una perspectiva de respeto y promoción continua de la identidad personal y alteridad -ambas en relación dialéctica- incluyendo, en tal perspectiva, las relaciones de equidad y solidaridad entre los géneros.

EDUCACIÓN Y PERSPECTIVA DE GÉNERO

Pensar en esta problemática implica focalizar el análisis en los procesos educativos en tanto espacios cargados de componentes simbólicos y de valores, espacios que reproducen el *estado de cosas* existente. En este orden,

el autor ya citado, advierte a los lectores acerca de la necesidad de desnaturalizar las formas y representaciones que poseemos acerca de nosotros y del mundo, simbolizaciones con historia que las culturas dominantes reproducen en las nuevas generaciones, constituyéndose la escuela (en su concepción más amplia) en el medio más idóneo para la realización de esta tarea. Siguiendo con este planteo, pueden advertirse en el trabajo las siguientes premisas que se configuran a partir del aporte de diversos marcos teóricos:

- En nuestras representaciones simbólicas prevalece lo masculino por sobre lo femenino.
- El sentido de desigualdad hegemónicamente establecido no es “natural”.
- El sistema educativo, que es también una construcción social e histórica, reproduce los sistemas sociales imperantes que discriminan y excluyen lo *femenino*.
- Los mecanismos de exclusión operan de múltiples formas; una de éstas se articula con aspectos discursivos, colocando los relatos masculinos jerárquicamente por encima de otras narrativas.
- El *currículo oculto* es, asimismo, un componente clave que retroalimenta positivamente los procesos de marginación o de invisibilidad, al desarrollar una lógica específica sobre el género y, especialmente, sobre el femenino.
- Las prácticas docentes se relacionan con el punto anterior, al no poseer, en general, una clara conciencia de la discriminación de las mujeres en el contexto educativo. Varias investigaciones destacan la casi nula prioridad puesta en las problemáticas de género a la hora de pensar en propuestas de cambio educativo.
- El currículo permite, de igual manera, *leer* las asimetrías que se vienen esbozando, ya que -en general- estos textos no suelen valorar el aporte de lo femenino y de las mujeres en la cultura y el conocimiento, hecho que se pone de manifiesto en la selección de contenidos. El currículo suele estar marcado por una orientación claramente androcéntrica.
- La prevalencia de la moral masculina sobre la femenina constituye otro de los factores a tener presente. La misma se hace patente en sesgos

en el lenguaje, estereotipos en la asignación de roles, ausencia de lo femenino en ciertas áreas del conocimiento, irrealidad del modelo familiar y en la fragmentación, al no aparecer lo femenino integrado a la totalidad de lo que se enseña en las instituciones educativas.

Por último, Peñailillo resalta los aportes de una de las teóricas pioneras en plantear y analizar las diferencias existentes en las conductas morales de hombres y mujeres. Dichas coordenadas y sus derivaciones deberían, según el teórico, tenerse muy en cuenta, por cuanto posibilitarían la generación de ricas reflexiones que habilitarían la construcción colectiva y dialógica de relatos alternativos.

LA “ARQUEOLOGÍA DE LA INEQUIDAD

Se considera oportuno comenzar haciendo referencia a las páginas finales del artículo, de Peñailillo Acevedo en el que hace alusión a los valiosos aportes de Carol Gilligan (1994), filósofa y psicóloga estadounidense, discípula y a la vez crítica de Lawrence Kohlberg, quien difiere de las interpretaciones realizadas por este último, lo que la condujo a plantear un modelo alternativo acerca del desarrollo moral en el género femenino.

De acuerdo con los estudios de Gilligan (1994), las niñas, lejos de alcanzar logros inferiores a los de los varones en lo que respecta a su desarrollo moral, demuestran formas particulares de pensar, sentir y obrar, aspectos que esta teórica denomina como *ética del cuidado*. De esta manera, contrapone su lectura y su modelo de análisis a los expuestos por su maestro, para quien las niñas alcanzaban menores niveles de logro, lo que denotaba la “flaqueza moral de las mujeres”. Así pues, la *ética de la justicia* desarrollada por Kohlberg se “opondría” (se analizará el entrecomillado) a la *ética del cuidado*.

Es evidente que, más allá de la polémica, interesa destacar algunos aspectos del modelo defendido por la autora y, estratégicamente, incluir algunas interrogantes que operen como “problemas”.

Entre tales aspectos, cabría señalar:

- En oposición al estudio de Kohlberg, la cosmovisión femenina comienza a constituirse en materia de reflexión.
- Se pone de manifiesto la validación hasta el momento casi “unilateral” de las visiones masculinas, mientras que la otredad femenina no es silenciada sino, algo aún peor, invisibilizada.
- El aporte de Gilligan no da cuenta simplemente de una ética feminista, sino de los modelos morales construidos por la cultura occidental. Así queda en evidencia cómo los patrones tradicionales y hegemónicos impactan negativamente en la posibilidad de reflexionar sobre los mismos y lograr *empoderarse* y así desnaturalizar aquello que se nos presenta como herencia cultural legítima e indiscutible.
- En lo que respecta a los aspectos metodológicos, existen también importantes diferencias. Gilligan trabaja sobre dilemas reales y trascendentes en la experiencia cotidiana de las mujeres, y no hipotéticos como los planteados por su antecesor.

PROBLEMAS QUE AMERITAN ESPECIAL ANÁLISIS

Se comenzará, como se advirtió, desde los planteos de “cierre” del artículo, hasta llegar a transitar por las premisas clave que presenta el autor.

- **Ética de la justicia y ética del cuidado:** Este título deja en evidencia la dicotomía “femenino-masculino”, aspecto que merece especial discusión en el marco de la construcción de “nuevos relatos” de acuerdo con lo expresado por Peñailillo. La primera cuestión a destacar radica en analizar hasta qué punto estos relatos recién se inician, o si las mujeres seguimos verdaderamente ausentes de los mismos. Es indudable la

existencia de un orden cultural que por múltiples y complejos factores negó a las mujeres un “lugar” que los hombres no tuvieron necesidad de conquistar. A pesar de lo expuesto, ni la voluntad de Dios ni una supuesta esencia humana inmutable pudieron evitar la rebelión experimentada por el género femenino durante el pasado siglo: se conquistaron ciertos derechos, se reclamó igualdad y se discutieron los argumentos y posturas androcentristas. Es en este nuevo contexto social y cultural de las últimas décadas del siglo XX en el que surgen los “estudios de género”, creciendo éstos en importancia, legitimidad científica y visibilidad social, impactando con rapidez e intensidad sin precedentes sobre los cambios culturales que habilitan desde entonces a leer las desigualdades entre los géneros como **relaciones sociales**. Es por lo planteado que se entiende necesario rever la polarización y dualidad varón-mujer que “atraviesa” la totalidad del contenido del artículo, lo cual no implica negar el dominio aún preponderante de los hombres en todos los ámbitos de decisión de la vida social. Sin embargo, no es menos cierto lo señalado por Graña en la introducción de su trabajo aquí citado, en el que demuestra que en las últimas décadas se han gestado avances sin precedentes que han habilitado, por un lado, a disminuir la brecha de desigualdad histórica entre hombres y mujeres, y por otro, a la toma de conciencia femenina acerca de esta situación. Lo brevemente mencionado viene fomentado cambios en la construcción del “yo” femenino pero, paralelamente, continúa impactando en la subjetividad masculina. Esta razón alcanzaría para rever la construcción de las narrativas femeninas que, entendemos, habrán de construirse en contextos polifónicos y de diálogo permanente con los relatos masculinos, los que también están experimentando profundos cambios los cuales no están exentos de profundas tensiones. Esta crítica intenta apostar a una mayor complejidad analítica, menos globalizante y menos etnocéntrica. Sería indispensable repensar, asimismo, cuántas otras categorías podrían establecerse entre la supuesta polarización hombre-mujer. Parafraseando a lo planteado en la obra de Carmen Rodríguez Martínez, se vuelve, pues, insoslayable teorizar las diferenciaciones de género como productos históricos y no como reflejo de la socialización

del sexo biológico y sus funciones reproductivas. Las diferencias de género ameritan ser estudiadas como sucesos arbitrarios constituidos a partir de significados, en contextos económicos y sociopolíticos concretos, recayendo el énfasis en las relaciones de poder en tanto que factor central en la comprensión de sistemas de género, dinámicos y cambiantes, en función de producciones materiales, sociales y simbólicas, contextualizadas en el espacio y en el tiempo. En suma: las diferencias no pueden ser los hechos que expliquen la desigualdad, sino que será la desigualdad la que se estructura produciendo diferencias.

- **Currículo y exclusión femenina:** En este ítem se hará referencia al currículo explícito así como al oculto, este último subrayado muy especialmente por el autor del trabajo que aquí se analiza. Hacer referencia al currículo implica, indirectamente, aludir a la escuela. En lo que respecta a la situación de los géneros, la escuela como institución ha debido y aún debe transitar un largo camino en procura de derribar, al menos, dos poderosas barreras: lo que se presenta en su ámbito como obvio, y los rituales y prácticas escolares que nos son familiares. Ambos aspectos vienen obturando el acceso a la esencia misma de la cultura escolar. Varios autores, entre los que se destaca Ángel Díaz de Rada, han analizado las consecuencias distorsionantes que adquiere la visión ideal de la escuela como dispositivo instrumental. La escuela de la modernidad se erige en el contexto de un mundo regido por la lógica de la acción racional, capaz de generar consecuencias controladas y universalizables. Este hecho conlleva la negación y ocultamiento de la diversidad sociocultural de los contextos a los que se aplica, así como de las prácticas de los sujetos que intervienen en éstas. La realidad de los procesos escolares suele quedar “encapsulada” entre reglamentos, programas, objetivos, planes y, principalmente, entre los procedimientos sistematizados y estandarizados para su ejecución. Todo aquello que se aparte de los medios y de los fines preestablecidos se considera irrelevante. Este orden natural encierra el mayor riesgo: el desvanecimiento de los sujetos, entendiendo a éstos como sujetos de derecho. Es lógico pensar que si esta situación se analiza desde la perspectiva femenina, los efectos negativos se multiplican. Se torna,

pues, indispensable, el *extrañamiento* de esta visión instrumental de la escuela y la ruptura con las prenociones sobre la transmisión socialmente neutra de la herencia cultural, así como el análisis de la institución como contexto específico en el que se producen, recrean - pero también resisten- las diferencias y las desigualdades sociales. Se entiende éste como el camino más fructífero e igualmente previo a la construcción de cualquier posible relato alternativo, como bien lo señala el autor. No obstante lo expresado, habría que repensar los “cómo” de esta empresa nada fácil. No alcanza entonces con cambiar discursos si lo subyacente continúa presente en la vida diaria de las escuelas. Es necesaria una toma de conciencia que solamente podrá ir gestándose en tanto pueda articularse la reflexión teórica puesta en juego con el análisis de las prácticas cotidianas en las aulas y en los espacios más totalizadores de la escuela. De igual manera, no habría de obviarse la especificidad cultural de la institución escolar: sus códigos y lenguajes, su cultura formal e informal, entre otros aspectos. La mencionada especificidad ha quedado en general relegada y, en consecuencia, escasamente explorada en las teorías de la reproducción. Es por este motivo que se vuelve indispensable advertir que la visión del autor de este artículo tiene puntos de anclaje (aunque no explícitos) en la cultura y sociedad chilena. Nuestro país viene orientando sus reflexiones en materia educativa desde el paradigma de la Ciencia Social Crítica, hecho que ha permitido inscribir en los textos curriculares el abordaje de las problemáticas de género, lo cual se evidencia en el actual Programa de Educación Inicial y Primaria en el que se destina un campo de conocimiento específico -Ética y Construcción de la Ciudadanía- para el tratamiento secuenciado y recursivo de temáticas vinculadas con las mismas. Es valorable esta toma de decisión en un currículo elaborado por el magisterio uruguayo, en el cual se intentó “hacer visibles” y propiciar el análisis de realidades sociales conflictivas que otrora permanecían *ocultas* en los textos curriculares anteriores.

- **¿Masculino versus femenino?:** Más de una década de reflexión, investigación y teorización acerca de los estereotipos de género permite

afirmar que las miradas sobre estas cuestiones han cambiado su foco, el que en un principio estuvo colocado sobre lo “femenino”. El avance temático que establece Peñailillo en su trabajo da cuenta de este proceso: en los comienzos, investigadoras de la talla de Gilligan lograron sentar las bases de una forma distinta de concebir el mundo y de relacionarse en él, visión que se evidencia como una alteridad que no lograba construir un discurso propio. Lilián Celiberti(1997:72) reflexiona sobre estos aspectos realizando el siguiente aporte:

“En la década del setenta, el resurgimiento feminista en Europa y Estados Unidos construyó su agenda política desde la auto-conciencia, lo personal es político fue la consigna que ganó calles y espacios. Este movimiento no quería sólo más leyes que garantizaran la igualdad, sino que cuestionaba el sistema en su conjunto, y lo hacía rescatando su historia y las voces silenciadas de las mujeres. La revalorización de lo cotidiano, la sexualidad como espacio de identidad y de poder, las normas, la maternidad, el aborto, todos ellos emergían como desafíos a los espacios masculinos. Nuevas subjetividades, nuevas demandas, abrían la brecha para la revolución cultural más radical de la historia”.

- Hoy, en la primera década del siglo XXI, la labor de todos los ciudadanos y muy especialmente de quienes enseñamos, habrá de centrarse, como bien lo propugna el autor, en la construcción de relatos nuevos que coloquen no en franca oposición, sino en saludable diálogo, las perspectivas femeninas con las masculinas. Según Gregorio y Franzé (2006: 94):

“[...] los nuevos enfoques estimulados por diversos desarrollos teóricos, entre ellos la crítica feminista y las perspectivas “constructivistas” de la realidad social han contribuido a producir sucesivas y confluyentes operaciones de distanciamiento respecto a las categorías rígidas -de género, sexualidad, etnia y clase, entre otras- cuyo resultado era encasillar en ellas a los agentes, homogenizarlos en su interior y sustancializar sus posiciones sociales. Romper con el sustancialismo,

aquel que nos ha acostumbrado a considerar el sexo, la etnia y la clase como parámetros dados en cuyo interior formamos nuestras identidades sociales, pasa por renunciar en la investigación a toda definición previa de grupo para entender las categorías sociales como productos sociohistóricos, analizando los procesos sociales de definición y delimitación que contribuyen a objetivarlas, a naturalizarlas, y a hacerlas existir en un mundo de sobreentendidos”.

- Investigación y análisis crítico: Peñailillo Acevedo hace varias referencias al papel que debería representar la investigación educativa en la promoción del análisis crítico de la temática que aquí nos ocupa. Sin embargo, no hace alusión a metodologías específicas, por lo que se entiende pertinente, en este último ítem, formular algunas sugerencias. En primer lugar, habríamos de preguntarnos sobre el valor de la investigación en materia pedagógica. Según Arturo de la Orden Hoz, (2007: 1)

“[...] si la educación es una profesión, ésta debe tener una base de conocimiento como guía de la acción profesional, y se supone que la investigación pedagógica debería alimentar este elenco de conocimientos profesionales”.

Señala, asimismo, que

“[...]el conocimiento pedagógico no se justifica sin el compromiso de mejorar la propia realidad que interpreta”.

Adhiriendo a estos conceptos, y partiendo de la premisa básica de que toda investigación está orientada por la o las teorías que le sirven de sustento, se considera oportuno hacer referencia a dos posibles técnicas de investigación que se retroalimentan: el *extrañamiento* y las etnografías. La primera, en tanto disposición, supone un ejercicio sistemático de distanciamiento respecto del decurso *ordinario* de la vida social, de los criterios implícitos de *normalidad* o *naturalidad* que anidan en toda sociedad, para poder convertirlos en categorías

que ameriten una revisión y objetos de investigación. En lo que respecta a las aproximaciones etnográficas, las mismas no deben confundirse con un mero conjunto de técnicas cualitativas que permitirían el acceso a datos de carácter macrosociológico. Por el contrario, la etnografía da lugar a la combinación de estrategias y técnicas muy diversas tanto de producción como de análisis de datos. Es de destacar el papel preponderante del investigador que habitualmente se hace presente directa y activamente en el campo de estudio, conjugándose en una misma persona la función de producción y de análisis de los datos. Estas combinaciones, como apunta Jociles, revelan el potencial de la etnografía:

“Los procesos sociales se observan tanto en situaciones cotidianas como en situaciones especialmente preparadas para la investigación (entrevistas, grupos de discusión o encuestas). El uso que se hace en etnografía de múltiples fuentes de información disminuye la eventualidad de que las conclusiones sean dependientes de los efectos originados por la idiosincrasia de una determinada técnica de producción de datos o de un determinado tipo de situación natural. No en vano, la etnografía, y dentro de ella, la observación participante, se empeña en abordar una misma realidad desde tantas facetas como sea posible”.

La diversidad de procedimientos y de situaciones sociales desde las que el etnógrafo interrogan su objeto, permite captar el mundo social según lo expresa Bourdieu (1993: 9) como

“[...]un espacio de puntos de vista”.

Situado como intérprete, el etnógrafo debe enfrentar un doble reto: mostrar y explicar no sólo el punto de vista de los participantes, sino sus propias preconiciones teóricas y personales. Resumiendo lo señalado por Bertely, la interpretación debe conducir necesariamente a un proceso de autocomprensión del lugar que ocupamos como investigadores y de la relación que mantenemos con las verdades aceptadas sobre el mundo social.

A MODO DE CIERRE

Más allá de los aportes del autor seleccionado para este trabajo, y teniendo especialmente en cuenta los cambios generados en nuestro contexto de la “Educación Inicial y Primaria (actual propuesta curricular), se vuelve ineludible, como muy bien lo evidencian Méndez y Mozo (1999 : 83):

“Teorizar sobre el estudio de la sexualidad, diferenciándola del género, para evitar caer en naturalizaciones, esencialismos y reificaciones, y explorar las diversas maneras en que géneros y sexualidades se articulan en diversos contextos culturales y períodos históricos”.

De igual manera, para el logro de los propósitos expuestos (por cierto, nada sencillos) se hace indispensable un cambio en el papel de las administraciones educativas, las cuales, como expresa Tedesco (2003: 1-2),

“[...] no pueden limitarse a aplicar conocimientos, sino que deben actuar como espacios de producción de los mismos”.

Este cambio, según el mismo autor, también tiene consecuencias sobre la investigación educativa, ya que

“[...] la idea clásica de innovación piloto, la que luego se extendía al resto del sistema, ha perdido vigencia. Hoy se supone que todo el sistema funciona o debe funcionar como una experiencia innovadora”.

Por cierto, la compleja problemática de género así lo requiere.

Mtra. Laura Arce

BIBLIOGRAFÍA DE CONSULTA

BONDER, G.(1994) “Mujer y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades” en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a01.htm>.

BOURDIEU, P., Passeron J.C. (1998) “La reproducción: elementos para una teoría de la enseñanza”. Editorial Fontamara. Madrid.

FREEDMAN, J. (2004): “Feminismo: ¿unidad o conflicto?”. Narcea ediciones. Madrid.

GILLIGAN, C. (1994): “La moral y la teoría. Psicología del desarrollo femenino”. Fondo de Cultura Económica. Ciudad de México.

GIMENO SACRISTAN, J. (1995) “El currículum: una reflexión sobre la práctica”. Editorial Morata. Madrid.

GIROUX, H. (1998): “Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición”. Editorial Siglo XXI. Ciudad de México.

HERETIER, F. (2007) “Masculino/Femenino II: disolver la jerarquía”. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

LOVERING, A.; SIERRA,G. (1997) “El currículum oculto de género” en <http://www.emujeres.gob.mx/work/resources/LocalContent/22303/5/Elcurriculomocultodegenero.pdf>.

SADKER y SADKER (1982) citados en Marchesi, A. y Martín, E. (1998): “Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio”. Madrid. Alianza Editorial.

SOLSONA, N. (2002): “Mujer y ciencia” en “Mujer y educación: educar para la igualdad, educar desde la diferencia”. Grao Editores. Madrid.

SUBIRATS, M. (1994) “Conquistar la igualdad: la coeducación hoy. En revista iberoamericana de educación”. Septiembre noviembre 1994 en <http://www.rieoei.org/oeivirt/rie06a02.pdf>. Descargado el 2 de enero de 2009).

TORRES, J. (2003)“El currículum oculto”. Editorial Morata. Madrid.