

Congreso Iberoamericano de Educación

METAS 2021

Un congreso para que pensemos entre todos la educación que queremos
Buenos Aires, República Argentina. 13, 14 y 15 de septiembre de 2010

MUJER Y EDUCACIÓN

De la conceptualización del Género en los contenidos curriculares a la transversalización de la igualdad de género a través del Currículo Oculto para la activación de ciudadanías plenas desde la Escuela

Cecilia Arbelo¹

¹ Subsecretaría de promoción de la Calidad y la Igualdad Educativa, Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba. ceciliaarbelo@hotmail.com

1. INTRODUCCIÓN

En los últimos diez años la incorporación de términos como: género, perspectiva de género, igualdad entre los géneros; adquiere vital relevancia, a partir de la entrada en vigencia de un nuevo compendio de legislación y políticas públicas destinadas a convertirse en instrumentos para la efectiva concreción de lo expresado por diversos Tratados de derecho internacional público, Declaraciones y Convenciones sobre Derechos Humanos, asimilados por nuestra Constitución Nacional.

Este proceso, contemporáneo con la entrada en valor y expansión de los denominados derechos de última generación, se da en coincidencia con la complejización de las demandas sociales como producto de las diversas crisis institucionales sufridas por el Estado argentino durante fines del siglo XX y primeros años del XXI.

Según estos derechos de última generación, hablar de Derechos Humanos, implica mencionar el derecho a la identidad y a la ciudadanía (no sólo de los adultos, sino también de niñas, niños y adolescentes); a la paz y a una vida libre de violencia; el derecho a no ser discriminado; a tener condiciones para el desarrollo sustentable y a la equidad en la distribución de sus beneficios; los derechos económicos, sociales y culturales: al empleo, a la salud, a la vivienda, con un fuerte énfasis en la educación y el acceso igualitario a las nuevas tecnologías; los derechos sexuales y reproductivos y los derechos ambientales.

En este sentido, la demanda histórica de las mujeres ha contribuido a la ampliación y perfeccionamiento del espectro abarcativo de los Derechos Humanos con la incorporación de nuevas exigencias y problemáticas a ser tenidas en cuenta. Desde las movilizaciones por el derecho al voto femenino (como derecho de primera generación), desarrolladas en paralelo con las luchas obreras, por salarios, condiciones de salubridad y duración de jornadas laborales en función de su maternidad, en un esfuerzo –siempre- de permanente imbricación entre lo público y lo privado, las demandas de género han permitido la articulación y mejor comprensión sobre la necesidad de legislar también sobre la cotidianeidad de las personas y de promover y garantizar los medios para que, incluso, su vida privada encuentre marcos de dignidad, seguridad y respeto. En gran medida, el reclamo de inclusión, visibilización y condiciones para una vida digna, llevado a cabo durante siglos por el colectivo de género, ha colaborado en la reformulación, desarrollo y toma de conciencia sobre la necesidad de profundizar en más y mejores marcos jurídicos que contemplen nuevas y más humanas dimensiones, también, sobre la niñez y la adolescencia, los varones y los pueblos. Y es por este motivo que género, perspectiva de género, igualdad entre los géneros suenan cada vez con mayor frecuencia en distintos ámbitos e instituciones.

Hacia adentro del sistema educativo, también, la incorporación del género viene entrelazada a la exigencia de poner en marcha un nuevo paradigma respecto de la educación como derecho, y como hecho político y ciudadanizante; capaz de adecuar y dar concreción a un modelo de inclusión en el marco de las complejidades propias de las sociedades actuales; y teniendo en cuenta las especiales características de los

actores (niños, jóvenes y adultos) que componen las diversas comunidades educativas de hoy.

Así es como, a través del Artículo 11; inciso f. de la Ley de Educación Nacional 26.206:

“Asegurar las condiciones de igualdad, respetando las diferencias entre las personas sin admitir discriminación de género ni de ningún otro tipo” (Capítulo II. Fines y objetivos de la política educativa nacional) queda expresa la importancia que adquiere la igualdad de género para la educación del siglo XXI, en especial correspondencia con lo planteado por el artículo 10, Parte III, de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, Protocolo de CEDAW, ratificado por nuestro Congreso Nacional, también en 2006.

Se vierte además hacia el seno de los diseños curriculares, la necesidad de reconceptualizar _a partir de la entrada en vigencia en el año 2005, de la Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de niños, niñas y adolescentes_, una nueva dimensión de la infancia en el reconocimiento de la condición de niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos y ciudadanía y teniendo en cuenta el interés superior de los mismos y en donde se reconoce el derecho de estos a recibir una educación libre de estereotipos de género.

Del mismo modo, otras normativas que tributan al paradigma de los Derechos Humanos de última generación, implicarán al sistema educativo en la tarea de comprender y profundizar en las cuestiones relativas al género. A saber: la Ley Nacional 23.592 de Derechos y garantías constitucionales sobre Actos Discriminatorios; la Ley Nacional 23.798/90 sobre SIDA y su decreto reglamentario, en el que se definen las medidas tendientes a evitar su propagación, en primer lugar, desde la educación de la población; La Ley nacional 25.673 de creación del Programa de Salud Sexual y Procreación responsable que estipula el acceso a información y educación para garantizar que la población alcance el nivel más elevado de salud sexual y procreación responsable con el fin de que pueda adoptar decisiones libres de discriminación, coacción o violencia, disminuir la morbi- mortalidad materno-infantil, la prevención de embarazos no deseados y la promoción de la salud sexual en los adolescentes. A su vez, la Ley 26.150 de creación del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, sancionada en 2006, y entre cuyos ejes fundamentales se encuentra la perspectiva de género, delega en el Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación, la formación a la comunidad educativa para su cumplimiento, instituyendo al sistema educativo y sus docentes en principales efectores y garantes de esta política pública.

En la actualidad parece imposible obviar los términos género, igualdad de géneros, perspectiva de género, a la hora de pensar y trabajar sobre el diseño y proyección de cualquier ámbito y espacio de incidencia social. A veces –incluso-, se los menciona –repetitivamente- porque es “políticamente correcto” hacerlo, pero sin haber abordado aún a la intelección concreta del enorme significado que estos cobran a la hora de dimensionar la historia de la humanidad, valorar nuestro presente y comenzar a construir un futuro realmente más inclusivo y habitable para todas y todos.

En gran medida los términos (como lo son: género, igualdad, perspectiva, etc.) no son más que palabras que a través de su profundización analítica cobran lugar de conceptos, pero que no adquieren sentido para la vida de los sujetos hasta que no se integran en un paradigma más amplio y complejo de conceptos (por ejemplo: inclusión, identidad, ciudadanía, derechos etc.), transformándose en parte de una concepción desde donde se nos hace posible y vivenciable asumirnos en el mundo y proyectar hacia delante.

Algo similar ocurre con los derechos, ya de por sí es un logro que las leyes se perfeccionen hacia igualdades inclusivas; sin embargo es necesario que estas se articulen con otras disposiciones y acciones que se plasmen en políticas públicas reales que permitan su llegada a los ciudadanos/as.

Concientes de esto, es que asumimos el desafío de incorporar la perspectiva de género en el marco del paradigma de los Derechos Humanos de última generación hacia dentro del sistema educativo.

El siguiente trabajo pretende poner en relato la metodología de abordaje y diagnóstico, así como las conclusiones construidas a partir de la experiencia llevada a cabo desde la Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa, a través de los cursos y talleres sobre **Derechos Humanos de Género y Sexualidad**, entre 2007 y 2009, en toda la provincia de Córdoba. Experiencia de la cual surgieron y continúan en proceso más de trescientos proyectos institucionales que, a su vez, ensamblaron la perspectiva de género con Educación Sexual Integral, Convivencia, Ciudadanía, Cooperativismo y otros programas de políticas socioeducativas, desde distintas áreas y espacios curriculares.

2. CONSIDERACIONES PREVIAS A LA REALIZACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Los primeros talleres sobre género y discriminación sexual, comenzaron a darse en el año 2007, como parte de la “Sensibilización docente Derechos Humanos como formación en valores” desde el área de educación en Derechos Humanos. La cuestión de género constituía uno más de los cuatros bloques de la capacitación. El contenido de aquella primera experiencia fue reformulándose y construyéndose, a poco de andar, en función de las repercusiones y demandas que presentaban los colegas docentes en cada encuentro.

Por un lado, éramos concientes de estar frente a un desafío enorme. Inaugurábamos de algún modo la posibilidad soñada por tantas mujeres a lo largo de tantos años de lucha: que el género y la igualdad de género pudiera ser tratado dentro del ámbito – por excelencia- de socialización y construcción de ciudadanía de las sociedades venideras: la escuela. Sabíamos que se trataba, de todos modos, de un tema polémico por varias razones y que, por ello era necesario encontrar la manera más adecuada de abordarlo.

Hablar de género implica poner en cuestión hegemonías, así como múltiples constructos y preconceptos tan arraigados en nuestra sociedad y en nuestras vidas cotidianas, como en la cultura institucional de las escuelas.

Además, la necesaria proximidad que existe entre género y sexualidad, siendo esta última una temática que, todavía hoy a cuatro años de la creación del Programa E.S.I., sigue despertando temores y resistencias, en función de prejuicios enraizados en nuestra cultura.

También nos generaba duda el hecho de que la temática pudiera ser inclusiva de los colegas docentes varones, contribuyendo e invitándolos a comprender que la propuesta de la perspectiva de género también los contiene, por cuanto no promueve la anulación de una mirada para la imposición de otra; sino que reclama históricamente la legitimación de todas las –múltiples- miradas para la construcción de un futuro y una cultura que nos contenga más y mejor a todos.

Nuevos contextos, sumados a nuevas y diversas características de los actores implicados en la comunidad educativa del escenario actual, comportarían un inmenso desafío por adecuar los contenidos a las inquietudes y demandas que traerían nuestros capacitandos, los colegas docentes, en función de las nuevas problemáticas y emergentes que la escuela recepta y asimila –a veces- excediendo su capacidad de dar respuesta.

Sobre la base de estas conjeturas, se irían perfilando lo que serían nuestros primeros objetivos:

- Los talleres deberían proponer la puesta en cuestión de pautas y estereotipos normalizados culturalmente, invitando a los y las colegas docentes a asumirse, en primera instancia a sí mismos/as, como sujetos de género; con todas las implicancias que este hecho tiene en el plano de lo individual, desde la construcción del sujeto, al significado que una cultura atribuye al cuerpo femenino y masculino; tanto como en el plano de lo social respecto de la división del trabajo, la distribución de recursos y la definición de jerarquías y relaciones de poder que se establecen entre varones y mujeres.
- Debíamos dejar en claro, desde un comienzo que la perspectiva de género de ningún modo es opuesta a los varones. En todo caso, de lo que se trata es de un modelo que se contrapone a los sistemas y estructuras patriarcales, que también de algún modo oprimen y someten a muchos varones, en la proliferación de desigualdades. Lo patriarcal no es necesariamente lo masculino, sino un modo de vida fundado en la autoridad, la apropiación, la jerarquía y el control.
- No partiríamos de la conceptualización teórica en relación al sistema sexo/género, como comúnmente se acostumbra en la capacitaciones y cátedras sobre la temática; sino desde la perspectiva de género como apuesta a la búsqueda de visibilizar ausencias históricas en relación a la construcción de la cultura, los derechos y el ejercicio de la ciudadanía.

- Los talleres tendrían un formato flexible que permitiera la participación y la puesta en común, atendiendo a que las inquietudes y las intervenciones de los colegas docentes pudieran presentar características específicas y propias de los distintos contextos socioculturales y regionales, dependiendo de las distintas realidades de cada localidad de la provincia.

Por otra parte, nos enfrentábamos, no sólo a la tarea de brindar un taller sobre una temática nueva y polémica; sino que además debíamos adecuarla a un discurso y un formato de presentación que pudiera ser adaptable a la escuela, es decir, traducible a herramienta pedagógica. Era necesario ordenarnos a partir de algún material didáctico específico sobre género y educación y a la vez preparar un dossier para los/as colegas docentes como material de lectura.

Nos encontramos, entonces, con una inmensa producción teórica respecto de género pero poco en materia de género como estrategia pedagógica. Sobre género y Educación, por ejemplo, eran muchos y valiosísimos los aportes en materia de estudios sociológicos sobre el nivel educativo de las mujeres (tanto de Latinoamérica, como de Argentina) o de las causas por las que se les dificultaba a las mujeres acceder a la educación o permanecer en el sistema educativo. Mucha literatura de mujeres e historia de las mujeres, pero que no entraba integralmente, ni eran del todo adaptables, dentro de las currículas escolares.

Además, podrían ser útiles, pero sólo para anexar a las mujeres en los contenidos de algunos espacios curriculares, como parte del hipertexto; como aquello que se agrega en términos de excepción –en un recuadro al margen- pero que no forma parte cohesivamente en el texto del tema tratado. De algún modo, implicaría reforzar aún más las diferencias, antes que visibilizar sujetos históricamente ausentes. Significaría, en cierta medida, recurrir –una vez más- a un mecanismo de discriminación positiva para imprimir la presencia de la mujer en el espacio y el tiempo.

Mucha bibliografía de autores/as españolas, latinoamericanos/as y argentinos/as, habían trabajado sobre la base de experiencia de observación de campo en establecimientos educativos sobre los juegos y la distribución de los espacios en los momentos de recreación dentro de la escuela, de los niños y de las niñas. Esto nos enriquecía mucho, pero, no nos esclarecía en relación a cómo abordar la educación desde una perspectiva de igualdad de géneros. Otros estudios, con similar metodología, se abocaban a la observación, sobre el rendimiento escolar y/o desempeño en las diferentes materias de los estudiantes según el género. En todo caso, nos llevaba a una modalidad de observación –para nada desestimable-, pero de inventario de comportamientos, al fin, que además podía llegar a variar en múltiples –infinitas- posibilidades en función de las diversas y especiales características de los niños de cada región, el tipo de juegos, etc.

Encontramos también, algunos cuentos de literatura infantil en los que se parodiaban diferentes clásicos (como Caperucita roja, La cenicienta, La Bella durmiente, etc.) que podían servir para recomendarle a los/as docentes, sobretodo de nivel inicial y primario, porque al mismo tiempo que estaban destinados a profundizar en valores, servirían para deconstruir estereotipos y roles de género. También, algunos materiales y actividades sobre roles y estereotipos de género para realizar con

adolescentes. Sin embargo, se trataba, de hallazgos sueltos. Había que sistematizarlos y acomodarlos a las características de las relaciones entre los géneros de la Provincia de Córdoba. Por ejemplo, los ejercicios sobre roles y estereotipos, no ayudarían más que a remarcar diferencias –tanto para descubrir, como para generar nuevas tensiones entre géneros-, si detrás, no se brindaba un marco conceptual que los contenga.

En relación a la elección del marco conceptual, se nos presentaban varios dilemas: Por una parte, es sabido que, la inmensa bibliografía de género existente en el momento, es el producto del desarrollo teórico iniciado, originalmente, por el movimiento feminista. Y que este, como todo movimiento político está cruzado por múltiples vertientes y corrientes teórico-filosóficas. A saber: feminismos de la diferencia, de la igualdad; corrientes institucionalistas, y corrientes deconstructivistas, etc. ¿Cuál sería la que diera mejor encuadre para trabajar en educación?

A su vez, debíamos poner énfasis en cuál era nuestro objetivo. ¿Quedarnos en la conceptualización del género –que es lo que comúnmente se hace-? Esto es: partir de la pregunta: ¿Qué es el género?; u orientar nuestros esfuerzos por introducir la concepción de igualdad de géneros y la perspectiva de género en el sistema educativo. Definitivamente, se trataba de lo último, sobretudo si tomábamos en cuenta que la simple suma de conceptos podía significar, para los/as colegas docentes, una sobrecarga de conocimientos nuevos y escasamente concatenados, que aún cuando fueran muy interesantes, se les haría dificultoso armar propuestas áulicas. Además, nos parecía que los conceptos, de por sí, no cobran sentido si no se integran en una comunidad más amplia de conceptos, en una concepción que permita dimensionar modelos y estrategias de acción.

Por otra parte, los talleres de género eran un bloque, dentro de una capacitación que incluía, un bloque-taller sobre interculturalidad, otro sobre violencia política y otro sobre derechos de niñez. Esto significaba para los/as docentes, la suma de muchos conceptos y reflexiones novedosas interrelacionadas con tratados de Derechos Humanos –el dossier de la Capacitación contenía el texto completo de algunas convenciones y otras normativas- y nuevas leyes que reformulaban las dimensiones de niñez, diversidad, derechos, etc.

Decidimos que la mejor estrategia sería la de presentar la perspectiva de género entrelazada en el marco del paradigma de los Derechos Humanos de última generación. Es decir, como concepción tributante de alternativas y propuestas para la concreción efectiva de igualdades; tratando de contribuir a que los/as docentes incorporen la perspectiva de género desde una integración con todos los demás conceptos adquiridos en los otros talleres de la capacitación.

Si el marco teórico y de referencia elegido para el taller de género era el de los Derechos Humanos como moralidad intersubjetiva fundada y sostenida por valores universales, el contenido del taller debía estar orientado a cruzar la categoría de análisis “Género” con conceptos como el de libertad, respeto, no violencia, solidaridad, dignidad, responsabilidad. Y debía, también, poder ser una invitación a reflexionar en conjunto y construir desde una mirada crítica y analítica, con los/as colegas, la redimensión que cobraban estos términos en función del nuevo paradigma.

Por ejemplo: ¿Seguiríamos hablando de igualdad en términos de igualdad formal-jurídica, o nos abocaríamos a bucear profundo en el trasfondo de nuestras prácticas cotidianas, de nuestras sociedades, de nuestra cultura y de nuestros campos del conocimiento para tratar de encontrar los orígenes sobre los que descansa el germen de las desigualdades?, ¿Nos abocaríamos a leer y aprender de memoria lo expresado por las legislaciones en materia de igualdad para poder recitar igualdades; o como comunidad docente en el marco de una instancia de formación, reflexionaríamos juntos para poder construir estrategias hacia dentro de las aulas para hacer efectivas esas igualdades?; ¿hablaríamos de una igualdad totalizante de colectivos indiferenciados de personas –de idénticos-, o seríamos capaces de ir hacia una comprensión de la igualdad –de derechos y oportunidades- en el respeto por la diversidad y las particularidades subjetivas?. En relación a la diversidad: ¿persistiríamos atados al término tolerancia –que, a veces, sugiere simplemente soportar y otras, apenas, disimular rechazo-; o nos animaríamos a abordar al concepto de aceptación y respeto en la diferencia, lo cual implica redimensionarnos a nosotros mismos en el mundo y en relación con los demás?. La perspectiva de género presentada desde este marco nos serviría como herramienta ágil para analizar estas cuestiones y otras.

Por último, era necesario que estos contenidos fueran transversalizables a las prácticas docentes de nuestros/as colegas capacitandos/as que, no sólo vendrían de distintos niveles y modalidades, sino además, de diferentes materias o espacios curriculares.

Si bien podíamos partir de algunas sugerencias respecto de cómo trabajar la perspectiva de género en distintas asignaturas, no nos parecía correcto brindarles a los/as docentes un material asimilable a una receta estática. Podríamos haber partido de la propuesta de trabajar en el nivel inicial a través de los cuentos o de la deconstrucción de roles de géneros en los espacios de juegos, como comúnmente se observaba desde la poca bibliografía existente en el tema. Pero preferimos no desestimar la posibilidad de que en el contexto de los talleres surgieran de los/as propios/as docentes muchas más alternativas y más creativas aún. De hecho fue así.

Lo mismo ocurriría tanto con el nivel primario, como en el nivel medio. Podíamos haber sugerido a los docentes que trabajen en el análisis de los roles y estereotipos femeninos o masculinos en la literatura. O la incorporación de autoras mujeres a los textos de la currícula anual, aunque eso no nos asegura que todas las autoras –por el hecho de ser mujeres- puedan tener una mirada de igualdad de género. Pero, entendimos que las desigualdades se encontraban a un nivel mucho más estructural de nuestro lenguaje y que era bueno que el/a docente tuviera la posibilidad de descubrirlas a través de la capacitación. También era factible recomendarles actividades que ensamblaran las matemáticas con ciencias sociales, historia o geografía, para trabajar con cifras y datos estadísticos sobre componentes demográficos y datos comparativos en relación a los géneros en las distintas culturas. O sugerir que en historia se realce la presencia de las mujeres –contando que de muchas de esas presencias no existen registros y en muchos pasajes y contextos de la historia, no les fue permitida dicha presencia- o, sobre las luchas de las mujeres por conseguir igualdades, pero nada nos aseguraba que los/as docentes advirtiesen la

necesidad de darle curso a estos contenidos como parte orgánica del contenido que estuviesen trabajando en sus clases. Más importante que sugerirle a los/as docentes de ciencias naturales que destaquen y valoricen los avances de las ciencias en los que habían participado mujeres; nos parecía que era la sugerencia de explicarle a sus estudiantes qué si no encontraban en los textos de ciencias protagonistas mujeres –o al menos eran notablemente escasas- hasta muy entrado el siglo XX, no era porque las mujeres tuvieran menos capacidad, sino porque les había sido vedado el acceso a los estudios científicos por razones culturales propias de una época pasada. También contábamos, como producto de trabajos realizados por algunos autores, con sugerencias para las áreas de educación artística y educación física.

Sin embargo, aunque habíamos puesto énfasis en recabar aquel material y pensar en sugerencias para cada espacio curricular, casi no fue necesario utilizarlo; puesto que en los mismos talleres íbamos construyendo con los/as colegas más y mejores propuestas para trabajar la igualdad de género en todas las áreas. Por ejemplo, surgieron de los/as docentes de la modalidad especial, ideas absolutamente novedosas para nosotros. Los docentes de nivel superior y de la modalidad de adultos propusieron trabajar con sus estudiantes desde las propias vivencias, percepciones e inquietudes que estos aportarían. Y para muchos/as docentes de escuelas rurales la mejor opción sería tomar el tema desde las particularidades socioculturales y regionales, e ir ensamblando la temática con cuestiones relativas a la identidad, al desarrollo local y a los intereses expresados por los chicos/as.

Además, si las sugerencias para cada espacio curricular partían de nosotros, corríamos el riesgo de dejar en los/as docentes la impresión de qué por anexar, al menos, un tema relativo al género en alguna parte de su planificación anual, ya habríamos cumplido con la misión de contribuir a la igualdad de géneros. Por el contrario, nuestro objetivo era mucho más abarcativo y ambicioso.

Entendíamos que transversalizar, no sólo tendría que ver con incluir la perspectiva de género en todos los espacios curriculares, sino también que pudiera ser comprendida e incorporada como concepción de valores para la construcción de una cultura libre de ausencias simbólicas y discriminaciones, por docentes varones y mujeres, de todos los espacios curriculares y especialidades. Nos interesaba, además, que los/as docentes pudiesen proyectar la temática en cualquier momento de su desempeño profesional, tanto en la realización de un acto para una fiesta patria, como para resolver un problema de convivencia entre los/as estudiantes en un recreo. Múltiples circunstancias –positivas o conflictivas- de nuestras vidas cotidianas están cruzadas –visible o invisiblemente- por cuestiones que encuentran su raíz primigenia en la desigualdad intrínseca entre los géneros.

Por otra parte, pretendíamos que la transversalización de la perspectiva de género, se llevase a cabo, no sólo desde los/as docentes hacia sus prácticas pedagógicas, sino también hacia el seno de las instituciones educativas. Por ese motivo es que propusimos a los/as capacitandos/as la realización de un proyecto institucional y dimos la posibilidad que varios docentes de una misma localidad trabajasen en un mismo proyecto para varias escuelas en conjunto. También nos pareció interesante que estos proyectos fueran lo suficientemente transversales como para poder ser

trabajados, en la medida en que los/as docentes lo considerasen, desde la intersectorialidad ensamblando a la escuela con otras organizaciones de la sociedad civil.

Pero por sobretodo, nos entusiasmaba la posibilidad de transversalizar la perspectiva con los proyectos institucionales iniciados desde otros programas de políticas socioeducativas que ya estuvieran en marcha en las escuelas. Por un lado, eso facilitaría la tarea de los docentes, al no tener que elaborar un proyecto que fuera específicamente de género, con todo lo que implica el desarrollo e implementación de un proyecto cuando comienza de cero. Además significaba, que el objetivo de integrar la perspectiva de género a un paradigma más complejo de acciones y estrategias educativas, se cumplía. Por otra parte, quedaría demostrado lo que era nuestro mayor anhelo: la posibilidad de transversalizar la perspectiva de género en todos los espacios y dimensiones escolares.

3. SOBRE LA MODALIDAD Y FORMATO DE LOS CURSOS

A comienzos del año 2008, los talleres de género, habían sumado, por lo menos, una hora reloj más para el trabajo con los/as docentes. La demanda de esta temática, específicamente, había aumentado de manera considerable y el entusiasmo y compromiso de los/as colegas docentes era notable. Sin embargo, siempre nos faltaba tiempo para seguir trabajado y debatiendo temas que hacen al espectro abarcativo de las cuestiones que en relación al género inciden en la escuela, en los contenidos curriculares y en la vida misma de los docentes y sus estudiantes. Comenzamos a analizar la posibilidad de darle forma de cursos semipresenciales.

A mediados de 2008, se iniciaron los primeros cursos, consistentes en tres encuentros de cuatro horas reloj cada uno. Los dos primeros encuentros se conformaban de dos bloques, destinados al desarrollo y presentación teórica, luego se abría espacio a la puesta en común y debate, en función de lo trabajado en el primer momento. El tercer encuentro estaba dividido en una actividad teórico-práctica con el objetivo de aportar a los/as colegas docentes elemento y herramientas metodológicas para que comenzaran a pensar en la elaboración de un proyecto institucional; y la otra mitad del último encuentro consistía en un plenario final y redacción de algunas conclusiones.

Se procuró, que los cursos tuvieran llegada a todos los puntos de la provincia, priorizando las localidades en las que hubiese mayor demanda. En algunas sedes, llegó a haber 150 docentes inscriptos.

La convocatoria se hizo para docentes y directivos de todos los niveles y modalidades.

Se realizaron, en razón de la propuesta de la Capacitación, más de trescientos proyectos, de los cuales se continúa haciendo acompañamiento técnico. El 60% de esos proyectos, se transversalizaron integralmente en otros proyectos institucionales, iniciados desde otros programas y áreas de políticas socioeducativas. Entre 2007 y

2009, se trabajó y se pudo llegar a más de 3000 docentes de la Provincia de Córdoba con la temática de los derechos humanos de género y sexualidad, la igualdad de género y la perspectiva de género.

4. METODOLOGÍA Y ESTRUCTURA DE LA EXPOSICIÓN TEÓRICA

4.1 SOBRE EL CURRÍCULUM OCULTO DE GÉNERO

Existe una manera de internalización de la cultura, en el modo en que percibimos y vivimos dentro de una determinada sociedad, en donde las personas somos –para decirlo en términos antropológicos- “nativas de esa cultura”, por tanto asimilamos y reproducimos sus prácticas como normales, naturales, sin someterlas a cuestionamientos. Muchos de estos aprendizajes son anteriores a la adquisición del lenguaje y al conocimiento de la experiencia anatómica de los sexos (Arbelo,2008; 143 a 145; Colazo, 2008; 30 a 41).

Desde el nacimiento, a través de las primeras interacciones en la familia recibimos mandatos –gestuales, verbales, simbólicos- de lo que significa ser niños o niñas. Luego, a través de la socialización con otros niños.

Cuando hablamos de currículum, nos estamos refiriendo una serie de pautas visibles, conocidas tanto por los alumnos como por los docentes, en función de la cual se organizan los contenidos de un ciclo. Sin embargo, cuando nos disponemos a hablar de género, nos encontramos con un conjunto internalizado, invisible, no puesto en cuestión a nivel conciente de construcciones de pensamiento, valores, significados y creencias que estructuran, instituyen y determinan las relaciones y las prácticas entre varones y mujeres. Al mismo tiempo, estos mecanismos implícitos exceden a los sujetos –situados en y cruzados por una realidad de género- constituyéndose en la lógica silenciosa y oculta de las formas de organización social, la instituciones y las relaciones de poder.

El sociólogo Pierre Bourdieu (2000) sostiene en su obra *“La dominación masculina”* que la división entre sexos es una construcción social que permite la opresión de los hombres sobre las mujeres y que, si ha tenido tanto éxito, es porque se ha presentado como algo natural e inevitable, hasta incorporarse completamente en la manera de concebir el mundo, de percibir y sentir nuestros cuerpos, de imaginarlo todo. *“La división entre los sexos parece estar en el orden de las cosas, como se dice a veces para referirse a lo que es normal y natural, hasta el punto de ser inevitable: se presenta a un tiempo, en su estado objetivo.... (La casa, por ejemplo) con todas sus partes sexuadas... cocina=femenino, oficina=masculino.”*

Como hemos sido socializados en esta división, encontramos una clara “concordancia entre las estructuras objetivas y las estructuras cognitivas”, entre cómo están conformadas las cosas y las formas en que las conocemos, entre cómo transcurre el

mundo y las expectativas que de este mundo tenemos. Seco/húmedo, duro/blando, público/ privado, fuera/dentro encima/debajo, activo/pasivo aparecen con sentido objetivo en la forma en que nos representamos el mundo, en la forma en que consideramos que somos hombres y mujeres”. La binariedad maníquea en la que inteligimos el mundo, es la principal lógica invisible que nos excede y atraviesa a la vez impidiéndonos la concreción de igualdades, no sólo en materia de géneros.

No obstante, no existe otra forma de abordar seriamente la cuestión de género, sino a través de poner en cuestión, visibilizar y deconstruir las pautas impresas e implícitas de ese currículum cultural que seguimos y hemos cumplido –como integrantes de la cultura y la sociedad en la que vivimos- sin someter a discusión, durante siglos.

4.2 PRIMERA ACTIVIDAD TEÓRICA: UN ACUERDO Y DOS INVITACIONES

En cada encuentro, partíamos de un primer acuerdo con los/as docentes, en relación al proceso de enseñanza-aprendizaje; puesto que en esto coincidíamos todos conforme lo habíamos aprendido en nuestros trayectos de formación profesional:

El conocimiento –nos referimos a todos los campos del conocimiento- es el producto de una construcción histórica y colectiva, que depende y avanza en función de otros conocimientos previos. Se reformula, se corrige, se innova, sobre la base de una acumulación histórica de conocimientos que le anteceden.

Al mismo tiempo, eso que se construye a futuro como conocimiento, no es sino el resultante de los aportes de los sujetos implicados en la cuestión, tanto educadores/as como educandos/as y todas las otras personas que forman parte de sus respectivos contextos. El grado de participación que se les permita a estos sujetos implicados en el proceso de construcción, será determinante de las características que tome eso que se produce como conocimiento. Será más o menos inclusivo, contendrá más o menos amplitud de visiones, será más o menos complejo y abarcativo de las subjetividades a las que va destinado, en función de la posibilidad que tengan las personas implicadas de dejar impresa la huella de su presencia, en dicho proceso.

A su vez, el mayor o menor grado de implicancia que pudieran tener estos sujetos, en dicha construcción, define o –al menos influye- en la modalidad en que se plasma ese conocimiento y en el contenido final, que es lo que queda como conclusión y se socializa.

Si nos situáramos en cualquier aula, de cualquier grado o curso de la escuela, sabemos los que hemos ejercido la docencia, que aunque el/la docente sea el mismo y el tema de currícula anual no haya cambiado, los resultados de ese proceso año a año se modifican, no es exactamente igual al año anterior. Esto es porque lo que cambian son los estudiantes. Y, sabemos también que, de acuerdo a las vivencias y los contextos de los que provienen, a las personalidades y al comportamiento de esos estudiantes, el/la docente deberá definir la estrategia con la que abordará un determinado tema, es decir la modalidad en que lo hará; y, qué conforme a esos factores que presente cada grupo de alumnos dependerá el producto final del trabajo con ese grupo de chicos/as, en función del tipo de inquietudes –lo que define

prioridades en relación a unos aspectos del conocimiento y no a otros-, el tipo de preguntas, el grado de interés que aporten.

A partir de estas premisas, sobre las que acordábamos todos, surgía la primera gran invitación del curso en Derechos Humanos de Género y sexualidad:

Animamos, por un momento, a revisar –someramente- el devenir histórico de nuestra cultura occidental, como si fuera una gran aula, de la que aprendemos como normal, dable y admisible, todo lo que nos permite movernos en nuestros marcos culturales desde que nacemos, incluso antes de empezar a hablar o de ir a la escuela. Abocarnos a la tarea de repasar la historia de la acumulación de conocimientos heredados y de los hechos que marcaron hitos en nuestra cultura occidental, teniendo en cuenta quiénes fueron los individuos implicados y aceptables para formar parte de esa construcción y qué otro grupo –importante, la mitad- fueron excluidos de la posibilidad de participar de la misma. Luego, pensar si la modalidad –estrategias, métodos- en que se dieron esos hechos –que estudiamos en todos los libros de historia y de las distintas ciencias-, no fue sino el resultado del influjo de esos sujetos que pudieron participar de esa construcción histórica. Cuando nos referimos a modalidad, hablaríamos de guerras o negociaciones, conquistas o convivencia pacífica, monarquías o democracias, etc. Para poder preguntarnos, además, qué hubiera sido del contenido final -¿de qué otra forma hubiera sido la historia que conocemos y su resultado, la cultura en la que vivimos- de no ser por la visión que tuvieron de las cosas –conforme al momento histórico que les tocara vivir, a los conocimientos acumulados y priorizados en ese entonces, a los intereses y a los valores imperantes en cada época- de los sujetos que tuvieron la posibilidad de incidir, de hacer, de tomar o de contribuir en la toma de decisiones?.

A partir de esto, la presentación del objetivo del encuentro, consistía en la segunda gran invitación:

Trabajar desde lo que se denomina **Currículum Oculto de Género**, tratando, por medio de éste, de analizar la historia y la actualidad desde una mirada crítica hacia los distintos campos de las ciencias; nuestros sistemas de valores occidentales y nuestra cultura institucional para encontrar en ellos –desde sus orígenes- ausencias, inequidades y jerarquizaciones que hacen posible la naturalización de desigualdades.

Nos interesaba poder abordar colectivamente a la pregunta por los sujetos implicados en la construcción histórica de nuestros conocimientos, costumbres e instituciones, para tratar de encontrar ausencias que pudieran explicar el motivo por el que la cultura en la que vivimos - en la que aprendemos, enseñamos y que reproducimos a diario- está viciada de desigualdades. ¿Acaso en el germen de todo lo que conocemos descansa la ausencia histórica de alguna otra visión de las cosas –de, por lo menos, la mitad de la humanidad- que al haber sido anulada, nos direccionó culturalmente inequitativos?; ¿Qué otras visiones estarían faltando para que la cultura, las ciencias, las instituciones se nos parezcan, nos abarquen, nos contengan y nos incluyan más y mejor a todos?.

4.3 UN EJERCICIO DE PERSPECTIVA

Una vez despejado el qué y el para qué del Currículum Oculto -el alcance de su propuesta- y los objetivos y marcos desde donde trabajaríamos, en el curso, los Derechos Humanos de Género y sexualidad; necesitábamos hacer vivencial para los/as colegas docentes la intelección de la perspectiva de género como concepción que se imbrica en el nuevo paradigma de los derechos humanos plasmándose hacia

todos los órdenes de la actualidad –a través de las ciencias, la cultura y sus instituciones- como reclamo de legitimidad y puesta en vigencia de “otra”/ otras miradas, anuladas y no tenidas en cuenta históricamente.

Podríamos haber teorizado horas tratando de explicar la perspectiva de género, y eso nos hubiera significado un esfuerzo, oneroso en cuanto a tiempo –hora reloj del curso- en un recorrido por las luchas y derrotas de las mujeres por hacer escuchar su voz e imprimir sus subjetividades a lo largo de la historia. O abocarnos a brindar una explicación de orden mucho más teórica y abstracta, que hubiese implicado enredarnos en las múltiples vertientes filosóficas del feminismo. No contábamos con tanto tiempo y, además, nos interesaba que los/as colegas docentes incorporasen desde la experiencia la dimensión de la perspectiva de género como concepción que se interrelaciona con los nuevos requerimientos de la escuela actual y como herramienta desde donde trabajar la ampliación de igualdades.

Para esto, propusimos el siguiente ejercicio: Como si trazáramos una línea imaginaria entre los asistentes al curso, dividíamos en dos mitades la sala, generando dos grupos. Ambos grupos, uno situado sobre el costado izquierdo del salón, y el otro sobre el costado derecho, estaban compuestos -de manera mixta y al azar- por varones y mujeres.

A ambos grupos se les proponía, hacer un inventario de todos los objetos que observaban en la sala, desde sus asientos. Luego que cada docente elaboraba su lista de objetos; se les proponía a modo de juego, que sólo uno de los dos grupos sería el habilitado para leer su lista. Esto no causaba mucha gracia, por cierto, al grupo de docentes a los que les tocaba jugar el papel de los no habilitados. La lista además, sería una especie de construcción de conocimientos acerca del mundo que nos rodea y la sala, algo así como un modelo en pequeñito de ese mundo. Lo que leyeran de sus listas cada integrante del grupo habilitado, sería anotado en la pizarra a modo de atlas de las cosas que conocíamos de ese mundo que nos habíamos propuesto. El grupo habilitado, entonces, comenzaba por describir lo observado. Cada docente del grupo iba agregando cosas a lo que habían aportado sus compañeros/as. La construcción cognitiva de ese espacio, era de algún modo colectiva; puesto que todos los integrantes del grupo habilitado aportaban elementos y entre todos se iba conformando una descripción del espacio que era posible y concreta. Sin embargo, se trataba de una construcción incompleta. Cuando por fin, habilitábamos al otro grupo, situado en la otra ala de la sala, no sólo la descripción se ampliaba con nuevos objetos y percepciones, sino que –incluso- la connotación de un mismo objeto mencionado por ambos grupos tomaba connotaciones y dimensiones diferentes, según el lugar desde donde lo miraban –por su ubicación en el salón- un grupo o el otro.

Quedaba claro, que la construcción colectiva e histórica de conocimientos y cultura de la que somos producto, podía estar altamente viciada de ausencias. Que esas ausencias, bien podían, significar la mitad de los actores en juego; y que, por tal motivo, injusticias, inequidades, discriminación y desigualdades se traducen en posibles como parte de nuestras construcciones humanas.

Estábamos en condiciones de empezar a recorrer, aunque más no sea de manera breve, la historia de nuestra cultura occidental desde una perspectiva de género.

En este punto, es preciso aclarar que, cuando hablamos de nuestra cultura occidental específicamente, no es por que desestimemos la realidad de que en todas las culturas exista algún grado de discriminación por género. Simplemente, nos acotamos a la cultura occidental, por ser esta, en el marco de cual vivimos, nos educamos para educar y seguir aprendiendo, las personas y colegas docentes con los que compartimos esta inquietud, en este contexto histórico y en nuestro país.

4.4 SEGUNDA ACTIVIDAD TEÓRICA: “VUELA TORCIDA LA HUMANIDAD, PÁJARO DE UN ALA SOLA” (EDUARDO GALEANO)

En este punto se trabajó, sobre la base de una especie de gran cuadro de doble entrada.

Las herramientas elegidas, a la vieja usanza, fueron pizarra y tizas. Nos parecía que cualquier otro tipo de apoyatura tecnológica, por ejemplo: uso de Power Point, nos impediría desarrollar la dinámica de manera constructiva. Era, nuestra intención que el cuadro se fuera conformando y llenando con los aportes de los/as colegas docentes y los conocimientos previos y específicos que cada uno traía de sus diferentes espacios curriculares. Por otra parte, en muchas localidades de la provincia, se tornaba dificultosa, la exigencia de contar con infraestructura adecuada a los medios tecnológicos para implementar la capacitación desde esos recursos.

El cuadro pretendía introducir a los docentes en el Currículum Oculto de Género, mediante el cruce de dos variables. Por un lado; la revisión –somera, simplificada- de nuestra cultura occidental, a partir de lo que consideramos podían ser las tres etapas más destacables como hitos del surgimiento, conformación y construcción de conocimientos, respecto de los campos de las ciencias, sistemas de valores y costumbres, e instituciones y ordenamientos jurídico-sociales. Por otra parte, cruzamos algunas preguntas en relación a la situación, lugar y ausencias de las mujeres en estos momentos históricos; para encontrar, no sólo hasta qué punto no habían quedado impresas en el proceso de elaboración de todo lo que sabemos y conocemos, sino también, cuántos más, junto con ellas formaban parte del inventario de invisibilidades de la humanidad.

Además, en el cruce de estas dos variables, nos interesaba analizar como los/as colegas algunas lógicas de poder/subordinación que pudieran emerger a través del ensamble de las variables y que inciden sigilosas pero álgidamente, no sólo en la estructuración de todos nuestros sistemas, sino también en nuestras relaciones intergénero. La idea consistía en tratar de comprometernos en el ejercicio de desenmascarar, deconstruir y reformular aquellos mecanismos implícitos de discriminación e injusticia que subyacen imperceptibles como las matemáticas en la base de todas las explicaciones de la astronomía, la física y la biología; como la lógica

que se desliza invisible en cada frase mediante la cual nos expresamos y comunicamos a través del lenguaje (Arbelo, 2008; 179).

Cabe relatar, a los fines de dar cuenta de esta experiencia, que en cada sede del cuadro, aun manteniendo las mismas variables, se conformaba y construía de manera diferente, correspondiéndose con los aportes e inquietudes de cada grupo humano de asistentes al curso, y de las particulares inquietudes y problematizaciones que surgieran en relación al género desde los diversos contextos socioculturales de la provincia.

4.5 SOBRE LA VARIABLE CULTURA

Nuestra cultura occidental se apoya en tres tradiciones relevantes, puesto que marcaron verdaderos virajes en nuestra historia: La tradición GRECO-LATINA durante el período que conocemos como “La Antigüedad”, especialmente por aportes de Grecia y Roma; la tradición JUDEO-CRISTIANA que se consolida durante la “Edad Media” con el advenimiento del Catolicismo; y la tradición DEMOCRÁTICO-LIBERAL, a partir de lo que conocemos como surgimiento de la “Modernidad, cuyo hito más destacado será la Revolución Francesa (Arbelo 2008; 150).

En relación a la herencia de esa construcción acumulativa de conocimientos que nos definen como cultura occidental, podemos decir que del período de esplendor de Grecia, nos inciden –aún tras diversas reformulaciones- las bases primigenias de:

* nuestros valores sobre ética y estética. Es decir, aquellas primeras preguntas -que calan hondo en las raíces de lo que, aún en nuestros días nos planteamos- acerca de lo que debe ser y lo que no, aquello que corresponde y lo que no; y las primeras nociones en relación a lo que es asumible como bello o repudiable.

* nuestro modo de pensar (representaciones) y de pensarnos a nosotros mismos (autorepresentarnos) como sujetos. La primigenia distinción del hombre en relación al resto de los animales, en tanto ser pensante, capaz de preguntarse y buscar respuesta sobre el resto de los objetos del mundo y de “heterodesignar” en función –y, a partir- de sí mismo. El animal lucha por la supervivencia, el hombre por la preeminencia. La lógica de la preeminencia, intacta hasta nuestros días.

* nuestro modo de razonar hasta abordar al complejísimo desarrollo de las ciencias que hoy conocemos a través de una práctica y un sistema para preguntarse y buscar respuestas sobre las cosas a los que el griego le dedicó culto: la Filosofía. Nos preguntamos, sí las inquietudes en las que se priorizó interés en aquel entonces, hubieran sido las mismas de haber estado las mujeres incluidas y posibilitadas para acceder a la filosofía. ¿Acaso, el modo de buscar respuestas hubiera sido el mismo? De haber sido así, ¿cómo serían hoy las ciencias que conocemos? ¿Qué viraje hubieran tomado? ¿En qué, otras cosas, hubieran devenido? ¿Cómo serían hoy las

ciencias biológicas y físicas, la sociología, la psicología, las ciencias jurídicas, la pedagogía, las ciencias políticas? ¿Hubieran sido mejor o peor, o quizás distintas? Imposible imaginarlo a estas alturas.

* el surgimiento de la concepción de democracia (entre los siglos VI y V a. C.). Caracterizada por la participación directa de los ciudadanos en el gobierno de la polis, se basó en tres principios: la isonomía o igualdad ante la ley, la irrestricta libertad de la palabra, y la participación colectiva en el gobierno. Sin embargo, podríamos decir que comenzaba a legitimarse, desde entonces, el germen que fundamenta hasta nuestros días la persistencia de isonomías o igualdades que igualan, sólo, a unos pocos; puesto que el cuerpo político estaba conformado por ciudadanos que constituían sólo una parte de la población. Quedaban excluidos de este esquema el resto de los hombres –esclavos- y las mujeres.

Del período de auge romano, heredaremos –entre muchas otras cosas-, especialmente:

* nuestro esquema de familia y la importancia y el lugar que le asignamos a cada miembro dentro de la misma.

Según M. I. Bellotti (2006; 545, 546), “en la civilización romana se codificó, con una coherencia hasta entonces desconocida, el estatuto de la familia. En su origen la familia romana se caracterizaba por la soberanía del padre o del abuelo paterno (paterfamiliae), que era el dueño absoluto de las personas colocadas bajo su autoridad. Todas sus adquisiciones y las de los miembros de la familia se encontraban en un patrimonio único, sobre el cual sólo él ejercía durante toda su vida los derechos de propietario”. Se legitimará así, a los fines de la organización social el patriarcado que, si bien ya existía en la Mesopotamia de los sumerios y los semitas (V y III a. C.) y también entre los hebreos, galos y persas, para los romanos se convertirá en institución.

El patriarcado, tiene cómo base material dos aspectos básicos de la mujer: su sexualidad, como capacidad reproductiva y de placer y su fuerza de trabajo. Para Olivan (1985) el sistema patriarcal se sustenta en la distribución del trabajo en función del sexo, tratándose de una división de carácter cultural, desigual y jerarquizada.

El pater, es quién confiere permisos, premios y castigos, limitando y controlando el margen de acción y desarrollo de autonomía de todos los miembros subordinados a su potestad. En este punto, nos detuvimos a analizar, entonces como la lógica patriarcal, paternalista, se proyecta aún intacta, más allá de los individuos –sea cual sea su sexo o género- encubierta en mecanismos bastante frecuentes en nuestras organizaciones sociales actuales. La lógica patriarcal, a su vez sirve de cimiento y solapa detrás de la cual encuentran fundamentos del verticalismo y del autoritarismo, tan vigentes aún en nuestra historia contemporánea.

De la tradición JUDEO-CRISTIANA heredaremos casi intacto -o al menos poco puestos en cuestión- como parte de esa construcción acumulativa de conocimientos:

* Un sistema de valores que surgen de una concepción de lo bueno y de lo malo a través –y en íntima correlación- con las nociones de lo que es sagrado o pecaminoso.

* Los primeros avances de las incipientes ciencias médicas, a partir de una concepción del cuerpo como prohibido, y del cuerpo de la mujer como impuro en función de su menstruación; lo cual repercute, incluso hasta nuestros días, en los temores y tensiones que dificultan el tratamiento integral de la sexualidad como parte importantísima y constitutiva de nuestras subjetividades.

En el marco de la tradición DEMOCRÁTICO-LIBERAL encontramos que, como antecedentes y propulsores de la misma, surgirán -conjuntamente con lo que conocemos como Ilustración- el liberalismo, el igualitarismo y el feminismo que tributarán al ideario que dio fuerza y fundamento a la Revolución Francesa. El feminismo particularmente como demanda de participación política, cuestionará que el paradigma de lo humano, sea el varón.

En el contexto de la Revolución Francesa se comienza a hablar de la “Declaración de los Derechos del Hombre y el ciudadano” (1789) como primer instrumento supuestamente universal de protección de derechos, que proclamaba el fin de un estado de servidumbre y el acceso a la ciudadanía. Las mujeres apoyan y aportan activamente en los sucesos de la Revolución Francesa.

Sin embargo, fueron excluidas de dicha Declaración de derechos y, luego, del contrato social. En 1791, para subsanar esta omisión se redacta la “Declaración de los Derechos de la mujer y la ciudadana”. En 1793, Olimpia de Gouges, su autora, fue guillotizada por órdenes de Robespierre acusada de “haber olvidado las virtudes de su sexo para mezclarse en los asuntos de la república”; las mujeres que la acompañaron en esta empresa fueron recluidas en hospicios para enfermos mentales.

De la tradición democrática- liberal heredaremos:

- * el modo en que se estructura nuestro sistema social actual
- * El modelo de Estados democráticos
- * el modelo de instituciones que tenemos
- * el constructo ideológico a través del cual dimensionamos nuestras vidas
- * nuestro sistema de producción capitalista.

Uno de los pilares teóricos de la Ilustración, un Rousseau pedagogo, escribirá en el libro V del Emilio (1983): “(...) *El uno debe ser activo y fuerte, el otro pasivo y débil. Es indispensable que el uno quiera y pueda y es suficiente con que el otro oponga poca resistencia. Establecido este principio, se deduce que el destino especial de la mujer consiste en agradar al hombre, el mérito del varón consiste en su poder, y sólo por ser fuerte agrada*”.

A su vez, el democratismo Rousseauiano tendrá a todas luces una impronta excluyente, en donde la igualdad entre los varones se cimienta en su preponderancia

sobre las mujeres. El estado ideal es una república en la cual cada varón es jefe de familia y ciudadano. Todas las mujeres, con independencia de su situación social o sus dotes particulares, son privadas de una esfera propia de ciudadanía y libertad.

Para Rosseau, “Las mujeres son un sexo segundo y su educación debe garantizar que cumplan su cometido: agradar, ayudar y criar a los hijos. Ni los libros, ni las tribunas están hechos para ellas. Su libertad es odiosa y rebaja la calidad moral del conjunto social”

4.6 SOBRE LA VARIABLE GÉNERO:

Cabía preguntarnos, entonces:

* ¿Qué elementos de esas tres tradiciones se proyectan, algunos con mayor o menor grado de reformulaciones, otros de manera intacta, como herencia de esa construcción acumulativa de conocimientos que nos definen como cultura occidental?

* Si partimos de que dicha construcción, no es sino el producto de los sujetos involucrados en la misma, y, que por tanto fueron estos sujetos los que de algún modo definieron no sólo el “qué”, sino también el cómo –nos referimos tanto a la modalidad, como al contenido de lo que conocemos y del de la cultura que nos dimos-; cabe preguntarse:

* ¿Qué lugar tuvieron las mujeres a lo largo de todas estas etapas que dieron forma al molde a través del cual pensamos y organizamos nuestra sociedad?

* ¿Qué tipo de roles se les asignó a las mujeres en cada etapa de la historia? Es decir:

* ¿en qué las mantuvieron ocupadas, mientras los varones inventaban las ciencias, los sistemas de cálculo, los sistemas jurídicos y de organización social, el inventario de valores y creencias aceptables, aún hasta nuestros días?

* ¿De qué modo se la estereotipó, a lo largo de la historia del Mundo Occidental, a los fines de desactivar su potencial y autonomía?

* ¿A qué se debe el reclamo de las mujeres cuando demandan el reconocimiento de sus derechos humanos a participar plenamente del sistema social?

* Por último, este mecanismo que afectó histórica y mayoritariamente a las mujeres, ¿hasta que punto operó y naturalizó, también, desigualdades e injusticias sobre algunos (muchos) varones y niños (de todos los géneros)?.

4.7 SOBRE LAS REFLEXIONES ARROJADAS POR EL CRUCE DE VARIABLES

En relación a la pregunta por el lugar y el rol asignado a la mujer durante el primer período, en donde se las consideraba necesarias sólo a los fines de la reproducción y el trabajo doméstico bajo el mecanismo de cosificación de su persona en calidad de un elemento más que engrosaba el patrimonio del pater. En Grecia, ni siquiera eran consideradas sujetos de amor o de afecto. No tenían acceso a los aprendizajes filosóficos, ni artísticos, ni matemáticos. Tampoco eran consideradas aptas para participar en el Ágora de la Polis y en Roma, además, será tenida en cuenta como objeto de placer. La mujer, en su lugar de invisibilidad social y subordinación al varón, será considerada a los fines reproductivos, en tanto esto acrecentaba el patrimonio del pater. Podían ser lapidadas o apedreadas tanto las prostitutas, como aquellas mujeres casadas, solteras o viudas que actuaren sin el permiso y supervisión de un pater familia.

Se activaron reflexiones en relación a la maternidad como función específica y primordial de las mujeres en sus vidas y sobre la incidencia que esto tiene hacia dentro de la escuela, en la relación que, sobre todo las niñas, hacen entre sus proyectos de vida y el estudio. También en relación a este punto, sobretodo cuando se analizaban estigmas y estereotipos que permanecen desde entonces surgieron reflexiones sobre la manera en que sigue intacto este mecanismo invisible, pesando a modo de “sospecha” sobre las mujeres de hoy, y en el modo que esto repercute en su iniciación a la sexualidad, sus cuerpos, y hasta, a la hora de valorar sus éxitos académicos, laborales o profesionales.

Respecto de los mecanismos de cosificación y de sospecha, se profundizó, bastante en todas las sedes del curso –como preocupación bastante generalizada en todos los/as colegas educadores/as-, sobre la violencia hacia las mujeres, y la violencia doméstica y el maltrato infantil. Además se pudo reflexionar, especialmente a partir de las intervenciones de docentes del nivel superior y de adultos, sobre las dimensiones de libertad, posibilidad y derecho de desarrollar el potencial de cada ser humano y el concepto de autonomía. También se profundizó, a partir del análisis de las lógicas ocultas y persistentes en nuestras construcciones culturales, respecto de las ciencias desde sus orígenes. Por ejemplo: en relación a las lógicas de preeminencia y heterodesignación (de lo otro, “los otros”) que se arroga quien detenta la habilitación hegemónica para hacerlo, surgieron planteos acerca de las lagunas y huecos históricos que presentan muchas ciencias humanísticas en relación a la subjetividad de las mujeres y con ellas las de muchos otros sujetos independientemente de sus géneros y sexualidades. Otros docentes aportaron interesantes opiniones en relación a los desarrollos científicos actuales, y cómo en estos se encuentran, no siempre direccionados en función de las necesidades de la humanidad, sino de los intereses de unos pocos. Cabe destacar, dos intervenciones que anotamos como relevantes en relación al análisis de las lógicas. La primera, de una docente de nivel medio y bioquímica, que explicó -en uno de los encuentros realizados en la ciudad de Córdoba-, cómo las ciencias naturales en lo que respecta al ser humano se habían desarrollado en función de un prioritario interés por el varón como universal de lo

humano, y luego –muy avanzado el siglo XIX, se había comenzado a indagar sobre la mujer y sus particularidades orgánicas. La otra, fue la intervención de un profesor de matemáticas, en la localidad de Mina Clavero, que aportó una dimensión palpable de cómo operan estas lógicas imperceptibles pero desigualantes, al exponer la implicancia que había tenido, por ejemplo, la supresión de la enseñanza de la teoría de conjuntos, durante los años de la dictadura, para desactivar solidaridades y conciencias asociativas. También en relación a la lógica patriarcal, se abordaron a interesantes relaciones entre los sistemas de organización paternalistas y/o autoritarios. Y, hasta se produjeron, en algunos casos, reflexiones sobre las actitudes paternalistas que los/as docentes encontraban en sus propias prácticas y/o analizaban de sus vidas cotidianas.

Respecto del cruce de variables del segundo período, vemos cómo la mujer, no sólo seguía confinada a su rol doméstico y reproductivo, sino que se cuestionó, además, que tuviera ALMA, durante toda la Edad Media. Esto, no es un dato menor, si tenemos en cuenta que para los principios imperantes en la época El hombre pensaba por a través de la fe, conocía por revelación divina; siendo el alma la caja de repercusión que cada ser humano poseía para tales fines. Por lo tanto, de este modo, se desactivaba del sistema a la mujer como sujeto pensante (Arbelo, 2008; 147).

Frente al análisis del Derecho de Pernadas, practicado durante todo el medioevo sobre los cuerpos de las mujeres como mecanismo de subordinación (a varones y mujeres) y de ordenamiento social de los feudos, se pudo reflexionar sobre la lógica de la imposición y la sumisión a la autoridad por la fuerza. Esto derivó, en muchos casos, en aportes en relación al reconocimiento de la autoridad, de los/as chicos/as, en las escuelas, a cuestiones relacionadas con los problemas de convivencia que surgen y en la necesidad de abordar a modelos de autoridad basados en el respeto y los acuerdos instituidos. En otros casos, los análisis giraron en torno a los sometimientos sexuales que persisten en las relaciones intergéneros a pesar de las “supuestas” libertades adquiridas en la actualidad. En otras sedes, el tema sirvió de disparados para hablar, desde la perspectiva de género, de todas las violaciones de derechos humanos operadas sobre los pueblos a partir de la vejación de la integridad física y moral de los individuos como mecanismo ejemplificador para ejercer poder a través del terror. Hubo gratisimas intervenciones en donde se abordó a un paralelismo entre el derecho de pernadas y la mestización, no siempre consentida por parte de las mujeres nativas, durante la conquista y colonización de América. Hubo sedes, en las que surgió de la opinión de los/as docentes, que el derecho de pernadas pervive en prácticas arraigadas –y hasta toleradas como aceptables- de dominación en muchas regiones pobres de nuestro país; y que sigue siendo ejercido sobre las mujeres y las niñas más carenciadas, por inescrupulosos con poder.

En cuanto a la persecución y tortura de herejes, también propio de este período, en el cual como lo expresa Eugenio Zaffaroni (1988), *“El Martillo de las Brujas”* es el texto con el que la Inquisición inaugura el Derecho Penal. En este se dedica minuciosa y particular importancia a demostrar la inferioridad biológica de la mujer y la justificación de su castigo. Sabemos que bajo estos mismos preceptos y metodologías, se fundamentó y ejecutó a millones de nativos –herejes- de toda América, durante la conquista y fueron luego posibles otros genocidios más modernos.

Esto nos permitió reflexionar, respecto de nuestro sistema jurídico y las múltiples lagunas que hasta no hace mucho tiempo, presentaba el derecho argentino en relación a la situación de las mujeres.

En relación a la pregunta por los estereotipos de género heredados de aquella época, como “La mujer es sagrada en cuanto a su rol de madre”; “La mujer es difusora del pecado a través de su cuerpo, su mente y su lengua” (Arbelo 2008) pudimos analizar cómo estos mecanismos que culpabilizan y hacen recaer sobre el cuerpo de la mujer estigmatizaciones negativas, son aún bastante evidentes en los testimonios de muchas mujeres que llegan a las comisarías a denunciar maltratos o abusos sexuales y son interrogadas por sus conductas, el modo en que iban vestidas, etc.; siendo sospechadas mucho antes de ser consideradas víctimas.

Además, cómo estos estereotipos pesan aún en nuestros días en relación a la asimilación y vivencia de nuestra sexualidad; invadida de tabúes, en muchos casos, nos disocia entre géneros y nos impide como sociedad la aceptación del otro y la erradicación de discriminaciones y prejuicios.

Se trabajó sobre la posibilidad de poner énfasis en esto que es común todavía en nuestros días, por ejemplo, que se eduque a las niñas en la pauta de ser discretas; o, que se les recomiende –en relación a su vestuario o comportamientos- “no ser provocativas”. Sin embargo, no es habitual –ni en la casa, ni en la escuela- que se enseñe al varón a “no sentirse provocado por todo lo que ve –y a sentirse con derecho a tomarlo-“.

Según Arenas (1996) en su investigación sobre los grupos de adolescentes en la escuela, advierte que existe una doble norma. Las niñas deben ser virtuosas, castas y fieles en sus relaciones, mientras que los niños están exentos de esta doble norma, y por el contrario está bien visto que ellos sean promiscuos, conquistadores e infieles. La reputación y buena fama de las niñas es sumamente importante y debe mantenerse y ser protegida a toda costa. La niña que rompe la norma es rechazada por el grupo en casi todos los casos, y es duramente criticada por el resto, pero lo peor que le puede suceder es alcanzar mala fama, señalándola como una chica fácil.

Por otra parte, la estereotipación del rol reproductivo-maternal de la mujer, es lo que en muchos casos, como señala esta autora incide en las bajas expectativas que las niñas se crean en relación al éxito profesional.

A través de este punto se reflexionó sobre las nuevas formas en que los adolescentes expresan su sexualidad. En los mensajes altamente sexistas que los chicos/as reciben de los medios de comunicación y del rol denigrante en que se pone a las mujeres y las niñas; y de cómo esto incide peligrosamente en la autorrepresentación que estas adoptan y construyen de sí mismas. Se planteó la necesidad de acompañar a los chicos/as y estar más atentos a los mensajes que reciben de los medios en relación a la sexualidad. Al respecto, muchos docentes expresaron su desaliento en relación a lo vertiginosa y expansivamente que operan los medios en relación a lo que se puede hacer desde el sistema educativo.

En algunas sedes, especialmente en las del norte provincial, en este punto, las reflexiones y debates se abrieron con un marcado interés por abordar el embarazo adolescente y los embarazos no deseados. Se trabajó sobre la necesidad de hacer prevención y educación sexual. Se planteó la necesidad de poner énfasis en conversar con los/ chicos/as sobre la importancia de planificar y desarrollar un proyecto de vida. Se reflexionó también sobre la posibilidad de trabajar el tema, no sólo situándolo como una problemática de las chicas, sino como tema que involucra la paternidad de alguien. Se destacó, que sigue siendo poco común que hablemos de paternidad adolescente y de lo poco contemplado que está el varón dentro del discurso y los marcos simbólicos desde donde se encara el tema. Se llegó a la conclusión de que tanto a Chicas (en mayor medida), como a chicos un embarazo intercepta en sus trayectos escolares y en una inmensa mayoría de los casos obtura las posibilidades de consecución de sus estudios. También en algunas sedes, en razón de este tema se expuso la preocupación en relación al abuso infantil. En todos los cursos se acordó sobre la necesidad de poner importante cuidado al hablar de construcción de identidades de género, para no situarse sólo en las del género femenino. Se procuró que los docentes tomaran conciencia de analizar e incluir los componentes que configuran ideales y modelos de la construcción de la masculinidad tradicional, asociados habitualmente con la fortaleza física, la dureza, el individualismo, la agresividad competitiva, el poder, la apariencia de seguridad, la habilidad para seducir, etc.; tan imbricadas con las características de las cuales se compone y mediante las cuales se ejerce el poder.

Por último, en relación al análisis de la tercera tradición, vimos cómo se considerará – desde los inicios de este período, y hasta no hace muchos años- que la mujer es al hombre lo que la naturaleza a la cultura. Esto de algún modo definirá roles y espacios que marcarán la impronta institucional de los nuevos ordenamientos sociales al mismo tiempo en que irán surgiendo nuevas naciones y sistemas jurídicos. Quedará de algún modo naturalizada la idea de que por estar la cultura en el plano de lo construido, lo aprendido en la interacción social, le corresponderá al varón el rol de hacedor y planificador, por lo tanto, el ámbito de lo público.

En cambio, por estar la mujer ligada a la naturaleza –lo instintivo, lo pasional, lo emocional-, por ejemplo: gestar, parir, alimentar, criar; que se corresponden con el rol afectivo de cuidado y contención, quedará confinada al ámbito de lo privado. Años más tarde en el marco del sistema de producción capitalista su tarea reproductiva, será deslegitimada y tenida en cuenta, además, como trabajo improductivo. Es curioso como ese mecanismo de deslegitimación se opera, hasta nuestros días - trascendiendo a los sujetos, más allá de su sexo o género- respecto de las profesiones ligadas a tareas que impliquen cuidado y contención –por ejemplo: maestros, enfermeros, etc.-, las cuales revisten siempre un cierto grado de desprestigio o desvalorización en relación a otras profesiones.

Preguntándonos por el lugar de las mujeres, a partir de este momento histórico, encontramos que tampoco fueron incluidas como parte del contrato social. Como lo expresa la filósofa española Celia Amorós (1985, 2000, 2005) –reconociendo que las estructuras de poder y los ámbitos de decisión, tal y como están dados- son espacios de permanente negociación, en donde la idea de “pactos” se vuelve necesaria-

“mientras los varones pactaron entre sí, reconociéndose como pares –en sus diferencias- las mujeres fuimos pactadas”. Y lo seguimos siendo. En este sentido en el informe realizado por Bonder y Rosenfeld (2004) se destaca, en relación a las leyes de cupo y discriminación positiva en nuestro país, un dato de la realidad que pocos desconocen en relación al armado de listas de candidatas a elecciones; en donde, si bien se reconoce y respeta el porcentaje de género que dicta la ley -en muchos de los casos-, a los espacios y a los sujetos los siguen designando –habilitando- los varones. Es decir, que entran al juego mujeres, pero aquellas que reciben el permiso o la concesión heterodesignadora del pater.

En este punto, se puso especial énfasis en profundizar en las cuestiones relativas a la ciudadanía de las mujeres, como proceso en el que se integran de manera tardía, al mismo tiempo que introducen nuevas demandas y permanentes reformulaciones. Se reflexionó, sobre el enorme esfuerzo que implica la tarea de adaptación permanente por acomodarnos a estructuras, instituciones y exigencias que no fueron pensadas ni diseñadas en función de nuestras particularidades. Se abordó además, tal como lo plantea Ciriza (2001; 240) a la cuestión de “las condiciones de ciudadanía de las mujeres”; entendiéndolo que no basta, tan sólo, con que se generen y perfeccionen leyes que activen derechos, sino que es necesario aportar –en especial, desde el sistema educativo- para que esos derechos sean conocidos, la población se apropie de ellos y puedan ser reclamados y ejercidos. En relación a esto, se desarrolló el concepto de “feminización de la pobreza” y del importante rol que tiene la educación en la tarea de revertirlo. Respecto de estos temas los debates, en general, se abrieron en dirección al cruce interrelacional de las desigualdades de género, con la interculturalidad, el mundo del trabajo, la globalización, la planificación reproductiva y las identidades.

En relación a los estereotipos que persisten intactos desde el período analizado: “La Mujer es frágil y pasional”. Por lo tanto, fue necesario “protegerla” civil, políticamente, e incluso de sí misma, considerándosela como a un menor, una especie de “niña adulta”, hasta no hace más de cincuenta años. Sin embargo se sigue preservando a la mujer del desarrollo de destrezas y libertades en función de su supuesta fragilidad. Se trabajó en este punto en la reflexión sobre ¿qué podría pasar, si en vez de darle una connotación peyorativa a la fragilidad, educáramos a los varones en la posibilidad de expresarla, de hacerla conciente?; como posibilidad de contribuir a un acercamiento entre los sexos en la posibilidad de manifestar libremente las cosas que más nos sensibilizan y conmueven.

En este punto, analizamos, también la lógica de binariedad jerarquizante, enquistada en todas nuestras construcciones culturales y formas de aprehender el mundo que nos rodea. Estos dualismos conllevan, siempre, a que uno de los dos polos sea el negativo, el desdeñable, cruzando invisiblemente todos nuestros sistemas como germen de marginación y desigualdades.

En el marco de los dualismos: racional/irracional, activo/pasivo, pensamiento/sentimientos, razón/emoción-pasión, cultura/naturaleza; en donde el primer término del binomio adquiere relevancia y jerarquía por sobre el segundo, por estar correlacionados con las características propias de la masculinidad (Olsen1990;

3); se delinea casi imperceptible el mecanismo de la dominación. Quien domina tiene la posibilidad de heterodesignar, es decir, de definir “al otro”, o lo otro. En este sentido, al mismo tiempo en que las mujeres han sido dominadas, explotadas en la cotidianidad de sus vidas; han sido puestas –en el plano de lo simbólico- en un lugar glorificado, inspirador de belleza, etéreo, fantástico. Un doble juego de exaltación, degradación simultánea operado sobre las mujeres, sus cuerpos. Algo similar ocurre con la naturaleza al mismo tiempo en que se la exalta como algo preservable, es también un valioso objeto de conquista, es degradada, explotada y manipulada conforme a los propósitos e intereses de quien domina.

En este punto se reflexionó sobre el lugar de la mujer en la era moderna, en relación al discurso de los medios, como objeto de convite al consumo y en relación a la cosificación de sus cuerpos y sexualidades. Se entablaron, además relaciones bastante metafóricas - en función del texto elegido para abordar el tema-, entre la conquista, menoscabo y exaltación de los cuerpos, propio de nuestro tiempo y la conquista y explotación de la naturaleza; que decantaron en exquisitas reflexiones sobre los derechos medioambientales de última generación en relación, y desde, la perspectiva de género. Respecto de la explotación, cosificación de los cuerpos, en algunas sede, los/as colegas docentes expresaron especial preocupación por la problemática del tráfico y trata de personas. Se trabajó y debatió sobre la necesidad de advertir y prevenir a los/as chicos/as en la escuela, sobre estas redes de trata, los peligros que comportan algunas propuestas laborales de dudosa procedencia y la operación engañosa que estas hacen desde Internet. Pero, por sobretodo, se enfatizó en la necesidad de hablar con los/as estudiantes y de la necesidad de que nos puedan contar a los adultos, como forma de poder aconsejarlos.

También en relación a este punto se debatió sobre las nuevas formas de conformación familiar, la división del trabajo según las exigencias del contexto actual y los desmarques de papeles tradicionales de masculinidad y feminidad.

5. PALABRAS FINALES A PARTIR DE LA EXPERIENCIA

Hablar de Género, implica siempre hablar de la humanidad. Quizás, por ello, es que resulta casi imposible la pretensión de abordar el tema de manera unidireccional. De cada encuentro realizado con los/as colegas educadores/as de toda la Provincia de Córdoba, entre los años 2007 y 2009, sobre la base de un esquema similar, surgieron propuestas, apreciaciones, preocupaciones e inquietudes, de las más diversas y múltiples. Cada docente, cada lugar, su paisaje, su contexto regional, enriquecieron y fueron dando forma a la capacitación a través de sus aportes y del entusiasmo que pusieron por comprometerse a trabajar en un tema novedoso y complejo como es la perspectiva de género.

Concientes de esto, priorizamos la posibilidad de vivenciar en el ida y vuelta de las dimensiones entrelazadas de lo subjetivo y lo colectivo de esta concepción, antes que presentar conceptos que pudieran quedar sueltos o aislados del universo abarcativo

de cuestiones en las que se ensambla la perspectiva de género. No buscábamos una conclusión homogénea, sino visibilizar ausencias, poder hacernos preguntas y reflexionar en conjunto.

Índice Bibliográfico

AMORÓS, C.; *"Hacia una crítica de la razón patriarcal"*, Anthropos, Barcelona.

AMORÓS, Celia (2000) *"Tiempo de feminismo. Sobre feminismo, proyecto ilustrado y Postmodernidad"*, Feminismos, Madrid; 1985.

AMORÓS, C.; *"La gran diferencia y sus pequeñas consecuencias... Para las Luchas de las Mujeres "*, Feminismos, Madrid; 2005.

ARBELO, C. *Educación con perspectiva de género: de la igualdad formal al Currículum Oculto de Género*. En De-construyendo la Cultura de Género en el Sistema Educativo Cordobés. Globalizaciones, dislocamientos y oportunidades. FLACSO Argentina; INECIP-Regional Centro. Córdoba, 2008.

ARENAS, G. *"La cara oculta de la escuela"*; en *"Investigación sobre la vida de las niñas en la escuela"*, Estudios y ensayos/Centro de publicaciones de la Universidad de Málaga; 1996.

BELLOTTI, M. *"Patriarcado"*, en *"Diccionario de Ciencias Sociales y Políticas"*; Di Tella, T., Chumbita, S., Gajardo, P., Gamba, H. (compiladores); Ariel; Buenos Aires; 2006

BONDER, G. y ROSENFELD, M.; *"Equidad de Género en Argentina. Datos, problemáticas y orientaciones para la Acción "*. Programa regional. Formación de género y Políticas públicas (PRIGEPP) Área de género y Políticas. FLACSO. Argentina. Programa de Naciones Unidas para el desarrollo; PNUD. Argentina. Buenos Aires; 2004.

BOURDIEU, P.; *"La dominación masculina"*, Anagrama; Barcelona; 2000.

CIRIZA, A.; *"Democracia y ciudadanía de las mujeres: encrucijadas teóricas y políticas"*; en *"Teoría y filosofía política. La tradición clásica y las nuevas fronteras"*. Atilio Borón (compilador); Colección de Ciencias Sociales. CLACSO-EUDEBA; Buenos Aires; 2001.

COLAZO C.; *"El desafío de ser docente en una sociedad turbulenta, inestable, cambiante, compleja, violenta e inequitativa"* En De-construyendo la Cultura de Género en el Sistema Educativo Cordobés. Globalizaciones, dislocamientos y oportunidades. FLACSO Argentina; INECIP-Regional Centro. Córdoba, 2008.

OLIVAN, M. *"Polémicas feministas"*, Revolución; Madrid; 1985.

OLSEN, F.; *“El sexo del derecho”*, publicado en *“The Politics of Law”*, en David Kairys; Panteón; Nueva York. Traduc. Santoro y Courtis; 1990.

ROUSSEAU, J. J.; *“Emilio”*. Bruguera; Madrid; 1983.

ZAFFARONI, E.; *“Criminología: Aproximación desde un margen”*. Temis; Bogotá; 1988.