

**GRACIELA MORGADE.**

**APRENDER A SER MUJER, APRENDER A SER VARÓN.**

© Ediciones Novedades Educativas, Buenos Aires, 2001.

## **PRESENTACIÓN<sup>1</sup>**

### **“SER MUJER”, “SER VARÓN”... NO ES IGUAL. Y LA EDUCACIÓN NO ES NEUTRAL**

La docencia nos pone en contacto cotidiano con sujetos en formación; más precisamente, sujetos a quienes acompañamos en su formación. Importantes caudales de saber pedagógico dan cuenta de qué se espera que ocurra en el encuentro entre docentes y estudiantes, y por qué. Se sabe cada vez más acerca de qué pasa en realidad y, también, acerca de qué no debería ocurrir pero ocurre. En este último caso, el saber pedagógico ayuda a reconocer procesos educativos que generalmente se producen más por omisión que por una acción intencional.

Nos interesa en este libro aportar en la “visibilización” de algunos de esos procesos; concretamente, aquellos en los que se expresan, se reproducen y se transforman las formas establecidas del “ser mujer” y del “ser varón”. Partimos de una hipótesis fuerte: la sociedad moderna está caracterizada por una configuración de relaciones entre los sexos signada por la desigualdad y, en tanto institución social —aún con relativa autonomía frente al ordenamiento del poder que predomina—, la educación formal es escenario y está atravesada por diferentes expresiones de esa desigualdad.

Las extraordinarias transformaciones que se han producido en las últimas décadas en este plano no han sido suficientes. Basta por ejemplo una recorrida rápida por librerías y kioscos para tener un panorama de la cuestión. Las publicaciones que explícita o implícitamente se definen como “femeninas”, hablan de mujeres que cocinan, cosen y suspiran por ídolos televisivos, que están pendientes de la moda, de no engordar, y de la casa y vida de los/as demás; también hablan de qué difícil les resulta comprender a los hijos o las hijas de hoy, qué importante es la autoayuda para recuperar la autoestima, cómo sobrevivir al jefe, cómo disimular la fatiga crónica, etcétera. En suma, parece entonces que la vida femenina está claramente diferenciada de la de los hombres y que se necesita de consejo para no errar demasiado seguido. Las otras publicaciones (¿“masculinas”?) hablan de política, de economía y empresas, de deportes —sobre todo de fútbol—... “El mundo más allá del hogar” se podría pensar; “las grandes cosas” se podría agregar. Sin colocar calificativos, se trata sin duda de temas de debate público.

Poniendo un cierto orden en la información disponible, podemos identificar algunas pocas imágenes que todavía parecen resumir la posición social de las mujeres en nuestra sociedad. Por una parte, la mujer madre, esposa y ama de casa con dedicación exclusiva, por lo general dulce y abnegada. Por la otra, la mujer bella, delgada, siempre joven, objeto sexual, a veces un poco tonta. Por último, de

---

<sup>1</sup> Este trabajo estaba casi terminado cuando conocí a la extraordinaria Guacira Lopes Louro y a su libro *Genero, sexualidade e educação* de Editorial Vozes (1997). Me da alegría saber que estamos recorriendo un camino común.

aparición más reciente, la mujer-máquina, que trabaja en forma remunerada pero sin descuidar su hogar, de buen humor y aspecto, organizada y eficiente. Las diferencias entre estas expresiones ocultan no obstante un rasgo común: lo femenino está, básicamente, definido por su protagonismo en el mundo doméstico.

Las publicaciones “femeninas” recrean esos modelos y, sin duda alguna, los refuerzan. Claro, es obvio, que estas imágenes no se traducen de la misma manera en la vida de todas las mujeres reales y concretas, pero todas las mujeres reales y concretas, de todas las clases sociales, etnias, edades, etc., son presionadas por ciertos ideales del “ser mujer”.

Los varones también, podremos afirmar inmediatamente, ya que también existen modelos para el “ser varón”. El varón exitoso económicamente, agresivo sexualmente, valiente y seguro de sí mismo, líder, dominante, también orienta los ideales de los hombres de diferentes edades, clases sociales, etnias...

Ahora bien, mucho más que determinaciones biológicas, los mensajes sobre cómo es y debe ser una mujer o como es y deber ser un varón son creaciones humanas. En este sentido, están relacionadas con la cultura predominante, las formas de producción económica y la distribución del poder social en un espacio y un tiempo histórico.

El conjunto de las expectativas y valores sociales establecidas para “lo femenino” y “lo masculino” constituye el sistema de “relaciones de género”. La carga biológica que mujeres y varones traemos en los cuerpos y que nos ubica en diferentes roles en la reproducción de la especie humana —el “sexo”— no puede comprenderse sin el género. Pensar desde el enfoque de género es intentar descubrir cuánto de arbitrario hay en la posición que mujeres y varones ocupan en la sociedad. O sea, criticar al sexismo, que utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social, ordenando a la realidad —fuera de los temas que tienen que ver con la reproducción biológica de la humanidad— con los cajones “esto es femenino” y “eso es masculino”. El sexismo es una forma de discriminación ya que, como otras manifestaciones discriminatorias, es una práctica que tiende a encorsetar a las personas en parámetros impuestos. En cierta medida podría compararse con el racismo, ya que el/la racista también coloca un rótulo a las personas antes de conocerlas; en ese caso, en virtud del color de su piel o de su origen étnico.

Según estas premisas, la diferenciación sexista afecta a varones y mujeres. Sin embargo, en el sexismo la diferencia se coloca en una escala jerárquica, que termina por sostener el argumento de que el diferente, además, en un determinado marco de relaciones sociales, con determinadas reglas del juego, es inferior. Y actualmente, en términos de potencialidad de desarrollo individual y social, “lo femenino” aparece, como conjunto, aún subordinado a “lo masculino” en el campo del poder político, el económico y el social y mucho más sujeto a imágenes tradicionales y “naturalizadas”. La diferenciación se transforma entonces en segregación.

Desde la simpática división entre el deporte de los domingos para los padres varones con los hijos (varones o, a veces, mujeres) y la salida de la escuela o las reuniones “de padres” de la escuela a las que concurren las madres, hasta la masiva presencia masculina en el manejo del poder en las empresas, el estado, la corporación militar y la eclesiástica y la masiva presencia femenina en la base del sector “servicios”, la situación actual de las mujeres evidencia cómo, de alguna manera, se encuentran “atrapadas” en los delgados hilos de viejos mandatos sociales.

Por ejemplo, en el diagnóstico mundial realizado en el marco de las Naciones Unidas en 1995, entre muchos resultados se concluyó que:

- si se contabiliza el trabajo doméstico, las mujeres constituyen el 66% de la mano de obra mundial, y poseen el 1% de la riqueza producida;
- casi un 70% de los pobres y más del 65% de los analfabetos del mundo son mujeres;
- las mujeres son minoría (6%) en la conducción de las instituciones de gobierno y en las empresas;
- a la edad de 18 años, una niña ha tenido un promedio de 4,4 años de escolarización menos que un niño. Entre los obstáculos se cuentan la pobreza, un tratamiento poco equitativo en el hogar, un trabajo explotador, casamientos y embarazos precoces, programas escolares no adaptados a las vidas y las necesidades de las niñas, etc.;
- existen alrededor de 130 millones de mujeres (fundamentalmente en África) a las que se ha practicado una mutilación genital dirigida a eliminar el placer en la relación sexual (ablación del clítoris), una práctica que continúa en la actualidad.

Y si bien en nuestro país tenemos frecuentemente la impresión de que nos diferenciamos de “los males del mundo”, la combinación de las tendencias históricas, la crisis económica y las políticas de ajuste han resultado particularmente críticas para las mujeres:<sup>2</sup>

- ha aumentado el número de madres solteras y de mujeres jefas de hogar;
- a pesar de la importante presencia de las mujeres en el mercado de trabajo formal, éstas continúan a cargo del trabajo doméstico y la educación de los hijos (el trabajo invisible, en la “doble” o “triple” jornada laboral);
- las mujeres ganan alrededor de un 30% menos que los varones en igual posición;
- las mujeres continúan concentradas en las carreras y los trabajos tradicionalmente “femeninos”, con menores remuneraciones (segmentación horizontal) y menor presencia en los puestos de conducción (segmentación vertical);
- el mayor número de las camas de ginecología en los hospitales públicos está ocupado por mujeres que sufren consecuencias (a veces mortales) de abortos practicados en condiciones de higiene insuficientes;
- el 85% de los pacientes que sufren anorexia nerviosa son mujeres jóvenes.

Es evidente que existe una relación de “ida y vuelta” entre las imágenes y valores acerca de qué corresponde a “lo femenino” (y “lo masculino”) y las condiciones materiales de vida. En este sentido, las relaciones de género constituyen determinaciones que inciden en el paulatino proceso de “construcción de las personas”, determinaciones de las que generalmente no se escapa por decisión individual sino por la constitución de “grupos”, colectivos, movimientos.

---

<sup>2</sup> Consejo Nacional de la Mujer, Informe preparado para la misma Conferencia de la Mujer de Naciones Unidas, 1995. El empobrecimiento de la población en los últimos años empeora estos guarismos.

## **AYER, HOY Y MAÑANA**

Una mirada hacia la historia del mundo occidental muestra que el solo hecho de ser mujer ha implicado por siglos subordinación y exclusión. En el ámbito del conocimiento, por ejemplo, resulta apasionante leer a los clásicos del pensamiento moderno y de la pedagogía cuando fundamentan la diferencia en la relación de las mujeres con el saber académico y las consecuencias que extraen para su educación. Desde la filosofía, Rousseau por ejemplo, decía en 1756: “a las mujeres les corresponde hallar la moral experimental y a nosotros reducirla a sistema. La mujer tiene más agudeza y el hombre más ingenio”. Y más adelante afirmaba: “la investigación de las verdades abstractas y especulativas, de los principios y axiomas en las ciencias, todo lo que tiende a generalizar las ideas no es propio de las mujeres (...), la mujer observa, el hombre razona”.

Cien años más tarde, el científico Darwin señala en su libro *La descendencia del hombre*: “La distinción central en los poderes intelectuales de los dos sexos se demuestra en que el hombre alcanza más alta eminencia, en cualquier cosa que emprenda, que lo que pueden alcanzar las mujeres —tanto si se requiere profundidad de pensamiento, razonamiento o imaginación, como meramente el uso de los sentidos y las manos. Si se hicieran dos listas de los hombres y las mujeres más eminentes en la poesía, pintura, escultura, música (tanto en composición como en ejecución), historia, ciencia, y filosofía, con una media docena de nombres en cada tema, las dos listas no podrían resistir la comparación. Podemos inferir también, usando la ley de la desviación del promedio (...) que si los hombres son capaces de una decidida superioridad sobre las mujeres en muchos temas, el promedio del poder mental en un hombre debe estar por encima del de una mujer”.

Estas afirmaciones comenzaron a ser discutidas con energía recién en el siglo XX, en el que algunas mujeres encararon una decidida lucha por ingresar en la academia y en el que la academia misma comenzó a revisar los prejuicios subyacentes a sus supuestos pretendidamente científicos. En 1910, y firmado por Alfredo Lombardi, se publica en *El Monitor de la Educación Común de la Argentina* (la revista oficial del Consejo Nacional de Educación que llegaba a todas las jurisdicciones) un artículo sumamente interesante que resume tanto los prejuicios como los atisbos y temores aún existentes frente al cambio. “Ilustres sabios sostienen, con el subsidio de datos científicos y de experimentos muy profundos, que la mujer de ingenio y que se dedica a las labores intelectuales es el resultado de una degeneración, una anomalía patológica. Es indudable la inferioridad mental de la mujer, en general, pero no creo que deba atribuírsele un carácter absoluto, pues ella es relativa al grado de desenvolvimiento social a que ha llegado la mujer, el cual es perfectible en el tiempo y no tiene límites a su perfeccionamiento. No se le obstruya a la mujer en camino de la ciencia y del progreso, no se le niegue ninguna explicación de sus multiformes energías; pero, por el bien supremo de todos no olvidemos cuál es el puesto que cada uno de nosotros debe ocupar en la sociedad. La mujer en la familia y por la familia; y con la familia en la sociedad y por la humanidad”.

Sin embargo, poco a poco, con el correr del siglo se ha ido discutiendo la capacidad “natural”. Si las primeras universidades fueron creadas en el siglo XII con el objetivo de generar un ámbito de creación y difusión de los saberes más avanzados para su tiempo, este espacio institucional —estrechísimo desde el punto de vista social también para los varones—, fue explícitamente vedado para las mujeres, quienes sólo recién hacia finales del siglo XX han igualado (y no en todos los países) la presencia masculina en las aulas universitarias. A pesar de que aún

hoy se trata de legitimar estas diferencias con la atribución —naturalizada— a las mujeres de una supuesta “inteligencia emocional”, aquella exclusión sistemática del ámbito del conocimiento académico ya está lejos.

En cuanto a los derechos ciudadanos y la participación en la cosa pública es interesante señalar que la famosa *Declaración Universal de los Derechos del Hombre y del Ciudadano* que señalara los inicios de la vida democrática se refirió sólo a la universalidad masculina y burguesa. Y lo mismo ocurrió en nuestro país ya que también el llamado sufragio universal sancionado por la Ley Sáenz Peña en 1912 omitió en su universo a las mujeres quienes recién en 1952 pudieron emitir por primera vez el voto obligatorio establecido en una Ley de 1947. Por otra parte, y durante décadas, según el Código Civil el varón debía fijar la residencia de la familia: la esposa tenía que seguirlo. Y la patria potestad fue exclusivamente para el padre progenitor varón. Recién en 1985 se establece la potestad compartida sobre los hijos y el acuerdo común en la determinación del domicilio; si bien estas modificaciones son muy recientes, el campo del derecho ya contempla en mayor medida el principio de la igualdad social entre mujeres y varones.

Actualmente, las mujeres votan, las que pueden estudian, sostienen un hogar y toman decisiones sobre su vida afectiva: es evidente que han acontecido transformaciones. También el cambio es posible y, de hecho, se ha producido por la lucha de muchas mujeres y algunos varones, y también por los cambios en las formas de producción y el mercado de trabajo que han forzado la construcción de nuevos roles. La igualdad “formal”, alcanzada a partir de la sanción de leyes progresistas (que condenan la violencia familiar, o que promueven la salud reproductiva, u otras) y la eliminación de barreras normativas restrictivas para la participación femenina en algunas instituciones resultan importantes hitos en un camino que de todos modos se prevé muy largo.

Mirando hacia adelante, las jóvenes de hoy probablemente tendrán trayectorias vitales signadas por una combinación de posibilidades y limitaciones. Con seguridad tendrán la necesidad y/o el deseo de desarrollar un trabajo remunerado fuera del hogar durante una buena cantidad de años de su vida y de demostrar capacidad y eficiencia en el trabajo, posiblemente en mayor medida que un par varón ya que tal vez todavía se dude sobre su potencial. A veces, lograrán sus propósitos. Probablemente sus empleos pondrán en juego oportunidades poco vinculadas con los estereotipos femeninos (viajar, mandar, hablar en público) y la vida profesional finalmente se armonizará con dificultades con la vida familiar, o no se armonizará en absoluto. Para mantenerse jóvenes y bellas deberán seguir severísimas dietas (devenir anoréxicas; tal vez, morir), hacer caso omiso de ellas, sentir “culpa”, volver a las dietas, dejarlas nuevamente por un tiempo, o para siempre.

Todavía las jóvenes tienen altas probabilidades de ser golpeadas por sus padres, hermanos, novio, o marido en el ámbito del hogar. Pero también de encontrar instituciones y personas capacitadas para atender su problemática. Muchas devendrán jefas de hogar por quedar embarazadas solteras o por divorcio, desocupación o subocupación de su pareja; y en este caso tendrán que aceptar el ganar más que el compañero. Si se divorcian, algunas quedarán a cargo de los/as hijos/as tanto en su educación como en su sostén económico mientras que otras tendrán el apoyo de su ex marido. Posiblemente en algún momento sientan que “no dan más”. Seguramente podrán pedir ayuda, tomar “un mate” con amigas, o quizás, encontrar apoyo y comprensión en un compañero...

En suma, si bien la posición de las mujeres ha sido de sujeción y aún continúa siéndolo en cierto sentido, también estamos en tiempos de transformación.

El mandato social sobre el varón resulta otra forma de imposición que tampoco se puede soslayar. Las imágenes masculinas que predominan son tal vez más unívocas: hablan de un hombre fuerte, agresivo, activo sexualmente y siempre heterosexual, proveedor económico y, en lo posible, exitoso en este rubro. Sin embargo, la realidad y el futuro de los varones jóvenes de hoy también van delineando otros escenarios, en los que aparece la certeza de que en algunas ocasiones ser agresivo o arriesgado representa una severa amenaza para su seguridad y la de otros/as; la “virtual” seguridad de que sostener un hogar implicará tener una esposa que trabaje en forma remunerada a tiempo parcial o total y una responsabilidad compartida en las tareas cotidianas de la casa; la posibilidad de estar subempleado o desempleado, ser mantenido económicamente por su esposa, y tener que ocuparse en forma predominante de la educación y la salud infantiles y el trabajo doméstico; la posibilidad de divorciarse y tener que colaborar en el sostén de hijos/as de uno o más matrimonios; la posibilidad de que los/as hijos/as queden con la madre y eso duela; la necesidad imperiosa de tomar responsabilidad en la prevención de un embarazo no deseado. Y muchos otros escenarios posibles en los que “el macho” resultará inoperante, o ridículo. Esta tensión entre lo que permanece y lo que cambia ocurre en todos los espacios de la vida en sociedad. Sin embargo, la condición social de las mujeres, y también la de los varones, no ha cambiado lo suficiente en los usos y costumbres como para haber dejado de constituir una forma particular de discriminación.

### **IGUALDAD Y DIFERENCIA EN LAS INSTITUCIONES EDUCADORAS**

Las instituciones de transmisión de ideas —las familias, las organizaciones religiosas, los medios de comunicación y, en particular, las escuelas— juegan un papel protagónico en este estado de la cuestión ya que procesan en forma permanente significados y valores de género. Por lo general reproduciendo e imponiendo, a veces en forma inadvertida y otras con objetivos totalmente explícitos; otras veces, también abriendo espacios para la discusión de los mandatos sociales y el ensayo de alternativas. En ese sentido, el estudio detenido de cómo se construye a mujeres y varones en cada una de esas instituciones nos puede dar pistas interesantes para la crítica y transformación.

La invocación a “la naturaleza” constituye una de las argumentaciones más eficaces que el sentido común suele emplear para encontrar explicaciones a sucesos recurrentes. “Es natural” que los/as pobres sean violentos/as o vagos/as, que los/as gitanos/as roben, que los/as judíos/as sean avaros/as, que las mujeres sean sensibles... Esas ideas no sólo impregnan el sentido común: también son marco de producción de la ciencia, de modo que también todo lo que sabemos de modo supuestamente científico puede y debe ser leído en el contexto cultural de su producción. Durante años por ejemplo (y con cierto recrudescimiento en la actualidad), las hipótesis naturalistas de que los pobres, los indios o las mujeres, etc., se comportan de una manera genéticamente determinada fueron corroboradas por experimentos científicos que no hacían más que reforzar los prejuicios, los estereotipos de la época.

Los desarrollos más recientes que reconocen el carácter situado de la creación de conocimiento señalan la marcada preponderancia de la influencia social en la producción de los seres humanos. Esto significa que esa compleja trama que

configura la individualidad de una persona está estrechamente tejida con hilos de expectativas, imágenes y valores construidos socialmente. Es decir, de alguna manera arbitrarios. Aún aquello más íntimo y particular contiene —al someterlo a un análisis detenido— innumerables elementos de su espacio y de su tiempo.

Así como no se han descubierto de modo verosímil correlatos biológicos de las conductas de las personas en la sociedad, la investigación histórica y antropológica ha demostrado la enorme variabilidad de la experiencia humana en las diferentes culturas y épocas históricas y el papel crucial de la socialización y la educación en la transmisión modos de ver la realidad y de actuar en ella.

La fuerza del “aquí y ahora” hace que esas imágenes, esos valores estereotipados, parezcan inmutables y necesarios. No obstante, en tanto producto social, se relacionan con procesos económicos, políticos, religiosos, siempre cruzados por relaciones de poder diferencial y desigual. Esto significa que, se supone, hay una posibilidad que vale más o que es mejor mientras que otra (u otras) valen menos. Esto implica también que alguien o algunos/as en un grupo están en posición de definir mientras que otros/as están en posición de ser definidos/as.

Estas imágenes son entonces un producto de sujetos, una construcción social discriminatoria. Pero también son una forma de producir sujetos, ya que las ideas predominantes y las condiciones materiales de vida marcan el espectro de las posibilidades de la subjetividad humana y de su libertad. Su fuerza reside en que los sujetos suelen convencerse de que es “así son las cosas” o de que esa es la única verdad, sin reconocer matices y, menos, sus posibilidades de cambio.

Desde el punto de vista de la economía psicológica este proceso permite un cierto ahorro de energía, ya que no hay inversión de tiempo y esfuerzo para evitar un juicio apresurado. Desde el punto de vista de las estructuras del poder, esta actitud refuerza la tendencia al mantenimiento del *status quo*: todo sigue igual. Cuando una chica fue convencida de que “no le da la cabeza” en matemática (frase que se escucha con frecuencia de madres o padres); sabemos que es difícil o que requerirá un esfuerzo adicional revertir esa expectativa y lograr mejores resultados; cuando un chico fue convencido de que “los varones no lloran” tendrá que realizar un intenso trabajo de cambio para llegar a expresar sus sentimientos. Siempre va a resultar más cómodo mantenerse dentro de los cánones establecidos.

Ahora bien, por tratarse de un proceso arbitrario esta forma de la discriminación también es una forma de violencia. Porque la violencia no es solamente un golpe o un empujón: también lo es el maltrato verbal y también, aunque inadvertidamente, puede serlo el chiste o los usos prejuiciosos del humor. Esta “violencia simbólica” incide en la forma en que construimos nuestra autoimagen, nuestra autoestima, nuestras aspiraciones para el futuro. Bourdieu y Passeron (1984) agregan: “Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica a esas relaciones simbólicas”. Esto significa que, por ejemplo, si desde la escuela, la familia o la iglesia se afirma que “la patria fue construida por los héroes”, “los pobres en realidad no quieren trabajar” o “la función primordial de la mujer es ser madre”, se hace aparecer como legítimas algunas afirmaciones que ocultan la complejidad de la sociedad y las relaciones de poder que la atraviesan. Obviamente, existen gradaciones en el castigo de los hechos de violencia: un chiste de contenido agravante podría merecer una sanción

leve; una violación merece la cárcel. Pero siempre se trata de violencia, y ésta impide que se establezcan relaciones de reciprocidad, respeto mutuo y aún de trabajo estable y productivo entre los seres humanos.

Entendemos que la discriminación es una suerte de caldo de cultivo para otras formas de violencia, ya que ofrece justificaciones para ciertas prácticas que, de no mediar esos estereotipos, resultarían injustificables. Por ello, el interesante potencial de adentrarse en esta temática es que al hablar de una de las formas de la discriminación, estamos refiriéndonos a todas las otras. Porque se trata de una visión profundamente inspirada en el respeto por los derechos humanos de todos y todas. Porque encarar a fondo el problema de la discriminación que segrega y profundizar aún más en la discriminación de género, implica pensar en la propia identidad y la propia historia y desde allí, a todos/as los/as otros/as.

La identidad que construimos en forma permanente está compuesta justamente por una combinación, por una convergencia de estructuras sociales: clase, edad, sexo, religión, nacionalidad, etcétera. Por eso podríamos afirmar que todos somos producto de una combinación multicultural en cambio casi permanente. Así como deseamos (y podemos llegar a) ser “iguales”, en cierto sentido “todos/as somos diferentes”. Pero en una sociedad como la nuestra que ha intentado homogeneizar culturalmente a nativos/as e inmigrantes, cada vez más segmentada entre los/as que tienen más y los/as que tienen menos, que reproduce estereotipos de género, en la que ser viejo/a es una condena, suele parecer sorprendente constatar la fuerte diferencia que caracteriza la construcción de nuestras identidades. Nos esforzamos en forma permanente para ocultarlas, seguramente porque ellas denuncian la desigualdad que la democracia aún no ha podido superar.

Y la escuela tampoco. De estas cuestiones habla este libro, colocando como centro de estudio a las relaciones de género en la educación, profundizando fundamentalmente en las particularidades de clase y apuntando al objetivo de aportar caminos hacia la utopía social. No se trata de un deseo romántico, sino más bien del esbozo de un programa de acción que tiene dos grandes ejes: por una parte, el reconocimiento, la denuncia y el intento de transformación de las determinaciones estructurales injustas; por la otra, la aceptación de las diferencias entre aquello que está socialmente establecido y aquello que las personas simplemente “son”.



## CAPÍTULO 1

### LOS ESTUDIOS DE GÉNERO: UN CAMPO VITAL Y EN PLENO DESARROLLO

En la presentación del libro hemos desplegado diversos aspectos que hacen a los problemas de las relaciones de género desde una posición comprometida con algunas premisas básicas que se han esbozado pero no se han discutido. Sin embargo, para comenzar nuestra conversación es necesario hacer explícitas estas cuestiones porque se trata de aspectos del tema no siempre claramente definidos y en los que coexisten diversas opiniones.

A simple vista, los próximos párrafos pueden parecer demasiado abstractos; pero, por eso mismo, los temas que encaran están presentes en la base de todas las decisiones y todos los análisis. Y muchas veces irrumpen ocasionando conflictos y divisiones entre quienes suponen compartir una visión común porque, en realidad, cuanto más teórico es un problema, más se manifiesta a la hora de llevar adelante una acción práctica.

Se trata, por una parte, de la pregunta política por excelencia: ¿hablar de estos temas significa hacer feminismo? ¡¡¿“Feminista, yo”?!! Segundo, en la lucha por la igualdad, ¿estamos volcando la balanza hacia un modelo “masculino”, capitalista y patriarcal, que representa lo que las mujeres anhelan ser y hacer, rechazando lo que históricamente ellas han sido? ¿Qué estamos demandando para “lo femenino”? ¿Se trata de un lugar valioso bajo el sol? El debate en este caso podría sintetizarse como ¿“igualdad” o “diferencia”? Tercero, cuando nos referimos a “relaciones de género”, ¿estamos invocando solamente imágenes bipolares o existen definiciones diferentes según los grupos socioeconómicos, los grupos étnicos, la orientación sexual, etc., de quienes las sostienen? O sea, ¿relaciones de “género” o de “géneros”? Cuarto, ¿es posible distinguir totalmente el “sexo” del “género”? ¿en qué medida nuestro cuerpo y nuestra biología están contruidos por nuestra cultura?, ¿existe el “sexo” totalmente escindido del “género”? Quinto y último, por el momento, ¿vale la pena seguir “reclamando” o ya estamos en una nueva etapa que desafía a que se ponga en juego de una vez el potencial femenino para el desarrollo de la sociedad. O sea, ¿ha sido superado el feminismo?

Vayamos por partes.

### EL MOVIMIENTO SOCIAL DE MUJERES

A través de los medios de prensa —que de vez en cuando se ocupan del tema— es posible constatar que desde hace tiempo las mujeres formulan demandas de mayor y mejor participación en el mundo público y privado. Estas demandas son expresadas en espacios cultural y económicamente muy distantes. En los países europeos, por ejemplo, se reclama por una mayor participación en el poder político; en algunos países musulmanes, contra la amputación del clítoris; en Cuba, por la igualdad en la distribución de las tareas domésticas; en México, contra la violación de las nativas en las *razzias* militares. Muchas mujeres se ubican fuera de las iglesias, pero muchas también están dentro de ella peleando por un lugar. Muchas mujeres critican la feminización de la pobreza, pero otras se ocupan sobre todo de la inserción de las mujeres en las empresas y en los negocios exitosos. Y varios etcéteras más.

No obstante, lo más usual todavía es que se vincule al movimiento social de

mujeres con un feminismo “antihombre” a ultranza. El estereotipo, que en este caso se emplea para descalificar sus motivos, pone en duda la orientación sexual de las mujeres que se ocupan de estas cuestiones o bien supone que se trata de frustradas que no se preocupan por su apariencia, o su aspecto físico en general. Se trata sin duda de una manera de “congelar” un debate o, en el mejor de los casos, a retrotraerlo a la lucha por el voto de principios del siglo XX.

Al hablar de “feminismo” en la actualidad, tanto desde una perspectiva teórica como desde un punto de vista práctico, estamos lejos de evocar un significado único. Más bien estamos aludiendo a una trama intrincada de coincidencias, divergencias y aún acusaciones e incomprensiones recíprocas. Esta multiplicidad de posiciones y líneas de debate ha surgido tanto por el activo protagonismo histórico del movimiento social de mujeres que ha determinado necesidades y estrategias particulares, como por la combinación de las concepciones acerca de lo femenino y las relaciones de género con políticas relativas a otras desigualdades sociales (las socioeconómicas, por ejemplo). Para avanzar en la comprensión de esta multiplicidad de manifestaciones es necesario que hagamos un poco de historia.

Existe un cierto consenso en hablar de la “primera ola del feminismo” aludiendo a la lucha por el voto femenino. Por ello también esta primera expresión organizada alrededor de la lucha por un derecho femenino recibe el nombre de “sufragismo”. No es que antes del siglo XX no haya habido reflexiones críticas acerca de la condición social de las mujeres, pero como movimiento de agitación y visibilización es recién a principios de nuestro siglo cuando aparecen las primeras manifestaciones.

Las mujeres de entonces demandaban los derechos políticos que estaban “prometidos” para todos los seres humanos por la filosofía liberal que predominaba en la época. El liberalismo, en tanto doctrina que aboga por el desarrollo de la “libertad personal” como el motor del progreso individual y social, fue uno de los puntos de referencia más fructíferos para la lucha de las mujeres en general. No obstante, ha existido específicamente —y con buena salud hoy— un “feminismo liberal” que continúa reclamando para las mujeres el pleno ejercicio de los derechos, explicando la situación desfavorable femenina como producto de “tradiciones”, ya caducas e improductivas para la época actual. Como no cuestionan otras estructuras de la desigualdad, desde su perspectiva, si cambian esas “costumbres” (el “machismo”, por ejemplo) habrá paridad en la condición social de varones y mujeres.

Sin embargo, otros grupos feministas entienden la cuestión de una manera diferente porque abrevaron en otras líneas de pensamiento filosófico y político. Las “feministas marxistas”, por ejemplo, sostienen que la desigualdad social de la mujer es consecuencia de la desigualdad económica, porque su trabajo es invisibilizado y a la vez usufructuado por quienes detentan el poder económico en un marco capitalista de producción. Desde esta posición, una vez que desaparezca la división social de clases entre pobres y ricos, también se logrará la plena igualdad de la mujer: en ese momento será dueña de su trabajo y del producto de éste. De alguna manera, para ellas, el problema de las relaciones de género es secundario. De manera totalmente opuesta, las “feministas radicalizadas” (o sea, las que colocan al patriarcado en la base, como la raíz del problema) entienden que todas las mujeres son explotadas por los varones, como el patrón explota al obrero, de modo que son las mujeres las que forman “una clase”. Como su nombre lo indica, se trata de las versiones más “ultra” del feminismo, para las cuales mientras exista la propiedad privada el hombre no puede hacer otra cosa que oprimir a la mujer.

Sin embargo, no fue esta línea del feminismo la que hizo que algunas feministas marxistas revisaran sus postulados, sino más bien las realidades concretas. La experiencia en los países socialistas demostró que la cuestión no era tan lineal como estaba planteada. En la ex Unión Soviética, por ejemplo, se constató que mientras las mujeres tenían una muy amplia participación en el mercado laboral, en el hogar seguían casi totalmente a cargo del trabajo doméstico. A partir de esta experiencia, y también de abundante investigación histórica y antropológica sobre otros tiempos y espacios, se comienza a plantear que las relaciones de género desiguales (patriarcado) son relativamente independientes de las relaciones económicas desiguales (capitalismo). Se trata del “feminismo socialista”, que postula entonces una lucha contra las reglas del juego en los dos frentes simultáneamente. Esta línea se ha abierto también a la problemática indígena; en los países de América Latina, por ejemplo, denuncia la opresión que sufren las nativas no sólo por el hecho de ser pobres y mujeres sino también por ser “indias”: “clase, género y etnia” en forma simultánea diríamos más conceptualmente.

Es evidente entonces que cuando hablamos de “feminismo” estamos sólo señalando fundamentalmente un punto de partida, un conjunto de interrogantes, un abanico de posiciones siempre críticas de la distribución desigual de expectativas, oportunidades y recursos sociales entre lo femenino y lo masculino. Afortunadamente no es necesario colocarse un rótulo para abordar estas cuestiones. Sólo se trata de analizar y modificar aquello que nos parezca injusto, aquello que limite las capacidades humanas, aquello que obture la capacidad de aprender y crecer.

## **IGUALDAD Y DIFERENCIA**

Ya hemos visto cómo, de alguna manera, el cuestionamiento por el “estado de cosas” en las relaciones entre mujeres y varones tiene un fuerte impulso en la premisa liberal de que todos los seres humanos son iguales por el solo hecho, justamente, de ser humanos. No es de extrañar entonces que la reacción académica y política frente a la indagación y denuncia de la subordinación femenina en el orden económico, cultural, político y también en la esfera doméstica haya sido una casi obsesiva búsqueda de argumentaciones en favor de la demostración de la “igualdad”.

Ahora bien, comprender a la igualdad como valor implica tener una meta en un sentido estructural: no son los “individuos” los iguales, sino los grupos sociales que integran; no son “intenciones” o voluntades individuales las que la posibilitan *per se*, sino las instituciones concretas con las cuales la sociedad se organiza y se mantiene. Se trata de igualdad social, de derechos y posibilidades y no de “identidad”, es decir que “uno se transforme en la otra”.

Santa Cruz (1992) ofrece una interesante operacionalización de este concepto al afirmar que “la igualdad reivindicada para las mujeres es una relación no identificativa de semejanza recíproca, que comporta autonomía, equipotencia, equifonía, equivalencia, interlocución y responsabilidad de los individuos-sujetos actuantes en todas las relaciones sociales, familiares y duales”. Y completa con el concepto de igualdad compleja de la italiana Boccia (Santa Cruz *et al*, 1992): una relación en la que la diferencia no se estructura dentro de la jerarquía sino que se pone como fundamento de la reciprocidad. Es una igualdad compleja en la medida en que se asume la dimensión de la diferencia en lugar de excluirla. Esta bella definición habla de sujetos que toman decisiones, que asumen y ejercen el poder,

que dicen lo que tienen que decir, que actúan y se comunican tanto en el mundo público como en el privado en “igualdad”. La diferencia es justamente el punto de apoyo para lo que cada uno tiene para poner en la sociedad.

Sin embargo, parece difícil impugnar la hegemonía masculina sin haberse transformado previamente en un varón o sin haber pasado por una experiencia profunda de reconocimiento de la desigualdad. He aquí la principal observación del llamado “feminismo de la diferencia”.

Acusadas de esencialistas, biologicistas e inclusive ahistóricas, las feministas de la diferencia señalan: “En la especie, en el proceso de conformación del genérico hombre, lo que se ha valorado ha sido la capacidad de dominar, apropiarse y acumular: la bravura del guerrero, el trabajo del productor, el poder del patriarca (jefe)” (de Elejabeitia, 1987).

En este sentido, se plantea que en la lucha por la igualdad real (la formal está objetivada en las leyes en forma cada vez más creciente) se corre un riesgo tal vez no deseado: la transformación de cara a un modelo, ese modelo “masculino”. Y se cuestiona: ¿se afectará así, hasta provocar su desaparición, las capacidades “femeninas” como diferentes a las de los hombres?

Según las feministas de la Librería de Milán, pensar la diferencia sexual ha abierto en las mujeres un horizonte de libertad. La libertad de sustraer el dato original y “fáctico” de ser mujer de las representaciones producidas a lo largo de la historia por el sujeto masculino, para hacer posible la autorrepresentación, y desde este lugar de conocimiento, otorgar significado al mundo. “Asumir la parcialidad de nuestra experiencia femenina como principio regulador de las acciones y criterio de los juicios; hacer eficaz nuestra fuerza a través de la mediación de las otras mujeres, son en efecto las condiciones necesarias para dar vida a las necesidades formativas y culturales de las más jóvenes, para construir una genealogía femenina simbólica capaz de dar curso al devenir plenamente humano de nuestro género” (Piussi, 1989).

Desde fuera del feminismo, es también sugerente leer a Marcuse (1980) en esta línea de argumentación: si bien pasividad y receptividad pueden ser entendidos como sumisión, para el autor pueden significar lo contrario: “protesta contra la productividad destructiva, contra la agresión, contra el principio de rendimiento. Y estas cualidades podrían imponerse no sólo en la esfera del consumo y de lo privado, sino también en la esfera de la producción y del control sobre la producción; en sentido positivo: en dirección a una sociedad en que la opresión vaya reduciéndose progresivamente”.

Evidentemente, tanto los argumentos de la “igualdad” y los de la “diferencia” resultan atractivos. Seguramente por diferentes motivos. O tal vez en diferentes “momentos”. Podríamos pensar por ejemplo que queremos la igualdad para tener el derecho de no hacer lo que no queremos hacer. Y no que no “podamos” hacerlo porque está vedado, explícita o implícitamente. O, de otro modo, para hacer lo que el estereotipo determina que hagamos, pero de manera más voluntaria. Por ejemplo, poder “optar” por trabajar menos para atender mejor a nuestros hijos pero no porque “corresponde” que el marido traiga el salario, o porque él sería incapaz de hacerse cargo de la salud y la educación infantiles más el trabajo doméstico. La “diferencia” es un camino que ya pasó por la igualdad y “está de vuelta”. No obstante, a veces parece aludir a un “eterno femenino”, a una suerte de esencia buena que estaríamos muy lejos de aceptar en este libro.

También en este plano la discusión sigue abierta.

## **GÉNERO Y GÉNEROS**

Otra de las cuestiones que también nos planteamos hoy es si el concepto mismo de “género” está suficientemente definido como para explicar todas las posibilidades y combinaciones que se dan en la realidad. No hay duda de que aún es la mejor manera de la que disponemos para denotar críticamente uno de los conjuntos de significaciones sociales que intervienen en nuestro devenir sujetos humanos. Tampoco dudamos de que la divulgación del concepto de género puede contarse entre las principales victorias de la segunda ola del feminismo. No obstante, aún plantea interrogantes. Revisemos sus potencialidades y algunas de sus limitaciones.

Si bien aún hoy en día para amplios sectores de la docencia hablar de “género” remite a los sustantivos, a las formas literarias o, peor, a la tela de la vestimenta, el campo de los estudios de género se encuentra en pleno desarrollo y expansión. Parece claro entre quienes han estudiado o estudian el tema que aludir a “cuestiones de género”, “relaciones de género” o “género” a secas implica denotar una diferencia social entre lo femenino y lo masculino. El logro de esta construcción conceptual es que remite a relaciones creadas en la vida social y, por lo tanto, no inscritas en la carga genética de las personas. Cuando se analiza desde la perspectiva de género las conocidas frases “los hombres son duros” y “las mujeres son sensibles”, no se entiende que la naturaleza los dotó en forma diferencial sino que históricamente hombres y mujeres han sido educados para desarrollar algunas potencialidades humanas e inhibir otras y que, además, algunas personas satisfacen ese prejuicio pero otra no lo hacen.

No obstante, así como pensar en el género sirvió para separar la dotación biológica de la construcción cultural, la correspondencia “término a término” (o sea, hay dos sexos por lo tanto hay dos géneros) limita al pensamiento crítico feminista dentro del marco conceptual de una oposición sexual binaria y universal y el supuesto de que podríamos hablar de “lo femenino” y “lo masculino” como dos conjuntos separados pero homogéneos internamente (Lopes Louro, 1995). Sin embargo, muchos de los indicios que iremos revisando en estas páginas nos permiten pensar que no hay una sola masculinidad ni una sola femineidad; más bien hay una masculinidad “dominante” y una dominada y lo mismo ocurre con las definiciones de qué es lo femenino.

Esta cuestión del dualismo se combina con otra aún más abstracta y que tiene que ver básicamente con la forma en que se construye el género. Hemos afirmado que las relaciones de género son productos sociales: esto implica que han ido formándose a lo largo del tiempo y del espacio. Se trata de un conjunto de representaciones imaginarias que, como toda la sociedad, están en constante cambio. Es decir que la construcción del género continúa hoy. No sólo en las instituciones que iremos analizando (la familia, la escuela, el Estado) sino también en el movimiento social de mujeres, en términos de una construcción diferente y con efectos más bien en el nivel “local” de las resistencias, en la subjetividad y en nuestra autoimagen. O sea, la crítica también aporta a la definición de nuevas relaciones de género. Esto es lo fascinante de discutir estos temas, porque no están “ahí afuera”, congelados para siempre, sino que en el mismo momento en que los estamos pensando ya esbozamos, de alguna manera, una construcción alternativa. La cuestión que se abre entonces es pensar al género no tanto como dos polos sino como un conjunto de relaciones en las que hay imágenes predominantes e imágenes

silenciadas. Inclusive no hay coherencia total entre las dominantes (¿cómo compatibilizar los mandatos de “madre”, “prostituta” y “casta”, por ejemplo, que en el sentido común conforman “lo deseable” para las mujeres?).

Para decirlo de otro modo, podemos pensar que coexisten en construcción permanente algunas “masculinidades” que no se corresponden totalmente con el modelo del “macho”; o que mientras las “femineidades” aceptables son promovidas desde las instituciones educativas o los medios de comunicación, existen otras femineidades, silenciadas y subterráneas, que solo recientemente están saliendo a la luz...

En este mismo terreno de problemas, también se discute que si el género no necesariamente es bipolar desde la perspectiva de las clases sociales, tampoco necesariamente lo es en lo relativo a la sexualidad. Es evidente que en el sentido común “lo femenino” y “lo masculino” está fuertemente ligado a la heterosexualidad (aunque, como hemos visto, no son lo mismo las relaciones de género que la elección de compañero/a sexual) ya que se espera que a las “femeninas” les atraigan los “masculinos” y viceversa. No obstante, existen más opciones en la elección de compañero/a sexual. Una respuesta posible a todas estas cuestiones es decir: “el género tiene diferentes manifestaciones según...”. O bien, ¿sería más apropiado comenzar a hablar de “géneros”, al estilo de los “géneros literarios” (teatro, poesía, cuento, novela, etc.)?

Estas reflexiones son obviamente muy abstractas. Sin embargo, nos permiten completar el análisis de las múltiples formas que asume el feminismo en la actualidad, y también de las maneras no autodefinidas como feministas que, al problematizar otras formas de la segregación social, también cuestionan, indirectamente, a las relaciones de género.

### **¿EXISTE EL “SEXO” SIN EL “GÉNERO”?**

La pregunta introductoria resulta sin duda provocativa. Para profundizar más la provocación, podríamos formularla de otra manera: ¿existe en los seres humanos algún componente natural no atravesado por la cultura? A simple vista parece ridículo plantearse el tema. Los sexos son dos. Las mujeres tienen vagina y los hombres tienen pene. Imposible negarlo. Su papel en la reproducción humana se vincula con esa carga biológica. Lo que pueden y no pueden hacer más allá de la reproducción depende de la cultura en la que han nacido. Esto también parece innegable: vamos a dedicar muchas páginas a mostrar este proceso.

Sin embargo, para complicar un poco las cosas reparemos en algunas informaciones también disponibles, aunque generalmente colocadas en un segundo plano por economía psicológica. Tomemos algunos ejemplos de la anatomía, que parece la dimensión más estructural y estable del cuerpo: ¿qué tiene el pecho del varón sino unas tetillas poco desarrolladas?, ¿qué es el vello de la cara de las mujeres sino una expresión de la producción de la testosterona —hormona “masculina” por excelencia—? Si tenemos en cuenta que de los veintitrés pares de cromosomas humanos, sólo uno se relaciona con el sexo, es evidente que es mucho más lo que nos asemeja al otro sexo que lo que nos separa. De aquí podríamos extraer que reconocemos rápidamente DOS sexos porque nos hemos acostumbrado a “mirar” ciertas características en las personas que nuestra cultura ha venido jerarquizando desde hace algunos siglos. Al decir de Michel Foucault, en el mundo occidental moderno se produjo, entre otros, un proceso de sexualización. Esto

significa que el sexo pasó a ser de gran relevancia en la vida de las personas.

En su sugestiva obra *La historia de la sexualidad* (1984), Foucault estudia en detalle la época victoriana (Siglo XIX), en la cual el placer se homologó progresivamente al disfrute sexual a la vez que éste —y las costumbres en general— fue fuertemente controlado. Desde su perspectiva, cuanto más represión había, más se estaba “hablando” del sexo, porque no se trataba en realidad de una negación sino más bien a una intensificación del cuerpo en tanto objeto de saber y en tanto elemento en las relaciones de poder. Dice el autor: “Los padres y los cónyuges llegaron a ser en la familia los principales agentes de un dispositivo de sexualidad que, en el exterior, se apoya en los médicos, los pedagogos, más tarde en los psiquiatras, y que en el interior llega a acompañar y pronto a «psicologizar» o «psiquiatrizar» los vínculos de alianza. Entonces aparecen estos nuevos personajes: la mujer nerviosa, la esposa frígida (...), el marido impotente, sádico, perverso, la hija histérica o neurasténica, el niño precoz y ya agotado, el joven homosexual que rechaza el matrimonio o descuida a su mujer”. O sea, tomando uno de los ejemplos, el chico que se masturbaba desde siempre, en esta época comenzó a escuchar la preocupación de la madre y el padre, de maestros/as y médicos (“es precoz”). Y probablemente aumentó la frecuencia, o la importancia, de la masturbación. Por otra parte, es notable que la masturbación femenina no preocupara tanto —¿no se la percibía?— como la “histeria”, es decir la provocación sin límite ni satisfacción total. ¿No se está adscribiendo ya un prejuicio de género a la “actividad” masculina —“tiene que descargar”, que veremos en el siguiente capítulo— y al malestar femenino —“la manzana tentadora”—? ¿Son “necesidades” biológicas o “culturales”? ¿Existe el “sexo” sin el “género”?

Adelantándose a las críticas, Foucault mismo aclara que no está hablando de cómo “se percibe” al cuerpo o qué valor se le asigna. Es decir, no es que el cuerpo existe antes y sobre él la cultura ejerce su influencia. Su propósito va más allá al intentar trazar “una «historia de los cuerpos» y de la manera en que se invadió lo que tienen de más material y viviente”. En suma, se trata de indagar los modos en que los cuerpos fueron forjados por y forjaron a la vida social. En nuestros términos, hablaríamos de los cuerpos “generizados” y las relaciones de género “corporizadas”.

### **¿HACIA LA “TERCERA OLA”?**

En este punteo de todos los aspectos controvertidos de las cuestiones de género, no podemos dejar de mencionar una tendencia aún incipiente pero que ha comenzado a causar cierto “revuelo en el avispero”. Algunas lo llaman “poder femenino”; otras, “feminismo del poder”.

Analizando lo que las mujeres han logrado en las últimas décadas, Naomi Wolf (1994), por ejemplo, sostiene: “Basta de quejarse, basta de victimización. Reconozcamos cuánto poder hemos construido”. Y agrega: “¿Por qué existen tantas mujeres innovadoras desde la perspectiva de género que rechazan al feminismo? La respuesta es simple: porque el feminismo sigue mostrando lo que no pueden hacer cuando ellas sienten que han hecho mucho”. Junto con otras “nuevas feministas”, prefiere enumerar, en todos los campos, cuánto se ha modificado la condición social femenina en las últimas décadas y explicar que las mujeres —aún las feministas— se rehúsan a reconocer ese cambio porque temen mostrar que han accedido a posiciones poderosas. Wolf, que se dedicó largamente a trabajar estos temas con grupos de mujeres, concluye que desde el punto de vista psicológico existen por lo

menos siete temores femeninos fundamentales en relación con el poder: al liderazgo, al egoísmo, al ridículo, al conflicto, a la soledad del poder, a tener demasiado y a ver a otra mujer teniendo demasiado. Es decir que, en virtud de su educación infantil y formal, las mujeres se sienten menos seguras de estar “a la altura de las circunstancias” mientras que un par varón se maneja de una manera mucho más “natural” en los cargos dirigentes en todos los ámbitos. Hasta aquí el argumento no es demasiado original: de hecho las relaciones de género son relaciones de poder y en este sentido no resulta extraño que quienes son educados en el discurso masculino predominante asuman con facilidad la palabra en asambleas, la conducción en las instituciones gubernamentales o no gubernamentales, o la presidencia de la nación. Lo “nuevo” de esta perspectiva es la interpretación de esas diferencias y, más aún, su propuesta política: trabajemos con nosotras mismas para reconocer que “el poder” en sí mismo no es autoritario ni corrupto y, fundamentalmente, revisemos en cuántas áreas ya tenemos poder y cuánto potencial se encierra en cada una de ellas. Algunos ejemplos:

- a) muchas mujeres asumen causas públicas con rapidez y solvencia cuando se trata de sus familias: denuncian la violencia policial, la falta de seguridad en las calles, etc.;
- b) las mujeres tienen poder como consumidoras de productos y de medios de comunicación. Muchas publicidades las tienen como “objetivo” principal, y se cuidan particularmente de sus opiniones adversas;
- c) las mujeres controlan instituciones filantrópicas y de ayuda social;
- d) muchas mujeres se defienden de los ataques callejeros con su habilidad física o con instrumentos apropiados;
- e) muchas mujeres llevan preservativos en su cartera, y los hacen usar en el momento indicado.

Frente a las evidencias enumeradas, estas mujeres sostienen la necesidad de dejar atrás el feminismo victimista, basado en la denuncia y la queja, para pasar al “feminismo del poder”. Y asumirlo plenamente mediante la discusión de todas sus formas, analizando entre mujeres, por ejemplo, por qué se desconfía siempre de la conducta sexual y moral de una mujer que tiene mucho poder, o que ascendió muy rápidamente; por qué cuesta hablar del dinero que se quiere o que se gana; por qué resulta tan difícil separar el desacuerdo ideológico o estratégico de la estima o afecto personal y, a la inversa, distinguir entre “amigas” y compañeras de tarea; etcétera.

Esta “tercera ola” que se asoma tibiamente en el horizonte plantea en síntesis que nos propongamos prácticas y valores “ideológicamente fuertes”, al mismo tiempo que otros “ideológicamente débiles”, si es necesario para lograr una reivindicación. Por ejemplo, la alianza puntual para temas puntuales, aún con grupos con los que sólo coincidimos en ese único aspecto. Se trata sin duda de una propuesta fiel a la época que vivimos: antes que grandes principios justos y universales, la resolución pragmática de cuestiones puntuales.

## **EN SÍNTESIS**

La vitalidad de un campo en estudio se evidencia en la capacidad para revisar sus premisas básicas en forma permanente. Si ese es el criterio, no cabe duda que los Estudios de la Mujer y los Estudios de Género se encuentran entre los más prolíficos y polémicos de la academia aunque sólo han penetrado tibiamente el



campo educativo.

A pesar de su dispersión, estos debates coinciden en tratar de encontrar los mejores caminos teóricos y políticos para profundizar los logros que, sin duda alguna, ya se cuentan en el “haber” del movimiento social de mujeres. Porque a nadie, tenga la posición que tuviere dentro de este espectro de pensamiento, y también fuera de él —aunque aún no lo haya desterrado de las prácticas—, le cabe ninguna duda de que ES MEJOR, por ejemplo, que se evite la violencia contra la mujer en el hogar. Lo que se trata es de comprender los sutiles procesos por los cuales algunas mujeres reconocen que se trata de violencia y otras no, o que algunas recurren al apoyo institucional disponible y otras no lo hacen. Y también de comprender y actuar sobre los múltiples determinantes que hacen de un hombre un “golpeador”, no para justificarlo sino para encontrar las mejores respuestas sociales para atender su problema.

Es una punta, por ejemplo, para analizar por qué las Madres de Plaza de Mayo, desde el aparentemente “tradicional” rol maternal y privado han producido y producen aún uno de los más poderosos fenómenos de opinión “pública” en la Argentina. También nos alerta sobre el peligro del análisis generalizador peyorativo o triunfalista: por ejemplo, “las mujeres que trabajan de modelo son tontas” o “muchas mujeres en política cambiarán a la política”.

En suma, mientras se gesta una “tercera ola” posmoderna y globalizada, la producción disponible nos coloca frente al desafío de reconocer que se trata de buscar razones antes que “culpables” e “inocentes” y que las femineidades y las masculinidades recorren muchos caminos diferentes.

Pero también que las instituciones educativas y socializadoras en general suelen, por acción u omisión, reforzar sólo a algunas.

Este material solo puede utilizarse con fines didácticos.

## CAPÍTULO 2

### INFANCIA, ADOLESCENCIA Y CONSTRUCCIÓN DE GÉNERO

Resulta casi imposible pensar a un sujeto sin incorporar su condición de “mujer” o “varón”. Y si existe un espacio social imposible de omitir en el análisis de la construcción de las subjetividades, ese espacio es la familia. Aún antes de la existencia material de las personas.

Sin duda, una de las preguntas centrales que se formulan las embarazadas y quienes las rodean se refiere al sexo de la persona que viene. Lo notable es que las expectativas hacia una chica son diferentes a aquellas dirigidas hacia un chico. A veces positivas, a veces negativas; pero siempre diferentes. Con alegría, se escucha: “Las nenas son más compañeras”, “a las nenas se les puede poner lindos vestidos, hacer lindos peinados”. Cuando las preferencias se vuelcan hacia los varones, las expresiones son del tipo “va a ser más fácil cuidarlo”, “va a mantener el apellido”. Aunque sea difícil creerlo, la condición de “seres sociales” de las personas hace que ya desde la forma en que son imaginadas antes de nacer se esté construyendo la “forma de ser” un sujeto humano. Y la atribución de expectativas de género relacionada con el sexo visible es uno de sus componentes principales.

Más allá de los tradicionales “rosa” y “celeste” que pueblan las maternidades, florerías y casas de ropa de bebé, frente a un/a recién nacido/a se desencadena en el mundo adulto circundante una importante serie de comportamientos, gestos y procesos relacionados con su sexo. Algunas investigaciones han demostrado que existen diferencias en el modo y la frecuencia en que se habla a niños y niñas, en las formas y características del contacto físico que se establece e inclusive en la manifestación de emociones frente a unas y otros; entre ellas sobresalen los trabajos de Safilios Rothchild (1987) y Browne y France (1988). Revisemos algunos de sus resultados.

En los sectores medios, por ejemplo, las investigaciones han encontrado que las niñas reciben por parte de la pareja madre-padre un tratamiento más caluroso y más estrecho, desde el punto de vista físico, que los varones. También reciben menos castigos, sobre todo corporales. Por otra parte, se ha detectado una tendencia a exigir más a los varones en cuanto al aprendizaje intelectual y a la construcción de la independencia. También se ha observado que ambos progenitores alientan más a los varones a asumir responsabilidades y riesgos mientras que se tiende a tratar a las niñas con mayor indulgencia en tanto se comporten con características “femeninas”: gentileza, orden, limpieza, tranquilidad, docilidad. Los padres esperan más agresividad y un comportamiento más competitivo en su hijo que en su hija (Safilios Rothchild, 1987).

Los juegos de los varones parecen fuertemente ligados a la violencia, sobre todo desde el punto de vista físico. La “lucha” con el padre y “patear la pelota” son las formas más corrientes. Es más, se ha encontrado que existe un cierto temor frente al varón sin energía: muchas veces familiares o docentes argumentan que “tiene que descargar” y se registra preocupación frente a un chico demasiado tranquilo. Esa idea de que el varón tiene que “descargar” —que más adelante se transformará en el prejuicio de que los varones tienen más necesidad de tener actividad sexual que las mujeres— fundamenta los juegos que se estimulan en unos y otras, y los que se censuran (Browne y France, 1988).

También los juguetes distan mucho de ser instrumentos neutros desde el

punto de vista social en general y del género en particular. Es evidente que los juguetes representan el sistema social que divide al mundo en modelos de hombres y mujeres, figuras buenas y malas, exitosas y fracasadas, ricas y pobres, valientes y cobardes, lindas y feas, etc., que tienden a exaltar el afán de dominio y poder en los varones y el deseo de seducir en las niñas. Si bien podemos dudar que estos estímulos incidan en forma directa sobre el psiquismo de chicos y chicas, tampoco se puede ignorar esta fuente permanente de información para la constitución de las relaciones de género.

Pero también existen otros dispositivos que constituyen el mundo infantil. Periódicamente aparecen colecciones de figuritas: las de fútbol o superhéroes para los varones; las románticas para las chicas. Las series televisivas para varones son abundantes en patadas y puñetazos; las chicas miran telenovelas. Los varones — cuando tienen los medios— frecuentan los “jueguitos” de pelea (en la computadora, con aparatos para la televisión o en las casas de videojuegos) mucho más que las chicas.

La recreación, los gestos, el uso del espacio y el cuerpo son diferenciales para chicas y chicos. Los varones hacen y dicen “groserías”; las chicas mucho menos, o son censuradas más severamente cuando lo hacen. Los varones juegan al fútbol, las chicas practican expresión corporal. En los sectores acomodados, sobre todo, si bien la moda dicta sus normas para todos y todas, las chicas siguen más presionadas para conservar las formas en su aspecto físico y vestimenta. Y si bien los problemas de seguridad afectan a todas/os, ellas están más tiempo adentro de la casa y comienzan más tarde a viajar solas, etcétera.

Ahora bien, la sociología y la historia de la infancia tienen un interesante programa para conocer, desde la perspectiva de género, qué hacen y qué desean las chicas y los chicos, según su propia mirada y no como deducción de las características de sus familias o su comunidad. La categoría supuestamente genérica de “niño”, construida por siglos de reflexión pedagógica, ha sido deconstruida por los Estudios de Género y su crítica demostró que constituye en realidad una suerte de “neutro masculino”. El reemplazo por las categorías “infancia” o “niñez” aparenta incluir lo femenino. Esta operación lingüística inspirada por buenas intenciones, ¿revela la existencia de “las niñas” como sujeto social?; ¿qué subyace a los discursos y las prácticas que definen a “las niñas” en la sociedad y hemos analizado en párrafos anteriores?

Los aportes de la historia social y de las mentalidades han enseñado, entre otros, que el proceso de particularización (y, de alguna manera de “subjetivación”) de la infancia en el mundo occidental es un acontecimiento plenamente “moderno”, íntimamente relacionado con la construcción social de la familia burguesa y la sociedad industrial. Abundante investigación sobre discursos lingüísticos e iconográficos ha demostrado que si bien niños y niñas han existido siempre, no ha existido sino hasta una época muy reciente la infancia como campo social de significaciones específicas. Las investigaciones de Ariès, por ejemplo, subrayan la transformación en la vestimenta, las actitudes y las actividades en las que aparecen niños y niñas, a partir del siglo XIV, que dan cuenta de que la niñez comienza a ser considerada una etapa en sí misma, con posibilidades y necesidades diferentes a las de los adultos. Estos mismos trabajos históricos permiten esbozar otro planteo: según Philippe Ariès (1960), por ejemplo, si hasta el siglo XIV niños y niñas aparecen vestidos/as como adultos y adultas, el cambio hacia una moda particularizada sólo beneficia a los varones (por supuesto burgueses y nobles), mientras que las niñas

persistirán mucho más tiempo en el modo de vida tradicional que las confundía con las mujeres.

Podríamos sostener como hipótesis de trabajo que, a más de dos siglos de iniciación de la modernidad, las niñas aún no constituyen un “sujeto” de pleno derecho en la educación y que su identidad aún se encuentra no sólo marcada por las significaciones estereotipadas de género (Fernández, 1995) sino que éstas corresponden sobre todo a la mujer en tanto adulta. O, para decirlo de otro modo, que la infancia es para las niñas sobre todo un largo “vestíbulo” hacia la adultez ya que el nudo de significación que predomina en este sesgo de género es el ideal maternal en el cual se encuentra incluido el mandato de agradar. El contenido más importante en la infancia de las chicas es la perspectiva de prepararse física, emocional e intelectualmente para la maternidad, lo cual implica en nuestra cultura casamiento heterosexual, que sólo será plenamente realizado, o no, en el mundo adulto.

Es obvio que no estamos hablando de las niñas reales y concretas que luchan, negocian y resisten estos discursos. Nos referimos al imaginario social según el cual si la infancia, como dice Tonucci, sigue siendo para todos un “todavía no”, estaríamos en condiciones de argumentar que lo es más para las chicas. La construcción de una sociedad no sexista no implica solamente trabajar por la igualdad social de varones y mujeres en el mundo adulto sino, y tal vez fundamentalmente, aportar a la construcción del sujeto niña y la desalienación del sujeto niño.

Sin duda alguna, la educación familiar infantil marca con fuerza la subjetividad de las personas, convirtiéndolas en “hombrecitos” o “mujercitas”. Pero seríamos incoherentes con nuestro énfasis en el reconocimiento de la diferencia si sostuviésemos que existe una sola infancia. Probablemente muchos de los ejemplos que aparecen en estas páginas remitan al/a lector/a a experiencias personales, vividas en diferentes relaciones familiares (como hijas/os, como madres o padres, como abuelas/os o tías/os). Pero también pueden resultar ajenas porque solo hemos estado revisando, de alguna manera, la infancia que transcurre entre la escuela y la casa, con juegos, juguetes y contención familiar.

También hay una infancia que transcurre en las calles, o en el hambre y enfermedades absolutamente evitables. “El hambre ya no es un problema económico; es un problema político”, afirma UNICEF. Esa infancia pobre también está surcada por relaciones de género, porque aunque no tenga “Barbies” o “Segas”, cuando se disponen de muñecas y pelotas, se les distribuyen a las niñas y a los niños, respectivamente. Porque allí está presente la imagen del “supermacho” para los varones (a veces con mayor intensidad que en las clases medias, por el grado de violencia que representa la presencia, desde muy chicos, en la calle). Y de la “madrecita” en las chicas, que desde muy temprana edad ayudan a la madre en la atención de los/as hermanitos/as menores. O cargan con hijos propios, a veces como resultado de violaciones —generalmente perpetradas por conocidos de la familia o familiares—, o de la falta de conocimientos y recursos para no quedar embarazadas o interrumpir el embarazo, o del deseo de poseer algo “propio”. Volveremos sobre esta cuestión en el acápite sobre la adolescencia.

Estas diferentes infancias están en contacto con instituciones educativas y/o de atención social. Los chicos, las chicas y sus familias aportan su bagaje de experiencias a la vida de la escuela. Como veremos en el próximo capítulo, la escuela “hace algo” con ellas. Adelantándonos un poco, podemos anticipar que la mayoría de los procesos que estamos revisando también ocurren todos los días en el ámbito escolar. Los jardines maternos y de infantes y las escuelas primarias

representan un espacio en el que los diferentes modelos de crianza se combinan con tradiciones escolares que no han sido inmunes a esos modelos, o a algunos de ellos al menos. El fuerte sesgo de la cultura de la clase “media” o pequeña burguesía (Boltanski, 1987), que es el sector de la sociedad que más ha aportado en la configuración predominante de las relaciones de género, ha marcado también con fuerza lo que “debe” ser y hacer una niña o un niño en los primeros años de vida.

### **SEXO, IDENTIDAD DE GÉNERO Y ELECCIÓN DEL OBJETO SEXUAL**

El análisis crítico de la transmisión de los significados de género en las familias y en las instituciones socializadoras en general nos lleva a preguntarnos cómo es posible que mientras muchísimos aspectos de la vida actual se han “modernizado”, se mantienen con tanta fuerza los estereotipos en la educación infantil. Sin temor a exagerar, podríamos afirmar que uno de los motivos más poderosos, muchas veces explícitamente pero casi siempre en lo implícito, se relaciona con el temor de madres y padres a la homosexualidad del hijo o la hija, ya que una fuerte “homofobia” caracteriza aún a nuestras sociedades latinoamericanas. Basta con revisar las dudas que rápidamente aparecen en cualquier caso público en que se ven involucrados/as homosexuales, para verificar la crudeza de esta forma de discriminación: si un/a homosexual puede ser juez, o maestro/a; si la presencia de un/a homosexual corrompe o desprestigia a una institución, etcétera.

Para despejar estas cuestiones necesitamos algunos conceptos esclarecedores para distinguir procesos pensados como “naturales” de los prejuicios y temores que subyacen a las evidencias descriptas anteriormente.

Según la psicoanalista Emilce Dio Bleichmar, en su obra *El feminismo espontáneo de la histeria* (1991), la identidad de género es “el esquema ideoaectivo más primitivo, consciente e inconsciente de la pertenencia a un sexo y no a otro”. Si bien existe consenso en que este esquema se forma en una interrelación entre lo biológico y lo social, algunos/as autores/as han atribuido a la dotación biológico-anatómica del cuerpo el predominio en su construcción, mientras que otros/as, y en una proporción creciente, consideran que es fundamental el papel de la cultura y la sociedad. Para decirlo en otras palabras: para los/as primeros/as, lo central para ser una mujer es tener vagina y para el hombre tener pene; mientras que para los/as otros/a, lo central para ser una mujer sería qué espera la sociedad que hagamos con nuestra vagina, o los hombres con su pene. Es más, estas líneas de pensamiento consideran al sexo antes que nada como un “estímulo social”, ya que siempre despierta reacciones determinadas que moldean la percepción de sí misma/o, los comportamientos y los valores que niños y niñas desarrollarán posteriormente.

La conciencia del “soy mujer” o “soy varón” se produce en una etapa relativamente temprana de la vida: hacia los dos años chicas y chicos conocen sus genitales externos y son capaces de identificar las diferencias. Sin embargo, si bien están estrechamente vinculadas, la autoadscripción a un sexo o a otro es diferente de la construcción de la identidad de género. Esto se ha comprobado en casos en los que la atribución de género ha sido errónea, en sujetos que, generalmente en virtud de alteraciones cromosómicas, aparentan pertenecer a un sexo pero internamente tienen glándulas, hormonas e inclusive órganos del otro. Y estos casos (raros y muy poco frecuentes por cierto) se explican porque, a pesar de que parece sencillo y que no se presta a confusiones, también el “sexo” tiene expresiones múltiples que no siempre coinciden totalmente.

Existe el sexo genético: la combinación de cromosomas XY para el varón, los XX para la mujer. También existen el sexo gonádico (la producción de óvulos o de espermatozoides), el sexo hormonal (estrógenos, progesterona, etc.), el sexo anatómico (los órganos externos y posteriormente los caracteres sexuales secundarios —el vello, por ejemplo—) y finalmente el sexo adscrito: aquel al que nos dijeron que pertenecemos desde el nacimiento.

Para establecer diferencias generalmente nos apoyamos en lo que vemos o creemos ver: la apariencia anatómica de los genitales. Sin embargo, se han registrados casos en los que ciertos niños/as han nacido con sexo genético y hormonal femenino pero con una afección en los órganos sexuales externos que les ha dado una apariencia masculina: lo interesante es que, si fueron tratados/as como niñas, desarrollan una identidad de género “femenina” mientras que si se les ha tratado como niños, es sumamente difícil modificar esa identidad y hacerlos “mujer”. Otro tanto es posible verificar en adolescentes con un registro cromosómico XO, es decir, una carga “femenina” por un lado, pero sin hormonas ni órganos femeninos. Como tampoco tienen pene, fueron educados como niñas desarrollando el sentimiento de ser “mujeres”.

Estos casos, denominados “hermafroditismo” al estilo de las plantas que cuentan con los dos polos de la procreación, han sido profusamente estudiados por otro psicoanalista que ha revolucionado el modo de entender la influencia recíproca entre la biología y la cultura. Al cabo del estudio de ochenta y tres hermafroditas, travestis y homosexuales, Francis Stoller establece una interesante serie de conclusiones:

“1. (...) Los aspectos de la sexualidad que caen bajo el dominio del género son esencialmente determinados por la cultura. Este proceso de inscripción psíquica comienza desde el nacimiento y formaría parte de la estructuración del Yo. La madre es el agente cultural, y a través de su discurso el sistema de significaciones será transmitido; más tarde, padre, familia y grupos sociales contribuirán a este proceso.

2. El rol de las fuerzas biológicas sería el de reforzar o perturbar la identidad de género estructurada por el intercambio humano.

3. La identificación en tanto operación psíquica daría cuenta de la organización de la identidad de género.

4. El núcleo de la identidad de género se establece en la etapa fálica (...).

5. La identidad de género se inicia con el nacimiento, pero en el curso del desarrollo se complejiza, de suerte que un sujeto varón puede no sólo experienciarse hombre, sino masculino, u hombre afeminado, u hombre que se imagina mujer” (en Dio Bleichmar, 1985).

Esta síntesis apretada de conclusiones significa que desde el nacimiento chicos y chicas reciben mensajes relativos a la adscripción “femenina” o “masculina” que los/as adultos/as cercanos/as —en particular la madre, por estar generalmente a cargo de la crianza— realizan en función de su sexo externo. Si la dotación biológica no evidente (sexo cromosómico y gonadal) coincide con esta atribución, el sexo refuerza esos contenidos de género. Si no, esta dotación biológica perturba la expresión de la sexualidad de los sujetos. Ahora bien, la identidad de género (sentirse “femenina”, o “masculino”) se produce por un proceso de identificación que se inicia desde el nacimiento y que es complejo ya que por diferentes motivos individuales, familiares y sociales, no siempre la dotación biológica externa se

continúa en una identidad de género del mismo signo.

Ahora bien, en este punto resulta importante también discriminar un tercer componente poco conocido y con frecuencia asimilado a los anteriores: la elección de compañero/a sexual, diferente del “sexo” y también de la “identidad de género”. O sea el “objeto sexual” desde la perspectiva del psicoanálisis.

Existe un importante consenso en señalar que es recién en la adolescencia cuando se termina de definir la elección u orientación del deseo sexual. Es posible, entonces, que una mujer desde el punto de vista anatómico desarrolle conductas de género “femeninas” y elija a un varón como compañero sexual. Pero puede ocurrir también que una mujer “anatómica” desarrolle conductas de género muy poco “femeninas” y que también sea heterosexual. Y también puede ser mujer anatómica, ser “femenina” y elegir una pareja homosexual. Y existen aún otras posibilidades de encontrar diferentes combinaciones de los tres elementos: sexo, identidad de género y elección de objeto sexual. Por ejemplo, así como existe el hombre masculino y heterosexual, es posible encontrar un hombre masculino y homosexual; por otra parte, también es posible que un hombre sea lo que llamamos “afeminado” y heterosexual u homosexual. Lo mismo ocurre con las mujeres: existen “femeninas” tanto heterosexuales como homosexuales, y “masculinas” que tienen compañero sexual varón o compañera mujer.

Estas distinciones conceptuales un tanto enmarañadas permiten despejar cuánto de prejuicio hay en la educación familiar y qué lejos estamos de “crear un homosexual” al estimular juegos o conductas de todo tipo en hijos e hijas en la educación temprana. Esa educación infantil que, con la fuerza de los vínculos, deviene uno de los contextos cruciales en la reproducción de las relaciones desiguales de género.

Sin embargo, los mensajes diferenciales sobre “lo femenino” y “lo masculino” se prolongan también, con otros contenidos, en la adolescencia.

## **PUBERTAD Y ADOLESCENCIA: TIEMPOS VIOLENTOS**

Después de la relativa “primavera” que parece caracterizar al periodo entre los ocho y los once o doce años (chicos y chicas están en sus juegos, tienen su vida más o menos organizada, hay “paz” familiar) la entrada en la pubertad implica un refloramiento de los conflictos y nuevamente en las familias recrudecen los mensajes diferenciales para mujeres y varones.

Los horarios de regreso a la casa, los “¿con quién salís hoy?”, las “cuotas” semanales o mensuales para los gastos cotidianos, el uso del tiempo “libre”, son motivo de diferente preocupación por parte del mundo adulto según se trate de una joven o de un joven. También se prolongan las relaciones de género en la vida cotidiana: ayudar en las tareas de la casa suele ser una cuestión de las “hermanas”.

En los medios de comunicación también recrudecen los mandatos. Los cuerpos perfectos y la vestimenta a la moda venden productos que comprarán los hombres e imágenes que, de alguna manera, comprarán las mujeres. Los artistas sobreerotizantes cantan para tribunas de chicas que aúllan —chicas que con frecuencia fueron llevadas por sus madres—. Las telenovelas muestran lo duro que es la vida de una mujer, o en qué en malvada puede llegar a transformarse. Nuevamente, se trata de “momentos” que vistos en forma aislada, pueden mover a la risa. Puestos todos juntos, muestran imágenes que contribuyen a crear realidades.



Sin embargo, algunas dimensiones resultan más relevantes y pertinentes desde la perspectiva de las educadoras y los educadores de las/os jóvenes que transitan esta etapa. Por ejemplo, las presiones sobre “el cuerpo” y los mandatos de la delgadez. En general, son las chicas las que en una proporción de 9 a 1 (Consejo Nacional de la Mujer, 1998) devienen anoréxicas o bulímicas. Hasta hace algunos años, se trataba en general de chicas jóvenes de sectores medios y medios altos. No obstante, poco a poco también afecta a adolescentes de clases económicas más bajas y a mujeres de mayor edad.

Es evidente que los fuertes cambios físicos y emocionales por los que transitan las jóvenes las hacen más vulnerables a las presiones sobre la imagen corporal que también se encuentra en pleno cambio. Las preguntas sobre “quién soy” o “quién quiero ser” encuentran indicios de respuesta en las imágenes de los medios, en los comentarios de madres, padres u otros familiares (¿“estas gordita, eh?”) y, fundamentalmente, en la aceptación de pares del mismo sexo. Y del otro. Salirse de los patrones hegemónicos suele producir dolor, desciende la autoestima y la confianza en sí mismo/a.

Según Catherine Steiner-Adait (1990) los y las jóvenes tienen que enfrentar situaciones diferenciales en el proceso de “cambio” que implica la adolescencia: “en el caso de los varones hay una correlación entre los cambios corporales —desarrollo muscular, mayor altura, voz más grave, etc.— y las características que deben demostrar a medida que se transforman en adultos, esto es, todo lo relacionado con el poder y la autoridad. En el caso de las mujeres, las exigencias a las que se ven sometidas como “nueva mujer” —independencia, autocontrol, mayor seguridad— choca necesariamente con las disposiciones biológicas, es decir, con el aumento de grasa que requiere la menstruación”. El aumento de peso se combina entonces con la sensación de falta de control y seguridad, lo cual deriva en sensación de frustración si no se persigue el ideal deseado.

Las jóvenes adolescentes constituyen, por lo tanto, un “grupo de riesgo” frente a los valores de género hegemónicos. En este sentido, construir una posición más autónoma con respecto a la “historia del cuerpo” es una tarea que debe ser acompañada por los/as adultos/as cercanos/as. Porque se trata de comprender que del cuerpo redondeado que se asociaba a las funciones sociales tradicionales de cuidado y nutrición —perfecta expresión y símbolo de la fertilidad—, cuerpo con sobrepeso que tampoco —según se ha demostrado— era sinónimo de “salud” total, al ideal de la delgadez actual que no se compadece con las transformaciones propias de la adolescencia, hay una enorme distancia cultural.

Después del corset del siglo XIX, la “nueva mujer” del siglo XX, portadora de una sexualidad no reproductora, dispone de su cuerpo libremente, sin limitaciones. Sin embargo, las restricciones, el disciplinamiento, continúan de otras maneras y perdura la necesidad (humana, por supuesto) de ser aceptada/o por los demás y frente a sí misma/o. En este sentido, las mujeres anoréxicas o bulímicas no son “irracionales”: su fobia a las grasas puede entenderse como una conjunción entre los modelos legítimos de belleza y los nuevos papeles que la sociedad va perfilando para ellas. ¡O sea, a veces la trampa está en la manera en que se da sentido a los nuevos mandatos de “ser moderna” y explorar todas las potencialidades!

Ahora bien, otras dimensiones —tal vez más relevantes aún en esta etapa complicada— son, por una parte, los modos predominantes en que la sexualidad juvenil es tematizada y abordada en la sociedad y, por otra parte, la violencia social que afecta de diferentes modos a unas y otros. En ambos casos, fuertemente

relacionados con su pertenencia a los diferentes grupos socioeconómicos.

Los datos disponibles recogidos por país y región por el Fondo de Población de Naciones Unidas (1997) señalan que los delitos sexuales, el embarazo, el aborto y la maternidad y paternidad son temas que forman parte de la vida cotidiana en esta etapa sin que existan respuestas específicas y concretas para encararlas. En general, en los sistemas jurídicos nacionales, no existen prácticamente normas que consideren a las/os jóvenes como un sujeto de derecho específico y, por lo mismo, no es posible encontrar en la legislación instrumentos que permitan encarar y resolver adecuadamente los conflictos y demandas del grupo a través de una contención institucional apropiada. Las secretarías “de la juventud” de ministerios, gobernaciones o municipios tienen escasísimo presupuesto y omiten casi totalmente las cuestiones señaladas.

Un ejemplo paradójico y doloroso, sin duda, es el problema del aborto: la ausencia de programas apropiados de educación sexual se complementa —para peor— con un ordenamiento jurídico que castiga con altas penas a las mujeres que lo realizan y que casi no contempla atenuantes realistas. La doble moral que sostiene todavía un sector bastante importante de nuestros países de América Latina permite a aquellas que disponen de mucho dinero acceder a un aborto clandestino pero en condiciones sanitarias que no ponen en riesgo su salud. No obstante, el aborto realizado en condiciones deficientes —al que recurren las jóvenes de bajos recursos— deriva con frecuencia en infecciones y aún en la muerte de las mujeres involucradas.

Otro ejemplo grave son los llamados “delitos sexuales”: acoso o abuso sexual y violación. Cualquier niño o niña puede ser víctima de estos delitos, pero —si bien es muy complejo establecer una cifra por la dificultad del registro estadístico— es posible establecer que existen diferencias por sexo y clase social. Las niñas y mujeres jóvenes sufren el abuso con mayor frecuencia. Cuanto más pequeñas, más probabilidad de que el abusador sea un familiar directo o una persona del entorno hogareño. Las empleadas domésticas también están fuertemente expuestas a estas situaciones. No obstante, tanto el “secreto familiar” como el sistema penal en esta materia contribuyen a su silenciamiento. En el caso de la justicia, existe una deficiente tipificación de la prueba de los hechos que configuran el delito y procedimientos engorrosos y difíciles para quienes se atreven a hacer la denuncia. Una niña o joven violada generalmente es sometida a innumerables exámenes físicos y psicológicos que suelen buscar la “provocación” de su parte, que invaden su intimidad ya lastimada, que agregan dolor a la vergüenza. La atención clínica de adultas muestra que en todos los sectores sociales se producen esos delitos, callados durante años pero cuyas huellas en la subjetividad tarde o temprano tienden a aparecer (Fernández, 1993).

El silencio sistemático de la escuela —aún cuando existen numerosos/as docentes que abordan estos temas en forma autónoma en sus clases— frente a esas realidades se contrapone a un creciente descenso en la edad de la primera relación sexual y a la persistente resistencia juvenil al uso de preservativos (aún con la amenaza del SIDA). Ya se ha constatado que la mera entrega de información, por ejemplo, no garantiza que las conductas de las y los jóvenes en materia sexual sean responsables: ellas/os saben, desde edades muy tempranas inclusive, que el preservativo es “el” recurso para no contagiarse. No obstante, es evidente que “saber” implica un compromiso intelectual y emocional diferente al de “practicar” un hábito de cuidado. Los pocos programas destinados a dicho grupo están lejos de contemplar la creación de centros especializados donde las/os adolescentes puedan

recurrir y encontrar solución a sus inquietudes, necesidades y problemas.

Ahora bien, cuando se trata de un embarazo no deseado o planeado, las mujeres jóvenes que no pueden acceder al aborto, se enteraron tarde de su embarazo (atribuyendo la panza creciente a cuestiones de salud diversas) o simplemente quisieron seguir adelante, tienen enormes dificultades para armar un proyecto de vida. Cuando existen medios económicos suficientes, las madres adolescentes suelen transferir la crianza de los/as hijos/as a sus propios madre y padre hasta que terminan sus estudios. No obstante, las chicas pobres muchas veces no pueden trabajar ni estudiar porque no tienen quién les cuide a su hijo/a, no cuentan con un sistema de transporte público eficiente y, en algunas ocasiones, viven hacinadas con su familia sólo por falta de recursos económicos o vivienda pública. Usualmente son madres solteras y luchan todos los días por sobrevivir en una sociedad que no les provee apoyo ni oportunidades mientras que una historia de desigualdad las responsabiliza con exclusividad por el cuidado de los/as hijos/as.

Si bien no ocurre en todos los casos, el impacto del embarazo se traduce en la mayoría en la deserción escolar, desempleo, mayor número de hijos no deseados y maltratados, ingreso económico bajo, dificultades en la relación con la pareja. Según el Fondo de Población de las Naciones Unidas (1995) una gran mayoría de los matrimonios de adolescentes terminan en divorcios, que aumentan el número de mujeres solas jefas de familia.

Frente a este panorama de problemas que afectan a las chicas, la adolescencia y juventud también presentan para los varones dificultades y conflictos vinculados con las relaciones sociales de género.

Los varones jóvenes, y en particular aquellos que pertenecen a los sectores populares, se ven afectados fuertemente por la crisis del trabajo: la falta de empleo hace que —a diferencia de las chicas ocupadas en tareas del hogar, o simplemente enclaustradas por la costumbre— dispongan de más “tiempo libre”. Pero no se trata de un tiempo beneficioso, satisfactorio desde el punto de vista personal o social. No es lo que Mario Margulis (1996) llama “crédito” o “moratoria social”: el tiempo que se brinda a los/as jóvenes para que se formen y capaciten —postergando otras exigencias como las de autosostén económico o la formación de una familia. Se trata más bien de una condición compulsiva, sentida como frustración, impotencia y culpa. Y muchas veces la posición dominante frente a las mujeres tiene que ver con esas derrotas en otros campos.

Estudios más actuales señalan que también para las chicas el fantasma de la desocupación se agita en los proyectos de futuro. En la investigación realizada por Gloria Bonder (1998), uno de los resultados más consistentes se refiere justamente a la preocupación de las chicas por el sostén económico del hogar futuro. Esta preocupación deviene en un mecanismo de control que produce una valoración suprema de la estabilidad y el esfuerzo (aunque con fuerte desconfianza sobre la capacidad de la educación para brindar una salida segura) por sobre el placer, la aventura o el desafío de lo establecido.

El costado aún más desgraciado para la vida de los varones jóvenes es que la situación social se combina con el abuso del alcohol o drogas y el mandato de la intrepidez y la pseudo-valentía frente a los peligros. Como resultado de esa configuración de circunstancias, la “muerte violenta” es la primera causa de deceso entre ellos: accidentes, asaltos nocturnos (como víctimas o como victimarios), enfrentamientos callejeros entre patotas. O, en las clases más acomodadas y

cuando tienen auto, choques mortales. Según el Ministerio de Salud y Acción Social de la Argentina, en 1997 murieron por “causas externas” 14.151 hombres mientras que las mujeres fueron 4.864. Entre estas muertes violentas, causadas por factores ajenos a la salud física, en “accidentes” murieron 7.315 varones frente a 2.741 mujeres. O sea, alrededor de tres de cada cuatro muertos por estas razones son varones.

Otros datos que resultan impactantes son las cifras que brinda el Ministerio de Justicia y Derechos Humanos de la Argentina: en las estadísticas criminales que registran juicios con sentencia firme, el porcentaje de varones juzgados trepaba al 91,34% en 1996, el 92,45% en 1997 y el 92,05% en 1998.

Estas estadísticas se entienden, en la gran mayoría de los casos, a partir de las imágenes sociales que indican cómo debe ser un varón que se precie de ser “masculino”.

Ahora bien, a esta altura seguramente muchas lectoras y lectores de estas páginas están objetando: “Mi sobrino es un buen pibe”; “mi hija hace todo lo que quiere”; “mis alumnas y alumnos estudian mucho, y también la pasan bien”. Y seguramente también sea cierto, por qué dudarlo. Una mirada desde la perspectiva de género a nuestro alrededor también muestra muchísimos cambios en las posibilidades que se abren para las mujeres y los varones jóvenes: chicas autónomas que proyectan una vida profesional y una vida familiar compatibles, que no se “compran” el discurso de la moda y los cantantes como el único anhelo de su vida, que salen y se divierten; y también chicos sensibles, prudentes, que sueñan con ser padres, que se ríen del “supermacho”, que comprenden y aceptan cuánto mejor es la vida en pareja cuando hay paridad de deberes y de derechos.

También hay madres solteras que educan con felicidad a su hijo/a y jóvenes padres que asumen el cuidado y sostén del/a hijo/a no buscado/a. Y con frecuencia los/as adultos/as se sorprenden —por haber juzgado prejuiciosamente esos comportamientos— de cuánta autonomía y decisión demuestran esas/os jóvenes que intentan organizar su vida incluyendo el proyecto materno/paterno en sus planes de desarrollo profesional o económico.

Hace tiempo ya que los gastos de la salida se comparten en pareja, que las chicas “avanzan” para iniciar una conversación con un varón interesante, que arman proyectos en los que el desarrollo profesional está en el mismo plano que la formación de una familia —o que distribuyen los “tiempos” para cada momento—. Efectivamente se sabe muy poco acerca de la cultura juvenil no conceptualizada como “problemática” o “amenazante” para la sociedad (Bonder, 1998) y es necesario hacer más investigaciones que tiendan a indagar acerca de “quiénes son” o “qué desean” las y los jóvenes.

Sin embargo, la experiencia muestra algunas cuestiones a tener en cuenta. Por una parte, como hemos visto, hoy coexisten estereotipos junto a “nuevos aires” en las relaciones de género. Por otra parte, en este terreno como en tantos otros, si las bases son débiles, la fuerza “innovadora” juvenil se va adaptando a la fuerza “conservadora” de la madurez. Por ejemplo, el “pecado de juventud” de tener una compañera exitosa profesional y/o económicamente se sostiene en el tiempo con mucha dificultad y la mayor parte de las veces, todavía, termina en una crisis matrimonial comenzada por él, o por ella. O la tierna comprensión expresada en el “nos vamos a morir de hambre pero hace una carrera que le gusta” se transforma en un sistemático reclamo “para qué dejás a los chicos si total no ganás nada”, en los años posteriores.

Desde el comienzo del libro insistimos en que hay cambios junto a las fuerzas tradicionales. Si bien no sabemos a ciencia cierta hacia dónde vamos, una visión optimista del futuro nos hace pensar que el conocimiento y la denuncia de la injusticia aportarán algunos elementos para consolidar los atisbos del cambio. Sobre todo porque iluminan las omisiones que las instituciones de la sociedad tienen que atender, tomando como punto de partida una constatación que fue bandera originaria del feminismo: “lo personal es político”. Esto significa que la dinámica de la vida familiar y afectiva que estuvimos revisando no es solamente una cuestión de acuerdos entre personas. También la comunidad (a través de organizaciones gubernamentales o no gubernamentales) tiene mucho que decir acerca de esas relaciones, porque de lo contrario, y en aras de un falso respeto por las creencias y valores de las familias, se abandona a los/as miembros/as más frágiles a la voluntad de los/as más poderosos/as. El aumento y fortalecimiento institucional de acciones de protección a la infancia, por ejemplo, es un ejemplo de cómo hijos e hijas no son total y absolutamente de su padre y su madre: ir a la escuela es obligatorio porque el derecho a la educación está por sobre la patria potestad (del padre y la madre); en el plano legal, la existencia de defensorías de menores o de las instituciones para la denuncia de violencia familiar, etc., marcan que existen límites que no pueden superarse ni siquiera en el ámbito doméstico. Tampoco las relaciones de género son cuestiones “privadas” que deben quedar libradas solamente a la voluntad individual de las personas porque, como hemos visto, la cultura penetra en todos los vínculos humanos y aún lo más “auténtico” que hacemos tiene una carga importante de la historia social.

Esta dimensión social de las relaciones humanas penetra entonces en todos los ámbitos por los cuales transitan las/os niñas/os y las/os jóvenes. La educación formal, aún gozando de una autonomía relativa que también nos ocuparemos de mostrar, es uno de los dispositivos centrales en la reproducción o la transformación de las relaciones de género. Lo analizaremos en el próximo capítulo.

Este material solo puede utilizarse con fines didácticos.

### CAPÍTULO 3

#### **RELACIONES DE GÉNERO Y SABERES SOCIALES: LAS FUENTES DEL CURRÍCULO FORMAL**

Las relaciones desiguales de género y su valoración relativa de lo femenino y lo masculino han influido desde siempre en la educación formal. Aún la Ley 1420 de Educación Común sancionada en la Argentina en 1884, que en ningún artículo establecía una educación separada por sexos, incluyó un breve capítulo diferencial de “labores domésticas” para las mujeres y de “ejercicios militares” para los varones. La diferencia más impactante en el sistema educativo se estableció, sin embargo, en un tiempo posterior (sobre todo en la década del ‘30) con la creación de escuelas “de varones” y “de niñas” y el debate acerca de la coeducación. Sin embargo, hace años ya que la educación pública en la Argentina es predominantemente mixta.

Sólo algunas instituciones con una larga historia y muy tradicionales se resisten al cambio. Analicemos un caso. Entre 1996 y 1998, por ejemplo, se produjo en la capital de la provincia de Córdoba (Argentina) una fuerte polémica en torno a la apertura del tricentenario Colegio de Monserrat —hoy dependiente de la Universidad Nacional de Córdoba— a las mujeres que quisieran estudiar en sus aulas. Los argumentos esgrimidos en ese momento giraron alrededor de tres ejes: que la incorporación de las mujeres “baja el nivel” en las instituciones, que la coeducación perturba a los estudiantes y que existe una modalidad educativa denominada “humanista masculina” apropiada sólo para varones. En la discusión de esos argumentos quedó evidente que se trataba, sobre todo, de prejuicios: si baja el nivel, ¿es porque las mujeres son menos inteligentes?; si los estudiantes se distraen, ¿es porque las mujeres siempre ofrecen la manzana tentadora?; si existe una educación humanista masculina, ¿cuál es la humanista femenina? Al rebatir los fundamentos salió a la luz un grupo que, en realidad, defendía algunos privilegios arcaicos, tan consolidados en el sentido común que aparecían como naturales y su modificación, amenazante. Es la única manera de entender que las madres y las novias de esos chicos también sostuvieran un argumento de exclusión. Y es sabido que se han producido y aún se producen estas situaciones en colegios muy tradicionales de niñas en algunas capitales provinciales de la Argentina.

Más allá de estas cuestiones puntuales y de grupos acomodados —de hecho aunque se abran sus puertas para las niñas, ese Colegio y otros de sus mismas características sólo reciben a sectores medios y medio-altos—, aún resta estimular el acceso a la educación de los sectores más pobres. Aquí están abarcadas/os mujeres y varones. Si bien, según las estadísticas educativas disponibles, la gran mayoría de la población de la Argentina concurre a escuela en el primer grado (según el Censo Educativo Nacional de 1994), se produce todavía en forma preocupante el fenómeno llamado “desgranamiento” —o sea, el abandono antes de tiempo— y la repitencia. Generalmente se trata de chicas y chicos pobres, cuyas familias no pueden sostener sus estudios o inclusive con obligaciones laborales. Los chicos más frecuentemente “afuera”: en el campo, en la calle; a veces robando. Las chicas suelen quedarse “adentro”: atendiendo a hermanitos/as o el trabajo doméstico de la casa.

El abandono escolar tiene significados diferentes en los chicos que en las chicas. Como ya hemos revisado en el capítulo anterior, las niñas y mujeres jóvenes que pertenecen a la población con necesidades básicas insatisfechas y están menos educadas tienen más hijos que sus pares de otros sectores económicos, y los tienen antes, mueren más en el parto y por abortos mal practicados y tienen los empleos

más precarios del mercado (trabajo doméstico cama adentro, por ejemplo). Si ser pobre ya es una injusticia, el agregado de “mujer” y de “niña/joven sin estudios” construye una cadena crítica en la reproducción de la pobreza y la marginación.

Más allá de estas cuestiones, existe un cierto consenso —entre quienes investigan las cuestiones de género en la educación— acerca de que los valores de género han impregnado y aún lo hacen a la educación formal en un sentido vinculado más con la calidad que con la cantidad de la educación que reciben alumnos y alumnas. Se trata de procesos sutiles e inadvertidos, que entran en juego en la vida cotidiana, en los que se movilizan imágenes estereotipadas, o en donde existe un silencio frente a su utilización. Si bien las más de las veces no existe una abierta discriminación o descalificación, los/as docentes de los diferentes niveles educativos lo ponemos en acción en las decisiones que tomamos a diario a través de la selección de contenidos, actividades o textos, a través del estímulo o la sanción que brindamos a unas u otros, en nuestras propias modalidades de asumir el trabajo docente. En suma, en las múltiples prácticas microfísicas del día tras día en las escuelas.

El hecho de que con frecuencia no se traten explícitamente estas cuestiones no disminuye el impacto que estos “momentos” tienen en la construcción de las subjetividades, ya que en la educación adquieren una fuerza adicional que multiplica su relevancia. Por una parte, porque las/os educadoras/os estamos formulando permanentemente juicios de valor y tomando decisiones a partir de ellos. Y, muchas veces, apoyándonos en ideales de “niña” y “niño” no cuestionados desde la perspectiva de género. Por otra parte, porque aquello que acontece en la escuela, aquello que se habla, y lo que no se habla, tiene un sentido particular: aún en el contexto de transformación del peso relativo de lo escolar en la vida educativa de los seres humanos, la palabra del/a docente constituye una voz legítima frente a otras voces que se escuchan en la sociedad. En este sentido, vale la pena mapear, sucintamente, algunas de sus manifestaciones.<sup>1</sup>

## **TEXTOS Y TEMAS**

*Los textos.* Una de las dimensiones más visibles de la discriminación de género y que más atención ha recibido en el análisis de la cotidianeidad escolar desde esta perspectiva son las imágenes y mensajes que presentan los libros de texto de uso corriente.

La cálida imagen de una madre recibiendo cariñosamente a los/as hijitos/as (“mamá amasa la masa”); el papá que fuma, lee el diario o sostiene a un bebé vestido con camisa y corbata, pueblan nuestra memoria y, con ciertos retoques modernizantes, mantienen su vigencia. Es notable que, a pesar de que en los últimos veinticinco años la industria editorial ha transformado fuertemente los libros de texto, en la forma y el contenido (las imágenes son mucho más atractivas, los textos más dinámicos y las propuestas más activas), desde el enfoque de género sólo es posible detectar algunas innovaciones y sólo en algunas editoriales. Aún sucede que el tipo de familia que se presenta mayoritariamente sigue siendo la nuclear, tradicional y urbana; hay una casi total ausencia de figuras de mujeres en puestos de conducción en el trabajo, en la política, en el gremialismo, o en el ámbito científico; las imágenes del trabajo femenino que aparecen con mayor frecuencia

---

<sup>1</sup> Es abundante la literatura que aborda los diferentes temas relativos a las relaciones de género en la educación. Cf. Bibliografía.



siguen siendo en el sector servicios, sobre todo maestra, enfermera o “modelo” publicitaria, mientras que cuando aparecen profesiones universitarias éstas son ejercidas casi en todos los casos por varones.<sup>2</sup>

Claro que es posible establecer la continuidad entre el sexismo y otras exclusiones notorias: las diversidades sociales, étnicas, religiosas, de edad o de capacidad física o intelectual y otras, tampoco existen en los libros. O sea, no se trata solamente de la omisión de las muy diversas formas en que las mujeres —y los varones— participan en la sociedad sino que las figuras predominantes hablan también de un sector (por lo general clase media), de una localización geográfica (generalmente urbana), de un rango de edad (jóvenes o adultos), de un grupo étnico (blanco), etc., a excepción por supuesto de cuando se muestra el estereotipo del/a “indígena” en el tratamiento de los nativos americanos y/o argentinos, en el que sí aparecen “otros” rasgos pero congelados en el pasado —como si en la actualidad no existieran descendientes— y claramente identificados por un halo de “primitivismo”.

*El lenguaje.* Pero los libros no transmiten mensajes de género sólo en sus imágenes. También lo hacen a través de su lenguaje, el mismo lenguaje que es utilizado en la vida cotidiana escolar, enseñado y aprendido y rara vez criticado desde este ángulo particular que llamamos “perspectiva de género”. Y, por generaciones, nos han enseñado que un conjunto formado por mujeres y varones, niñas y niños o padres y madres, independientemente de su proporción, deberá ser denominado a través del genérico masculino. Y sigue siendo transmitido de la misma manera. Por otra parte, en el discurso educativo, el sujeto pedagógico es “el alumno”, se pide a los/as alumnos/as que respeten “al otro”, se espera del/a alumno/a “confianza en sí mismo”. Frases como “¡Buenos días, chicos!” en una escuela mixta; “Los maestros pensamos que...” cuando el 100% son mujeres u “Hoy vinieron pocos padres...” cuando hay solamente doce madres, circulan en las escuelas cotidianamente con toda naturalidad. Uno de los supuestos más fuertes del castellano que se maneja y se transmite en las escuelas es que las mujeres están incluidas en el masculino. En inglés por ejemplo, a “mother” y “father” juntos se los llama “parents”, el “chico” (neutro) es child mientras que “boy” alude al varón y “girl” a la mujer.

Podríamos agregar al listado de ejemplos que “juez” o “ministro” y muchos otros cargos públicos, por años no han tenido forma aceptada para el femenino o que los títulos universitarios son “médico”, “ingeniero”, “arquitecto”, etc., y las formas femeninas que se emplean usualmente son términos sólo recientemente aceptados por la Real Academia. Estas evidencias muestran que el lenguaje no es un “medio” o un soporte inocente de comunicación entre personas: el lenguaje es en sí mismo una manifestación de valores, prejuicios y pautas culturales. Una mirada atenta obligaría precisar que las mujeres, en realidad, están subsumidas o, con mayor precisión, invisibilizadas, cuando no excluidas desde este lenguaje. No es de extrañar ya que se construyó y consolidó en un contexto cultural discriminatorio hacia las mujeres (Fletcher, 1988).

Además, y ya en el campo del uso cotidiano, el lenguaje marca diferencias que van más allá de una simple vocal. Una patética es que “hombre público” tiene un significado fuertemente diferente al de “mujer pública”. El romántico “los declaro marido y mujer” también tiene gato encerrado: “marido” por su parte señala una relación social, mientras que “mujer” refiere a una unidad: una persona entera o, en

---

<sup>2</sup> En nuestro país, Catalina Wainerman y Rebeca Barck de Raijman (1984) indagaron el problema hace casi 20 años.

todo caso, a su sexualidad. Al casarse, las mujeres pasan a ser “señora de...” mientras que para los varones no hay distinciones en su estado civil (“señorito” no es lo mismo que “señorita” y se usa en muy determinadas ocasiones) y, lógicamente, no son “de” nadie. En la escuela primaria, la maestra es “señorita”, el maestro es “profesor”, etcétera.

*Las ciencias sociales.* Sin embargo, a pesar de la visibilidad de los textos y el cotidiano refuerzo de las relaciones de género a través del uso del lenguaje, una de las manifestaciones más impactantes del sexismo en la educación son los contenidos de las ciencias sociales que se han enseñado tradicionalmente en las escuelas. Probablemente la lectora o el lector de estas páginas sea docente, seguramente ha sido alumna/o. Todos/as podrán recordar las sistemáticas efemérides, con sus fiestas correspondientes, que tendían a exaltar el sentimiento nacional en niños/as, familias y docentes. En una historia cuya función estuvo dirigida por décadas a “construir la nación” con una perspectiva política y militar preponderante, en un discurso donde los “héroes” conducen ejércitos o son presidentes, las mujeres están ocultas en la historia de la vida cotidiana, sosteniendo los hogares mientras los ejércitos luchan por la patria, educando a los hijos y, muchas, con una participación activa en movimientos de liberación nacional y en instituciones vitales de las sociedades como son la salud, la educación, la asistencia social, etcétera.

Cuando maestras y maestros piden “materiales sobre héroes de la patria” o cuando los actos escolares celebran “biografías” excepcionales, la escuela refuerza la visión de que el mundo público de “las cosas importantes” está protagonizado por hombres. Los temas “clásicos” en la enseñanza de la historia omiten en forma sistemática a las mujeres y las limitan generalmente al papel de “esposa de”, “hermana de” o “hija de”.

También en el marco de las ciencias sociales, pero dentro de lo que se ha denominado “formación moral y cívica”, “moral” o más recientemente “formación ética y ciudadana”, se transmiten algunos saberes que vale la pena por lo menos discutir. Uno de los temas también clásicos en este campo es el de “la familia”. La definición de “familia” que ha predominado en la escuela de nuestro país, hasta no hace mucho y aún en algunos sectores, es la compuesta por papá, mamá —la pareja de las primeras nupcias— y los/as hijos/as. El papá que trabaja afuera de casa, la mamá que cuida a los/as chicos/as y hace las tareas domésticas, chicos y chicas traviosos pero felices: la familia Ingalls. Las otras estructuras generalmente no reciben atención: las monoparentales, las mixtas (con hijos/as de diferentes matrimonios), las ampliadas (con abuelas/os o tías/as bajo el mismo techo por razones económicas, o por otras). La familia ideal aparece como la tradicional moderna; las otras no son familia. No obstante, la experiencia de muchos/as demuestra que sí lo son, y que pueden ser el espacio del afecto y la contención, del mismo modo que la familia “tradicional” puede ser un lugar de sufrimiento extremo. También dentro de esta materia se producen selecciones, y esas selecciones responden a ciertos modos de ver la realidad, que son parciales.

## **JERARQUÍA DE SABERES**

Pero este proceso no sólo acontece dentro de un campo del saber sino también se produce entre los campos de conocimiento. Es sabido que a lo largo de la historia ciertas áreas han sido más valorizadas que otras. Por ejemplo, durante siglos el

Latín o la Retórica tuvieron una posición jerarquizada. Actualmente son las ciencias naturales y exactas, la matemática y la tecnología, las que ocupan un lugar privilegiado entre los planificadores de políticas educativas, del mismo modo que en la opinión pública. No estamos denunciando ninguna verdad oculta al afirmar que el campo de la educación artística, por ejemplo, se caracteriza por un bajo status curricular, institucional y presupuestario. Sin embargo, es interesante remarcar que las áreas disciplinarias suelen ser simbólicamente connotadas con imágenes de género. En general, cuando las valorizadas matemática, física o química reciben el nombre de “ciencias duras”, serían de alguna manera asimilables a “lo masculino”, mientras que la expresión literaria o artística sería un campo “femenino” —si bien en ciertas disciplinas más que en otras—.

Probemos analizar qué tratamiento de las relaciones de género presentan los “problemas” de matemática: en el nivel básico, las “situaciones problemáticas” generalmente hablan de que “la mamá de Juancito fue a la verdulería y compró...” mientras que “si ocho obreros en tres días construyen cinco kilómetros de ruta...”. Aunque afortunadamente existen algunos cambios, es persistente aún la imagen de que, según la escuela, la matemática les sirve a las mujeres para “hacer las compras”. En el nivel medio, sin embargo, desaparecen las mamás, las chicas y las cuestiones cotidianas: los problemas adoptan un tratamiento abstracto/ masculino.

La danza o la expresión corporal son artes “de mujeres”, mientras que en música, también de mujeres, hay más varones aprendiendo batería o guitarra eléctrica. En la plástica, la escultura es considerada más masculina, en especial la de gran escala, mientras que el grabado se ve como femenino.

Se trata de la separación entre razonamiento y emoción, capacidades humanas que han sido dicotomizadas desde el mismo inicio de la matriz de pensamiento occidental moderno. En sus *Reflexiones sobre género y ciencia* (1991), la bioquímica Evelyn Fox Keller expresa: “Cuando apodamos de «duras» a las ciencias objetivas en tanto que opuestas a las ramas del conocimiento más blandas (es decir más subjetivas), implícitamente estamos invocando una metáfora (...) en la que, por supuesto, «dura» es masculino y «blanda» es femenino. (...) «Feminización» se ha convertido en sinónimo de sentimentalización. Una mujer que piensa científica u objetivamente está pensando «como un hombre»; a la inversa, el hombre que siga un razonamiento no racional, no científico, está argumentando «como una mujer»”.

*El papel de la expresión del cuerpo y la educación física.* Y no sólo la vida intelectual se encuentra sesgada por estos significados de género: también es posible encontrarlos en el uso del cuerpo que promueve la educación formal. En particular, en las áreas donde el trabajo corporal es el contenido central. El cuerpo está escindido entre los valores y prácticas que impregnan a la educación física por un lado y aquellos que caracterizan a la educación artística por el otro, especialmente en la recientemente incorporada al currículo “expresión corporal”. Frecuentemente el valor de la educación física es el del alto rendimiento, la competencia entre los mejores, la fuerza. De alguna manera, el atleta griego. Y generalmente varón —sobre todo en los grados superiores de la escuela primaria en los que se nota claramente la falta de estímulo deportivo de muchas chicas—. Si se trata de expresividad, en cambio, se habla de “comunicación”, de “sentimientos” o de mundo “interior”. Tanto este discurso como las actividades propuestas en las clases, de alguna manera remiten al mundo femenino. Y aquí son los varones los discriminados. Inclusive un compromiso muy elevado de un varón en la expresión corporal puede llegar a

provocar sospechas sobre su futura orientación sexual. En las chicas la gracia parece “natural”.

Una vez más, la lectura desde la perspectiva de género nos descubre otras oposiciones y jerarquizaciones que hacen a la diferencia social: el conocimiento académico o experto frente al de la vida cotidiana, el conocimiento de pasos y métodos racionales al conocimiento de la intuición o la emoción. Nuestro sentido común podría argumentar que, por supuesto, los primeros son saberes más verdaderos, más útiles, más comprobables y rigurosos que los segundos. No obstante, vale la pena registrar que no siempre ha sido así en la historia de la humanidad ni es así en todas las culturas y en todas las regiones geográficas. Por diversas razones políticas, económicas y sociales que ya hemos ido revisando nos hemos acostumbrado a considerar verdadero el conocimiento construido según ciertas pautas y no es casual que, en virtud de la valoración que reciben, también se asocien, en un plano imaginario, a las relaciones de género.

### **LA PRODUCCIÓN DE SABERES COMO EXPRESIÓN DE LAS RELACIONES DE GÉNERO**

Dicen Duby y Perrot en el primer tomo de la *Historia de las Mujeres* (1984): “¿Hay que escribir una historia de las mujeres? Durante mucho tiempo, la pregunta careció de sentido o no se planteó siquiera. Destinadas al silencio de la reproducción maternal y casera, en la sombra de lo doméstico que no merece tenerse en cuenta ni contarse, ¿tienen acaso las mujeres una historia? Elemento frío de un mundo inmóvil, son agua estancada mientras el hombre arde y actúa: lo decían los antiguos y todos lo repiten. Testigos de escaso valor, alejadas de la escena donde se enfrentan los héroes dueños de su destino, a veces auxiliares, raramente actrices —y, aun entonces, sólo debido al enorme fracaso del poder— son casi siempre sujetos pasivos que aclaman a los vencedores y lamentan su derrota, eternas lloronas cuyos coros acompañan en sordina todas las tragedias”.

Sin embargo, las mujeres han “hecho historia” aunque recién se la esté escribiendo porque han sido por siglos excluidas sistemáticamente de la tarea de elaborar sistemas de símbolos, filosofías, ciencias y leyes. La exclusión de las mujeres en el discurso histórico remite entonces a la discusión acerca de quiénes escriben la historia y la historia de quiénes es digna de ser escrita.

Estas decisiones, que parecen tan alejadas del día tras día de las instituciones escolares constituye, sin embargo, una de las determinaciones centrales de la cotidianeidad escolar: se trata del estado del tema dentro del “campo” en el cual se mueven aquellos/as en posición de decidir qué es lo que “merece ser transmitido” por parte de las escuelas. Para decirlo de otra manera: las fuentes académicas del currículo también están cruzadas por las relaciones de género hegemónicas, ya que no existe “neutralidad” en la ciencia desde esta perspectiva (como, en realidad, desde ninguna otra). Estas primeras determinaciones del currículo escolar constituyen una parte importante de lo que Basil Bernstein (1993) ubica en el campo de la “producción” del dispositivo pedagógico, el espacio donde se dilucida qué será “pensable” y qué será “impensable” en las prácticas educativas. En esas fuentes académicas también se producen valoraciones acerca de qué merece la pena de ser investigado (o sea, va a adquirir status de problema “científico”) y será indagado empírica y teóricamente a través de recursos presupuestarios definidos, quiénes “son” las personas más apropiadas para desarrollar estas investigaciones, cómo deben circular los resultados, etcétera.

No cabe duda de que estas preguntas están en la base de nuestra tarea docente y los Estudios de Género están promoviendo una transformación profunda en este aspecto, partiendo de la base de que los saberes construidos por la ciencia occidental se han caracterizado por un marcado androcentrismo.

Santa Cruz et al (1992) organizan los aportes en tres niveles: “1) cuestiones acerca de la actividad científica, que tienen que ver con la presencia o ausencia de mujeres en las instituciones científicas y en la historia de la ciencia en general y con las razones que las expliquen; 2) cuestiones relativas al contenido de las teorías científicas, tanto en sus formulaciones explícitas de hipótesis acerca de la condición femenina y las diferencias de género, como en forma de presuposiciones o supuestos paradigmáticos; 3) problemas metodológicos relativos a procedimientos empleados para acceder al conocimiento y para fundamentarlo”. Las autoras agregan que en el primer y tercer nivel se encuentran comprometidas todas las disciplinas científicas mientras que el segundo es particularmente crítico para las ciencias sociales y la biología, que se expiden explícitamente sobre la “naturaleza humana”.

Esto implica que, si bien existen procesos mediadores muy complejos entre el “saber experto” y el “saber enseñado”, tampoco es absolutamente independiente en estos temas:

- 1) la aún pequeña proporción de mujeres en la actividad investigativa y en la gestión de los organismos de investigación;
- 2) el persistente argumento biologicista en la explicación de los modos femenino y masculino de “estar en el mundo” y
- 3) el predominio de una concepción de “método” apegado a las fuentes tradicionales de la ciencia androcéntrica.

En el primer aspecto, existen algunas fuentes nacionales e internacionales que permiten trazar un panorama bastante completo de la cuestión. La Red Argentina de Mujeres, Ciencia y Tecnología, por ejemplo, se ha encargado de relevar sistemáticamente los datos acerca de la participación de mujeres y varones en los organismos de investigación: Universidades Nacionales, Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas y sus paralelos provinciales, órganos de gobierno del sistema científico, etc. Sus conclusiones tienden a mostrar que no sólo existen escasísimas mujeres en las categorías superiores de las diferentes formas organizativas de la producción científica sino que la proporción de mujeres que va ingresando a los niveles inferiores de la escala tampoco se va reflejando en los ascensos y, menos, en la conducción de esas organizaciones (Maffia, 1998). Esta distribución se observa también en otros países de América Latina: en el marco Foro Regional “Mujeres, ciencia y tecnología” —organizado en 1998 por la UNESCO y la SECyT del Ministerio de Educación de la Argentina para América del Sur y Caribe— coincidieron en el mismo diagnóstico las/os representantes de Venezuela, Colombia, Costa Rica, Brasil, Uruguay, Paraguay, etc.

El segundo de los aspectos que hacen al campo de “lo que puede ser pensado y lo que no” es la cuestión de los supuestos que subyacen a la construcción de saberes considerados “científicos”. Un ejemplo desgraciado lo constituye el recrudescimiento de las explicaciones biologicistas que han dado lugar (y a las que han dado lugar) a las políticas neoliberales hegemónicas en América en la última década. Según uno de los principales representantes de la sociología neoliberal emanada de los Estados Unidos, Charles Murria, en *Losing Ground* (1984), las políticas del Estado Benefactor no hicieron más que consolidar la posición social de

las mujeres. En particular porque las apoyaron y estimularon a tener hijos solas y a salir a trabajar. En alguna medida, argumenta que han sobrecargado los servicios públicos, que se han agotado con una duplicación de esfuerzo y, lo que es peor, han desatendido la educación familiar y el mundo privado. En un trabajo posterior ampliamente difundido, *The Bell Curve (La curva de la campana)* el autor se dedicó a “demostrar” que los programas de promoción de los/as negro/as y las mujeres fueron un gasto inútil ya que su posición social no se modificó en forma proporcional. El correlato de este argumento no se ha hecho esperar y en numerosos estados de los EE.UU. se votaron disminuciones en las áreas sociales.

No obstante, otra investigación que ha partido de premisas que comprenden el peso de las oportunidades que la sociedad ha ofrecido históricamente y ofrece a los sujetos en diferentes sectores socioeconómicos y culturales, es posible hacer una interpretación totalmente diferente de la cuestión. En la Argentina, Estela Grassi (1992), en su investigación sobre políticas sociales y pobreza ha demostrado que no es la existencia sino el deterioro de los servicios educativos o del hospital público lo que redundaba, entre otros, en una sobrecarga de las tareas de las mujeres. En un contexto de pobreza creciente, las mujeres no dejan de trabajar; por el contrario, lo hacen en peores condiciones encargándose además de su histórico papel en la reproducción familiar. ¿Qué argumento es el “verdadero”? La disolución de la cuestión social en la responsabilidad individual propia del neoliberalismo aliado con el conservadurismo social tiene como supuesto acerca de “la mujer” que su posición natural es la de “guardianas de la domesticidad”. Los resultados científicos a los que se llega reflejan ese punto de partida.

Seguramente quienes lean estas líneas estarán pensando: “bueno, se trata de ciencias sociales, que no son suficientemente «objetivas», que dependen de un punto de vista”.

Más allá de sostener que la objetividad es antes un acuerdo acerca de los supuestos de partida —ya nos extenderemos en este punto— también es posible encontrar “filtraciones” de las concepciones estereotipadas acerca de lo femenino y lo masculino en las ciencias psicológicas y las biológicas. Evelyn Fox Keller (1991), a quien ya hemos citado, muestra cómo las metáforas que la ciencia ha utilizado para nombrar sus resultados han sido teñidas por las visiones hegemónicas acerca de la posición social de los sexos y su relación mutua. Así, la autora señala que la noción de que “la ciencia” domina a “la naturaleza” tiene una clara connotación heterosexual de conquista y sometimiento. Y más aún, la misma autora reflexiona, cuando durante años se atribuyó impulso y actividad al espermatozoide frente a la pasividad del óvulo no se estaba más que transfiriendo una relación social a una búsqueda empírica. Actualmente, no obstante, la ciencia dice que el espermatozoide y el óvulo “se encuentran y se fusionan”; en este sentido, tal como afirma Diana Maffia (1998), parecería que “la corrección política ha llegado a los libros de biología de la reproducción”. Con menos ironía, la misma autora agrega: “de lo que se trata es de no impedir a priori, por prejuicios sociales y estereotipos de género, la participación de diversas mentalidades en la construcción de la ciencia. (...) Por eso no se trata solamente de permitir el ingreso de mujeres a la ciencia, si ellas serán luego obligadas a no apartarse de las líneas de investigación dictadas por los estereotipos de pasividad y actividad. Recibir el aporte de las mujeres a la ciencia no sólo es justo para las mujeres, eliminar lo femenino del ámbito de conocimiento científico no es sólo una pérdida para ellas. Es una pérdida para la ciencia y para el avance del conocimiento humano, porque se estrechan los horizontes de búsqueda de la ciencia misma. Y también es una pérdida para la ética, porque todo intento

hegemónico (también el del conocimiento) es ética y políticamente opresivo”.

Por último, la crítica de la construcción de los saberes no puede omitir las cuestiones metodológicas en la construcción de los saberes: la consideración de las fuentes de obtención de los datos, por ejemplo, o los modos de validación de los resultados, entre otros. Aunque los puntos anteriores también hacen a lo metodológico (que en realidad es una combinación de problemas epistemológicos, estratégicos y técnicos) el caso de la historia nuevamente puede servirnos para focalizar este aspecto de la cuestión.

La historia llamada “tradicional” es la que fue escrita a partir de ciertas “fuentes” también “tradicionales”: generalmente los documentos públicos (leyes, informes, registros, etc.) producidos por organismos oficiales o privados de “relevancia” general. Es obvio que esos documentos han “hablado” de modo muy indirecto de los grupos no dominantes de la sociedad (sólo en tanto supuesto) y, fundamentalmente, que han reflejado la actividad de un sector. La vida cotidiana entró sólo recientemente como problema de investigación Y con ella, múltiples “historias” que hacen al campo: la historia del amor romántico, del amor materno, de los noviazgos y matrimonios, de la familia, de la infancia, etc. Estas “historias” son mucho más cercanas a la realidad de las mujeres y a la de los varones de los grupos oprimidos. Para hacer posible la escritura de esas historias, fue necesario hacer una crítica de lo que se consideraría “fuente” válida de datos. En este sentido se trató de una crítica a la metodología de la investigación histórica, crítica que tuvo que darse en el terreno académico y político: argumentar, por ejemplo, que la correspondencia es un excelente modo de explorar el universo femenino y volcarse a indagar esas cartas que fueron guardadas y encontradas sin mediar su publicación.

Sin embargo, no se ha tratado solamente de salir a descubrir y “agregar mujeres” (Harding, 1987). Esta crítica volvió la mirada hacia los conceptos subyacentes sobre la condición social humana que hemos aludido anteriormente y también —y aquí nuevamente se trata de cuestiones de métodos— a la propia posición del/a investigador/a: la objetividad de la ciencia es, en realidad, una construcción. La famosa frase “todo depende del cristal con el que se mira” es tremendamente elocuente de lo que esto significa. Los valores y el marco cultural de producción de un determinado saber intervienen siempre en el proceso. Antes que buscar inútilmente neutralizarlos, la cuestión central será explicitarlos.

En suma, las relaciones de género atraviesan también el campo académico. Quienes tienen la responsabilidad de hacer propuestas y recortes de los saberes “dignos de ser transmitidos” están limitados/as, en tanto seres sociales, por sus propias visiones y valoraciones. Pero también por el “estado de la cuestión” en el terreno de la producción científica.

Ahora bien, la cosa es aún más compleja porque cuando llegamos a la escala de “la escuela” y “el aula” todavía hay más tensiones.

Este material solo puede utilizarse con fines didácticos.



## CAPÍTULO 4

### **MIRADAS, GESTOS Y OMISIONES: FORMAS Y SENTIDOS DEL CURRÍCULO REAL**

Más allá de la formulación y organización de las disciplinas académicas o de los libros, también en las interacciones cotidianas entre docentes y alumnos/as se ponen en juego constantemente supuestos acerca de cómo es y debe ser una niña o un niño, una joven o un joven. Esos significados muchas veces alimentan expectativas de rendimiento y de comportamiento hacia mujeres y varones que, en cierta medida y no de forma mecánica, se vinculan también con su autoestima, la confianza en el propio rendimiento y la proyección hacia el futuro. El concepto pedagógico que ilumina estos procesos es el de “currículo oculto”: aquello que se aprende en las escuelas sin que exista una intencionalidad explícita por parte de los/as docentes.

Una mirada atenta hacia el aula o el recreo muestra algunas evidencias. Por ejemplo, se castiga más severamente a las chicas que a los varones cuando transgreden la misma norma referida al comportamiento (en particular, cuando dicen “malas palabras” o se pelean a los golpes). A los varones se les perdona más el empleo de la violencia o, para decirlo de otra manera, no se les señala sistemáticamente la necesidad de resolver los problemas de forma no violenta. Además, los varones suelen ocupar más espacio en el patio porque se supone, sin haberlo consultado con ellas, que las chicas juegan “juegos tranquilos”.

Por otra parte, el cuerpo no sólo es objeto de valoraciones de género en las materias: éstas están presentes también en la forma en que se sientan (o hacemos que se sienten) chicas y chicos, en los que abren las piernas y las que las cierran, en los que corren y las que caminan, en los que “tocan” y las que “son tocadas”. El uso del cuerpo y la preocupación por la apariencia también es diferencial en las relaciones de género.

Numerosas investigaciones realizadas en diferentes países confirman estas observaciones espontáneas. Por ejemplo, en la investigación pionera desarrollada en España por Marina Subirats y Cristina Brullet (1987) acerca de la interacción lingüística cotidiana en la escuela, las investigadoras encontraron que el adjetivo más utilizado en la escuela hacia las chicas es “guapa”. Probablemente el equivalente en nuestro país sería “linda” o “bonita”, y tenemos buenas razones para pensar que los resultados de una investigación similar también serían equivalentes en nuestro medio. Otros resultados de la investigación también merecen atención: por ejemplo, que se da una elevada probabilidad de que en cualquier aula los niños reciban mayor atención verbal del maestro/a que las niñas; en particular en relación con su comportamiento. El sujeto que no “molesta” en clase desde el punto de vista de la disciplina, no necesita atención; y las chicas suelen molestar menos. Se los reta más porque tienden a transgredir con mayor frecuencia las normas escolares; y con mayor frecuencia “fracasan” en la experiencia escolar. También es diferencial el uso de la palabra que las autoras detectaron en clase: por ejemplo, los varones suelen interrumpir mucho más a las mujeres que a la inversa y conversan con los/as docentes de temas que no “se limitan” al programa de estudios interactuando con mayor frecuencia con los/as docentes.

Estos resultados han sido coincidentes con investigaciones realizadas en diversos ámbitos nacionales. En México por ejemplo, los trabajos de Gabriela Delgado Ballesteros; en Perú, los de Teresa Tovar; en Uruguay, los de Lilian

Celiberti; los trabajos de Gloria Bonder, o los de Alicia Palermo en Argentina, y muchos más, muestran que, si bien no se trata, en general, de un propósito explícito por parte del/a docente, en la escuela se promueve un modo diferencial de relación con la autoridad, con el saber y con los/as otros/as por parte de los alumnos y de las alumnas. La escuela es un escenario donde se juegan diferencias construidas socialmente; pero también es un ámbito de legitimación de relaciones de poder y, como decíamos en la presentación del libro, no jugarse a promover otras es legitimar las relaciones hegemónicas.

Estas diferencias no intervienen solamente en los modos en que chicos y chicas “están” en la escuela, sino también en las valoraciones y significado que los/as adultos/as docentes otorgan a sus prácticas y las expectativas dirigidas hacia unas y otros. Teresa Tovar (1998) muestra la visión de maestros y maestras acerca de “quiénes realizan mejor” ciertas actividades indicadas:

	Las alumnas	Los alumnos	Ambos por igual
Cumplir las tareas	49,3	6	30,6
Tener al día sus cuadernos	54,5	1,5	37,3
Arreglar el aula	64,9	3	26,1
Leer y resumir un texto	20,9	11,2	61,2
Dirigir grupos de trabajo	36,6	10,4	47
Hacer una exposición	22,4	9	61,9
Mediar en conflictos	29,9	17,2	44,8
Hacer preguntas interesantes	9,7	17,2	67,9

La cuestión es que estas “descripciones” pasan a “predecir” (Bourdieu, 1983) en forma de expectativas y a devenir criterios de evaluación para el trabajo cotidiano. Por ejemplo, entre las primeras respuestas que tienden a caracterizar a “la buena alumna” suelen aparecer las ideas de “prolijidad” y “cumplimiento” mientras que de los varones se dice que son “inteligentes” aunque “desprolijos” o “desordenados”. Si ser “prolija” es un “agregado” al “buena alumna”, también debería incluirse en el criterio del “buen alumno”, ¿no es así? Y si esto no fuese importante, como parece no serlo en el caso de los varones, ¿por qué nombrarlo?

En una investigación sobre la temática “Matemática, ciencias exactas y mujeres” realizada en Buenos Aires (Bonder y Morgade, 1997; Morgade y Kaplan, 1999) se indagó acerca de las representaciones acerca del propio rendimiento y del rendimiento del otro sexo en esas áreas. Si bien no aparecieron tendencias favorables hacia una u otro sexo en forma significativa, cuando chicos y chicas debieron argumentar las razones por las que habían dicho que “a las mujeres” les iba mejor en matemática, plantearon como motivo que “estudiaban más” o que “eran más responsables”, mientras que, cuando habían dicho que era a los varones a quienes les iba mejor, argumentaban que era porque “eran inteligentes”, “les resultaba fácil”, etc. Del mismo modo, las mujeres atribuyeron sus dificultades en matemática predominantemente a factores personales (“me cuesta”), mientras que los varones, mayoritariamente, las atribuyeron a que no estudian lo suficiente o bien —menos frecuentemente— llegan a denunciar la forma deficiente de

enseñanza, siempre sin poner en duda su capacidad o habilidad. Una vez más, la bipolaridad escolar de género que encontramos en la relación con el conocimiento escolar y que sin duda marca las subjetividades de chicos y chicas se fundamenta por naturalización: los varones, por naturaleza, “son más inteligentes”, “saben más”, “les gusta más”, “les resulta más fácil”, “son superiores”, etc. ¿A las chicas la naturaleza no las acompaña? ¿Será que para tener éxito en la escuela tienen que quebrar el “orden natural”?

Ahora bien, el currículo escolar no es sólo lo que “se dice” o “se hace” en la escuela. También se transmiten mensajes a través de aquello silenciado, aquello que debería estar pero no está, aquello de lo que no se habla; el currículo “evadido”, según la norteamericana Susan Bailey (1992).

El funcionamiento de nuestros cuerpos, la expresión y valoración de los sentimientos, la dinámica del poder, etc., generalmente no forman parte del “qué” en la vida cotidiana escolar, y cuando aparecen, generalmente son tratados de una manera superficial y burocrática, sin hacer mención de los dilemas personales y morales que muchas veces implican. Muchas/os docentes saben, por ejemplo, que chicos y chicas viven cotidianamente situaciones de violencia familiar. Es más, aunque es muy difícil contar con estadísticas, se sabe que la mayoría de los abusos sexuales a menores son realizados por miembros de la familia o personas con las que los/as niños/as tienen contacto frecuente. Sin embargo, ¿cuánto se habla en las escuelas de la violencia familiar y de los mecanismos institucionales y legales para enfrentarla?, ¿cuántas veces escuchan los alumnos varones una frase contundente “no se debe pegar a las mujeres, ni a nadie”?, ¿cuánto se habla de la violación?, ¿cuántas veces escucharon las chicas en las escuelas “no es tu culpa (si tu padrastro te asedia sexualmente por ejemplo) y además puedes hacer algo para defenderte”?, ¿qué apoyo institucional y capacitación tienen las maestras y los maestros sensibles frente a estas cuestiones, para no lanzarse solas/os a tratarlas?

Se trata sin duda de cuestiones que un/a docente vislumbra con frecuencia; la mayor parte de las veces sin instrumentos para manejarlas. No obstante, a veces también se trata de que algunas prácticas “no se ven” porque no se dispone de conceptos para identificar en ellas una posible amenaza. El caso paradigmático es el del asedio sexual en la vida cotidiana de las escuelas; en particular en el nivel medio. Lo muestra por ejemplo una sorprendente investigación realizada en Estados Unidos por Stein, Marshall y Tropp (1992) del Wellesley College for Research on Women a través de una revista juvenil. La recolección de datos se realizó a través de una encuesta publicada en una revista cuyo público está compuesto, fundamentalmente, por mujeres jóvenes y adolescentes (*Revista Seventeen*): alrededor de 4200 chicas de entre 10 y 19 años de edad respondieron. El cuestionario era breve; constaba de trece preguntas con respuestas preestablecidas para elegir (multiple choice). La pregunta principal, apoyada en una concepción muy amplia de asedio sexual, estaba referida a la vida escolar y era aproximadamente la siguiente: “¿Alguien te hizo algo de lo que sigue sin que vos hubieras querido que lo hiciera?” y se daban las siguientes opciones: “a) tocarte, pellizcarte, agarrarte; b) apoyarse sobre ti o arrinconarte; c) mandarte mensajes escritos o dibujos con contenidos sexuales; d) hacerte gestos, miradas, comentarios o bromas con contenido sexual; e) presionarte para hacer algo relacionado con el sexo; f) forzarte a hacer algo relacionado con el sexo; g) otros...”. Las restantes preguntas se referían a la frecuencia en el último año, el sexo de la otra persona, el lugar, si había otras personas presentes, si lo habían dicho a alguien y qué sucedió luego, qué hacía la escuela regularmente alrededor de estas cuestiones y qué

debería hacer.

El nombre del trabajo final sintetiza las conclusiones: “Secretos en público”. Los resultados marcaron que la mayor parte de las chicas, en forma diaria, con otras personas presentes (generalmente adultos/as) y por parte, en su mayoría, de varones compañeros (un 4% reportó a profesores), sufren alguna de las prácticas descritas, ajenas a su voluntad. Las más señaladas fueron las opciones “d” (89%) y “a” (83%) y los dos tercios de las ocasiones, con testigos. Las chicas suelen decir a otra persona lo que les ocurre (76%) pero cuando lo dicen a una autoridad de la escuela es cuando menos respuesta obtienen (45% de las veces no pasa nada). Es interesante también el tipo de propuestas que se plantean para estas cuestiones: un 45% opinó que la educación formal debe tomar el tema, con los/as estudiantes y también en el cuerpo docente, y un 26% que las escuelas deben tener una política activa para prevenir el acoso sexual. Solo un 3% de las respuestas mostraban escepticismo con respecto a las posibilidades de la escuela en este campo.

También se sabe en las escuelas que algunos/as chicos/as han tenido o mantienen sistemáticamente relaciones sexuales. ¿Cuántos espacios desprejuiciados y sin “admoniciones” subyacentes encuentran chicos y chicas para hablar acerca de cómo prevenir el embarazo adolescente o acerca de las responsabilidades en la maternidad y paternidad? ¿O acerca del derecho que tienen ambos sexos a llevar un preservativo para no contraer el SIDA?

¿Cuántas veces se discutió a fondo el mandato social sobre el cuerpo de las mujeres que hace que muchas chicas caigan en la anorexia y mueran o se suiciden?

¿Cuántas veces se dio lugar a la expresión de la frustración, del dolor? ¿Qué lugar tiene en la escuela la problemática de un/a chico/o o joven que sufre depresión —que los/as hay, y más de lo que se registra—? ¿Qué se habla del suicidio?

## **MASCULINIDADES EN LA EDUCACIÓN: HEGEMÓNICAS Y SUBORDINADAS**

La perspectiva de análisis que venimos empleando apunta a reconocer tanto los procesos que tienden a la conservación como aquellos que tienden a la transformación de las relaciones de género. Hemos analizado también cuáles son los contenidos, las reglas, las imágenes prevaletentes para lo femenino con las que las niñas y mujeres jóvenes tienen que lidiar en la construcción de su subjetividad. De alguna manera hemos estado hablando de qué sucede con los varones ya desde el inicio del libro. No obstante, lo que podríamos llamar el proceso de masculinización merece una consideración más detenida.

La temática de la masculinidad (o, para ser más precisas/os, de “las masculinidades”) es relativamente nueva en el campo de los Estudios de Género. De alguna manera, es bastante lógico que así sea ya que los desarrollos en este campo han sido motorizados por los grupos del movimiento social de mujeres y su búsqueda de “existencia” en el discurso social, de legitimidad y afirmación. El análisis de la cuestión de “las mujeres”, no obstante, fue interpelado rápidamente por los grupos de varones homosexuales que, desde su perspectiva, estaban lejos de gozar de los privilegios que denunciaban las feministas. Porque, y las investigaciones realizadas en Estado Unidos, en Gran Bretaña y Australia lo confirman, la masculinidad que podría denominarse “tradicional” (que debe “preñar”, “proveer” y “proteger” según las tres “P” descritas por el antropólogo David Gilmore, 1993) tiende a construirse no solamente como “oposición” y

“superioridad” frente a lo femenino sino también con contenidos fuertemente homofóbicos (Mac an Ghail, 1994). En este sentido, entonces, se revelaba que el hecho fáctico de tener pene no derivaba necesariamente en una posición social dominante. O al menos dominante en todos los casos.

Estamos lejos de proponer un debate y, aún más, de buscar un acuerdo acerca del punto de quiénes están más perjudicados, o de cómo se compone el “ranking” de los/as perdedores/as. No obstante, vale la pena recuperar estas discusiones que nos permiten hablar de “masculinidades” hegemónicas y de “masculinidades” subordinadas. Lo interesante de la cuestión, además, es que también en el “bando” de la masculinidad tradicional comenzaron a producirse cambios. Muchos de ellos como reacción a la transformación en la condición social de las mujeres y muchos no necesariamente como resistencia, sino más bien como respuesta a los interrogantes que se iban planteando. En la actualidad, ya existe un creciente corpus de producción sociológica y psicológica acerca de las masculinidades que intenta comprender y acompañar estos cambios.

La psicoanalista Elizabeth Badinter (en su libro *La identidad masculina* de 1992) sostiene que las relaciones de género patriarcales han generado mutilaciones en los hombres; no se trata de amputaciones físicas sino de limitaciones a su desarrollo emocional. Por una parte, una mutilación de “lo femenino” que reside en cada uno/a de nosotros/as, que da lugar a lo que llama el “hombre duro”. Por otra parte, el hombre que abandona todo tipo de virilidad para agradar a las mujeres críticas, que renuncia voluntariamente a la preeminencia del “macho” —según Badinter, el “hombre blando”—.

El “hombre duro” (que la televisión y el cine se han encargado de perfilar hasta el hartazgo en las publicidades —“Camel”, “Marlboro”— o famosas sagas de acción —los vaqueros, “Terminator”, “Rambo”—) se caracteriza por la dureza, la búsqueda insaciable del éxito y el poder, la independencia, la audacia (mejor si temeraria) y la fuerza. “Todos los hombres alguna vez han soñado ser como él: una bestia sexual con las mujeres pero que no se ata a ninguna, un ser que no se trata con sus congéneres masculinos si no es en el campo de la competición, la guerra o el deporte” (Badinter, 1992). Según David Gilmore (1993), las tres “P” comentadas en la página anterior.

Sin embargo, el hombre “duro” no deja de tener problemas: desde hace unos cuantos años se presume que es peligroso y hasta letal para el mismo hombre. Los esfuerzos exigidos a los hombres para que sean conformes al ideal masculino provocan angustia, dificultades afectivas, miedo al fracaso y comportamientos compensatorios potencialmente peligrosos y destructores.

La diferencia entre varones y mujeres en la expectativa de vida al nacer, desfavorable para los hombres, es una de las manifestaciones del problema: los estudios no han demostrado en forma fehaciente que se deba sólo a que el cromosoma Y es más débil (que explica, en parte, la labilidad de los recién nacidos varones) sino más bien al tipo de vida y las presiones que se ejercen sobre los hombres (tampoco es lugar para extenderse en el debate acerca de qué tipo de vida vale más la pena ser vivida). También, desde hace algunos años, se comenzaron a percibir las limitaciones que el modelo “duro” impone al desarrollo humano: fundamentalmente la satisfacción de la necesidad de dar y recibir amor, de expresar las emociones, de ser activo a veces y pasivo en otras oportunidades, etcétera. O bien los peligros en sentido físico que comporta: los jóvenes se ven compelidos a correr riesgos que acaban en accidentes; fuman, beben, y utilizan motos y coches

como símbolos de virilidad, encontrando la confirmación de la misma ejerciendo la violencia, personal o colectivamente.

Ahora bien, más en respuesta a los fuertes cuestionamientos del modelo que en vistas de estas desventajas, algunos hombres comenzaron a desarrollar rasgos de “otra” identidad. Según Badinter (1992), el hombre “blando” es cauteloso, previsor, adorable, dispuesto a responder a la demanda de sus mujeres: de su madre y de sus compañeras. Pero tampoco esta masculinidad (menos aún) deja de aportar sufrimiento a los hombres. Según Robert Bly (1992) a estos hombres les ocurre que se sienten faltos de vitalidad y de energía, frente a compañeras que los avasallan con sus proyectos y decisiones. El mismo libro de Bly describe cómo, el primer congreso de hombres organizado por la institución de dirige fue escenario de hombres angustiados, pasivos y desestructurados frente a los cuales Bly tiene una propuesta: reencontrar el “guerrero interior”, en un retorno al hombre primitivo y salvaje, con la ayuda de temporadas vividas en el bosque, con máscaras y tambores.

Elizabeth Badinter por su parte —no muy convencida con esta propuesta que desde su perspectiva parece añorar tiempos que ya no volverán— propone otra salida: construir al hombre “reconciliado” con su parte femenina, que sólo puede nacer de una gran revolución paterna. Es el hombre que sabe unir solidez y sensibilidad, que ha devenido hombre sin herir la femineidad materna porque ha conocido la cercanía del padre desde muy temprana edad. Este “nuevo padre” que ha comenzado a ser estudiado (la investigadora feminista Evelyn Sullerot [1991] le ha dedicado un libro entero al caso francés) pasa largas y ricas horas con sus hijos e hijas, disfruta de su compañía, juega, los educa y se ocupa de su salud y bienestar. Dado que este nuevo padre existe sólo en algunos sectores de la sociedad, es mucho menos frecuente aún encontrar hombres “reconciliados”. Más bien, lo que existe con seres en mutación. ¿Qué sucede con los hijos? En la actualidad, muchos hombres jóvenes no se sienten bien ni adoptando el modelo de virilidad del pasado, ahora caricaturizado, ni rechazando totalmente la masculinidad. Estos muchachos son en realidad los herederos de una primera generación de “mutantes”: mujeres más viriles y hombres más femeninos. A veces, les resulta difícil identificarse con sus padres varones que perciben como desmasculinizados.

En nuestras sociedades latinoamericanas, menos estudiadas todavía, el modelo masculino hegemónico presenta en forma acentuada las características del “hombre duro”. No obstante, también se vislumbran prácticas innovadoras. Héctor Bonaparte (1997), en un trabajo referido a la Argentina, identifica algunos de los nudos centrales que aún “hacen” al varón:

- Aún muchas personas siguen pensando que ser varón es mejor y preferirían al “varoncito” en el nacimiento inminente.
- Los varones son educados para “ganar”; en particular, a las mujeres.
- Desde los primeros años de vida de los varones se combate en ellos el miedo, el llanto o la “cobardía”: no deben “ser débiles como las mujeres”.
- Los varones son convencidos de que deben conquistar y someter a las mujeres, orientarlas y protegerlas, mantenerlas y vigilarlas.

No obstante, aún en este marco el autor detecta cambios y espacios en disputa. “Los varones con conciencia del problema, tienen ante sí toda una gama de posiciones masculinas al respecto. A saber: los que resisten a las mujeres militantes; los que ignoran (desestiman) sus planteos; los que se autocompadecen

por las coerciones que reciben del sistema, sin llegar a cuestionarlo; los que se cargan de culpa por las discriminaciones que sufren las mujeres, pero tampoco discuten el sistema; los que se dan cuenta de las cargas y de los escamoteos que experimentan como consecuencia de la vigencia del sistema patriarcal...”.

Frente a estas masculinidades en ebullición, los estudios relacionados con la educación señalan al menos cuatro áreas críticas en las que las escuelas tienden a reforzar la masculinidad “hegemónica”, es decir, al “hombre duro”.

Por una parte, la división sexual del conocimiento, según la cual ciertas áreas están connotadas como “masculinas”: en general las ciencias exactas aplicadas. En los países anglosajones, esta diferencia se hace crítica en la escuela media, en la que los/as alumnos/as tienen la posibilidad de elegir una parte importante de su plan de estudios. Los saberes “masculinos” estarían más despojados de subjetividad, de incertidumbre o de debilidad.

También ha sido estudiada la distribución diferencial de las sanciones, según la cual los varones reciben proporcionalmente muchas más suspensiones, retos y sanciones que sus compañeras. Esta evidencia puede ser entendida como un modo escolar de reforzar una masculinidad desafiante de la autoridad —llevada al extremo en el caso de los castigos corporales aplicados en algunos países en los que además se demuestra la valentía y fortaleza frente al dolor físico (Connell, 1995)—. En Argentina, los varones van con mayor frecuencia a los gabinetes de orientación psicológica y tienen mayores tasas de extraedad y repitencia (Censo Educativo Nacional, 1994).

Por otra parte, las escuelas tienden a moldear subjetividades masculinas a través de las modalidades indirectas relacionadas con el rendimiento académico. El trabajo clave de Paul Willis (1984) mostró cómo la cultura masculina de los “chicos malos” incluye la hostilidad hacia las buenas calificaciones escolares. La categoría de “afeminado” —y por lo tanto detestable— abarca, entre otros, a aquellos/as que usan la escuela como vía del progreso social. Estas prácticas generan a su vez una diferenciación entre varones: Mac an Ghail (1994) también distingue los “académicamente exitosos” y los “chicos malos machos” entre otros subgrupos.

Por último, el deporte y el uso del cuerpo constituyen otro aspecto de relevancia: los deportes masculinos definen un modelo agresivo, competitivo y vencedor que resulta atractivo y apropiado para algunos, pero fuertemente excluyente para otros (Messner y Sabo, 1994).

Si bien el orden institucional representa una determinación de relevancia en la vida de la infancia y la adolescencia, también el grupo de pares representa una de las dimensiones más importantes de la vida escolar. En el grupo se construye y sostiene un orden de género, turbulento y precario, pero sumamente poderoso. Según Connell (1994) y Brown y Fletcher (1995) la relación heterosexual es uno de los componentes centrales, en tanto fuente de satisfacciones sexuales y de prestigio grupal. No obstante, también “los amigos” constituyen un espacio de importancia equivalente: el lenguaje grosero, el humor agravante —homofóbico y racista— y la agresión a otros suelen ser componentes de cohesión grupal.

Sin embargo, no todos los grupos de varones responden de manera homogénea al estímulo escolar y social. Y las respuestas no son solamente individuales sino que las hay grupales. Para los varones no hegemónicos, y principalmente para los homosexuales, por ejemplo, es crucial encontrar una red social de pares no rechazante (Thorne, 1993). Quienes no lo encuentran, suelen padecer angustia y

soledad.

Badinter propone un proyecto educativo interesante: “Ha llegado el momento de que digamos a nuestros hijos que Terminator, en vez de ser un superhombre es tan solo su miserable parodia. Y va siendo hora de elogiar las virtudes masculinas que no se adquieren ni pasiva ni fácilmente, sino que se obtienen sobre la base de esfuerzo y exigencia. En concreto, sobre la base de autocontrol, voluntad de mejorarse, gusto por el riesgo y el desafío, capacidad de resistir a la opresión... son las condiciones de la creación, pero también de la dignidad. Son patrimonio de todo ser humano, con el mismo rango que las virtudes femeninas. Éstas conservan el mundo, aquellas amplían sus fronteras. En vez de ser incompatibles, hay que verlas como indisociables si se pretende aspirar al título de humano”.

### **SE REPITE Y TAMBIÉN SE RESISTE**

Es evidente que la construcción social de lo femenino a que tiende la educación formal se relaciona todavía con la domesticidad, la reproducción, la docilidad, mientras que lo masculino está connotado como lo público, el mercado, el poder tradicional. Podríamos decir, a partir de los datos analizados anteriormente, que la escuela, que sigue siendo una de las instituciones en las que varones y mujeres cohabitan en forma más “igualitaria”, construye una relación particular entre chicas y chicos, por una parte, y la “casa” y el “trabajo” por la otra. Y prepara a ambos sexos de forma diferente para ambos destinos. Se espera que varones y mujeres aprendan una relación diferente, un “código de género” signado por una clasificación dicotómica de los mundos público y privado, familia y trabajo, esferas masculinas y femeninas. Las escuelas enseñan a los varones cómo mantener la importancia de esas distinciones y a ver su futuro en términos de trabajo remunerado, mientras que se omite casi totalmente el proyecto de la paternidad, evitando los contenidos considerados femeninos, domésticos o personales/emocionales. En las mujeres, la construcción de la división trabajo/familia difiere de la que se acepta como natural para los varones: menor claridad en la división trabajo doméstico/trabajo remunerado, menor legitimidad en la obtención de poder, o de dinero, sujeción del proyecto personal al “tempo” familiar, etc. E, inversamente, como hemos visto, silencio casi absoluto acerca del asedio sexual, la violencia doméstica, la doble jornada laboral, el embarazo no deseado.

Algunos autores nos proveen ideas para echar luz a estas afirmaciones. Berger y Luckmann (1984), Bernstein (1993) y Arnot (1994) nos permiten pensar que la determinada “clasificación” de género que varones y mujeres construyen se produce al comprender e internalizar los principios subyacentes en las prácticas cotidianas. Por ejemplo, el “silencio” de algunas cuestiones probablemente se entienda de la siguiente manera: “se trata de asuntos «privados», por ello no se tocan en la escuela; entonces se resuelven en la intimidad, son problemas «míos». Se construye la clasificación entre “lo público” y “lo privado”. Asimismo, externalizan —es decir expresan— sus identidades generizadas a través de la conducta, el lenguaje, el uso de objetos, su presencia física, etc. El hecho de que haya un código de género dominante (el de los sectores poderosos de la sociedad) significa que hay también códigos de género dominados (los de la clase trabajadora, o los de diferentes grupos étnicos).

La experiencia de aprender los principios de los códigos de género dominantes es entonces también la de aprender relaciones entre grupos socioeconómicos en las



que, por ejemplo, la familia de la clase trabajadora aparece como ilegítima y con un bajo status. Nos referimos, por ejemplo, a la familia extendida —en la que conviven personas de cuatro o más diferentes generaciones—, monoparental —tanto una madre sola como un padre solo, ya que también, aunque con mucha menor frecuencia, existen casos de madres que dejan a marido e hijos— u otras formas, que tienen que ver con migraciones o trabajos temporarios varios: a una madre de clase media le cuesta muchísimo, si lo logra, entender cómo una madre peruana puede dejar a sus hijos/as por meses o años para venir a trabajar a la Argentina con cama adentro.

En este sentido, la reproducción de la posición en la escala social ocurre a través de la misma formación de las identidades de género de las que estamos hablando, a la vez que una resistencia de clase también podría manifestarse a través de una resistencia a las definiciones de género. Sin embargo, hay que reiterarlo, tanto en el código dominante como en el dominado las mujeres tienen una posición de subordinación. Para decirlo a través de un ejemplo, es evidente que la ideología de la “supremacía” masculina crea en los jóvenes varones una estructura de opresión que de alguna manera resulta “funcional” a la perdurabilidad de su subordinación si son pobres: la “descarga” violenta hacia las mujeres en la casa atenúa la protesta social en los cauces apropiados de participación y lucha.

Pero en esta construcción de “códigos de género”, mientras la escuela trata de determinar las identidades de sus estudiantes, los/as estudiantes toman un papel activo: el/la estudiante es “activo/a” al inferir las reglas subyacentes de una gama de relaciones sociales entre los varones y las mujeres (entre padres y madres, docentes, alumnos/as, etcétera).

En esta apropiación del género, los/as estudiantes aprenden a reconocer y a dar sentido a una amplia gama y variedad de fragmentos generalmente no coherentes ni contiguos. A veces arman reglas que no van en el mismo sentido que lo habitual o “conveniente”. Los resultados de este proceso no son siempre predecibles, especialmente cuando ellos/as relacionan esos mensajes escolares con las alternativas experimentadas o derivadas de otras instituciones educativas: las familias, grupo de pares, medios de comunicación, etc. Chicas y chicos pasan por un proceso de transformación activa de estos variados mensajes y producen al final una constelación de comportamientos y valores clasificables como “masculinos” o “femeninos”. Lo que la escuela tiende a producir —entre otros— son sujetos que inconscientemente o conscientemente aceptan la versión dominante de las relaciones de género, que son aquellas de los grupos dominantes. Pero a veces falla. Falla porque no todos los mensajes de la escuela son coherentes entre sí; porque esos diferentes grupos a los que pertenecen chicos y chicas muestran diferentes modelos; porque si la “vida” y sus fuerzas contradictorias no entran por la puerta, entran por la ventana.

En las interacciones cotidianas, en los materiales educativos, en las propuestas didácticas, en los temas de estudio y en lo que no se estudia, en el uso del espacio y del cuerpo de docentes y alumnos/as, y en múltiples otras formas, la escuela “contribuye” a la construcción de los códigos de género dominantes. Sin embargo, al iniciar este apartado dijimos al pasar que la escuela es uno de los espacios más igualitarios que la sociedad ofrece. Esta expresión no es una incoherencia voluntarista: se fundamenta justamente en que en el proceso de subjetivación, de construcción de los/as individuos, la reproducción de las relaciones de género y las de clase social es incompleta. Para decirlo de otra

manera, también en las escuelas hay experiencias de afirmación de la autoestima, de adquisición de herramientas para pensar y para operar en el presente y en el futuro: la misma alfabetización es un instrumento de ampliación del universo simbólico. Hay experiencias de logro, de liderazgo y de amistad ajenas a los vínculos familiares o domésticos. Hay docentes y grupos que pelean por el sueño democrático de la igualdad, para las chicas y los chicos.

Un poco de historia nos permite comprender más a fondo la cuestión. Siguiendo a Julia Varela (1997), podríamos afirmar que la educación integra lo que la autora denomina “el dispositivo de feminización” de la modernidad.

Dice Varela: “El dispositivo de feminización confirió a la supuesta naturaleza femenina, a través de determinadas técnicas y tecnologías de gobierno, ligadas al ejercicio de poderes concretos y a la constitución de regímenes de verdad, cualidades específicas, y se articuló sobre el dispositivo de sexualidad”. Y más adelante agrega: “la expulsión de las mujeres de las clases populares del ámbito reglado de las corporaciones, y la institucionalización de la prostitución, la diferenciada vinculación de las mujeres con el saber legítimo y la expulsión de las mujeres «burguesas» de las universidades cristiano-escolásticas que abrían el acceso al ejercicio de las nascentes profesiones liberales, el papel estratégico que jugó en Occidente la institucionalización del matrimonio cristiano con su carácter indisoluble, en fin, el surgimiento de unos estilos de vida femeninos a los que contribuyeron de forma especial los humanistas al diseñar la utopía de la mujer cristiana ideal (de la perfecta casada), constituyen piezas indispensables para entender la génesis del dispositivo de feminización”.

Varela retoma y especifica el concepto de dispositivo tributario del pensamiento foucaultiano, concepto que nombra a una combinación particular de las tecnologías de construcción de sujetos sociales. Foucault (1996) define a las tecnologías del yo como matrices de razón práctica “que permiten a los individuos efectuar, por cuenta propia o con la ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad”. Las tecnologías del yo se combinan con otras; en particular, con las tecnologías de poder, que “determinan la conducta de los individuos, los someten a cierto tipo de fines o de dominación y consisten en una objetivación del sujeto”.

Ahora bien, si hablamos de procesos de subjetivación, las políticas y las prácticas educativas representan una instancia principal, tanto para el refuerzo como para la crítica.

En nuestro país, el proceso de construcción de la educación pública implicó la imposición de una visión del mundo por parte de un sector de clase. Y también de un sector de género. La educación formal, si bien en forma contradictoria, fue un complemento del dispositivo feminizador de la modernidad, reforzándolo al menos en cuatro dimensiones:

- En la valoración del saber académico, androcéntrico y enciclopedista; la hegemonía del positivismo científico estuvo muy lejos de la valoración de los saberes tradicionalmente creados y transmitidos por las mujeres.
- En la exacerbación de las cualidades femeninas en las maestras y la expropiación de las mismas en las madres.

- En el silenciamiento sistemático de las cuestiones que, de ese modo, fortalecieron su calidad de “privadas”: en particular, la sexualidad.
- En el disciplinamiento diferencial de las niñas en las expectativas de comportamiento.

Lo contrarrestó también, por acción u omisión, en algunas otras dimensiones:

- El acceso de las mujeres a la lengua escrita.
- En particular en los sectores burgueses, la posibilidad de obtener credenciales profesionales, lo cual contribuyó a la promoción y difusión del ideario igualitario y la expresión de las voces silenciadas.
- Su carácter “público” frente al proyecto doméstico para las niñas y mujeres jóvenes excluyente en amplios sectores.
- Su carácter “protegido” y, por lo tanto, confiable para las familias que temían por la integridad moral de sus hijas.

En este sentido sociológico, la reproducción tampoco es total.

Ahora bien, la investigación educativa de estos procesos ha mostrado desde hace bastante tiempo la definición que el proyecto moderno adoptó para las mujeres, en particular para aquellas pertenecientes a los sectores populares. Lo interesante es que también está evidenciando, y esto es mucho más reciente, que la masculinidad hegemónica es sólo una de las existentes en la sociedad y que las masculinidades subordinadas, que también existen, estuvieron y están lejos de tener una expresión en el currículo escolar. En este sentido, también la escuela ha operado y opera como un “dispositivo de masculinización”, en el cual se construyen las masculinidades hegemónicas pero también, como contraste, se perfilan las otras.

Y se perfilan otras porque, tal como venimos insistiendo desde el comienzo del libro, también en la sociedad en su conjunto hay permanencia y cambios. Las crisis económicas, políticas y sociales que caracterizaron al siglo XX fueron también el ámbito del cambio en las relaciones de género y va siendo tiempo ya de que hagamos un poco más de historia.

Este material solo puede utilizarse con fines didácticos.

## CAPÍTULO 5

### **EL TRABAJO ESTÁ DIVIDIDO, Y NOS DIVIDE**

Podríamos decir que a lo largo de los capítulos anteriores hemos estado analizando las relaciones de género desde una perspectiva netamente estructural y “culturalista”, revisando las imágenes, los símbolos y los mensajes que, en las diferentes clases sociales, edades, etc., hacen “mujeres” y “varones” de los seres que nacen y se educan. No obstante, muchas de las características que asume la relación entre varones y mujeres en nuestra sociedad actual tienen que ver con la esfera económica; en particular con la consolidación de la manera de organización de la producción, el consumo y los afectos propia del capitalismo. Y, más precisamente aún, del capitalismo industrial que ha predominado en los últimos dos siglos.

El capitalismo es fundamentalmente una manera de organización del trabajo humano. Como expresión netamente económica, según Eric Hobsbawm, el triunfo mundial del capitalismo “era el triunfo de una sociedad que creía que el desarrollo económico radicaba en la empresa privada competitiva y en el éxito de comprarlo todo en el mercado más barato (incluida la mano de obra) para venderlo luego en el más caro”. Un mundo de futuro promisorio no sólo en el orden económico sino también en las ciencias y el conocimiento. Recordemos las fábricas que se reproducían como hongos en Gran Bretaña, o las minas, en las que no sólo los hombres sino también las mujeres, los niños y las niñas trabajaban muchas más horas de las que hoy en día estaríamos dispuestos a considerar aceptables (aunque muchas veces las trabajamos igual). El capitalismo se transformó también en un modo de vida, ya que al consolidar la existencia de grupos en la estructura social (burgueses capitalistas, pequeño-burgueses, asalariados, campesinado) también se fueron definiendo gustos y costumbres de la vida cotidiana de cada uno de esos grupos.

¿Cómo se transformó el mundo de las mujeres en esta nueva era capitalista? ¿Cómo quedaron ubicadas las mujeres de los diferentes sectores sociales en relación con la producción industrial, el flujo de las finanzas, la puja competitiva por la riqueza y el poder?

Nuevamente Hobsbawm nos ilustra de modo más que claro: “es posible también que la desigualdad esencial sobre la que se basaba el capitalismo encontrase su necesaria expresión en la familia burguesa. Precisamente porque la dependencia no se basaba sobre la desigualdad colectiva, institucionalizada y tradicional, tenía que hacerlo en una relación individual. Ya que la superioridad era algo tan discutible y dudosa para el individuo, debía existir alguna forma que fuese permanente y segura. Como su principal expresión era el dinero, y éste expresaba simplemente las relaciones de intercambio, debía complementarse con otras formas de expresión que demostrasen la dominación de unas personas sobre otras. Por supuesto, no había nada nuevo en la estructura familiar patriarcal basada en la subordinación de las mujeres y los niños. Pero cuando podía esperarse lógicamente que la sociedad burguesa la destruyese o transformase —del mismo modo que más tarde sería desintegrada— resultó que la fase clásica de la sociedad burguesa la reforzó y exageró”. Analicemos entonces los modos en que se tradujo esta “exageración” de la subordinación femenina en nuestra era moderna.

## **EL TRABAJO DOMÉSTICO O... “MI MAMÁ NO TRABAJA”**

Existe un gran consenso en nuestro mundo contemporáneo acerca de qué es “trabajar”. Si preguntásemos su definición en la calle, seguramente nos dirían algo así: “el trabajo se hace fuera de la casa”, “cuando se trabaja, se gana dinero”, “trabajo es lo que falta” y otras frases por el estilo. De acuerdo con esta definición, quienes por siglos cultivaron la huerta familiar, alimentaron los animales, construyeron herramientas, etc., para sí mismos y para su comunidad, no han trabajado. Tampoco las amas de casa lo han hecho ni lo hacen: solo “trabajan” aquellos/as que, de alguna manera, venden su actividad, generalmente en forma extradoméstica.

Sin embargo, como todo producto social, esta noción acerca de qué es “trabajo” podría ser otra. Además, efectivamente, no ha sido siempre la misma a lo largo de la historia. Despojémonos de esa noción estrecha y pensemos al trabajo como una forma de transformación de la naturaleza; agreguemos su carácter de actividad intencional y, en este sentido, propiamente humana. Con estas sencillas características podemos acercarnos con mayor amplitud al tema del trabajo en la sociedad a lo largo del tiempo y, en particular, al de las mujeres.

Una primera afirmación que podríamos realizar de acuerdo con esta definición alternativa es que mujeres y varones han trabajado siempre, antes inclusive de que existiera un mercado de trabajo. Lo interesante es que, de acuerdo con numerosos indicios históricos, en todas las culturas, tiempos y espacios ha habido una división entre el trabajo de “las mujeres” y el de “los varones”. Este no es el único modo de dividir el trabajo que se realiza en la sociedad. En diferentes latitudes y a lo largo de la historia, el trabajo también se ha repartido según otros criterios. Por ejemplo, algunos grupos desarrollan tareas predominantemente intelectuales mientras que otros hacen tareas en las que predomina el trabajo manual. O, para decirlo en otras palabras: pensar es sólo para algunos/as mientras que para otros/as lo fundamental es ejecutar. También es posible reconocer esa división social en nuestros días.

Aquí, sin embargo, nos interesa una de las formas más universales de división del trabajo: la división sexual y, en particular, algunos mitos que parecen aún vigentes alrededor de esta división. En primer lugar, el mito de que se trata de una distribución natural. Abundante investigación antropológica desarrollada recientemente ha demostrado que la universalidad del empleo del criterio del sexo para el reparto de roles no se corresponde de manera directa con el contenido de lo asignado a mujeres y varones: las tareas asignadas a unas y otros en las diferentes sociedades ha variado en el espacio y en el tiempo. Según los diferentes documentos encontrados (grabados, esculturas, pinturas, manuscritos, etc.) las mujeres han realizado trabajos muy variados, según las distintas épocas y lugares (e incluso dentro de una misma época y un mismo lugar): desde aquellos que requieren una gran fuerza y resistencia física, hasta los que precisan una especial habilidad y destreza manual. Se han encontrado mujeres trabajando en las minas, construyendo diques, transportando pesos, haciendo la guerra y también tejiendo, cocinando o tocando instrumentos musicales. Y son estas diferencias las que nos permiten afirmar que la división sexual del trabajo es netamente social y no, como se ha afirmado por mucho tiempo, natural.

El segundo mito interesante para discutir es que esta asignación tiene un carácter complementario. Es decir, que el trabajo de unos y otras serían necesarios para completar un todo entero, íntegro, lleno, absoluto (ideas que en el diccionario

aparecen asociadas a la idea de “complemento”) y que, por lo tanto, todos los componentes tienen igual valor. Al igual que cualquier relación social, la división sexual del trabajo se encuentra siempre determinada por la distribución del poder y las jerarquías; y, en este caso, se ha desarrollado en un marco patriarcal: el dominio del patriarca, del *pater familiae*. Caracterizando al “patriarcado”, la historiadora Gerda Lerner afirma: “implica que los varones tienen el poder en todas las instituciones importantes de la sociedad y que se priva a las mujeres de acceder a él. No implica que las mujeres no tengan ningún tipo de poder o que se las haya privado por completo de derechos, influencias y recursos. Una de las tareas que supone un mayor desafío (...) es rastrear con precisión las diferentes formas y los modos en que aparece históricamente el patriarcado, los giros y los cambios en su estructura y en sus funciones, y las adaptaciones que realiza ante las presiones y las demandas femeninas”. Obviamente, no se trata de rasgos individuales de carácter, de que haya hombres más o menos autoritarios, sino de un conjunto de instituciones, de valores y de normas de comportamiento que establecen la posición masculina hegemónica: aunque en una pareja la mujer sea quien domina, este ejemplo particular no modifica una estructura global que aún mantiene su vigencia. Tampoco cambia esta relación constatar que muchas veces las mujeres no son víctimas de esa desigualdad sino que, de diversas maneras, la transgreden y, a veces, la aprovechan.

En este marco, entonces, antes que complementariedad entre el trabajo femenino y el masculino tendríamos que pensar en subordinación. Y justificar esta situación mediante la apelación a la naturaleza no es otra cosa que el ocultamiento, en el orden de las ideas, de una relación social desigual. Esa posición subordinada ha signado la relación de las mujeres con el trabajo en el mundo moderno. Si estamos de acuerdo en que el trabajo es una actividad de transformación, de carácter intencional, también acordaremos que esta definición se aplica perfectamente a las tareas que las mujeres han desarrollado y desarrollan en todos los ámbitos sociales. No obstante, existe una persistente tendencia a invisibilizar la dimensión no remunerada del trabajo femenino: el trabajo doméstico.

¿Por qué sostenemos que, también en este caso, se trata de un trabajo?; ¿qué transforman las mujeres en el hogar? O, más bien, dando vuelta la pregunta... ¿por qué todavía tenemos que demostrar que en el hogar se trabaja? Para encontrar la respuesta a estos interrogantes es necesario volver a algunas ideas planteadas al comienzo del capítulo.

Si bien mujeres y varones trabajaron siempre, en la segunda mitad del siglo XVIII se produce una serie impresionante de transformaciones en la sociedad occidental. Fue tal el impacto de estos cambios que los/as historiadores/as lo han denominado “revolución”. Se trata de la revolución industrial del capitalismo al que ya aludimos. Sumada a la revolución política burguesa que desembocará en la Declaración de los Derechos del Hombre y del Ciudadano, signó el curso del mundo moderno, tanto en Europa como en nuestro continente.

La revolución industrial a la que aludimos al comienzo implicó fuertes transformaciones en las relaciones de trabajo: las que más nos interesan son la división entre unidades o esferas de producción (la fábrica por un lado, el hogar por el otro) y la conformación de la masa que vende el tiempo de su fuerza de trabajo por un salario. El trabajo masculino deviene el sostén económico de la familia. El hogar, que otrora fuera una unidad rural de producción y consumo, se transforma fundamentalmente en el espacio de la reproducción biológica y emocional de los nuevos sujetos. Paralelamente para esta nueva situación aparecieron justificaciones

en el orden de las ideas apoyadas en la supuesta naturaleza femenina: como las mujeres son madres —gestan y paren— su ámbito por excelencia es el hogar.

Es interesante encontrar en los estudios históricos que la reclusión de las mujeres en ese espacio se vinculó estrechamente con las relaciones patriarcales a las que aludíamos anteriormente. En los inicios de la revolución industrial, las mujeres (y los niños/as) trabajaban tantas horas como fuera necesario a los patrones o los dueños: cuando la necesidad de mano de obra amainó, recrudescieron los discursos en favor de la protección de las mujeres y el trabajo infantil... Vuelta a casa. Pareciera que el trabajo femenino resultó en los últimos siglos, antes que otra cosa, una válvula de ajuste para el mercado de trabajo: cuando hizo falta su mano de obra —en períodos de florecimiento económico, o de guerras, por ejemplo— se abrieron las compuertas; cuando disminuyó la actividad o terminaron los conflictos, nuevamente el hogar apareció como la perspectiva más apropiada para las mujeres.

Ahora bien, en el ámbito doméstico, la producción de las mujeres quedó especializada en los valores de uso —es decir en objetos o procesos de consumo directo: comida, cuidado de la salud, socialización primaria de los/as infantes— y resultó opacada en un mercado de trabajo público que se perfilaba esencialmente mediado por el salario. En el capitalismo industrial el trabajo pasó a tener una connotación productiva, pero de valores de cambio, es decir, intercambiables por dinero. Ese especial tipo de mercado, que comúnmente se denomina productivo, la atención de la casa y los/as niños/as no trabajadores/as no cuenta, aunque con el salario del hombre trabajador también se está pagando su reproducción cotidiana (alimento, vestimenta, descanso, recreación, en manos femeninas). Así, el trabajo de las mujeres desapareció, se hizo “invisible”, “fantasma”. Es por ello, por ejemplo, que cuando se calcula la riqueza de un país a través del PBI no se registra lo producido por las mujeres. También por ello, chicos y chicas suelen decir “mi mamá no trabaja” cuando lo hace sólo en el hogar. Probablemente también muchas mujeres sienten una cierta culpa cuando se encuentran en esa situación. Y vale tan poco que no se contabiliza tampoco el trabajo masculino que allí acontece: albañilería, plomería, electricidad, carpintería, etc... ¿Es verdad que “no hacen nada” en casa los varones?

Ese papel protagónico en el trabajo doméstico (aunque hemos visto que no exclusivo) acompaña a las mujeres cuando salen al mercado a recibir un salario. Y todavía suele estar bajo su responsabilidad —aún la de aquellas que tienen una empleada en quien delegarlo— conformando una doble jornada (a veces triple, por la multiplicación de las ocupaciones remuneradas) que sin duda afectan su salud y su calidad de vida.

### **LOS TRABAJOS “FEMENINOS”**

Es notable que, desde antiguo, algunas ocupaciones han sido consideradas apropiadas para que las mujeres intercambien su tiempo de trabajo por un salario. Como prolongación de la crianza y el trabajo doméstico adjudicados al rol femenino, los trabajos de las mujeres han conservado algunos de los rasgos centrales de esas tareas. Por una parte, se trata de servicios personales. Implican el cuidado material y físico de las personas que, en general, no pueden valerse por sí mismas (niños/as, enfermos/as, ancianos/as, etc.) pero también el cuidado y la satisfacción de las necesidades corporales, materiales y sexuales de todos los hombres en general. Por otra parte, se trata de tareas efectuadas habitualmente en un espacio físico limitado, que suponen una relación íntima o muy estrecha con otros/as. Estamos



hablando secretarias, peluqueras, vendedoras, enfermeras, maestras, prostitutas, etc., etc. Esta concentración en algunas actividades ha sido denominada segmentación horizontal: entre todas las tareas sociales posibles en una imaginaria línea acostada —el horizonte de posibilidades—, sólo algunas, en una porción limitada, son las permitidas. Para decirlo en otras palabras: algunas tareas son consideradas “apropiadas” para las mujeres en función de su posición histórica en las relaciones de género, mientras que otras tareas no lo son porque, de una u otra manera, las apartarían de su rol principal. Algunas investigadoras, sin embargo, consideran que antes que una discriminación realizada desde el mercado laboral, se trata de una estrategia que las mujeres y los varones fueron armando para acercarse al mercado laboral (Sautu, 1991; Wainermann y Giusti, 1994; Marshall y Orlansky, 1995). Probablemente, sin colocar las razones en uno u otro polo, se trata de una relación de “ida y vuelta” entre las mujeres y el mercado.

Otro rasgo que ha caracterizado —y aún caracteriza— al trabajo femenino en el mercado es su concentración en los estratos más bajos del campo laboral; en cuanto a su remuneración (porque se supone que dependen económicamente de un proveedor varón) y en cuanto a poder formal (porque se supone que no saben o no quieren ejercer el liderazgo, o que son emotivas y les falta objetividad para conducir). En la medicina, fueron enfermeras mucho antes que médicas, y médicas de sala mucho antes que directoras de hospital; en las escuelas, maestras de grado antes que supervisoras de distrito; en las empresas, secretarias antes que ejecutivas... Esta forma de concentración ha sido denominada segmentación vertical: de todas las tareas posibles dentro de un campo, ordenadas de arriba hacia abajo en una línea, sólo las de abajo son las apropiadas para las mujeres. En otras palabras: las mujeres deben ocupar (y ocupan) cargos de subordinación frente a otros a quienes se considera más capacitados para mandar. La limitación al acceso a los cargos superiores de conducción ha recibido el sugerente nombre de techo de cristal: no existen barreras formales, pero cuando se pretende llegar a esos lugares, aparecen restricciones implícitas o explícitas que excluyen a las mujeres como grupo.

Esta división social del trabajo que estamos caracterizando no solo significa para las mujeres una limitación en las oportunidades de construir y ejercer poder (que sólo es legítimo —hasta cierto punto como veremos en el próximo capítulo— en el ámbito doméstico), de ganar y manejar dinero o de ser visibles (existir) en el mundo público. También implica una forma particular de relación con el conocimiento, ya que pareciera que los saberes específicos para la realización de esas tareas tienen un significativo componente de intuición, de capacidad o de dotes pretendidamente naturales. Así como se supone que existe un instinto materno, como su prolongación se piensa que las mujeres, por naturaleza, también saben complacer y agradar. Lo cual implica también, como contracara, que aquellos saberes producidos mediante la investigación metódica de las realidades físicas, o la reflexión filosófica metafísica, no corresponden tan naturalmente a lo femenino... Revisando nuestra lista de trabajos femeninos comprobamos que se caracterizan por un alto contenido emocional frente a una baja incidencia de saberes específicos adquiribles sistemáticamente mediante la educación. De hecho, ya hemos visto que todas las mujeres estuvieron excluidas de las universidades durante nueve siglos.

Un trabajo femenino por excelencia, que es casi una bisagra entre el mundo público y privado, es la limpieza de los hogares que realizan las empleadas domésticas y el cuidado de niños en las casas de familia.

Pero tal vez sea el trabajo docente el mejor ejemplo de cómo el mundo privado y

el público se tejen en la vida de una mujer y de cuán “naturales” pueden devenir la segmentación vertical, la horizontal y la exclusión en términos de conocimiento académico (Morgade, 1992, 1997). A fines del siglo pasado las mujeres fueron convocadas a las Escuelas Normales para colaborar en la construcción de la Nación Argentina, “civilizando a las masas ignorantes”. Muchas “señoritas” estuvieron desde entonces, y por casi un siglo, afirmando que trabajaban “por amor a la infancia” y “por vocación” antes que por recompensas salariales y que “una maestra no hace paros”, desconfiando de la política y los reclamos sindicales, en la base del sistema pero nunca conduciendo ni escribiendo libros de pedagogía, en una función antes socializadora y formativa que de creación de conocimientos... Si bien las mujeres maestras se las arreglaron de alguna manera para resistir, recién desde la década del setenta de nuestro siglo, fueron construyendo otra imagen de su tarea, convencidas de ser “trabajadoras de la educación” antes que “segundas mamás” y de que la educación de la infancia requiere profesionales capacitadas y ciudadanas plenas (Birgin, 1998). Transcurrió un siglo entre la creación de la primera Escuela Normal y la discusión del papel de “madre educadora” reservado para las mujeres maestras. La protesta organizada de la docencia argentina, plasmada en la Carpa de la Dignidad instalada 1003 días frente al Congreso de la Nación es una muestra de que se ha transformado —para bien— aquel viejo mandato de que “se gana poco porque es una vocación”.

### **ALGUNOS DATOS INTERESANTES**

¿Cómo es el trabajo de las mujeres en la actualidad? La situación, signada por la crisis y el ajuste estructural, desafía a la división sexual del trabajo como tal vez nunca anteriormente: la desocupación masculina, en los sectores más pobres; la necesidad de dos salarios para mantener el nivel de vida, en la clase media. Crece el número de mujeres “jefas” de hogar y el de hombres a cargo de los hijos/as y del trabajo doméstico. Muchos varones lo sufren como una condena ligada a la desocupación, asociada con una pérdida de la autoestima y un aumento de la irritabilidad. Muchas mujeres también lo viven como una pesada carga: aún cuando se liberan en gran medida de la “doble jornada”, el ideal del varón proveedor aún subsiste en las fantasías femeninas.

Existe un caudal importante de información recogida sistemáticamente a nivel mundial por la Organización Internacional del Trabajo. La OIT ha asumido un papel de relevancia en lo que se ha denominado “monitoreo” o “seguimiento” de los acuerdos firmados por los países en las Conferencias Mundiales sobre la Mujer. En su informe de 1996, este organismo de las Naciones Unidas caracteriza el estado de la cuestión:

- En todo el mundo, las mujeres están peor remuneradas que los hombres y no se aprecian signos de un cambio inmediato de tendencia. La mayoría de las mujeres siguen ganando, como media, tres cuartas partes del salario que perciben los hombres fuera del sector agrario.
- Las mujeres ocupan un 14% de los puestos administrativos y de gestión y menos del 6% de los cargos de alta dirección de todo el mundo.
- En los países desarrollados, las mujeres trabajan al menos dos horas más por semana que los hombres, aunque no es excepcional encontrar diferencias de 5 a 10 horas. En los países en desarrollo, las mujeres dedican de 31 a 42 horas por semana a actividades no remuneradas,

frente a las 5-15 horas de los hombres.

- En América Latina y el Caribe, el 71% de las trabajadoras se concentra en el sector servicios. En los países desarrollados, la cifra se sitúa en torno al 60%. La concentración de la mano de obra femenina en el sector agrario es superior al 80% en el África Subsahariana y alcanza al menos el 50% en Asia.
- En los países industrializados, gran parte del aumento de la participación de la mujer en la población activa se ha materializado en puestos de trabajo a tiempo parcial. Entre el 65% y el 90% de los trabajadores a tiempo parcial en los países de la OCDE son mujeres.
- En dos tercios de los países situados en regiones desarrolladas, las tasas de desempleo de la mujer son superiores a las del hombre. En Europa Central y Oriental la diferencia oscila, en términos generales, entre el 50% y el 100%, salvo en Hungría, Lituania y Eslovenia, donde las tasas de desempleo del hombre son superiores.
- Las mujeres sólo son beneficiarias de un 5% de los créditos rurales concedidos por los bancos multilaterales.

Es evidente que la posición de las mujeres, como grupo, sigue signada en el mundo del trabajo por la subordinación y la precariedad.

El caso del trabajo docente del nivel primario es diferente. Al estar regulada por estatuto, el acceso, el ascenso y la remuneración de los/as trabajadores/as de la educación no presenta distinciones en función del sexo del/a docente. Desde la implementación plena del estatuto (y los concursos que éste establece) en la Ciudad de Buenos Aires, es posible determinar que la titularización de mujeres maestras ha redundado también en una representación en la dirección de las escuelas que tienden a corresponderse con las proporciones de la base: en 1988 eran el 91% de la base, en las aulas, y el 68% de los/as directores/as. En 1998 era el 93% de la base y el 80% en las direcciones.

No obstante, no podemos apresurarnos a celebrar: en 1998, en el mismo distrito, las mujeres sólo representaban un 33,3% en las supervisiones. Según el Reglamento Escolar vigente, la supervisión tiene básicamente la delegación del control del sistema educativo, tanto en su dimensión material (recursos físicos, financieros, humanos) como en la pedagógica y política. La tradición del cargo consolidada en el imaginario docente —salvo contadas y valiosas aunque aun escasas excepciones—, lo marca como fuertemente asociado a prácticas autoritarias de imposición y control. No es casual, ya que su presencia en las escuelas, más allá de la formalidad en los actos escolares, significa evaluación de la tarea o, peor, la existencia de algún conflicto de gravedad que requiere de la participación de la autoridad externa para su tratamiento y resolución.

Pero su tarea no representa solamente el control de los/as subordinados/as sino, como contrapartida, la articulación entre las escuelas y el gobierno del estado. En este sentido, también corren por su cuenta la interpretación de las necesidades, los recursos disponibles y, aún, del “estado de ánimo” de las bases. En suma, se trata de una tarea del control y el afianzamiento del consenso social en torno a la organización del sistema escolar. Una tarea que requiere “cintura política” y determinar cuándo se aplica una norma y cuándo se la evade. En este sentido, aún en el sistema educativo, en que predominan fuertemente las mujeres, puede existir un “techo de cristal” (Morgade y Arri, 1998).

La Internacional de la Educación, organismo que nuclea a las confederaciones sindicales docentes de numerosos países, en su 2º Congreso Mundial llevado a cabo en 1998 dictó una interesante “Resolución sobre la Feminización de la Profesión Docente” que, tomando en cuenta los problemas derivados de la segmentación horizontal y, fundamentalmente, la segmentación vertical en la docencia, insta a las IE y a sus organizaciones afiliadas a:

“Poner en marcha estrategias para eliminar toda forma de discriminación contra las mujeres que trabajan en la educación:

- considerar el impacto sobre las mujeres docentes de todos los aspectos de las políticas de educación y sindicales;
- trabajar para erradicar la desigualdad en materia de condiciones de trabajo y/o salario que perjudica a las mujeres, o perjudique a hombres y mujeres, como podría ser el caso en sectores altamente feminizados, como la primaria o la educación de la temprana infancia;
- promover la inclusión de mujeres en las comisiones de contratación y promoción (...).

Emprender y promover investigaciones para:

- identificar los factores de contratación, de formación docente, de las condiciones de trabajo y de la situación de los/as docentes, que desalientan a los hombres a entrar y permanecer en la carrera;
- desarrollar políticas tendientes a lograr un mejor balance entre hombres y mujeres en todos los niveles educativos;
- actuar en colaboración con la OIT sobre los factores que influyen en el deterioro de la condición de los docentes, que se propaga en todo el mundo. Este análisis debe considerar, eventualmente, cuál es el tipo de relación que existe entre el aumento de la feminización de la profesión y el deterioro de los salarios y la condición de los docentes de ambos sexos;
- desarrollar indicadores dinámicos, desglosados por nivel de educación y cargos de responsabilidad, para medir el grado de feminización de la profesión, como guía para políticas y acciones futuras;
- trabajar con la OIT y otras agencia intergubernamentales apropiadas para verificar enfermedades relacionadas con el stress que reportan hombres y mujeres del sector educativo y promover el desarrollo de políticas relacionadas con las condiciones de trabajo;
- analizar qué consecuencias tiene (si hay alguna) para los estudiantes la feminización creciente de la profesión; las ventajas y desventajas que aparezcan en este estudio deben servir de base para los debates y la acción del Comité de la Condición de la Mujer y el Consejo Ejecutivo de la IE”.

A esta lectura netamente gremial y reivindicativa de las relaciones de género en el trabajo de enseñar se le ha sumado recientemente la lectura de la psicología laboral: las enfermedades “femeninas” que padecen las mujeres docentes no se dan solamente a las obvias cuestiones de sexo; también se vinculan con cuestiones de género, por ejemplo, cuando el stress aparece en un cuadro de la doble o triple jornada de trabajo unida a la responsabilidad en el trabajo doméstico hogareño (Martínez, 1997).

Es evidente que el tema no es menor en el sector docente.

## **HAY MÁS MUJERES DE LO QUE PARECE**

Seríamos incoherentes con las afirmaciones de la presentación si sólo tratásemos las formas estereotipadas de determinar qué es “lo femenino” y qué “lo masculino”, y los casos en los que esas formas se han vuelto concretas. Consistentes con la crítica a la noción de “trabajo”, Powell y Clarke (1990), por ejemplo, sostienen que antes que una separación tajante en el terreno de las prácticas sociales, mujeres y varones han transitado y transitan ámbitos comunes, pero sus acciones tienen diferentes significados. Lo hemos visto en el caso del trabajo de las mujeres, también en la participación de los hombres en la familia: mujeres y varones comparten más de lo que parece el trabajo y la vida familiar, pero sus papeles se explican de diferente manera.

Es decir que, de acuerdo con la definición que adoptemos, englobaremos, o no, al protagonismo de las mujeres. Si conocimiento es sólo aquello producido y transmitido en los ámbitos académicos, los saberes transmitidos de madres a hijas sólo serán “tradiciones” o “folklore”, pintorescos a la hora de comprar recuerdos de viajes, pero inexistentes o poco valorados frente a la pregunta: “¿Qué saben esas mujeres?” Más aún, la forma femenina de comunicarse que recibe el mote descalificador de “chusmerío”, ¿no es también una forma de conocimiento sobre otros/as, de análisis introspectivo —a veces *sin anestesia*— de la propia vida y las vidas ajenas? Si ampliamos la mirada “tradicional” veremos la participación de las mujeres y de los grupos no hegemónicos en la retaguardia, haciendo los saberes y la historia del día tras día de las comunidades.

Lo mismo ocurre con la tecnología. Si al hablar de “tecnología” sólo se piensa en máquinas inteligentes o microprocesadores, seguramente concluiremos con el difundido prejuicio de que las mujeres y la tecnología no se llevan demasiado bien. Sin embargo, las mujeres han creado — desde los inicios de las sociedades humanas— conocimientos básicos relativos a los animales, las plantas o los minerales y también han desarrollado tecnologías para la preparación de alimentos, el cuidado del ganado y la preparación de la tierra para los cultivos; tecnologías del vestido, de la atención del parto, del cuidado de los/as enfermos/as.

La visibilización de estas actividades es fundamentalmente una cuestión conceptual. Claro que esto parece increíble para el sentido común, según el cual la realidad aparece como dada, fuera de nosotros/as y bastante independiente de nuestra voluntad. Pero estamos mostrando el papel fundamental que el significado de las acciones tiene para los seres humanos: o sea, el cristal con que se mira. En este sentido, la realidad no habla por sí misma sino a través de los conceptos de que disponemos para mirarla.

Por otra parte, además de estas tal vez oscuras cuestiones de interpretación, es posible demostrar en las ocupaciones no tradicionales que el tipo de trabajo apropiado para las mujeres no viene en los genes. Parece estar creciendo el consenso acerca de que el hábitat es una responsabilidad de todos/as los/as miembros de la familia. La combinación de la lucha de las mujeres y la reformulación del mercado de trabajo, es decir, el desafiante escenario social y económico de fin de siglo, sin duda interpela a la división sexual tradicional, abriendo posibilidades de cambio que sólo podemos anticipar en nuestra fantasía.

Hay mujeres empresarias, académicas, dirigentes, etc., que con frecuencia combinan sus deseos y oportunidades de transgresión con los mandatos de género —que también llevan consigo—. Son mujeres que han desarrollado particularmente ciertas capacidades que las imágenes de género predominantes identifican como

“masculinas”: independencia, seguridad en sí mismas, racionalidad. La existencia de estas mujeres excepcionales genera en ocasiones la imagen ilusoria de que “la que quiere, puede” o de que “nadie pone barreras, llegan por su capacidad”; es decir, que el techo de cristal no existe. También frecuentemente ellas mismas tengan esa visión de sí mismas. De hecho, suele tratarse de mujeres que, si bien sufren un stress emocional particular por las expectativas adversas del medio, suelen tener una energía y una salud acordes con los desafíos de sus actividades.

Seguramente muchas de las lectoras y de las compañeras de los lectores de este libro se encuentran en este grupo. Si llegaron a este punto ya se deben haber convencido de que no todo lo que brilla es oro y que las oportunidades personales y sociales de las que han gozado sólo abarcan a un sector de la población. Y también que los “costos” de la compatibilización entre el proyecto profesional, maternal, de pareja y ciudadano, se mantiene en un equilibrio totalmente inestable parecido a una pirámide apoyada en su vértice. No es que no valga la pena y que la famosa paridad entre los sexos no haya sido otra cosa que la sobrecarga de las mujeres, como dicen algunos (Lipoveztky, 1999). El análisis de género nos permite historizar la posición de mujeres y varones en la sociedad, descubrir el protagonismo femenino en la construcción de la sociedad pero al mismo denunciar que, más allá de que haya “excepciones”, aún existen huecos importantes en la plena realización de los ideales de igualdad y justicia que orientan la utopía moderna.

El movimiento social de mujeres ha venido denunciando el sexismo en todos los ámbitos desde hace tiempo y, en la actualidad, al importantísimo caudal de investigaciones acumulado se suma un conjunto estructurado y sistemático de propuestas de transformación local e internacional. Pensando en el “qué hacer” repasaremos algunas de ellas en el próximo capítulo.

## CAPÍTULO 6

### DEL DIAGNÓSTICO A LA PROPUESTA

Nuestra conversación a través de este libro no es producto de una casualidad; tampoco de una ocurrencia repentina de la autora o de sus editores/as. El fuerte impulso que la problemática de las relaciones de género ha tenido en la agenda de las discusiones públicas es tributario del movimiento social de mujeres, reiniciado en la década de 1970. Decimos “reiniciado” porque a principios de siglo se produjo una “primera ola” feminista en el reclamo del derecho al voto, acallada luego, y por varias décadas, a causa de la tremenda energía que insumieron las Guerras Mundiales.

Igual que en los casos de los otros movimientos, las mujeres organizadas de “los 70” expresaron públicamente demandas de un “grupo” específico de la comunidad, un grupo que sentía y demostraba que los idearios igualitarios de las sociedades no se estaban concretando en la vida cotidiana de todos y todas. Ocurrió en Estados Unidos —al calor de las luchas por los derechos civiles de las minorías raciales— y en Europa. En América Latina, coincidió en cierta medida con la clausura de la expresión de demandas sociales por parte de las dictaduras militares; en este contexto represivo, el movimiento social de mujeres tuvo un desarrollo más accidentado y menos publicitado, pero también activo y productivo. Sin proponernos evaluar exhaustivamente su impacto, podríamos convenir en que, de alguna manera, esta agitación social contribuyó a la incorporación —lenta y aún insuficiente— de ciertas temáticas no sólo en el seno de la sociedad sino también, y muy particularmente, en las plataformas partidarias y en los planes de gobierno. Porque esta “segunda ola” del feminismo ha sido constante en su permanente interpelación reivindicativa a la política.

Un ejemplo de esta actividad es el formato de las Conferencias de las Naciones Unidas sobre la Mujer: desde su primera versión (en México, 1975), en forma paralela al encuentro de representantes de gobiernos se realiza otro de organizaciones no gubernamentales que trabajan en la problemática desde diferentes óptimas y especialidades. Entre ambas instancias se produce una intensa circulación de documentos propositivos, declaraciones e, inclusive, desde hace varios años ya, personas que se trasladan desde “el movimiento” hacia las oficinas de gobierno para llevar a cabo los proyectos de cambio.

Más allá de las frustraciones frecuentes, es posible constatar una importante serie de medidas legales y políticas que, tanto en América Latina en general como en nuestro país en particular, muestran cierta receptividad del ámbito estatal a los reclamos del movimiento. Por una parte, en la sanción de leyes concretas: la patria potestad compartida es un ejemplo; la condena del acoso sexual en el trabajo o de la violencia doméstica son otros. También lo es la “ley de cupo”, por la cual al menos el 30% de los/as candidatos/as en una lista para elecciones nacionales deben ser mujeres. Además, en la Argentina en particular, es notorio que la Convención para la Eliminación de toda forma de Discriminación hacia la Mujer, de Naciones Unidas, ha sido incorporada a la Constitución Nacional de 1994.

Por otra parte, este proceso se plasmó en un principio en la creación de oficinas y/o programas “de la mujer”. Si bien constituyeron un progreso respecto de la invisibilidad anterior, la creación de estas dependencias corrió siempre el riesgo —y de hecho ocurrió con frecuencia— de devenir en pequeños ghettos o de llevar

adelante acciones muy fragmentarias. El desarrollo teórico que fue acompañando y dando fundamentos a estas prácticas ha conducido a la insistencia en dos puntos centrales: por una parte, la adopción en estas oficinas de una perspectiva “de género” que, sin dejar de lado el trabajo específico con las mujeres en virtud de su posición subordinada en numerosos campos, amplía su marco de mirada hacia la dimensión histórica y cultural de las relaciones entre lo masculino y lo femenino; por otra parte, en la necesidad de permear con el enfoque de género a todas las políticas sectoriales. Es decir, “meterse” con esta mirada en las cuestiones tradicionales del estado: salud, educación, justicia, seguridad, etcétera.

Ahora bien, en ocasiones estas experiencias resultan satisfactorias: sin embargo, también existen ciertos límites. Por una parte, si pensamos que el estado supuestamente es “de todos y para todos”, pero que responde generalmente a los intereses de algunos grupos, se producen frecuentes tensiones intraestatales que terminan en fracturas y aún la disolución de equipos y oficinas creadas para impulsar políticas específicas de promoción de las mujeres. Los programas “de mujer” aparecen como recortes parcializantes que distraen recursos de cuestiones “globales”, “más importantes”, o simplemente que convienen más. Por supuesto que también incide la capacidad del mismo grupo u oficina de visibilizar sus acciones como dirigidas al bien común, su habilidad para “ampliar” el número de interlocutores/as y su tenacidad para obtener los recursos que siempre son esquivos. Se trata, en todos los casos, de cuestiones relativas al “poder”. Es obvio, porque las relaciones de género son relaciones de poder y resulta costoso mantener una actividad sólida en este plano que sea algo más que asistencialista —regalar máquinas de coser por ejemplo— y que no preocupe a los sectores conservadores.

Sin embargo, en este fin de siglo en el que tantas causas justas parecen perdidas frente al pragmatismo posibilista imperante, la lucha del feminismo —que continúa por muchas vías— trae un poco de aire fresco y estimulante. Analicemos como “caso” paradigmático la educación de las mujeres. Veremos allí dos procesos coadyuvantes: por un lado, la “presión” femenina, en las diversas modalidades que ha ido adoptando a lo largo del siglo; por el otro, la existencia de “respuestas” desde los gobiernos. La convergencia constituye, sin duda alguna, una de las dimensiones más revolucionarias del siglo: la educación de las mujeres.

### **EL PROBLEMA DEL ACCESO A LA EDUCACIÓN**

En una rápida revisión por la historia argentina y latinoamericana es posible constatar que en la época colonial existían diferencias entre los varones y las mujeres “pudientes” en el acceso a la educación (Miller, 1991; Stoltz Chinchilla, 1993; Vitale, 1987). Como el destino de las doncellas de las clases altas era el casamiento y la maternidad, la educación era concebida como irrelevante, si no antiética. Algunos factores atemperaban esta situación: la piedad religiosa, valor central en la mujer ideal, requería un mínimo de educación (para leer la Biblia al menos); desde una perspectiva pragmática, la eventualidad de una viudez hacía necesaria una educación para permitir a las mujeres afrontar la gestión de una fortuna o manejar un hogar. Sólo los varones de las clases dirigentes tenían la oportunidad de estudiar en una universidad local o de viajar a Europa para cursar los estudios.

A partir de mediados del siglo XVI existió una mayor preocupación por la educación femenina en las colonias. Los terratenientes inscribían a sus hijas en los conventos, donde se alfabetizaban aprendiendo religión, música, francés, bordados



y, en ocasiones, fundamentos de matemática. La educación finalizaba a los trece años aproximadamente porque se consideraba que a esa edad ya estaban en condiciones de casarse. Por otra parte, en algunas ciudades importantes del Virreinato, surgieron escuelas para niñas de familias pobres, también controladas por la Iglesia Católica o por las Sociedades de Beneficencia. Estas escuelas ofrecían una versión levemente más práctica de la educación brindada a las jóvenes: moral e instrucción religiosa (generalmente de memoria sin alfabetización), costura, cocina e higiene personal.

Este esquema educativo subsistió a lo largo del siglo XIX. Si bien el fermento intelectual que caracterizó al periodo de las guerras por la independencia incluyó la discusión de los “derechos del hombre” y las intelectuales latinoamericanas se unieron a sus pares de Estados Unidos, Gran Bretaña y Francia en la difusión del debate acerca de los derechos de las mujeres, en la primera parte del siglo se avanzó muy poco en la implementación de reformas estructurales.

No obstante, la organización de los estados nacionales llevó a la elaboración de constituciones inspiradas en las europeas y, por lo tanto, modernizantes. Muchas de ellas establecían la responsabilidad del estado de crear y sostener a la educación pública en todos los niveles (como en Argentina), sin exclusiones de ningún tipo. El impulso para la transformación en la calidad y la cantidad de educación de las mujeres se articuló a fines del siglo pasado fundamentalmente con la demanda de las mujeres de las clases medias, que poco a poco se iban formando en algunos países. La creación de las escuelas secundarias normales (o sea para la formación de maestras) por parte de los nuevos estados fue una respuesta en ese sentido. En las naciones donde no existía esta clase en ascenso, como Perú, por ejemplo, los normales tuvieron poca convocatoria y no constituyeron un sector social.

Los programas normalistas más exitosos fueron los de Argentina, Chile y Uruguay, naciones no sólo prósperas económicamente sino que tenían poblaciones relativamente homogéneas comparadas con Brasil y Cuba, donde persistió la esclavitud negra hasta 1880, o con México, Guatemala, Ecuador o Bolivia, donde la mayoría del pueblo vivía miserablemente con un amplio analfabetismo y para la cual el español era sólo segunda lengua. El Normal ofrecía a las mujeres una oportunidad para recibir educación y una profesión respetada, aunque mal remunerada. Las Escuelas Normales eran instituidas desde el estado central y esto les daba fuerza y legitimidad. Sin embargo, el prestigio de la educación recibida era inferior al del “Colegio Nacional” que preparaba para los estudios superiores. Tampoco constituyeron el trampolín que la escuela media fue para los varones de los sectores acomodados: aunque muchas mujeres lucharon para ser aceptadas en la educación superior, la universidad aún no era destino para ellas.

A principios de siglo XX, sin embargo, numerosas asociaciones y encuentros periódicos contribuyeron a colocar en la agenda el tema de la educación femenina. Las escuelas profesionales comenzaban a surgir como alternativa, con sus cursos de estenografía, aritmética y comercio para las mujeres que se incorporaban a los espacios peor remunerados del mercado de trabajo.

Es recién después de la Segunda Guerra Mundial cuando cambia sustancialmente la situación. La cobertura se amplía en forma creciente, en particular entre mujeres de clase media. En la actualidad, en la matrícula de la educación inicial, primaria y media de nuestro país, mujeres y varones están representados prácticamente en la misma proporción. El “boom” llega hoy a las universidades: la presencia femenina está superando a la masculina.

En la actualidad, la demanda por el acceso a la educación se produce básicamente en el entrecruzamiento entre “género” y “clase social”. Lo que resta a la democracia es lograr el mínimo: retener en la escuela a las niñas y mujeres pobres.

### **LA LUCHA POR EL “QUÉ” SE APRENDE EN LAS ESCUELAS**

Hemos hablado en capítulos anteriores acerca del sexismo en el currículo escolar. Como hemos visto, el saber “experto” o “de especialistas” ha sido creado por siglos en instituciones pobladas sólo por varones, quienes han determinado los problemas significativos a investigar y las metodologías apropiadas para hacerlo. La demanda en este sentido pasa al “qué” se aprende dentro de las escuelas.

“Añadir mujeres” ha sido la respuesta frente a los primeros señalamientos sobre la invisibilización de las mujeres en los materiales y temas de estudio. Así nació, entre otros, la historia de las mujeres (llamada “compensatoria”) en las ciencias sociales o el “rescate” de mujeres escritoras en la literatura y de mujeres astrónomas en ciencias naturales. Ese enorme esfuerzo de visibilizar al sector de la sociedad supuestamente incluido en el genérico masculino (el Hombre, la Humanidad) constituyó y constituye aún una enorme tarea en el camino de la reconstrucción de la cultura.

Sin embargo, los estudios de género están promoviendo una transformación mucho más profunda. La profesora estadounidense Peggy McIntosh (1993) y Gloria Bonder (1994) describen y proponen un modelo para la progresiva transformación integral de los saberes propuestos en el currículo, incorporando la perspectiva del género simultáneamente a la de clase y raza (más específicamente, etnia). Se plantea un giro de enfoque que desde la denuncia y la militancia académica concluye en la búsqueda de inclusión de la experiencia humana en toda su diversidad, lo cual evidencia el carácter transversal del enfoque de género para todas las disciplinas y áreas del conocimiento a lo largo de toda la trayectoria escolar. Y esta idea de “enseñanzas transversales” ya está circulando por los ámbitos educativos. Si la idea de los transversales no es introducir contenidos nuevos que no estén ya reflejados en el currículo de las áreas, sino organizar algunos de esos contenidos alrededor de un determinado eje educativo justificado políticamente, también la crítica de la discriminación de género debe incluirse de ese modo en la educación formal, en sintonía con la de otras formas de la discriminación y junto a la educación para la paz y para la salud, el cuidado del medio ambiente, el respeto por los derechos humanos.

En este mismo sentido, es posible encontrar propuestas metodológicas que conforman una suerte de “pedagogía feminista”: desde este punto de vista, el problema del sexismo educativo reside fundamentalmente en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Antes que enfatizar el androcentrismo de los saberes académicos, que reconocen pero consideran poco modificables en lo inmediato, su foco está colocado en el nivel del aula. Su propuesta es colocarse fuera del “dilema” femenino frente a la cultura y a la instrucción que podría plantearse en los siguientes términos: reivindicar el acceso a esos “bienes” implica pagar el precio de negar su identidad y su historia; renunciar a ellos para permanecer fieles a sí mismas, implica condenarse a un empobrecimiento humano y a la inexistencia social.

Para un grupo de mujeres italianas profundamente preocupadas por este problema de la relación con el conocimiento —las integrantes de la Librería de Milán

(1994)— colocarse en otro lado de ese dilema fue posible por una práctica política y social entre mujeres. Apuntan visibilizar la diferencia sexual en el mundo hoy aparentemente neutro de la enseñanza y la instrucción, que sólo se limita a registrar la diferencia en los datos estadísticos sobre la alta tasa de escolarización de las mujeres o su predominio en el sector docente, o a señalar otras diferencias (clase, etnia, raza) ignorando la de género. Lo que se plantea es la inserción del proyecto de “educar en la diferencia” en las instituciones en las que se elabora/transmite la cultura y, en primer lugar por su relevancia, en el sistema educativo público. Un primer principio en la promoción de una educación significativa para niñas y jóvenes es el reconocimiento de la necesidad de una estructura de mediación femenina en el trabajo de enseñar y en la experiencia del aprender: las relaciones de “affidamento”. El affidamento —traducible como fidelidad, confianza, lealtad— es una relación profunda entre una docente y sus alumnas, que parten del mutuo reconocimiento en su condición de mujeres. Esto implica necesariamente también la resignificación de la propia profesión docente, en que los significados de género se encuentran fuertemente naturalizados.

El paradigma de la identidad femenina —entendida como constelación específica, no homologable a la masculina— no abandona la lógica reivindicacionista pero apunta a la valorización de lo femenino en la educación (los estilos cognitivos y afectivos relacionales femeninos, los valores de la subjetividad femenina...). La condición planteada es que el concepto de “igualdad” se deje atravesar y regular por la categoría de la diferencia, para dejar emerger un nuevo paradigma de igualdad y justicia, esta vez radicado en “quiénes son” los sujetos y fiel a su reconocimiento. De modo que la premisa universalista del pensamiento moderno, el derecho a educarse/instruirse, tienda a dejar de ser una ficción para encontrar su realización en un orden educativo en que se exprese la diferencia de género.

La estrategia más concreta y radical adoptada en esta propuesta es la separación del alumnado en mujeres y varones durante un tiempo en la semana, o en forma permanente. La hipótesis con la cual se ha trabajado es que la indagación sobre la propia identidad produce respuestas nuevas, en la palabra y en la escritura, construye nuevo saber. Por lo tanto ha apuntado a la investigación y, consecuentemente, a la afirmación de la identidad.

Esta experiencia de la pedagogía de la diferencia comparte algunas propuestas con la pedagogía feminista desarrollada en los Estados Unidos e inspirada fundamentalmente en Paulo Freire y el movimiento de la educación popular. Desde la pedagogía feminista se sostiene que la propia naturaleza de los temas que se ponen en juego es en sí misma un programa metodológico para la educación. Su primer postulado establece la necesidad de partir de la propia vivencia de la opresión, los propios conocimientos y la propia experiencia de los/as alumnos/as. Es decir, incorporar como contenido de la enseñanza a los saberes y la conciencia de género.

También se plantea como estrategia la división de los sexos en algunos momentos de la vida escolar. En el trabajo de clase, la estrategia central será entonces problematizar aquello que parece ordinario o natural. El aula es un ambiente liberador donde un/a “educador/a-educando/a” y un/a “educando/a-educador/a” actúan como sujetos, no como objetos. Los procesos de enseñanza y de aprendizaje son activos, reflexivos, comprometidos con el contenido y con los otros, con la sociedad, con las organizaciones y con la transformación.

Este enfoque sugiere una nueva manera de estar con los/as otros/as en la clase: cada uno/a comprometido/a con el aprendizaje del/a otro/a, cada uno/a pone en juego sus diferencias en lugar de ocultarlas o negarlas. La clase se transforma en un lugar importante para conectarse con las raíces, el pasado, e imaginar el futuro. La experiencia se analiza desde diferentes ópticas, se relaciona con otras evidencias, se interpreta de diferentes formas. De esa manera podemos integrar nuestro nuevo conocimiento y modificar nuestra comprensión pasada, pero siempre permaneciendo ancladas/os en la propia experiencia, manteniendo el sentido de “nosotras/os mismas/os” como sujetos. En este contexto, se tiende a que los que aprenden desarrollen su independencia, el pensamiento crítico, el respeto por el/la otro/a y la capacidad de realizar un trabajo compartido.

El punto de partida es el reconocimiento de que en la escuela se juega el poder en relaciones que suelen ser de subordinación y dominación. Enfatizando una noción muy querida del feminismo como la de “construcción de poder”, se apunta a la capacidad y la acción. Usando el concepto de poder como capacidad, la meta es aumentar el poder de todos los actores sociales, sin limitaciones discriminatorias. Se trata de estimular a los/as estudiantes a que construyan conexiones con su pasado colectivo, con los/as otros/as y con el futuro, para llegar a reconocer que “lo personal es político”.

En la pedagogía feminista, la docente es, sobre todo, un modelo de líder, y su práctica también tiende a formar líderes, ya que sus alumnos/as aprenden a articular sus experiencias con las estructuras sociales, a tender redes de trabajo con otros/as en las mismas condiciones, a trabajar en grupos, a tomar diferentes roles y a argumentar por sus necesidades. En suma, una atención explícita a las capacidades del pensamiento crítico y a la creación de un clima de interrogación permanente, un currículo que desafía a identificar, articular y defender sus convicciones, que ayuda a desmistificar el discurso teórico y los puntos de vista prevalecientes y aún a los/as expertos/as.

Sin duda alguna, la pedagogía feminista es una ampliación y revitalización de la “pedagogía del oprimido”. Y, al igual que con Freire, también es posible encontrar algunas voces críticas. Por ejemplo, Jennifer Gore (1996), en su libro *Controversias entre las pedagogías*, desconfía del autoproclamado antiautoritarismo de cualquier relación educativa.

## **RESPUESTAS DESDE LOS GOBIERNOS NACIONALES:**

### **EL CASO DE LA ARGENTINA**

Esta lucha, que ha ido trasladándose desde el reclamo por el acceso a la educación formal hacia la discusión del “qué” y el “cómo” se aprende, se fue plasmando también en diferentes documentos internacionales que recogen los consensos ya establecidos acerca del “qué hacer” para promover la igualdad social de mujeres y varones. La Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación hacia la “Mujer”, votada en Naciones Unidas en 1981, convertida en Ley Nacional en 1985 e incorporada en la Constitución de la Nación Argentina sancionada en 1994, establece en su Artículo 10:

“Los Estados Parte adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación y en particular para asegurar, en condiciones de igualdad entre hombres y mujeres:

Las mismas condiciones de orientación en materia de carreras y capacitación profesional, acceso a los estudios y obtención de diplomas en las instituciones de enseñanza en todas las categorías, tanto en zonas rurales como urbanas; esta igualdad deberá asegurarse en la enseñanza preescolar, general, técnica y profesional, incluida la educación técnica superior, así como en todos los tipos de capacitación profesional.

Acceso a los mismos programas de estudios y los mismos exámenes, personal docente del mismo nivel profesional y locales y equipos escolares de la misma calidad.

La eliminación de todo concepto estereotipado de los papeles masculino y femenino en todos los niveles y en todas las formas de enseñanza, mediante el estímulo de la educación mixta y de otros tipos de educación que contribuyan a lograr este objetivo y, en particular, mediante la modificación de los libros y programas escolares y la adaptación de los métodos de enseñanza.

Las mismas oportunidades para la obtención de becas y otras subvenciones para cursar estudios.

Las mismas oportunidades de acceso a los programas de educación complementaria, incluidos los programas de alfabetización funcional y de adultos, con miras en particular a reducir lo antes posible la diferencia de conocimientos existentes entre el hombre y la mujer.

La reducción de la tasa de abandono femenino de los estudios y la organización de programas para aquellas jóvenes y mujeres que hayan dejado los estudios prematuramente.

Las mismas oportunidades para participar activamente en el deporte y la educación física.

Acceso al material informativo específico que contribuya a asegurar la salud y el bienestar de la familia, incluida la información y el asesoramiento sobre planificación de la familia”.

Este discurso de raíz liberal tiene, sin embargo, un enorme potencial en la lucha por una sociedad más justa y con el tiempo va profundizando sus metas. A dieciséis años de la Convención, la Plataforma votada en la Conferencia de la Mujer de las Naciones Unidas de 1995 profundiza en varios de los aspectos ya planteados, particularizando el discurso hacia algunos sectores específicos de “las mujeres” y retomando algunas de las discusiones que se plantearan en el campo de los Estudios de Género en la educación. El primer punto de la Plataforma relacionado con el tema reitera la necesidad de “asegurar la igualdad de acceso a la educación” aunque introduce especificaciones interesantes dirigidas hacia el sector “niñas” y “mujeres jóvenes” que particularizan el discurso. Se habla, por ejemplo, de la necesidad de “aumentar la matrícula y la retención escolar de las niñas, asignando recursos presupuestarios, estableciendo horarios escolares flexibles, becas e incentivos” y de “promover que se eliminen las barreras, para que las embarazadas adolescentes y madres jóvenes puedan continuar sus estudios”. Además, también se abre el problema del “acceso” hacia la gestión política de la educación cuando, en el mismo objetivo, se sugiere a los gobiernos “lograr la participación igualitaria de la mujer en la administración y adopción de políticas educativas”. Por otra parte, aunque se recupera el tema del analfabetismo y, en este sentido, la universalización del acceso a la lectura y la escritura, también se introducen especificaciones relativas al “qué” deben aprender las mujeres. Así, se recomienda “aumentar el

acceso de las mujeres a la formación profesional, la ciencia y la tecnología y la educación permanente”.

¿Qué ha pasado en la Argentina frente estas iniciativas? En marzo de 1987, durante el gobierno del presidente Raúl Alfonsín, se creó la Subsecretaría de la Mujer en el marco de la Secretaría de Salud y Acción Social como culminación de un proceso comenzado en 1983 con el Programa de Promoción de la Mujer y la Familia. Posteriormente, en 1989, el presidente Carlos Menem la convirtió en Secretaría, que fue disuelta en pocos meses. En 1991 fue creado un organismo denominado Consejo Coordinador de Políticas Públicas para la Mujer dependiente del Instituto Nacional de la Administración Pública. Hoy se llama Consejo Nacional de la Mujer y depende directamente de la Presidencia de la Nación.

Estas idas y venidas dan señales acerca de la precariedad institucional que tuvo y aún tienen estas respuestas desde el estado. No obstante, también es posible señalar sus logros. Según Zita Montes de Oca, quien fuera la subsecretaria entre 1987 y 1989, la dependencia desarrolló programas de promoción a la investigación en el Tema Mujer, de diagnóstico y relevamiento de la situación de la mujer en las provincias, de prevención de la violencia doméstica, etc., más la publicación de materiales de divulgación y capacitación. Más allá de las dificultades y límites, la autora concluye: “el resultado del desafío fue positivo más allá de la ubicación «femenina» y asistencial que se le pretendió otorgar al área, el cerco pudo romperse y el organismo pudo conquistar, al menos dentro del criterio de los miembros del estado, un concepto que fue más acorde con el previsto idealmente con las mujeres que con el determinado culturalmente por los modelos y estereotipos establecidos”.

No obstante, la primera actividad que desde sus comienzos buscó instalarse como componente de las políticas de estado que podríamos llamar “tradicionales” fue el “Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa” (PRIOM), en el marco del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. (Coordinadora general: Gloria Bonder. Coordinadora operativa: Graciela Morgade).

El PRIOM (1991) se propuso:

Integrar al currículo de todos los niveles y modalidades educativos contenidos tendientes a reflejar la participación de la mujer en todos los ámbitos sociales, la creación de cultura y el crecimiento económico de la sociedad y dar cuenta de los nuevos roles sociales que éstas desempeñan.

Sensibilizar y capacitar docentes en la perspectiva de promover actitudes y prácticas no discriminatorias en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la orientación profesional.

Impulsar planes de docencia e investigación dirigidos a profundizar el conocimiento acerca de la situación de la mujer y eviten elecciones educativas y laborales estereotipadas.

Incentivar el ingreso femenino a las áreas científico tecnológicas, brindarles capacitación para encarar emprendimientos productivos y fortalecer su capacidad para ocupar puestos de decisión en las instituciones sociales.

Recuperar y jerarquizar, a través de estudios puntuales, encuentros y espectáculos, concursos, etc., el protagonismo de las mujeres argentinas a través de la historia a todas las dimensiones de la cultura.

Atender mediante subprogramas específicos a problemáticas educativas

puntuales que afectan particularmente a las mujeres: preservación del medio ambiente, comunicación social, educación para la salud, circuitos no formales de educación.

Este programa duró cuatro años, durante los cuales avanzó en algunos de esos objetivos, contribuyendo a la diseminación de la problemática de las relaciones de género en el sistema educativo a través de documentos de apoyo a la reforma curricular, capacitación de funcionarias y docentes, organización de campañas de sensibilización a la comunidad educativa, producción de materiales pedagógicos, etc. No obstante, el PRIOM terminó abruptamente por un fuerte conflicto originado en la determinación de los Contenidos Básicos Comunes para la Educación General Básica. Entre varios otros aspectos, por la incorporación del enfoque de “género” a los contenidos de la educación. Este conflicto ideológico que derivó en la renuncia pública de la Coordinación Nacional del Programa y su virtual disolución.

No obstante, si bien con este programa desapareció, por el momento al menos y a nivel nacional, una política educativa tendiente a incorporar en forma integral la perspectiva de género en la educación formal, esto no implica que se hayan evaporado ni su influencia ni la presión de otros grupos y otras personas en el mismo sentido. Es posible encontrar contenidos establecidos para los diferentes niveles y algunos textos y editoriales que muestran algunos cambios. Hay maestras y maestros que ya están incorporando innovaciones “con perspectiva de género” en sus aulas. También existen formadores/as de docentes que incorporan en sus programas algunas investigaciones y textos que hablan de las relaciones de género. Aunque todavía son dispersas y escasas, intentaremos sistematizar algunas de estas iniciativas como fuente de inspiración para otras que puedan surgir...

## **QUÉ HACER EN LA ESCUELA**

Dada la complejidad de este campo, que no se refiere a una disciplina en particular y que no se limita a un espacio y un tiempo específicos del trabajo escolar, es posible afirmar que las relaciones de género se distribuyen de una manera “transversal” a todas las actividades en la escuela. Por lo tanto, su transformación consciente y voluntaria implica también una reorientación de toda la vida cotidiana escolar. Seguramente las diferentes expresiones que hemos estado analizando han venido interpelando la creatividad e inventiva de los/as lectores/as. No obstante, vale la pena conocer algunas posibilidades concretas que se han llevado adelante en forma de experiencias innovadoras.

Una de las primeras preguntas que anuncian la voluntad de cambio, frecuentemente refleja también una cierta angustia: “¿por dónde comenzar?” Es obvio que el tema es complejo y omnipresente y que sus múltiples aspectos también requerirán muy diferentes estrategias. No obstante, existe cierto consenso acerca de una primera respuesta: “comenzar por algún lado”, establecer un primer proyecto sobre una cuestión abarcable. Y consensuada entre varios/as además, porque en este plano como en tantos otros los esfuerzos aislados provocan desgaste antes de que aparezcan los primeros frutos.

Para ordenar un poco la información existente, usaremos como criterios ordenadores un par de premisas y las diferentes dimensiones que nos han acompañado a lo largo del libro.

En primer lugar, podríamos decir que, globalmente, los proyectos de cambio pueden responder a diferentes sentidos. Estos sentidos no son necesariamente

contradictorios entre sí, sino que, más bien, refieren a diferentes momentos del proceso de cambio. Por una parte, entonces, se trata de estimular y fortalecer la participación de los grupos postergados en TODAS las propuestas de la institución escolar apuntando, sobre todo, a la premisa de la “igualdad de oportunidades” que la educación formal ha venido sosteniendo como promesa democrática. Por otra parte, visibilizar las diversas formas en que los diferentes grupos se aproximan al conocimiento y participan en la sociedad, discutiendo el ordenamiento de las relaciones de poder vigentes y la distribución social del valor. La definición de “igualdad” de Santa Cruz que presentamos en el Capítulo 1 aporta a la comprensión de cómo estos enfoques se complementan: que hagan lo mismo, o que valga lo mismo lo que hacen de manera diferente. No es casual que aludamos explícitamente al primer capítulo: en las “propuestas” siempre hay proyectos, y los proyectos se vinculan tanto con certezas como con esferas en las que aún tenemos interrogantes que habrá que ir dilucidando en la práctica.

Las dimensiones de la vida escolar que hemos “leído” en capítulos anteriores también se transforman en ejes posibles para la innovación. Como ya hemos esbozado al comienzo de este capítulo, se trata de revisar críticamente al menos y, en la medida de lo posible, introducir modificaciones en los supuestos de los saberes con los que interactuamos día tras día en las clases y en las formas en que los/as estudiantes se relacionan con ellos. En este plano es posible, y sólo son algunos ejemplos:

- Criticar y modificar el uso de la lengua cotidiana en la escuela.
  - Nombrar a “los alumnos y las alumnas” por ejemplo o citar a “madres y padres” a las reuniones.
  - Analizar el sexismo del lenguaje cuando se enseñan las diferentes reglas.
  - Promover la exploración y expresión de sentimientos y opiniones a través de un uso equitativo de la lengua oral y escrita.
- Ampliar la perspectiva de estudio de las ciencias sociales (MacIntosh, 1992; Bonder, 1994).
  - “Agregar las mujeres” u otros grupos subordinados en el estudio de los diferentes periodos.
  - Analizar críticamente la posición social de las mujeres u otros grupos.
  - Modificar el enfoque con el que tratan los temas: discutir la significatividad de las periodizaciones (para quiénes, por ejemplo, fue “moderna” la modernidad), problematizar el universalismo (entre quiénes “la familia” tiene una configuración fija o cuáles son los efectos diferenciales de la globalización para los diferentes grupos, etc.).
  - Modificar la selección de contenidos del currículo.
- Enriquecer el tratamiento de los temas (en particular los de las ciencias exactas y naturales) con propuestas atractivas para los diferentes grupos y, a la vez, ampliar sus intereses.
  - Proponer situaciones problemáticas cercanas al mundo cotidiano que interpelen la creatividad, la inventiva y la apropiación de los saberes



junto con otras que “hablen” del mundo de las/os otras/os. (En EE.UU. existen proyectos que intentan hacer “friendly” —amigable— para las chicas la fabricación de máquinas sencillas: cunitas que se mueven con pilas, softwares de diseño de indumentaria, etc. Estos caminos, aparentemente, refuerzan significaciones estereotipadas. No obstante, se trata de estrategias de acercamiento de las chicas —y otros grupos subordinados— a los contenidos de las ciencias físicas o la tecnología, pero que son acompañados con otras experiencias que hablan de ámbitos más alejados y que tienden a ampliar las perspectivas).

- Estimular el uso de todos los materiales, máquinas y recursos educativos disponibles en la institución escolar.
- Equilibrar el abordaje de los diferentes tipos de saberes del currículo formal.
  - Superar la aplicación “ilustrativa” y meramente “decorativa” de los lenguajes artísticos (plástica, música, teatro, etc.) través de la elaboración de proyectos compartidos en los que cada disciplina brinde su aporte con igualdad de valoración.
  - Estimular la experimentación de diferentes formas de trabajo con el cuerpo. En particular, la educación deportiva en las chicas y la expresión corporal en los varones.
- Revisar críticamente y modificar las expectativas de rendimiento y comportamiento sobre los diferentes grupos que predominan en la propia institución.
- Estimular la participación igualitaria en clase y el aprendizaje y trabajo cooperativos entre todos los grupos.
- Incorporar al trabajo institucional temáticas relevantes para la vida de los/as niños/as y los/as jóvenes.

Es evidente que sería contradictorio emplear un lenguaje no sexista hablando de “niñas y niños” o “padres y madres” mientras simultáneamente se enseñan los “héroes” de la historia, se pide a los varones que manejen el microscopio y/o se los censura cuando lloran, o se solicita a las chicas que cocinen para la feria del plato o se controla en forma particular su aspecto personal y sus producciones escritas. Obviamente son relevantes, pero en forma aislada sólo representan avances tibios que necesitan sostén en el tiempo y ampliación en sus horizontes.

Ahora bien, es necesario ir cerrando este punto con algunas reflexiones acerca de la capacitación docente en género y educación. La experiencia muestra que la tarea de incorporar los desarrollos de la teoría del género en la capacitación docente implica, a la manera de un juego de espejos, una doble perspectiva de observación: hacia la práctica cotidiana y hacia la propia identidad profesional. En este sentido, se agrega un componente de particular complejidad a la ya de por sí compleja tarea de formar a los que forman que, en tanto trabajo con adultos y adultas, implica siempre en grado sumo la premisa ampliamente consensuada de que aprender constituye una ruptura con un aprendizaje anterior. Esta deconstrucción, particularmente necesaria en sujetos con conocimientos, valores y prejuicios —es decir esa combinación de ciencia y sentido común que es el saber cotidiano— fuertemente consolidados a lo largo de una trayectoria vital, resulta también un

desafío para la “capacitación en género”.

Estas tensiones (capacitación de adultos/as-capacitación de género) se multiplican cuando se trata de que maestras y maestros aprendan conocimientos, procedimientos y actitudes propios de una educación no sexista. La razón es que estos contenidos interpelan nudos centrales en la constitución de la identidad laboral docente: como hemos visto, la docencia es un trabajo “femenino” y como tal, fuertemente determinada por los valores de que el “ser mujer” y el “ser varón” han tenido y tienen en la sociedad. Es decir, las significaciones de género. En otras palabras, desde la formación originaria del sector, la docencia en la escuela inicial y primaria presenta una importante continuidad con los contenidos del género para lo “femenino” y “lo masculino”. La docencia, por lo tanto, representa lo que se ha denominado un “núcleo duro” en el régimen de género (Connell, 1987). Entre otras consecuencias, el sector educativo es uno de los menos proclives a desarrollar una “conciencia de género” y a apropiarse de esa categoría como instrumento de análisis teórico y de transformación de las prácticas cotidianas. Por ello nuestra hipótesis se amplía: al ser abordada desde la capacitación, el quiebre en esa relación dialéctica podría abrir un camino hacia la formación de profesionales críticas, autónomas y democráticas.

A la manera de un “espejo”, y también —como largamente teoriza la psicoanalista francesa Luce Irigaray (1985)— de un “espéculo” destinado a conocer las profundidades femeninas, la capacitación de docentes en temas de género implica un juego de ida y vuelta en el que se tornan difusos los límites entre lo que hace cada una/o de sí misma/o y lo que hace de cada una/o el trabajo docente o, para decirlo de otra manera, entre cuáles son decisiones autónomas y cuáles son determinaciones estructurales. La capacitación docente en estos temas, si quiere ir a fondo y no devenir “un agregado” que sobrecarga, no puede dejar a observar y contener estas cuestiones.

## CONCLUSIONES

### **HABLAMOS DE GÉNERO, HABLAMOS DE PODER**

A través del caso de las demandas por educación, podemos constatar que los argumentos y las acciones del movimiento de mujeres han gestado vientos de cambio que soplan desde algunos grupos sobre la sociedad civil, pero también sobre los gobiernos, con éxito a veces y con obstáculos en otras oportunidades. No cabe duda de que se trata de un proceso de ida y vuelta: las políticas de gobierno son posibles cuando encuentran respaldo en la sociedad civil, pero al mismo tiempo cuando la sociedad civil logra sensibilizar a las/os políticas/os.

Aun en sus manifestaciones más tibias, estos reclamos ponen en tela de juicio relaciones de poder que, tal como anticiparnos en la presentación del libro, van más allá de la subordinación femenina. Analizando el camino recorrido hasta hoy e intentando trazar las líneas para las acciones futuras, Chantal Mouffe (1993) sostiene que “la política feminista debe ser entendida no como una forma de política diseñada para la persecución de los intereses de las mujeres como mujeres, sino más bien como la persecución de las metas y aspiraciones feministas dentro del contexto de una más amplia articulación de demandas”. O sea, como aporte al mejoramiento de la sociedad en su conjunto. Y esto se explica porque la ampliación de la idea de “lo público”, que es uno de los mayores logros del feminismo, tiende justamente a la inclusión de las diferencias, y las políticas públicas con enfoque de género no pueden no ser sensibles a las diferencias que generan situaciones injustas. A todas las injusticias, y no sólo a las locales.

Para ir cerrando este libro, y a riesgo de desbaratar el halo de optimismo que impregnó sus páginas, no podemos dejar de trazar también una mirada prospectiva sobre el mundo del futuro. Retomando las palabras de Zillah Eisenstein (1997), podríamos afirmar que “actualmente, la explotación de clase ha regresado con una venganza, y la venganza está escrita a color en los cuerpos de las mujeres. La codicia y excesiva riqueza coexisten con la increíble pobreza dentro del primer mundo, norte y oeste, con una nueva verdad, entre gente que nunca imaginó que esto les pasaría a ellos”. Si les pasa “a ellas/os” significa que “a nosotras/os” nos va a seguir pasando. La globalización de los mercados y de la crisis, la privatización de las responsabilidades públicas, el recrudecimiento de los nacionalismos, se dan sobre persistentes relaciones de subordinación de género y etnia. Volviendo a Eisenstein: “Si los feminismos a lo largo del mundo pudieran ver más allá, y a través de las barreras del colonialismo, racismo, nacionalismo y capital transnacional, pudieran ser capaces de limitar el odio que amenaza consumir al siglo XXI; desde esta postura específica puede ser elaborado lo público en forma inclusiva (...). Lo público comienza con el cuerpo de las mujeres y se asegura de que sean tratadas libremente, justamente e igualmente”. El camino que parece más promisorio es el de profundizar los vínculos y las alianzas, también a lo largo y ancho del mundo.

Este material solo puede utilizarse con fines didácticos.

## BIBLIOGRAFÍA

- Ariès, P., *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, Paris, Plon, 1960.
- Arnot, M., "Hegemonía masculina, clase social y educación de las mujeres". En Stone, Lynda (ed.), *The education feminism reader*, New York, Routledge, 1994.
- Badinter, E., *La identidad masculina*, Madrid, Alianza, 1992.
- Bailey, Susan, *How schools shortchange girls*, Wellesley, Wellesley College Press, 1992.
- Berger, P. y Luckmann, Th., *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu, 1984.
- Bernstein, B., *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*, Barcelona, El Roure, 1993.
- Birgin, Alejandra, *El trabajo de enseñar*, Buenos Aires, Troquel, 1998.
- Bly, Robert, *Iron John*, Boston, Addison Wesley, 1992.
- Boltanski, L., *Puericultura y moral de clase*, Barcelona, Laia, 1987.
- Bonaparte, H., *Unidos o dominados*, Rosario, Homo Sapiens, 1997.
- Bonder, G. y Morgade, G., "Mujeres, matemática y ciencias naturales". En Clair, Renee (comp.), *Mujeres y ciencia*, París, UNESCO, 1997.
- Bonder, G., Ponencia presentada en el I Encuentro Nacional de Programas Universitarios de Estudios de la Mujer, Buenos Aires, PRIOM, Ministerio de Cultura y Educación, 1994.
- Bonder, G., *Ser mujer y ciudadana*, Buenos Aires, Centro de Estudios de la Mujer, 1998.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C., *La reproducción*, Barcelona, Laia, 1974.
- Bourdieu, P., *Cosas dichas*, Barcelona, Gedisa, 1983.
- Browne, N. y France, P., *Hacia una educación infantil no sexista*, Barcelona, Morata, 1988.
- Browne, R. and Fletcher, R., *Boys in schools: addressing the real issues*, Sydney, Finch, 1995.
- Connell, R., *Gender and Power*, Stanford, Stanford University Press, 1987.
- Connell, R., *Masculinities*, Berkeley, University of California Press, 1995.
- Darwin, Ch., *El origen de las especies*, Barcelona, Planeta, 1993 (1a. ed. 1857).
- De Elejabeitia, C., *Quizás hay que ser mujer*, Madrid, Tero, 1987.
- Dio Bleichmar, E., *El feminismo espontáneo de la histeria*, Madrid, Siglo XXI, 1991.
- Duby, G. y Perrot, M., *Historia de las Mujeres*, Madrid, Taurus, 1984.
- Fernández, A., *La invención de la niña*, Buenos Aires, UNICEF Argentina, 1995.
- Fletcher, L., "El sexismo lingüístico y su uso acerca de la mujer", en *Revista Feminaria*, Buenos Aires, 1988.
- Fondo de Población-FNUAP, *La Salud Reproductiva en América Latina, 1990-1995*, Washington, 1995.
- Foucault, M., *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber*, Barcelona, Siglo XXI,

1984.

- Foucault, M., *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós-ICE, 1996.
- Fox Keller, E., *Reflexiones sobre género y ciencia*, Valencia, Alfons el Magnanim, 1991.
- Gilmore, D., *Hacerse hombre*, Buenos Aires, Paidós, 1994.
- Gore, J., *Controversias entre las pedagogías*, Madrid, Morata, 1996.
- Grassi, E., “Nuevo discurso familiarista y viejas prácticas de disociación en la redefinición de los contenidos de la legitimidad del orden social”. En *La producción oculta*, III Congreso Argentino de Antropología Social, Buenos Aires, Contrapunto, 1992.
- Harding, S., *Feminism and methodology*, Indiana, Indiana University Press, 1995.
- Harding, S., *Whose science, whose knowledge?*, Ithaca, Cornell University Press, 1991.
- Hobsbawm, E., *La era del capital*, Barcelona, Crítica, 1998 (1a. ed. 1975).
- Internacional de la Educación, *2° Congreso Mundial*. “Resolución sobre la Feminización de la Profesión Docente”, 1998.
- Irigaray, L., *Speculum of the other woman*, Ithaca, Cornell University Press, 1985.
- Lerner, G., *La creación del patriarcado*, Barcelona, Crítica.
- Librería de Mujeres de Milán, *No creas tener derechos*, Madrid, Horas y Horas, 1994.
- Lipoveztky, G., *La tercera mujer*, Barcelona, Anagrama, 1999.
- Lombardi, A., *Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, Consejo Nacional de Educación, 1910.
- Lopes Louro, G., *Genero, sexualidade e educaçao*, Petrópolis, Vozes, 1995.
- Mac an Ghail, M., *The making of men: masculinities, sexualities and schooling*, Buckingham, Open University Press, 1994.
- Maffia, D., “Género y ciencia en la Argentina”. En *Mujeres en los '90*, Centro Municipal de la Mujer de Vicente López, Vicente López, 1998.
- Marcuse, H., *Conversaciones*, Barcelona, Gedisa, 1980.
- Margulis, M., *La juventud es más que una palabra*, Buenos Aires, Biblos, 1996.
- Marshall, A. y Orlansky, D., “Las construcciones sociales influyen sobre las estadísticas del trabajo: resultados del censo de población de 1991”. En *Sociedad* No. 6, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires, 1995.
- Martínez, D. y otros, *Salud y trabajo docente. Tramas del malestar en la escuela*, Buenos Aires, Kapelusz, 1997.
- McIntosh, P., “Interactive phases of curricular change”. En *Working Paper* No. 18, Wellesley College for Research on Women, 1993.
- Messner, M. and Sabo, D., *Sex, violence & power in sports: rethinking masculinity*, Freedom, CA, Crossong Press, 1994.
- Miller, E., *Latin American Women and the search for justice*, Hannover, University Press of New England, 1991.
- Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, *Censo Nacional Educativo*, Buenos Aires, MCyE, 1994.

- Montes de Oca, Z., "Las mujeres y el estado. El estado para las Mujeres". En *Mujeres en los '90*, Vicente López, Centro Municipal de la Mujer de Vicente López, 1997.
- Morgade, G. y Kaplan, C., "Mujeres esmeradas y varones inteligentes: juicios escolares desde un enfoque de género". En *Revista Argentina de Educación*, AGCE, Buenos Aires, 1999.
- Morgade, Graciela (comp.), *Mujeres en la educación*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997.
- Morgade, Graciela, *El determinante de género en el trabajo docente de la escuela primaria*, Cuadernos del IICE N° 12, Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras-UBA/Miño y Dávila, 1992.
- Morgade, G. y Arri, A., "El «techo de cristal» de las maestras en Buenos Aires: un analizador de la relación contradictoria entre las mujeres y el poder formal". En *Mujeres en Escena*, Actas de las quintas jornadas de Historia de las Mujeres y Estudios de Género, Santa Rosa, Instituto Interdisciplinario de Estudios de la Mujer, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de La Pampa, 1998.
- Mouffe, Ch., "Feminism, citizenship and radical democratic politics". En Butler, J. and Scott, J., *Feminists theorize the political*, New York, Routledge, 1993.
- Murray, Ch. y Herrnstein, R., *The Bell Curve*, Chicago, Free Press Books, 1999.
- Murray, Ch., *Losing Ground*, New York, SUNY, 1984.
- Naciones Unidas, "Diagnóstico Mundial", *IV Conferencia de la Mujer*, Beijing, 1995.
- Naciones Unidas, "Plataforma de Acción", *Conferencia de la Mujer de las Naciones Unidas*, 1995.
- Naciones Unidas-Constitución de la Nación Argentina de 1994, *Convención para la Eliminación de todas las Formas de Discriminación hacia la Mujer*, 1994.
- Organización Internacional del Trabajo, "More and better jobs for women - An action Guide", Informe de seguimiento de la *Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer y la Cumbre Mundial para el Desarrollo Social*, elaborado por Lin Lim para la OIT, Ginebra, OIT, 1996.
- Piussi, A. M., Piussi, A. (cura), *Educare nella differenza*, Gruppo pedagogia della differenza sessuale, Torino, Rosenberg & Sellier, 1989.
- "Programa Nacional de Promoción de la Igualdad de Oportunidades para la Mujer en el Área Educativa" (PRIOM), Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Rousseau, J. J., *Emilio*, Barcelona, Fontanella, 1983 (1a. ed. 1792).
- Safilios Rothchild, C., "Las diferencias según el sexo en la socialización y la educación infantil y sus consecuencias en la elección de los estudios y sus resultados". En *La educación de lo femenino. Estudio Internacional sobre las desigualdades entre muchachas y muchachos en la educación*, Barcelona, Aliorna-OCDE, 1987.
- Santa Cruz et al., "Teoría del género y filosofía". En *Feminaria*, Vol. V, N° 9, 1992.
- Santa Cruz, Isabel, "Sobre el concepto de igualdad: algunas observaciones". En *Isegoría, Revista de filosofía moral y política*, N° 6, Buenos Aires, noviembre 1992.

- Sautu, R., "Oportunidades ocupacionales diferenciales por sexo en Argentina: 1970/1980". En *Estudios del Trabajo* No. 1, Buenos Aires, ASET, 1991.
- Stein, M. y Tropp, *Secrets in public. Sexual harassment in schools*, Wellesley, Wellesley College for Research on Women, 1992.
- Stoltz Chinchilla, N., *Marxism, feminism and the struggle for democracy in Latin America*, San Francisco, Westview Press, 1993.
- Subirats, M. y Brullet, C., *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*, Madrid, MEC, 1987.
- Sullerot, E., *El nuevo padre. Un nuevo padre para un nuevo mundo*, Barcelona, Ediciones B, 1993.
- Thorne, B., *Gender Play: girls and boys at school*, New Brunswick, Rutgers University Press, 1993.
- Tovar, T., *Sin querer queriendo*, Lima, Tarea, 1998.
- Varela, J., *El nacimiento de la mujer burguesa*, Madrid, La Piqueta, 1997.
- Vitale, L., *La mitad invisible de la historia*, Buenos Aires, Sudamericana-Planeta, 1987.
- Wainerman, Catalina y Barck de Rajman, Rebeca, "La división sexual del trabajo en los libros de lectura de la escuela primaria argentina: un caso de inmutabilidad secular", *CENEP, Cuaderno N° 32*, Buenos Aires, CENEP, 1984.
- Wainerman, C. y Giusti, A., "¿Crecimiento real o aparente? La fuerza de trabajo en la Argentina en la última década". En *Desarrollo Económico*, Vol. 34, No. 135, Buenos Aires, IDES, 1994.
- Willis, Paul, *Learning to labour*, Farnborough, Saxon House, 1984.
- Wolf, N., *Fire with fire*, New York, Fawcett Columbine, 1994.