Instituto De Formación Docente Continua
El Bolsón – Río Negro

Proyecto: "Construyendo La Identidad (Sexual) A Viva Voz"

"DE ESTO SIEMPRE SE HABLA: LAS SEXUALIDADES EDUCADAS"

Taller dirigido a alumnos y alumnas de 1º a 3º año del profesorado de EGB 1 y 2.

Coordinan: María Gabriela Wuthrich
Oscar Domínguez Verri

Año 2007

Este material se reproduce con fines exclusivamente didácticos.

Nuestra propuesta para este espacio:

Se trata de abordar una temática que adquiere progresiva relevancia a lo largo del proceso de formación docente, a medida que avanzan el desarrollo de determinados contenidos y la aproximación de los estudiantes a la realidad de las escuelas. El enfoque que pretendemos atraviesa la controvertida cuestión de la "educación sexual", poniendo de manifiesto las diversas cuestiones psicológicas, sociológicas, políticas y éticas que se ponen en tensión cuando se plantea la educabilidad de la sexualidad.

La temática de la "educación sexual" aparece y desaparece intermitentemente del escenario pedagógico. Se advierte que cada vez que algún episodio, invariablemente polémico, reinstala el debate, lo hace generando virulentas discusiones entre quienes consideran que debería integrarse como "contenido" o aún como asignatura y ser tratada entonces en el desarrollo de las clases, y quienes opinan que "ese tema" es responsabilidad exclusiva y excluyente de la familia. En medio de esta polémica, los intentos de desarrollar temas en relación con la sexualidad desembocan a menudo en clases de biología, de prevención de enfermedades, o en brindar información sobre métodos anticonceptivos.

En la convivencia escolar surgen episodios relevantes desde los cuales, a través de las distintas intervenciones posibles del docente, incluyendo los silencios y las dudas, los maestros educan sexualmente. Es ahí donde aparecen, inevitablemente, como elementos de un currículum oculto, efectos de formación desde los cuales los alumnos "aprenden" a ser hombres y mujeres. Nuestra propuesta es, en suma, la de descentrar el debate de los términos en que suele planteárselo – a favor o en contra de una "educación sexual" no problematizada en sus implicaciones y pensada como si pudiera ser asimilada sin más a las prácticas escolares como "contenido de enseñanza" – poniendo de relieve la multiplicidad de hechos de la cotidianeidad escolar habitualmente pasados por alto, en los que se verifican, inevitablemente, los efectos más profundos de las "sexualidades enseñadas".

Modalidad de trabajo:

La modalidad de trabajo que proponemos es la del seminario/taller, con actividades centradas en el análisis de episodios extraídos de la cotidianeidad escolar, y poniendo el énfasis en la producción del grupo de alumnos participantes a partir del material que constituyen las vivencias y los supuestos construidos a lo largo de su propia historia personal y escolar en referencia al tema.

Obligaciones y responsabilidades de los estudiantes que participan del taller:

Asistencia a los talleres.
Participación e implicación con el trabajo en el taller
Cumplimiento con la entrega de producciones y las lecturas sugeridas para los encuentros.

Cronograma de encuentros (se desarrollarán en la sede del Instituto):

1º: 2/8/07 - 16:30
2º: 16/8/07 - 16:30
3º: 23/8/07 - 16:30
4º: 6/9/07 - 16:30
5º: 20/9/07 - 16:30
6º: 4/10/07 - 18:30 *
7º:18/10/07 - 16:30
8º:25/10/07 - 16:30

* Este día participaremos de una conferencia dirigida a todos los alumnos y alumnas de Instituto. a cargo de la Lic. Liliana Pauluzzi.

Este material se reproduce con fines exclusivamente didácticos.

Presentación de autoras y textos:

APRENDER A SER MUJER, APRENDER A SER VARÓN, POR GRACIELA MORGADE. FRAGMENTOS

Graciela Morgade es docente investigadora de la Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Se ha dedicado a estudiar e investigar las relaciones de género en la sociedad en general y en la escuela en particular. A través de sus artículos, libros y conferencias denuncia las desigualdades que se asocian silenciosamente a las diferencias sexo y género. La autora ofrece información y un marco teórico que nos permite interpelar las formas hegemónicas de "ser mujer" o "ser varón" y el conjunto de expectativas y valores sociales establecidos para "lo femenino" y "lo masculino".

Queremos compartir con ustedes tres capítulos de su libro "Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón", *publicado en el 2001:*

El primero en el módulo es el Capítulo 2 del mismo: Infancia, adolescencia y construcción de género. En éste, la autora va mostrando cómo emergen las prescripciones sociales que van conformando nuestra subjetividad, a través de comentarios y actitudes cotidianos, ocultos en el sentido común como cuestiones "evidentes", "naturales" y "normales". También plantea claros ejemplos de cómo los discursos científicos y escolares refuerzan ciertos prejuicios y estereotipos, invisibilizando y encorsetando a las mujeres y hombres concretos, cuyas historias de vida "no encajan" con el "deber ser" impuesto. Es importante que presten atención a las diferencias que ella va señalando entre los conceptos de sexo – identidades de género – identidades sexuales.

En el siguiente, Morgade trabaja con varias manifestaciones de las desigualdades de género en las prácticas del campo educativo y científico.

Por último, aporta una minuciosa mirada sobre la cotidianeidad escolar que revela cómo en las interacciones entre docentes y alumnas/os puede "leerse" un currículum oculto que contribuye a la reproducción de ciertos mandatos sociales o "códigos de género dominantes" (presten atención a este último concepto en el texto). Sin embargo, es importante tener en cuenta que los aspectos reproductivos del dispositivo escolar son inherentes a su potencialidad en la producción *de subjetividades, por lo cual la autora recupera también políticas y prácticas educativas que abren una perspectiva crítica y resultan habilitantes para la resistencia, la superación de injusticias y la creación de nuevas relaciones de sexos y géneros.*

TEXTO Nº 1: 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 la subjetividad, ese espacio es la familia. Aun 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 aquéllas 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 pueden 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.

Este material se reproduce con fines exclusivamente didácticos.

Mas 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 pioneros 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 al 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 de que estos estímulos incidan en forma directa sobre 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 v 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 v 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 de-construida 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 que 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 Aries, 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 Aries (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 a la desalineación 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 se 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 sólo 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 dispone 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 la imagen 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 maternales 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 sino 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 ideo afectivo 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 v 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/as, 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.

Este material se reproduce con fines exclusivamente didácticos.

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 adscripto: 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 registrado 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 v 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, 1991).

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 también 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 v 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" v "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 período 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 reflorecimiento 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 sobre-erotizantes cantan para tribunas de chicas que aúllan – chicas que con frecuencia fueron llevadas por sus madres-. Las telenovelas muestran lo dura que es la vida de una mujer, o en qué 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. 1995) devienen anoréxicas o bulímicas. Hasta hace algunos años, se trataba en general de chicas jóvenes de sectores medios v 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 ("estás 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 - chocan 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 v los nuevos papeles que la sociedad va perfilando para ellas. ¡0 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 v 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, 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 aun 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 - aun cuando existen numerosas docentes que abordan estos temas en forma autónoma en sus clases - frente a esas realidades se contrapone un creciente descenso en la edad de la primera relación sexual y a la persistente resistencia juvenil al uso de preservativos (aun 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 por falta de recursos económicos o de vivienda pública. Usualmente son madres solteras y luchan todos los días por sobrevivir en una sociedad que no les provee apoyo ni oportunidades, mientras 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 nuevamente, 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 tina 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. 0 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 hijos no buscado/a. Y con frecuencia los/as adultos/as se sorprenden - por haber juzgado prejuiciosamente esos comportamientos - de cuánta autonomía v 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 dejas a los chicos si total no ganas 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 ámbíto 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 aun 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, aun 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.

TEXTO Nº 2: 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. Aun 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 la 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 la 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 v 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.

Mas 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: aun 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[1].

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.

[1] Es abundante la literatura que aborda los diferentes temas relativos a las relaciones de género en la educación. Cf. Bibliografía.

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 anos 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 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[2].

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 llamaremos "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 a 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 ellas (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 del de "mujer pública". El romántico "los declaro marido y mujer" también tiene gato

[2] En nuestro país, Catalina Wainerman y Rebeca Barck de Raijman (1984) indagaron el problema hace casi 20 años.

encerrado: "marido", por su parte, señala una relación social, mientras que "mujer" refiere a una unidad: una persona entera o, en 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 v 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 aun 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 traviesas 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, v 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 "... ocho obreros en tres días construyen cinco km 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 aquéllos 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 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 cotidianidad 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 v 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, etcétera. 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, etcétera.

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 recrudecimiento 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 Murray, 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 redunda, 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".

Mas allá de sostener que la objetividad es antes un acuerdo acerca 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 Maffía (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, etcétera. 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 de 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 en 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.

TEXTO Nº 3: 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/las 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 la Argentina, y muchos más, muestran que, si bien no se trata, en general, de un propósito explícito por parte del/la 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	6.0	30.6

Tener al día sus cuadernos	54.5	1.5	37.3
Arreglar el aula	64.9	3.0	26.1
Leer y resumir un texto	20.9	11.2	61.2
Dirigir grupos de trabajo	36.6	10.4	47.0
Exponer un tema en clase	22.4	9.0	61.9
Mediar en conflictos	29.9	17.2	44.8
Elaborar 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 uno 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, argumentaron que era porque "eran inteligentes", "les resultaba fácil", etcétera. Del mismo modo, las mujeres atribuyen sus dificultades en matemática predominantemente a factores personales ("me cuesta"), mientras que los varones, mayoritariamente, las atribuyen 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", etcétera. ¿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, valoración de los sentimientos, la dinámica del poder, etc., generalmente 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 4.200 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; 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 había sucedido 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 descriptas, 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 asedio 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?

¿Cuantas 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/a o joven que sufre depresión – que los/as hay, y más de lo que se registra –? ¿Qué se habla del suicidio?

Este material se reproduce con fines exclusivamente didácticos.

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 prevalecientes 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 Estados Unidos y en Gran Bretaña y Australia lo confirman, la masculinidad que podría denominarse "tradicional' (que debe "preñar", "proveer" y "proteger", según las tres "P" descriptas por el antropólogo David Gilmore, 1993) tiende a construirse no solamente como "oposición" y "superioridad" frente a lo femenino sino también con contenidos fuertemente homo fóbicos (Mac an Ghaill, 1994). En este sentido, entonces, se revelaba que el hecho fáctico de tener pene no derivaba necesariamente en una posición social dominante. 0 al menos dominante en todos los casos.

Estamos lejos de proponer un debate y, aun 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) 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 que 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 va no volverán – propone por su parte 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 feminidad 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, 1993, 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 son 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, aun 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 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 la 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 cono vía del progreso social. Estas prácticas generan a su vez una diferenciación entre varones: Mac an Ghaill (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 agresi*vo* 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 agraviante – 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 la 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 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, aquéllas amplían sus fronteras. En vez de ser compatibles, 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 la 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 omiten 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, etcétera. 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 Luckman (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, etcétera. El hecho de que haya un código de género dominante (el de los sectores poderosos ele 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 del género dominante 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, etc.).

En esta apropiación del género, los/as estudiantes aprenden a reconocer y 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, etcétera. 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, inconsciente o conscientemente, aceptan la versión dominante de las relaciones de género, que son aquéllas 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 la de clase social son incompletas. 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 nacientes 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 permanencias 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 se reproduce con fines exclusivamente didácticos.

EL ANGELITO, UN RELATO DE GRACIELA CABAL.

Graciela Cabal es una entrañable escritora que se dedicó a investigar cómo se expresan en la literatura la imagen de la mujer, las formas encubiertas de discriminación, los estereotipos... Con humor e ironía, arma sus relatos entramando historias reales y ficción. Aquí les ofrecemos uno para que lo disfruten.

El Angelito.

Uno de los miedos que atormentaron buena parte de mi infancia fue el miedo de aplastar al angelito. (Hablo de mi angelito. El que me correspondía.)

Es cierto que yo nunca logré verlo, porque, según la Señorita Porota -nuestra maestra de primero inferior-, los angelitos solo se dejaban ver por las niñas buenas, calladitas, limpias y muy pero muy trabajadoras.

Ella, la Señorita Porota, sí los veía (por algo era maestra). A todos los veía: cada angelito sentado al lado de la niña que le había tocado en suerte, más triste o más contento según el comportamiento de la susodicha niña.

-¡A ver, tú! - decía la Senorita Porota, empinada en sus tacones-. ¡Basta ya de morisquetas! ¿No ves que el angelito llora?

Después de observaciones como esa, la Señorita Porota acostumbraba hacernos cantar a coro:

"-¿Adonde va la niña coqueta? Chirunflin, chirunflán... -A recoger violetas. Chirunflin, chirunflán... -¡Ay, si te viera el ángel! Chirunflin, chirunflán..."

La máxima preocupación de la Señorita Porota -y juro que nos la transmitió- era que, entre juegos de manos o apretujones, algún angelito recibiera un mal golpe.

- ¡Por eso las compañeras de banco deben mantenerse bien separadas! -decía. Y bajando la voz agregaba misteriosamente:

- Para no molestarlos a ELLOS...

Nunca lo pude corroborar fehacientemente, pero se comentaba que las niñas malas del grado -las que eran desprolijas, bocasucias y siempre se sentaban atrás porque ya no tenían remedio y mucho la cabeza no les daba- habían intentado varias veces acabar con sus respectivos angelitos, frotándose unas con otras para reventarlos y cortando el aire con sus tijeritas de labor. (¿Acaso ignoraban, las muy bobitas, que ELLOS son inmortales?)

La verdad es que los angelitos nos tenían con el Jesús en la boca. Especialmente durante los recreos, en los que habla que cuidar que no se cayeran ni se tropezaran con los bebederos ni se perdieran por ahí (después de todo, eran unas especies de bebes).

Lo que ninguna de nosotras podía explicar con claridad era en que consistía la protección que nos brindaban los angelitos. ¡Si hasta llegamos a sospechar que en realidad éramos nosotras las que los cuidábamos a ellos!

- Pueden charlar, caminar lentamente por el patio, jugar a rondas y otros juegos de niñas - nos decía la maestra -. ¡Así los angelitos estarán contentos!

Y entonces yo, que lo que quería de verdad en la vida era ser pirata, miraba con envidia a los varones de la Señorita Lucrecia, que en los recreos corrían, saltaban y se divertían como si nada.

- Señorita - me animé a preguntar un día -, los varones del otro grado ¿no tienen angelito o qué?

Como ella no me contestó, después de un rato volví a mi juego de niñas.

Bajo la complaciente mirada de maestras y, creo, de angelitos, seguimos cantando aquello de:

"Bicho colorado mató a su mujer,
con un cuchillito de punta alfiler.
Le saco las tripas, las salió a vender:
- ¡A veinte, a veinte, las tripas de-mi-mu-jer!"

Este material se reproduce con fines exclusivamente didácticos.

EDUCACIÓN SEXUAL Y PREVENCIÓN DE LA VIOLENCIA, POR LILIANA PAULUZZI. FRAGMENTOS

Liliana Pauluzzi es psicóloga, miembra fundadora del Grupo de Reflexión Rosario y Casa de la mujer. Se dedica a la investigación de la educación sexual en escuelas primarias de Rosario y participa en diversos programas de educación sexual y prevención de la violencia.
Seleccionamos algunos fragmentos de su libro "educación sexual y prevención de la violencia", publicado en el 2006, que aportan conceptos centrales para pensar las múltiples dimensiones que atraviesan los discursos y prácticas de educación sexual que circulan en los ámbitos escolares.

TEXTO Nº 4: Introducción

"En las relaciones de poder, la sexualidad no es el elemento más sordo, sino más bien, uno de los que está dotado de la mayor instrumentalidad: utilizable para el mayor número de maniobras y capaz de servir de apoyo o de bisagra para las más variadas estrategias"
(M. Foucault, "Historia de la sexualidad. La voluntad de saber, 1977).

Definimos educación sexual como el aprendizaje de la sexualidad que se da en la comunicación cotidiana entre los seres humanos, en cada uno de los ámbitos de la vida social, atravesando todos los aspectos de las personas y relacionándose estrechamente con la propia imagen corporal y la autoestima.

La educación sexual está regida por los mensajes, explícitos e implícitos, recibidos a lo largo de nuestra existencia en la familia, la escuela y la cotidianidad de nuestro devenir, que nos fueron enseñando fantasías, mitos y miedos que condicionaron una forma de sentir y pensar con respecto a nuestro cuerpo y al del sexo opuesto, predominando un campo de negaciones, inhibiciones y represiones, producto de una construcción sociocultural que marcó un carácter negativo, restringiendo la sexualidad a la genitalidad y a la reproducción con principios esencialistas, biologistas, ahistóricos e individualistas.

Esta concepción negativa y parcializada de la sexualidad nos lleva a proponer una educación sexual que incorpore los estudios de género, siendo éstos la producción del conocimiento acerca de las significaciones atribuidas al ser varón o mujer en cada cultura y en cada sujeto. Para esto, partimos de que las formas de pensar, sentir y comportarse de ambos géneros no tienen una base natural e invariable, sino que son producto de construcciones socioculturales y familiares, asignadas diferencialmente a varones y mujeres.

"El género como categoría de análisis tiene rasgos característicos[i]:
-Es siempre relacional: remite a la relación entre el género masculino y femenino como relaciones de poder, por lo que se hace indispensable analizar las relaciones de poder dentro de la familia y las huellas que estas relaciones de poder dejan en la subjetividad.
-Es una construcción histórico-social, o sea que se va produciendo a lo largo de la historia y de las culturas de manera diferente.
-Está atravesado por otros aspectos determinantes de nuestra subjetividad tales como la raza, la clase social, la religión, la edad".

Al incluir la categoría de género, cuestionamos el cuerpo de conocimientos científicos tradicionales, recategorizando la cultura a partir de una dialéctica sexual como una construcción del mundo en el cual las mujeres son excluidas u omitidas como sujetos, o excluidas de forma subordinada bajo parámetros masculinos.

Este material se reproduce con fines exclusivamente didácticos.

Históricamente, las desigualdades de los géneros se basaron en el supuesto de la naturalidad de la inferioridad de la mujer con respecto al varón, produciendo discriminaciones políticas, laborales, legales, eróticas y subjetivas.

Las discriminaciones de género, como todas las discriminaciones, se fundamentan en las dinámicas de poder, que las atraviesan en todas sus dimensiones.

"Desigualdad-discriminación-violencia forman parte de un particular circuito de realimentación mutua que se despliega a través de la producción social de las diversas formas de aceptación que legitiman tanto la desigualdad como las prácticas discriminatorias y, a la vez, invisibilizan los violentamientos. En consecuencia, la producción de tales legitimaciones es de gran importancia política ya que transformar al diferente en inferior forma parte de una de las cuestiones centrales de toda formación social que necesite sostener sistemas de apropiación desigual: producir y reproducir incesantemente las condiciones que la hagan posible. Para tales fines se conjugan violencias represivas y simbólicas en diferentes ámbitos de la vida social".[ii]

Por lo tanto, desigualdad, discriminación y violencia forman parte de la producción social de subjetividades. La legitimidad de la desigualdad, como las prácticas discriminatorias, invisibiliza la violencia que las produce formando parte de las estrategias del poder que transforma al diferente en inferior. De esta manera se legitima un sistema que sostiene la superioridad de blancos sobre negros e indígenas, del capital con respecto al trabajo, de la adultez con respecto a la infancia y la ancianidad improductiva, de los hombres respecto de las mujeres.

Los mitos y las creencias que forman parte del imaginario social son inseparables de la cuestión del poder, organizando un universo de significaciones que se inscribe en la estructura de una sociedad y sus instituciones y en la subjetividad de hombre y mujeres, por medio de los llamados dispositivos de poder.

"*Los dispositivos de poder exigen como condición de funcionamiento y la reproducción del poder no sólo sistemas de legitimación, enunciados, normativas y reglas de justificación, sanciones de las conductas no deseables (discursos de orden) sino también prácticas extradiscursivas; necesita de soportes mitológicos, emblemas, rituales que hablen a las pasiones y, en consecuencia, disciplinen los cuerpos. Este universo de significaciones (Imaginario Social) hace que el poder marche provocando que los miembros de una sociedad 'enlacen y adecuen sus deseos al poder' y que sus instituciones se inscriban en el espíritu de los hombres y mujeres; hace que 'los conscientes e inconscientes se pongan en fila'. Más que a la razón, el imaginario social interpela a las emociones, voluntades, sentimientos, sus rituales promueven las formas, que adquirirán los comportamientos de agresión, de temor, de amor, de seducción que son las formas como el deseo se anuda al poder".*[iii]

Para que los soportes mitológicos de las diferencias de género tengan eficacia simbólica, necesitan de discursos científicos, políticos, religiosos y jurídicos que produzcan y reproduzcan los argumentos que instauren lo femenino y masculino de una forma totalizadora y esencialista, presentándolos como realidades naturales, ahistóricas y universales y no dejando lugar para la diversidad y singularidad, invisibilizando de esta manera el proceso histórico de su producción. "La mujer es…", "el hombre es…": todo aquello que no coincida con dicho régimen de verdad es sancionado o enjuiciado.

En el siglo XX, especialmente a partir de la segunda mitad, se fueron fortaleciendo movimientos de mujeres que fueron dando visibilidad a una forma diferente de ser mujer. El movimiento feminista, la inserción de mujeres en el mercado laboral en forma masiva a partir de la Segunda Guerra Mundial y las teóricas en los claustros académicos produjeron cambios sociales que permitieron visibilizar la discriminación, cuestionar sus prácticas y denunciar su accionar. Se resquebrajó el paradigma legitimador. Las certezas previas fueron puestas bajo el microscopio de la duda, rompiendo el equilibrio anterior, y la nueva realidad social produjo una crisis a partir de la cual las ideas innovadoras conviven con las tradicionales.

Este material se reproduce con fines exclusivamente didácticos.

Los conflictos entre hombres y mujeres, tanto en la esfera pública como en la privada, se enmarcan dentro de las prácticas violentas, y la violencia familiar es uno de los temas que se tipificó como objeto de estudio, a partir de la desnaturalización de las prácticas y de la denuncia del accionar de las mismas. Por eso comprender esta temática supone interrogar acerca de los mitos y las creencias que la sustentan, la refuerzan y la perpetúan.

Que la violencia familiar haya dejado de ser un tema soslayado y negado, no modificó el hecho de que sea percibida como violencia sólo aquella que es explícita y visible, la que deja marcas que pueden constatarse: no se ahonda demasiado en la violencia invisible que forma parte de la educación afectiva de la infancia dentro de las familias, que basan su unidad y persistencia en relaciones desiguales entre los géneros y las generaciones. Es por esto que el desarrollo sexuado de las personas se va formando en la naturalización de dominaciones entre géneros y generaciones.

Hablar de la violencia nos lleva a colocar en el centro de la problemática a la infancia, donde factores socioeconómicos, socioculturales y psicosociales se interrelacionan para dar lugar a la producción y la reproducción de relaciones interpersonales violentas que se instalan en la construcción de subjetividades, en familias que funcionan como escuelas de formación para futuras relaciones de obediencia y sometimiento.

Estas familias tienen una estructura jerárquica, vertical y autoritaria, donde el abuso de poder impregna las prácticas educativas de sus miembros, y funcionan con dinámicas en las que se pone el acento en los deberes de los subordinados y nunca en los derechos; la infancia, por lo tanto, crece con una oscura conciencia de sus capacidades y sus derechos. El derecho de corrección por parte de la autoridad está naturalizado y se tiene en alta estima aún hoy, en la mayoría de los patrones educativos, de igual manera que el respeto unidireccional a quien tiene el poder y la anulación de derechos de los más débiles.

Un entrenamiento en la obediencia sin crítica y sin estímulo reflexivo es lo que anula la percepción del sí mismo, disminuye la autoestima y favorece la creencia de que la violencia es un método aceptable para imponer criterios, generando posteriores comportamientos violentos.

Ejercer una actitud crítica, develando los mitos y estereotipos culturales en los cuales hemos sido educadas, es lo que nos proponemos en la capacitación en *Educación sexual y prevención de la violencia*, reflexionando acerca de modelos alternativos más democráticos y no autoritarios del funcionamiento familiar y asumiendo una actitud clara con respecto al repudio de todo hecho violento.

Nos dirigimos a la escuela y a los docentes porque creemos que tienen un papel importante en la transmisión de modelos alternativos. Si bien estamos convencidas de que brindar una educación no sexista y democrática es una problemática que excede el marco de la escuela, ya que esto atañe a las familias y a la sociedad en su conjunto, la escuela puede llevar a cabo una importante labor de transformación.

"La escuela es una caricatura de la sociedad. Por ella pasan, como por ningún otro lugar, empequeñecidos por diminutivos, todas las ideas que una sociedad quiere transmitir para conservar, todo aquello en lo que cree o en lo que se quiere que se crea. La enseñanza, en los niveles elementales, está en manos de mujeres. ¿Hasta cuándo vamos a repetir dócilmente la lección que nos dictan?".[iv]

<u>TEXTO Nº 5:</u> [...] Seminario II: ¿Qué pensamos de la sexualidad?

CONCEPCIÓN DE LA SEXUALIDAD. CONCEPTO DE ANALFABETISMO SEXUAL Y SUS EFECTOS. CONCEPTO DE DES-EDUCACIÓN SEXUAL. FAMILIA, SUBJETIVIDAD Y PODER. TRANSMISIÓN DE VALORES, CREENCIAS Y MITOS. SU LUGAR EN NUESTRA SUBJETIVIDAD. ESTEREOTIPOS: SU RELACIÓN CON LA VIOLENCIA.

El objetivo de este seminario es tratar de analizar la aguda crisis de valores tradicionales que, con respecto a la sexualidad, nos lleva a los desencuentros generacionales y a la desorientación adulta. Se trata de reflexionar acerca del enfoque limitadamente biologista en el que se piensa, cuando se quiere encarar este tema, haciéndose referencia al sexo-reproducción y la ocultación sistemática del sexo-placer, tanto en el ámbito familiar como en el educativo, mientras niño, niñas y adolescentes tienen acceso cotidiano a la versión cosificante del sexo-consumo.

El análisis de por qué cada uno/a de nosotros/as nos reunimos para trabajar la temática a la que convoca el seminario, pone en evidencia la profunda desorientación existente con respecto al tema. Tomar conciencia del lugar en que nos hallamos permite reflexionar acerca del camino a transitar.

Las normas que regulaban la vida de las generaciones anteriores han perdido su eficacia. Nos toca vivir la etapa de transición en que la ausencia de pautas o –lo que es lo mismo- la coexistencia de las más diversas y contradictorias, convierte a la sexualidad en fuente de agudos conflictos personales y sociales.

El miedo y la desinformación que se ponen de manifiesto en el primer encuentro nos llevan a trabajar más profundamente el tema del analfabetismo sexual, que nunca ha merecido ni estudio ni atención. Sin embargo,

"…su carácter universal y endémico no sólo resulta más grave que el otro por su grado de extensión y generalidad, sino por su propia naturaleza. El analfabetismo 'a secas' se agota en cuanto 'cuadro carencial', se reduce a la ausencia o falta de conocimientos, concretamente un 'no saber', que se traduce en omisión de información y de educación. En cambio en el analfabetismo sexual al cuadro por omisión se agrega el cuadro por acción. No sólo falta un saber sino que su vacío lo llena un pseudo-saber, un saber falso y mentiroso".[v]

Esto lleva a la actitud adulta de ocultar (la niñez no debe ver, no debe oír, no debe saber, no debe hacer), y cuando resulta imposible ocultar, se recurre a cubrir la verdad con fantasías o con mentiras, siendo éstas de una variedad innumerable.

Todos los años asistimos a situaciones escandalosas con respecto a la temática de la educación sexual. En noviembre de 1999, la protagonizó una escuela primaria de la zona noroeste de Rosario: el acontecimiento que conmocionó a la comunidad educativa fue la proyección del video *De dónde venimos* por parte de un profesor de educación física. Un grupo de madres apoyadas por algunas docentes llamaron a la prensa y durante unos días por la pantalla del televisor se mostraron las imágenes del grupo de madres enardecidas que planteaban que el profesor le había enseñado a sus hijos e hijas una película pornográfica. Fui convocada por la supervisora de Educación Física para trabajar con dicho grupo de madres acerca del acontecimiento que conmocionó a la comunidad educativa. El propósito era dialogar con el grupo de madres que había reaccionado de forma tan estridente, para que el análisis sereno de la situación permitiera comprender que no había ocurrido ningún hecho reñido con la educación de la infancia, ni con daño psicológico alguno a las criaturas que habían sido espectadoras de la proyección.

Sin embargo, dicho propósito se vio imposibilitado, al encontrarme con una comunidad educativa enfrentada con el profesor, que con juicios de valor a priori, tozudamente atrincheradas en la fortaleza de prejuicios y tabúes, esperaban el juzgamiento del mismo. Al no ocurrir lo esperado, se desató en dicha reunión una serie de reproches, acusaciones,

conflictos personales y ambivalencias psicológicas que alejaron la posibilidad de dialogar acerca del bienestar de las criaturas en cuestión.

Se repetía en esta escuela lo que pudimos ver a lo largo de estos años. Generalmente se parte del supuesto de que la educación sexual no ha existido y uno de los escollos más importantes a salvar es reconocer que siempre se ha impartido educación sexual, regida por principios de prohibiciones, silencios y ocultamientos, que son los recursos más utilizados por padres, madres y educadores ante los interrogantes que plantea la realidad.

En esta reunión se podía identificar perfectamente la educación sexual infantil a la que hacemos referencia. Todas sabían muy bien hasta dónde una criatura no debe ver, no debe oír, no debe saber, no debe hacer, no debe sentir.

Una de las docentes de grado explicitó, conjuntamente con una de las mamás, cómo le habían prohibido a unas niñas hablar de 'novios'. Otra mamá planteaba que su hijo le había dicho que el profesor le había mostrado algo 'chancho'. Un niño preguntó si el profesor estaba preso. Y una mamá aseguraba que su hija no iba a preguntar ciertas cosas porque era una nena. Estos son algunos ejemplos de los 'debes' y 'no debes' en total contradicción con lo que la infancia constata cotidianamente a su alrededor.

Lo no explicado ni justificado, sino simplemente dictado arbitrariamente por una autoridad siempre amenazante y difícilmente identificable que nos dice y nos repite hasta el cansancio que todo lo que tiene que ver con el sexo es sucio, perverso, peligroso y fundamentalmente malo, es la marca de la educación sexual recibida.

Lo dramáticamente conflictivo es lo que ocurre cuando realizamos nuestro ingreso a la vida sexual genital, y no tenemos más remedio que incorporarnos a esa realidad sucia, perversa, peligrosa, con la carga negativa y el destructivo peso emocional del sentimiento de culpabilidad ante lo que se vive, oscuramente, como perverso o pecaminoso.

Tocar la temática de la sexualidad desnuda las relaciones de poder entre hombres y mujeres, padres, madres e hijos/as, educadores, alumnos/as, gobernantes y ciudadanos/as. Así, este grupo de madres defendía como 'leonas' (según el decir de la directora) el poder y el control que se les otorga para la única propiedad privada que tienen: 'sus hijos/as'. Estas mujeres que en sus decires, mostraban haber sido alienadas de su propia sexualidad (siendo eclipsadas por el personaje 'Madre'), ejecutan lo que Foucault llama la lógica de la censura: *"el sexo no está permitido, hay que impedir que sea hablado y hay que negar que exista".*[vi]

Lógica que se implementa, a partir de la moral materna, desde la modernidad. De acuerdo con esta moral, el personaje 'Madre' no sólo pone en práctica sus propias conductas de subordinación, sino que forma a sus hijos/as en el aprendizaje de conductas mecánicas de subordinación y sometimiento, donde la posibilidad para el juicio crítico no tiene lugar, reproduciendo un sistema que en materia de sexualidad es altamente conflictivo.

El director del Centro de Educación Física planteó que el profesor 'había tirado una bomba'. Y sí, toda desmentida a un sistema de interpretación del mundo puede ser vivida como ataques, pero lo que creo que es imprescindible analizar (cosa que en este caso no se pudo hacer) es que este hecho pudo servir y daba la posibilidad de pensar y establecer juicios críticos acerca de una educación sexual inadecuada, que es el motivo fundamental de las miserias sexuales que vivimos en esta sociedad, empezando por el mayor crimen contra la infancia que es el abuso sexual infantil. Según investigaciones internacionales como las realizadas por Save The Children[vii], el abusador en el 85% de los casos es un conocido o familiar directo. Y esto contradice la idealización que existe de la familia como lugar de protección de la infancia.

A veces, a pesar de las buenas intenciones que puedan existir, los resultados terminan siendo nefastos. Una de las formas es la de brindar educación sexual con la necesidad compulsiva de informar acerca de todos los peligros que el sexo conlleva: SIDA, embarazos adolescentes, aborto, muerte, violación, conductas discriminatorias hacia prácticas diferentes

asociadas al tema droga, y que no hacen más que mostrar otra de las formas con que se disfraza la producción de una sexualidad cargada de miedo y temores.

Unos años después de lo relatado anteriormente, una docente de una escuela de una ciudad cercana a Rosario decidió dar una clase de educación sexual a sus alumnos y alumnas del 8º de la EGB, solicitándoles que hicieran las preguntas que quisieran. El escándalo estalló cuando uno de sus alumnos le preguntó acerca de las relaciones anales: la docente, ofendida, intentó hacerlo expulsar de la escuela.

Capacitarnos en estos temas se hace necesario, pero esto va mucho más allá de aprender una bibliografía y salir con una receta: mucho es lo que tenemos que desaprender para que la educación sexual no siga siendo la ocultación de la sexualidad real y menos aún de la sexualidad posible, que no reduzca lo sexual a lo genital, tal como lo plantea Josep-Vivent Marqués en su conceptualización de la *des-deseducación sexual, un drama para adultos.*

"La educación sexual, se hace así necesaria precisamente en la medida en que sea una des-deseducación, en la medida en que sea un intento de enderezar lo que la sociedad ha torcido en los/as niños/as y adolescentes. Si no, se trata, por bien intencionado que sea, de un nuevo acto de agresión contra la población infantil".[viii]

Asistimos a la triste imagen de una sociedad extraviada y contradictoria que amonesta sobre la responsabilidad y la irresponsabilidad, sumergiendo a las nuevas generaciones en un medio corrompido, después de haberlo despojado constantemente de los elementos de saber, de educación, de orientación.

Ganaríamos mucho, y la educación sexual sería eficaz, si las personas adultas evocáramos cómo y cuándo tomamos contacto con esta realidad. Es una insensatez que cada generación quiera exigir a la siguiente vivir las dolorosas experiencias que ella vivió. Se reproducen de esta manera, de generación en generación, la opresión y la sexualidad no saludable, promoviendo relaciones violentas entre hombres y mujeres.

"Es inútil separar el placer de la ética. Al niño y la niña ya les han hecho llegar una idea negativa del placer. Trasmítele una ética positiva del placer, no sólo un conjunto de permisos.

Es inútil separar el placer de la relación. Al niño y la niña ya les ha llegado la idea del poder. Transmítele una estética de las relaciones igualitarias.

El niño, la niña es siempre sexualmente normal. Si es anormal en el mal sentido del término, lo será por otra cosa, no por querer tener placer o por tenerlo como lo tiene…

El niño, la niña puede entenderlo todo, incluso que los mayores somos contradictorios. Lo va a saber mal, así que más vale que lo sepa bien.

Critica hasta el límite ante él/ella toda la pobreza de placer y miseria moral del machismo. El límite es sólo uno: no le crees con ello desconfianza hacia las personas.

No transmitas nada que no vivas. Si sólo vives perplejidad y tu deseo de salir de ella, transmite eso. Ya es mucho. Ellos, ellas seguirán adelante. Cualquier descubrimiento que hagas tratando de hacer esto, cuéntalo.

No sabemos nada".[ix]

---

[i] Mabel Burín, Irene Meler. *Género y familia. Poder, amor y sexualidad en la construcción de la subjetividad,* Paidós, Buenos Aires, 1998, p. 20

[ii] Eva Giberti, Ana María Fernández (comps.). *La mujer y la violencia invisible.* Editorial Sudamericana, Fundación Banco Patricios, Buenos Aires, 1988, p. 17

[iii] Ana María Fernández. *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Paidós, Buenos Aires, 1993, p. 240.

[iv] Monserrat Moreno. *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela.* Icaria, Barcelona, 1986, p. 73

[v] Arnaldo Gomensoro y Elvira Lutz. *Analfabetismo sexual*, mimeo, Uruguay, 1978.

[vi] Michel Foucault. *Historia de la sexualidad. La voluntad de saber.* Siglo XXI Editores, México, 1977, p.102

[vii] Save the Children. *Abuso Sexual Infantil. Manual de formación para profesionales.* España, 2002.

[viii] Josep-Vicent Marqués. *¿Qué hace el poder en tu cama?.* Icaria, 2ª edición, 1987, p.142

[ix] Josep-Vicent Marqués, op. cit., p. 146.

<u>TEXTO Nº 6:</u> [...] Seminario IV: Historia de la sexualidad.

CREENCIAS, MITOS Y PRÁCTICAS A TRAVÉS DE LOS DISTINTOS PERÍODOS PREHISTÓRICOS E HISTÓRICOS Y DE DIFERENTES GRUPOS SOCIALES. APORTES ANTROPOLÓGICOS Y SOCIOLÓGICOS QUE DAN CUENTA DE LOS DIFERENTES IMAGINARIOS SOCIALES.

Reconociendo la importancia de la reconstrucción del pasado personal y social iniciado en el anterior encuentro, en éste intentamos profundizar para comprender la dimensión política de la sexualidad. Trabajamos con aportes antropológicos y sociales que dan cuenta de las creencias, mitos y prácticas a través de los distintos períodos, prehistóricos e históricos, de pueblos y grupos sociales diferentes. Se trata de abordar la significación económica de los roles femeninos y masculinos en la implementación de diferentes modelos, analizando la división sexual del trabajo, la reproducción y la acumulación social, indagando el sujeto histórico en cada sociedad concreta.

"Paralela a la política manifiesta conocida, se desarrolla otra política no visible de carácter tácito, basada en el sexo. Política sexual que tiene su origen en la distribución de roles sexuales y se observa en todas las sociedades históricas y prehistóricas conocidas. Fue usada como medio de ordenamiento organizativo a través de disposiciones, restricciones y prohibiciones que cada época o región consideró conveniente para su desarrollo, evolución y desenvolvimiento. Se establecieron casilleros para cada sexo de acuerdo a arquetipos de feminidad y masculinidad prefijados a los que debieron ajustarse todos los seres nacidos mujeres y los nacidos varones. Confundir estos roles sexuales con la naturaleza femenina y masculina es un error muy difundido y fomentado por la mayoría de los científicos.

Por eso es indispensable proceder a separar los caracteres sexuales naturales (biológicos y fisiológicos) como el embarazo y el parto en la mujer, de los artificiales adquiridos a través de la educación formativa, por ejemplo el rol doméstico de la mujer.

Dentro de esta separación de roles, las sociedades de todos los tiempos procedieron a una división sexual del trabajo, lo que convirtió a los sexos en dos grandes grupos sociales, ya que hubo trabajos que se consideraron femeninos y otros masculinos. Sin embargo no existe una sola cualidad o tarea considerada masculina por una sociedad que no pueda encontrarse como femenina en otras sociedades en una época determinada".[ix]

Comprender la problemática actual de los roles femeninos y masculinos, tanto en la funcionalidad sexual como en las prácticas sociales, nos remite a los orígenes primitivos de las relaciones humanas.

Para ponernos en contacto con los datos que brindan la antropología, la etnología y la sociología acerca de la prehistoria que a fines del siglo pasado, con sus investigaciones y descubrimientos produjeron las primeras grietas del gran mito patriarcalista, elegimos trabajar lo que Elaine Morgan denomina "la leyenda androcéntrica primitiva".

"Mito 1: *El hombre se convirtió en carnívoro cazador y la mujer, por no ser cazadora, se quedó en casa con sus crías esperando que el compañero aportara el sustento sin el cual ninguno habría sobrevivido.*

Mito 2: *Como consecuencia de lo anterior y en tan temprana época, la mujer se convirtió en ama de casa y no contribuyó en nada a la cultura humana, en tanto que los varones aportaban todos los conocimientos de la tecnología y el arte.*

Mito 3: *Durante esa época la raza humana estableció el vínculo de la pareja, porque el cazador necesitaba una paz de espíritu basada en el monopolio sexual, de modo que a cambio de sus favores sexuales, mantuvo a una mujer en su caverna y le dio de comer a ella y a sus hijos, con lo que originó la familia nuclear monogámica: un hombre, una mujer y su progenie".*[ix]

Estos mitos, citados por Silvia Vera Ocampo se trabajan con esta bibliografía y con el trabajo de Luis Vitale *La mitad invisible de la historia Latinoamericana*. Ambas lecturas ilustran las etapas arcaicas de la prehistoria, inclusive en muchas sociedades primitivas actuales,

dando cuenta de que los roles masculinos y femeninos no implican predominio alguno de un grupo sobre otro.

El relato que Vitale hace de los pueblos recolectores, pescadores y cazadores en América nos habla de un trabajo de tipo cooperativo que involucra al conjunto de la horda, especialmente en la caza, la pesca y la elaboración conjunta de equipo y utensilios. Tanto el hombre como la mujer recolectaban y cazaban. El rol de la mujer en estas sociedades era de igualdad social. La maternidad en esa fase remota de la humanidad era distinta: la crianza de los hijos no era familiar sino social, al igual que el aprendizaje de las primeras palabras; no existían clanes gentilicios, ni lugares de asentamiento permanentes. Las mujeres en esta fase eran más fuertes físicamente que ahora, realizaban (al igual que los hombres) tallado y pulido de piedras, y también de la madera y el hueso.

Luis Vitale cita una investigación de Esteban Emilio Mosonyi que habla de las culturas de cazadores-recolectores que aún sobreviven en América Latina, como la guajiba en el norte del territorio amazónico venezolano, que muestra la ausencia de dominación de un sexo sobre otro.[ix]

Esto se refleja en el idioma de este pueblo, que distingue nítidamente entre el género gramatical femenino y el género gramatical masculino que sólo aplican a personas y a ciertos animales: el sufijo *nuu* es típicamente masculino y el sufijo *waa*, típicamente femenino. En el plural los dos sufijos se neutralizan, siendo el sufijo *wi* el único indicador posible de pluralidad personal tanto masculina como femenina.

La mujer guajiba era y es consciente del papel de su clítoris, ya que usa el término *netuu tsubtsubare,* que significa "mamame la clítoris", mostrando un mayor conocimiento de su sexualidad que muchas mujeres de la denominada cultura occidental.

"Trasladarse en cuerpo y mente y más aún visceralmente, a otros períodos de la historia, exige despojarse de preconceptos y prejuicios y esto demanda un gran esfuerzo, tal vez ilusorio, porque cuando creemos traspasar la barrera de la piel histórica es probable que todavía permanezcamos fuera de ella sin rozarla siquiera y que nuestro intento se reduzca a una visión deformada de esa realidad. Pero el solo hecho de abrir las compuertas mentales es un paso positivo y de gran avance".[ix]

Se hace necesario, entonces, para el análisis del origen y evolución de los roles sexuales en las sociedades históricas y de sus causas, circunstancias y consecuencias en las sociedades actuales, cuestionar el saber científico tradicional con el aporte de los estudios de género, diferenciando naturaleza de cultura, así como estudiar las relaciones de poder centradas en el sexo y entramadas con otras formas de relaciones desiguales: edad, raza, etnia, clase y nacionalidad a través de la historia.

TEXTO Nº 7: [...] Seminario V: Sexualidad-genitalidad-género y naturalización de roles.

DIFERENCIA CONCEPTUAL ENTRE SEXUALIDAD, GENITALIDAD Y GÉNERO. INFLUENCIAS EN LA SUBJETIVIDAD. ATRIBUCIÓN DE GÉNERO. IDEAL TEMPRANO DEL GÉNERO. IDENTIDAD SEXUAL. LA EDUCACIÓN DIFERENCIAL GENÉRICA. EL SEXISMO EN LA ESCUELA.

La Organización Mundial de la Salud y la Organización Panamericana de la Salud, en colaboración con la Asociación Mundial de Sexología, celebraron en Guatemala, en mayo de 2000, una reunión cuyos objetivos eran:

- Establecer un marco conceptual para la promoción de la salud sexual.
- Identificar las inquietudes y problemas relativos a la salud sexual en la región de las américas.
- Sugerir medidas y estrategias destinadas al logro y mantenimiento de la salud sexual.

Este material se reproduce con fines exclusivamente didácticos.

Sobre la base de 25 años de estudios e investigaciones realizadas, la OMS dio a conocer el documento *Promoviendo la Salud Sexual*, en el que fija un marco conceptual definiendo conceptos básicos acerca de sexo, sexualidad y salud sexual, y aquellos conceptos que se relaciona con la sexualidad, como género, identidad de género, orientación sexual, identidad sexual, erotismo, vínculo afectivo, actividad sexual, prácticas sexuales, relaciones sexuales sin riesgo y comportamientos sexuales responsables, así como las características de la educación sexual integral (ver anexo III).

En este seminario, los objetivos son dar lineamientos claros sobre qué es la educación sexual integral, definir conceptos, descubrir patrones y estereotipos acerca de los roles femenino y masculino en la familia y en la escuela. Se trata también de analizar el género como una categoría compleja y múltiplemente articulada en nuestra subjetividad desde la cultura, relacionándolo con los conflictos de identidad respecto de las expectativas rígidas del rol de género en la mujer y el hombre y su relación con la discriminación y la violencia.

Hasta hace sólo unas décadas, sexo y género eran sinónimos: es a partir de los estudios de Stoller (1968), Abelin (1980) y Tyson (1982) que empieza a ser posible la diferenciación.

"Bajo el sustantivo género se agrupan todos los aspectos psicológicos, sociales y culturales de la feminidad/masculinidad, reservándose sexo para los componentes biológicos, anatómicos y para designar el intercambio sexual en sí mismo.

El género es una categoría compleja y múltiplemente articulada, que comprende:

1) *la atribución, asignación o rotulación de género;*
2) *la identidad de género que a su vez se subdivide en el núcleo de la identidad y la identidad propiamente dicha;*
3) *el rol de género".*[ix]

Desde antes del nacimiento se genera un juego de expectativas en torno al embarazo que son opuestas para los dos sexos. Generalmente vemos que el varón es esperado por sí mismo, por el prestigio que su nacimiento proyecta sobre la familia, en cuanto a la continuación del apellido, por la autorrealización que tendrá en el exterior o interior de la misma, o por lo que realizará. En cambio la niña es esperada por una escala de calores: son más afectuosas, son más agradecidas, son más monas y coquetas, da satisfacción vestirlas, hacen compañía en la casa, ayudan en las tareas domésticas, *"cuando seamos viejitos nos cuidará"*. (Sin embargo, a pesar de los juicios a favor del nacimiento de una niña, es común escuchar que las mujeres somos más difíciles de educar).

No hace muchos años, cuando todavía no se podía contestar a la pregunta si será una niña o un niño (antes del parto), numerosas costumbres populares tenían como objetivo adivinar el sexo de la criatura. Y de acuerdo con las investigaciones realizadas por Elena Gianini Belotti, todo lo que tenía que ver con lo positivo anunciaba un varón, mientras los rasgos negativos en la gestante hacían asegurar el nacimiento de una niña.

"Si la gestante está de buen humor, nacerá un niño, si de mal humor y llora fácilmente, nacerá una niña. Si tiene buen color, parirá un niño, si está pálida una niña; si se pone bonita será un niño, si se afea, una niña. Así también un embarazo difícil con piernas hinchadas, sensación de peso en las ingles, manchas sobre la piel, deja presagiar una prole femenina. Si el latido cardíaco del feto es rápido, será un niño, si es lento, será una niña".[ix]

Desde tiempos inmemoriales los varones son condicionados a la actividad y a la agresividad y las niñas a la pasividad y a la sumisión. Usualmente deducimos que esto se trata de un hecho natural ligado a la biología de los dos sexos; sin embargo, analizaremos el condicionamiento que los padres, la familia y el entorno en general hacen con respecto al nuevo ser.

Este material se reproduce con fines exclusivamente didácticos.

Atribución de género

A partir del momento mismo del parto, el recién nacido es inscripto como niña o niño: la rotulación que médicos y familiares realizan del recién nacido se convierte en el primer criterio de identificación de un sujeto y determinará el núcleo de identidad de género. A partir de ese momento, los padres y la familia entera se comportarán con respecto a este dato, emitiendo un discurso cultural que reflejará los estereotipos de la masculinidad y la feminidad según el caso para la crianza de ese recién nacido. La mirada y la convicción de los padres acerca del sexo de su hijo o hija son absolutamente determinantes para el desarrollo de su identidad sexual.

"Entre los humanos existe una tendencia irreprimible a etiquetar sexualmente a los demás y especialmente a los bebés, tendencia que se acompaña de3 los comportamientos más diversos según sea el sexo asignado. La experiencia bautizada ¿Baby X? da cuenta de ello. El objeto de experimento es un bebé de carne y hueso vestido de amarillo. Cuarenta y dos adultos son separados en tres grupos. Al primero se le dice que se trata de una niña; al segundo que es un niño; el tercero sólo sabrá que es un bebé de tres meses pero no se le precisa el sexo. A continuación se les pide que jueguen con el bebé. El resultado más chocante es que los adultos mantienen con el mismo bebé relaciones distintas según se les haya dicho que era macho o hembra. Si no se les ha suministrado esta información, los hombres se mostraban más ansiosos que las mujeres y la mayoría de ellos atribuía un sexo al bebé, justificando la elección a partir de datos acordes con los estereotipos, como por ejemplo, la fuerza o debilidad del bebé".[ix]

Núcleo de la identidad de género

El esquema ideoafectivo más primitivo, consciente e inconsciente de la pertenencia a un sexo y no a otro, es lo que se llama "núcleo de la identidad de género". "soy una mujer" o "soy un varón" es el núcleo de conciencia, la autopercepción, núcleo esencialmente inalterable que debe distinguirse del "soy viril", "soy femenina". Esta última creencia corresponde a un desarrollo más complicado y más sutil, que va a consolidarse cuando el niño o la niña comprenda acabadamente de qué manera sus padres quieren verlo comportarse y expresar su masculinidad o feminidad para corresponder con la idea que los padres tienen de lo que es un niño o una niña. O sea que esto está en relación con el conjunto de expectativas acerca de los comportamientos sociales apropiados para las personas que poseen un sexo determinado.

Stoller sostiene que 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. El rol de las fuerzas biológicas sería el de reforzar o perturbar la identidad de género. Ésta se iniciaría con el nacimiento, pero en el curso del desarrollo se complejiza: así, un sujeto varón puede no sólo sentirse hombre sino masculino, u hombre afeminado, u hombre que se imagina mujer.

Rol de género

Es el conjunto de expectativas acerca de los comportamientos sociales apropiados para la persona que poseen un sexo determinado, dentro de un contexto. Desde el primer momento del nacimiento los adultos nos comportaremos de manera distinta de acuerdo con el sexo: desde la elección del color de la ropa (el rosa o el celeste, siendo el rosa excluyente para el varón) hasta la elección de los primeros regalos, siempre nos regiremos por el estereotipo femenino o masculino.

Un ejemplo es la compra de móviles para la estimulación temprana: si es un varón buscaremos entre veleros, autitos, caballos, formas abstractas, y si es una mujer, flores, nubecitas, muñequitas, ángeles. Las muñecas para los varones están prohibidas desde la más tierna infancia.

Cuando son un poquito más grandes no nos conformamos con brindar los juguetes elegidos, sino que (en especial a las niñas) si se les da un muñeco o un animalito de felpa, le enseñamos cómo mecerlo y después, cuando la niña de diez u once meses mece todo lo que

encuentra a su alrededor, contentas y satisfechas decimos: *"Mirá, tan chiquitita y ya tiene instinto maternal",* negando que esto es fruto del condicionamiento realizado anteriormente.

Hasta la edad de 4 o 5 años tanto niños como niñas se sienten atraídos por los juegos de imitación de las actividades domésticas, en especial todo lo que tiene que ver con la cocina.

Pero a partir de esa edad el camino de ambos va a tomar caminos diferentes: los varones empiezan a sentir un desprecio hacia toda tarea doméstica, mientras que las niñas son llevadas a la fuerza a su identificación con la madre por sus demandas de ayuda. Pasan sin advertirlo del juego imitativo a la participación verdadera de lo que luego se llama "rol natural".

Entonces del simple juego se pasa a un verdadero condicionamiento perpetrado con el objetivo de volver automáticas estas obligaciones, en una edad en que el juicio crítico es improbable. La educación tiene muy en cuenta la formación de hábitos en determinada edad.

Así también los juegos de las niñas, realizados generalmente dentro del encierro de las paredes domésticas, son a menudo interrumpidos, pospuesto o negado para que ayuden en las tareas del hogar. No sucede lo mismo con los varones, que juegan más frecuentemente al aire libre y durante un lapso mayor. Mientras los varones crecen madurando la convicción de tener derecho al juego, las niñas son persuadidas de tener ese derecho porque "han cumplido con su deber".

"A un mayor respeto por el juego de los varones, se añade un mayor respeto por su ocio".[ix]

Las dos direcciones básicas para la educación de las niñas son perfectamente respetadas en la lista de juguetes ofrecidos: el cuidado de la casa y el cuidado de la belleza. En cuanto a los varones, la pelota de fútbol, las armas de todo tipo, autos, aviones, trenes son los juguetes permitidos, que luego el niño elegirá en una pseudoelección entre las elecciones ya realizadas previamente por los adultos de su entorno.

El niño o la niña, ya inscripta/o en una de las dos categorías, organiza su experiencia en la búsqueda de sus iguales como modelos del rol con el cual identificarse. Los modelos de comportamiento actúan como organizadores de sentido, y su característica de inconsciente es lo que los hace difícilmente modificables, por lo cual no se pueden cambiar con el simple dictado de una ley: es necesario un cambio más profundo en la mentalidad de los sujetos, y la escuela es un lugar privilegiado para introducirlo. Niños y niñas acuden a la escuela, y ya han interiorizado las pautas de conductas discriminatorias.

"Aunque tengamos escuelas mixtas y niñas y niños se sientan alrededor de las mismas mesas, a la hora del recreo, los niños juegan con los niños y las niñas con las niñas.

En el juego libre es cuando se ejercitan espontáneamente los modelos aprendidos de conducta, es cuando aparece la fantasía con la que cada individuo se identifica. Pero, curiosamente, en estos momentos de "libertad" es cuando cada individuo se halla más fuertemente coartado por las pautas establecidas, como si tuvieran "plena libertad" para identificarse con los arquetipos que les están destinados en función de su sexo, pero no para transgredirlos.

Las niñas tienen libertad para ser cocineras, peluqueras, hadas madrinas, mamás que limpian a sus hijos, enfermeras, etc., y los niños son libres de ser indios, cuatreros, bandidos, policías, "Superman", tigres feroces o cualquier otro elemento de la fauna agresiva".[ix]

El lenguaje y la diferencia sexual son de suma importancia en este análisis:

"Las corrientes teóricas más importantes de este siglo dicen, al respecto, que somos lenguaje y a través de él somos muchas otras cosas".[ix]

Este material se reproduce con fines exclusivamente didácticos.

Cuando se llega a la escuela generalmente se escucha hablar de la "historia del hombre", "los derechos del hombre", "la educación del hombre", en lo que parecería ser que la mujer no existe a no ser que intente colocarse tras el genérico hombre que marca la ideología.

En nuestro idioma, desde que aprendemos a hablar sabemos que hay dos formas de dirigirse o referirse a las personas y es según el sexo al que pertenezcan, siempre que lo hagamos con una persona aislada, pero cuando hay que referirse a ambos sexos la fórmula es masculina.

"La niña pequeña ve entonces desvanecerse en el espejo del lenguaje, la imagen recién adquirida de su identidad sexo-lingüística que debe disfrazar bajo unos nombres con los que no se siente concernida. Y es en la escuela, en que por razones del número, la individualidad se desdibuja dentro del colectivo de alumnos, donde se reforzará hasta la saciedad la idea de que el idioma no le pertenece.

Primero aprenderá que se dirigen a ella llamándola "niña", por tanto si oye frase como "los niños que terminen pueden ir al recreo" permanecerá sentada en su pupitre contemplando impaciente la tarea concluida en espera de que una frase en femenino le abra las puertas del ansiado recreo. Pero estas frases no suelen llegar nunca, es más probable que la maestra diga al advertir que ha terminado: "Fulanita, he dicho que los niños que hayan terminado" y sigue sin darse por aludida, entonces les explicará que cuando dice "niños" concierne por igual a los dos sexos, pronto verá frustradas sus ilusiones igualitarias. La hilaridad de sus compañeros ante su mano alzada le puede hacer comprender, bruscamente, que hubiera sido mejor no darse por aludida en frases del tipo: "los niños que quieran formar parte del equipo de fútbol que levanten la mano". En casos como éste la maestra suele intervenir recordando: "He dicho niños", ante lo cual la estupefacta niña pensará: "¿Pero no había dicho los niños?"

La niña debe aprender su identidad sexo-lingüística para renunciar inmediatamente a ella. Permanecerá toda su vida frente a una ambigüedad de expresión a la que terminará habituándose, con el sentimiento de que ocupa un lugar provisional en el idioma, lugar que deberá ceder inmediatamente cuando aparezca en el horizonte del discurso un individuo de sexo masculino, sea cual fuere la especie a la que pertenece".[ix]

Esta educación diferencial genérica es una cadena de condicionamientos que se trasmite casi inmutable de generación en generación, por lo que las raíces de nuestra subjetividad son profundas y no nos pertenecen, porque nos anteceden. Durante los nueve meses de vida intrauterina ya se establecen los dispositivos que harán que cada niño o niña tenga el comportamiento adecuado a los valores que la cultura le interesa conservar y transmitir.

Pero hay momentos históricos en que las crisis de valores permiten ciertas rupturas que facilitan el proceso de juicio crítico necesario para modificar y no reproducir aquellos valores que transmiten la superioridad de un sexo sobre otro, que a pesar de haber sufrido ciertos embates aún hoy gozan de buena salud. Se hace necesario insistir en que las expectativas de rol de género rígidas y anacrónicas para el momento que vivimos, son fuente de demasiados conflictos subjetivos y sociales para seguir reproduciéndolas. Si las expectativas del rol de género son rígidas, un niño puede comenzar a abrigar la idea de que, porque a él no le gustan ciertas actividades de varones, y sí otras de nenas, él es un "marica". Si las expectativas fueran más flexibles, tales conflictos de identidad podrían evitarse. Además:

"La mutilación que un niño sufre al quedar preso en la supuesta creencia de que él es superior por el sólo hecho de haber nacido varón, es tan empobrecedora y catastrófica como la de la niña persuadida y convencida de su inferioridad por el hecho mismo de pertenecer al sexo femenino. Este empobrecimiento mutuo dificulta hasta grados difíciles de imaginar las relaciones entre los sexos, dificultades que luego van a ser atribuidas a incompatibilidades estructurales esenciales que hacen que hombres y mujeres no podamos entendernos. Creo que la visión trágica que tenemos del amor, cuando creemos que éste nunca puede darse y que en el amor se llega inexorablemente al sufrimiento, está en directa relación con esta educación diferencial que insensiblemente introduce relaciones de poder entre los sexos. ¡Cuántas cualidades y energías quedan asfixiadas en el proceso sexista de educar a un niño o

a una niña y que podrían ser empleados para enriquecer la relación con su propio sexo y con el sexo opuesto!".[ix]

Es de destacar que en lo analizado se juega lo que llamamos educación sexual, que generalmente no es tenido en cuenta cuando se la piensa: de ahí que generalmente se piense que educar sexualmente es alertar acerca de todos aquellos peligros que trae la genitalidad. De acuerdo con esta idea, es coherente empezar con la misma en la pubertad, empezando por la reproducción y siguiendo luego con las infecciones de transmisión sexual que, si bien forman parte de la educación sexual, son sólo una parte, así como la genitalidad es una parte de la sexualidad.

TEXTO Nº 8: [...] Anexo III: Conceptos básicos de sexo, sexualidad y salud sexual

Sexo

El término "sexo" se refiere al conjunto de características biológicas que definen al espectro de humanos como hembras y machos.

Sexualidad

El término "sexualidad" se refiere a una dimensión fundamental del hecho de ser un ser humano: basada en el sexo, incluye al género, las identidades de sexo y género, la orientación sexual, el erotismo, la vinculación afectiva y el amor, y la reproducción. Se experimenta o se expresa en forma de pensamientos, fantasías, deseos, creencias, actitudes, valores, actividades, prácticas, roles y relaciones. La sexualidad es el resultado de la interacción de factores biológicos, psicológicos, socioeconómicos, culturales, éticos y religiosos o espirituales. Si bien la sexualidad puede abarcar todos estos aspectos, no es necesario que se experimenten ni se expresen todos. Sin embargo, en resumen, la sexualidad se experimenta y se expresa en todo lo que somos, sentimos, pensamos y hacemos.

Salud sexual

La salud sexual es la experiencia del proceso permanente de consecución de bienestar físico, psicológico y sociocultural relacionado con la sexualidad. La salud sexual se observa en las expresiones libres y responsables de las capacidades sexuales que propician un bienestar armonioso personal y social, enriqueciendo de esta manera la vida individual y social. No se trata simplemente de la ausencia de disfunción o enfermedad o de ambos. Para que la salud sexual se logre es necesario que los derechos sexuales de las personas se reconozcan y se garanticen.

Conceptos relacionados con la sexualidad

Género

El género es la suma de valores, actitudes, papeles, prácticas o características culturales basadas en el sexo. El género, tal como ha existido de manera histórica, transculturalmente, y en las sociedades contemporáneas, refleja y perpetúa las relaciones particulares de poder entre el hombre y la mujer.

Identidad de género

La identidad de género define el grado en que cada persona se identifica como masculina o femenina o alguna combinación de ambos. Es el marco de referencia interno, construido a través del tiempo, que permite a los individuos organizar un autoconcepto y a comportarse socialmente en relación a la percepción de su propio sexo y género. La identidad de género determina la forma en que las personas experimentan su género y contribuye al sentido de identidad, singularidad y pertenencia.

Orientación sexual

La orientación sexual es la organización específica del erotismo y/o el vínculo emocional de un individuo en relación al género de la pareja involucrada en la actividad sexual. La

Este material se reproduce con fines exclusivamente didácticos.

orientación sexual puede manifestarse en forma de comportamientos, pensamientos, fantasías o deseos sexuales, o en una combinación de estos elementos.

Identidad sexual

La identidad sexual incluye la manera cómo la persona se identifica como hombre o mujer, o como una combinación de ambos, y la orientación sexual de la persona. Es el marco de referencia interno que se forma con el correr de los años, que permite a un individuo formular un concepto de sí mismo sobre la base de su sexo, género y orientación sexual y desenvolverse socialmente conforme a la percepción que tiene de sus capacidades sexuales.

Erotismo

El erotismo es la capacidad humana de experimentar las respuestas subjetivas que evocan los fenómenos físicos percibidos como deseo sexual, excitación sexual y orgasmo, y que, por lo general, se identifican con placer sexual. El erotismo se construye tanto a nivel individual como social con significados simbólicos y concretos que lo vinculan a otros aspectos del ser humano.

Vínculo afectivo

La vinculación afectiva es la capacidad humana de establecer lazos con otros seres humanos que se construyen y mantienen mediante las emociones. El vínculo afectivo se establece tanto en el plano personal como en el de la sociedad, mediante significados simbólicos y concretos que lo ligan a otros aspectos del ser humano. El amor representa una clase particularmente deseable de vínculo afectivo.

Actividad sexual

La actividad sexual es una expresión conductual de la sexualidad personal donde el componente erótico de la sexualidad es el más evidente. La actividad sexual se caracteriza por los comportamientos que buscan el erotismo y es sinónimo de comportamiento sexual.

Prácticas sexuales

Las prácticas sexuales son patrones de actividad sexual presentados por individuos o comunidades con suficiente consistencia como para ser predecibles.

Relaciones sexuales sin riesgo

La expresión "relaciones seguras sin riesgo" se emplea para especificar las prácticas y comportamientos sexuales que reducen el riesgo de contraer y transmitir infecciones de transmisión sexual, en particular el VIH.

Comportamientos sexuales responsables

El comportamiento sexual responsable se expresa en los planos personal, interpersonal y comunitario. Se caracteriza por autonomía, madurez, honestidad, respeto, consentimiento, protección, búsqueda de placer y bienestar. La persona que practica un comportamiento sexual responsable no pretende causar daño y se abstiene de la explotación, acoso, manipulación y discriminación. Una comunidad fomenta los comportamientos sexuales responsables al proporcionar la información, recursos y derechos que las personas necesitan para participar en dichas prácticas.

Características de la educación sexual integral

- Más que la simple adquisición de conocimientos y contenidos, la educación sobre sexualidad debería guiar hacia el desarrollo de pensamiento crítico conducente al logro de actitudes positivas hacia la sexualidad.
- Fomentar el proceso por medio del cual el individuo puede reconocer, identificar y aceptarse como un ser sexuado y sexual a todo lo largo del ciclo de vida, libre de toda ansiedad, temor o sentimiento de culpa.
- Fomentar el desarrollo de roles de género que promuevan el respeto y las relaciones justas entre seres humanos, dentro de un marco de valores basados en los derechos humanos.

- Promover el valor de los vínculos y del componente afectivo de las relaciones humanas más allá de las relaciones de pareja.
- Promover el autoconocimiento en relación con el cuerpo como un factor de autoestima y de atención a la salud.
- Fomentar el comportamiento sexual libre, responsable, consciente y placentero hacia sí mismo y los otros.
- Promover la comunicación dentro de la pareja y la familia al fomentar relaciones equitativas independientemente del sexo y la edad.
- Promover un comportamiento responsable, compartido en relación con la planificación, como la crianza de los hijos y el uso de métodos anticonceptivos.
- Promover decisiones responsables para la prevención de las infecciones de transmisión sexual.

TEXTO Nº 9: Seminario VI: Biología y mitos. Sexualidad femenina y masculina

CONCEPCIONES DE LAS CIENCIAS MÉDICAS. EL PSICOANÁLISIS. LA REVOLUCIÓN SEXUAL DE MASTERS Y JOHNSON. LA TEORÍA DEL INDUCTOR Y LOS APORTES DE MARY JANE SHERFEY. EL GEN SRY Y EL DESARROLLO PRENATAL DEL XY.

En este encuentro nos proponemos suministrar conocimientos científicos actuales de la maduración física, mental, emocional y social en la relación con el sexo, estimulando la comprensión necesaria para detectar los aprendizajes negativos de las conductas sexuales por falta de información. Nos interesa reemplazar los mitos sexuales masculinos y femeninos por una visión más balanceada y objetiva de la biología sexual.

A lo largo del pensamiento occidental se pueden encontrar dos formas (en apariencia diferentes) de interpretar la dualidad sexual: una forma habla de las semejanzas de los sexos y la otra de la oposición, pero ambas coinciden en que, semejantes u opuestos, el hombre siempre se afirma como modelo, como superioridad, justificándose su dominio. Si el hombre es el modelo de la humanidad, la madre será el modelo de la mujer. Si el hombre se identifica con la humanidad, la madre se identifica con la moral, y todo lo diferente será inferior, desvalorizado o enfermo. El discurso de la masculinidad y feminidad se construye como dos mundos diferentes, con destinos y derechos diferentes, que evolucionarán casi sin encontrarse y lo harán sólo para reproducirse.

El varón masculino será sinónimo de fortaleza, racionalidad, actividad, agresividad, independencia y estará dotado de una virilidad que lo hará dueño de un impulso sexual irrefrenable; por lo tanto, para hacer valer su identidad, deberá convencerse y convencer de que no es una mujer, que no es un niño y que no es homosexual. La mujer femenina será sinónimo de espiritualidad, intuición, pasividad, sumisión, dependencia, y estará dotada de una afectividad desexualizada; por lo tanto, para hacer valer su identidad deberá convencerse y convencer que es asexuada, que es maternal y que no es puta.

En la modernidad se produce lo que dio en llamarse "las dos epidemias femeninas del siglo XIX": la histeria y la prostitución, ambas en relación con la doble moral masculina. Los varones burgueses no debían realizar con sus esposas la mayoría de los juegos amorosos porque se consideraban inadecuados o perversos, lo que hacía que buscaran el alivio de sus impulsos "irrefrenables" en relaciones paralelas. Se repitió hasta el cansancio que una mujer no tiene la misma necesidad sexual que el hombre. La sexualidad femenina considerada como producto tenía que ver con una especie de anestesia sexual producto de la auto-represión y el control.

En este contexto surgen la sexología y el psicoanálisis: ambas disciplinas son enfocadas desde un punto de vista exclusivamente masculino y teñido de los prejuicios de la época.

Freud fue el primero en poner al descubierto, a fines del siglo XIX y principios del siglo XX, que la mujer no era asexuada. Sin embargo, el concepto de pasividad femenina impregnó las investigaciones realizadas, como así también la interpretación de la biología femenina. Freud no pudo dejar de advertir la existencia de una sexualidad centrada en el clítoris, y sin

embargo, le atribuyó un carácter masculino por su similitud con el pene, a partir de lo cual surge la teoría de los dos orgasmos. Sólo a partir de la segunda mitad del siglo XX puede discutirse la biología de Freud con los trabajos de Kinsey, Masters y Johnson y Mary Jean Sherfey.

En *Naturaleza y evolución de la sexualidad femenina*, Mary Jean Sherfey resume las premisas biológicas a partir de las cuales Freud basó su teoría acerca de la sexualidad femenina:

- *Se había descubierto que el embrión indiferenciado era bisexual de modo ingénito.*
- *El clítoris es el homólogo del pene, por lo que deduce que es una estructura masculina que está presente en el erotismo infantil de la niña, siendo la fuente primaria de su erotismo en esta etapa.*
- *La vagina es una posesión singularmente erotogénica porque las sensaciones vaginales están prácticamente ausentes durante la infancia, mientras las sensaciones clitorales se presentan de manera patente.*
- *Normalmente, cuando el erotismo vaginal entra en acción, el erotismo clitoral parece retroceder hacia una importancia cada vez menor. Aparentemente desaparece del todo en algunas mujeres.*
- *La actividad clitoral es totalmente distinta del erotismo vaginal y promueve una conducta activa, narcisista y de tipo masculino. Es capaz de proporcionar satisfacción prescindiendo de toda relación con un hombre.*
- *El erotismo vaginal es pasivo y necesariamente receptivo: depende del varón para expresarse. La actividad clitoral puede excluir la maternidad: la recepción vaginal es necesaria para ésta.*
- *En la inmensa mayoría de las mujeres que padecen problemas de relación con los hombres, el erotismo clitoral se mantiene y no se logra la capacidad de tener el orgasmo vaginal.*

En función de los puntos anteriormente citados es que Freud plantea que aquella mujer que no alcanzara el orgasmo vaginal era infantil, inmadura, neurótica y se negaba al goce femenino. Estas ideas influenciaron la producción de subjetividades femeninas del siglo XX.

Masters y Johnson fueron quienes presentaron las pruebas irrefutables (a través de filmaciones y estudio de 4.000 orgasmos) de que no existen dos orgasmos, sino que se trata de un solo orgasmo que tiene asiento en el clítoris. Se comprobó por otra parte que el mecanismo del placer es similar en el hombre y en la mujer. Los respectivos orgasmos responden a las mismas características fisiológicas, o sea que para el orgasmo humano se requieren órganos nervados, eréctiles y contráctiles: el pene en el varón y el clítoris en la mujer, y coincidentemente en los orgasmos de uno y otra intervienen los mismos músculos.

La vagina no es zona erógena por excelencia, no presenta terminaciones nerviosas, no se contrae, porque su función consiste en servir de receptáculo al pene y facilitar así el acceso del semen, cuando es arrojado a través de la eyaculación, a los órganos reproductivos femeninos con miras a la fecundación de los óvulos.

Mary Jane Sherfey, quien retoma la investigación de Alfred Jost sobre la teoría del inductor en la diferenciación sexual primaria realizada en 1950 en conejos, plantea:

"Ya no podemos referirnos a la fase indiferencia o bisexual de la existencia embrionaria inicial. El embrión temprano no es indiferenciado, ello es una hembra".[ix]

El sexo genético se establece en el momento de la fertilización, pero, en los humanos, la influencia de los genes sexuales no llega a actuar sino hasta la quinta o sexta semana de vida fetal. Durante esas primeras semanas todos los embriones son hembras. Si antes de ocurrir la

diferenciación se quitaran las gónadas, el embrión se desarrollaría hasta llegar a ser una hembra normal, carente de ovarios, cualquiera fuera el sexo genético.

"Si el sexo genético es masculino, las células germinales primordiales migran hacia la médula gonádica (futuros testículos) durante la quinta semana de vida embrionaria. Una vez allí estimulan la producción de una sustancia inductora testicular, que estimula el crecimiento medular y la elaboración del andrógeno fetal, el cual suprime el crecimiento de los conductos de Müller (oviducto) y de la corteza gonádica (ovarios); posteriormente el andrógeno fetal induce al tracto genital externo e interno hacia la pauta de crecimiento masculino".[ix]

La feminidad innata de los embriones mamíferos quedó firmemente establecida entre 1957 y 1958, pero los biólogos registraron el hecho con escaso comentarios.

"Desde julio de 1990, investigadores ingleses han identificado el gen que impulsa el desarrollo del varón. Se trata de un gen llamado SRY que emite señales químicas alrededor de la octava semana después de la fecundación. Esas señales influirían las glándulas sexuales para transformarlas en testículos y no en ovarios. Como confirmación de este descubrimiento, los ingleses lograron cambiar el sexo de un embrión de ratón hembra inyectándole el gen SRY que habían podido aislar. El embrión continuó su gestación y se desarrolló normalmente como un macho. Pudo acoplarse en diversas ocasiones pero permaneció estéril".[ix]

La falta de información respecto de estos temas resultó evidente por los comentarios y las sorpresas que manifiestan en su mayoría quienes participan de los seminarios.

Si bien a partir de la década del 80 la información sobre la sexualidad femenina ha tenido repercusión en ciertos sectores sociales, a diferencia de la sexualidad masculina que, más allá de las diferencias de clase, cultura o edad, evidencia la ignorancia parcial o total sobre el funcionamiento de la sexualidad en la mayoría de los hombres. Este es un punto primordial para que estos conocimientos redunden en beneficio de la sexualidad humana

"Las características genéricas de masculinidad y feminidad son construcciones relacionales sociales que no pueden comprenderse sin que la una haga referencia a la otra. Lejos de ser pensada como un absoluto, la masculinidad atributo del hombre es al mismo tiempo relativa y reactiva. De tal modo que cuando cambia la feminidad la masculinidad se desestabiliza".[ix]

La creencia casi generalizada de que la sexualidad masculina es natural y espontánea muestra la persistencia de un discurso que obtura la posibilidad de que los hombres puedan hablar de sus sexualidades y sus problemas. Foucault afirma que para establecer un discurso es necesario privilegiar ciertos hechos y excluir todo lo que lo contradiga, de manera que la instauración de un discurso supone siempre el ejercicio de la violencia sobre las cosas.[ix]

El sostener el discurso acerca del paradigma masculino violenta las identidades sexuales de ambos sexos. Remitiéndonos a lo anteriormente citado, el hombre deberá convencerse y convencer que no es mujer, que no es un niño y que no es homosexual. Mientras la mujer ya no deberá convencerse y convencer que es asexuada, pero sí que es maternal y que no es puta.

Este material se reproduce con fines exclusivamente didácticos.

UN CUENTO QUE NO ES CUENTO, POR ALICIA FERNÁNDEZ.

Alicia Fernández es psicopedagoga; investiga – desde una perspectiva de género - las relaciones de quienes enseñan y quienes aprenden entre sí, con el conocimiento y con la autoridad, intentando visibilizar los mecanismos que no sólo modelan las subjetividades, la sexualidad de maestras/os y alumnas/os, sino que también definen – entre silenciamientos y omisiones – trayectorias escolares que profundizan las desigualdades de género.

El relato que compartimos muestra con ironía algunos de los modos en que se van inscribiendo en el cuerpo y en el lenguaje los mensajes que atrapan *y* ocultan *(pero a la vez* modelan*) nuestras sexualidades.*

La señorita maestra

Adivinanza:
Es casada, pero es señorita,
es virgen, pero es madre.
¿Quién es?

La maestra Patricia es casada pero la llaman "señorita". El señor director es soltero, sin embargo no lo llaman señorito. Claro, los varones son señores siempre. Las mujeres en cambio, para ser señoras, tenemos que ser señoras de algún señor. Si no nos casamos somos señoras chiquitas: " señoritas". Só1o al casarnos nos hacemos grandes y nos pueden llamar "señoras".

Bueno, pero yo estaba hablando de la señorita Patricia, que también la llaman "segunda madre". Es madre, entonces, pero madre virgen, porque ser madre soltera no está muy bien considerado en la escuela.

-¿C6mo se llama tu señorita?- le pregunto a uno de sus alumnos.
-No sé- fue la respuesta.
Otro alumno, Juan, enseguida dijo: -Señorita Patricia.
Pregunté: - ¿Por qué no la llaman Patricia?
-Porque es la maestra dijeron los dos a coro.
-¿La señorita es casada?
-Sí - respondieron.
-¿Tiene hijos?
-Sí, el hijo está en 3" B.
-¿Cómo se llama a las mujeres casadas?- insistí.
- Señoras.
-Entonces, ¿por qué no la llaman señora? -Ya te dije, porque es la maestra.

Juan y su amigo no podían explicarme que la señorita Patricia es maestra, y por eso su ser mujer y el uso de su sexualidad debe ser desmentido. No podían explicarme lo inexplicable. El sistema educativo acostumbra a mostrar y desmentir lo que muestra. Juan y su amigo no podían conocer, lo que sabían, que sería mas o menos así: "Vemos que es casada, los hijos nos muestran que por lo menos alguna vez usó su sexualidad, pero debemos hacer de cuenta que eso no lo sabemos. Vamos a llamarla 'señorita' y pongámosle un delantal blanco para que nos sea más fácil olvidar su cuerpo femenino".

En la escuela hay 25 señoritas (las maestras), un señor (el director) y tres porteras. Me dijeron que no son señoras ni señoritas. "¿Qué son?", pregunté. "Porteras", me respondieron.

Juan está en primer grado. Cuando termine su primario, trece mujeres desmentidas y ocultas formarán parte de su historia escolar. Juan ama al conocimiento, quiere aprender a leer y escribir, está aprendiendo a ser varón.

Este material se reproduce con fines exclusivamente didácticos.

Un día le pidió al papá que fuera a la reunión de madres a que citaba "la señorita". La señorita escribió una nota en el cuaderno de Juan, que decía: "Señora mamá: El lunes la espero en la reunión de madres". Juan preguntó:

-¿Puede venir mi papá?
-Sí, es igual- [1] dijo la señorita-casada.

Juan quería que fuera su papá y le mostró la nota. El papá dijo:

-Esto es para tu mamá. La reunión es de "madres".
-La maestra dijo que "es igual" que vayas vos- dijo Juan.

El papá llamado mamá fue a la reunión de madres, citado por la señora llamada señorita. Juan quedará atrapado en muchas desmentidas como esta, a lo largo de sus siete años de escuela primaria.

Juan quiere conocer, quiere aprender a leer y escribir, a hacer cuentas, quiere ser médico. La señorita (mujer oculta) le va a enseñar a leer y escribir. ¿Juan va a aprender a leer y escribir en forma neutra? Quien enseña ¿no incidirá en Juan? Donde aprende, ¿no intervendrá en lo que aprende? El aprendizaje de la lectoescritura, ¿no será también desmentido? ¿No tendrá un sexo oculto?, ¿no estará transversalizado por el lugar en que el sistema educativo colocó a esa señorita, mujer oculta?

El papá de Juan fue a la reunión de madres, por primera y última vez. Era el único papá. La señora-señorita maestra se dirigió a las veinte mamás y al único papá diciendo: "A los señores presentes". A las veinte mujeres les pareció natural que por la presencia de un solo varón todas ellas perdieran el sexo femenino. Así habían sido nombradas-omitidas desde que nacieron. Sólo entre mujeres el lenguaje les permite ser mujeres. Ya desde chicas, cuando estaban entre nenas, se las nombraba "las nenas", y si llegaba algún varón al grupo, entonces ellas desaparecían y se transformaban en "los nenes".

Con el sexo femenino oculto por el lenguaje, con el cuerpo femenino ocultado por el delantal, con su estado de casada ocultado por el "señorita", con su scxualidad adulta desmentida, Patricia dijo que "los chicos no se estaban portando tan bien como las chicas; que ella estaba utilizando un nuevo método para enseñar a escribir, que las madres no debían..., tenían la obligación de..., tenían que ajustarse a ...". El padre de Juan, con los ojos puestos sobre Patricia, la miraba y no escuchaba. Recordaba un día, cuando estaba en primer grado, sentado justo como ahora, en el tercer banco, llorando porque no entendía lo que su señorita le pedía. En su interior sonaba la voz de su maestra diciendo: "los hombres no lloran". Ahora, al acordarse, casi le asoman las lágrimas que aquella vez tuvo que ahogar.

Una señora-señorita habla a unas madres-señores presentes, a un padre-señora mamá y a un varón repleto de lágrimas escondidas para que le crean que es varón. ¿Qué aprenderán los alumnos y las alumnas junto con la lectoescritura? ¿Transversalizada por qué ideología estará la enseñanza de la escritura de las palabras? La enseñanza acerca de qué es varón y de qué es mujer no figura en el curriculum de la escuela, pero el ocultamiento, la desmentida, la omisión de la identidad, entrenan a través de lo no dicho.

Mariela, la hermana de Juan, está en 7º grado. Nunca pensó (¿lo habrán pensado sus señoritas?) que la mujer no está nombrada por el lenguaje. Cuando fue a primer grado ya sabía que ella y la hermana "del medio" eran "las chicas", pero que, cuando hablaban de las dos hermanas y Juan, eran los "chicos". Cuando la hermanita menor, Bárbara, tenía 4 años, preguntó: ¿por qué si nosotras somos dos y Juan es él solito los tres juntos somos "los chicos"? En ese momento todos rieron... Barbara insistió: si las mujeres somos más, ¿porqué no nos llaman a los tres "las chicas"? Juan dijo: "Yo no soy ninguna mariquita". "¿Porqué no nos llaman les chiques?", insistió Bárbara. Todos volvieron a reir.[2]

Mariela es "la mejor alumna". La señorita Elda, su maestra, escribió en su boletín: "Alumna cumplidora, respetuosa, obediente, prolija y atenta. Sigue así". Mariela no preguntó, cumplidora en qué, ni respetuosa de quiénes, ni obediente ante qué, ni atenta hacia quién, ni prolija por qué. Es más fácil seguir así, siendo una "buena nena". Mariela fue la abanderada en el acto patrio.

Este material se reproduce con fines exclusivamente didácticos.

A la mamá, finalizada la fiesta, la llamó la maestra de Bárbara, la hija menor.

-Buenos días, señorita- dijo la mamá.

-Llámeme Silvia- respondió la maestra.

-Me imagino que querrá hablar de Bárbara, siempre me llaman para decirme que no es como la hermana mayor- dijo la mamá, pensando en los calificativos: "contestadora","rebelde", "desprolija" de la señorita Patricia y de la señorita Alba. -Quiero hablar de Bárbara, pero no se asuste, porque yo en general no llamo a los padres de los alumnos con los que tengo problemas. En esas situaciones hablo con el chico, conmigo misma y, si es necesario, pido ayuda al psicopedagogo o a la psicóloga. Por el contrario, acostumbro llamar a los padres de mis alumnos que están aprendiendo bien.

- ...

-Bárbara es curiosa, siempre pregunta todo.

La mamá de Bárbara comienza a dudar.

-¿Eso es bueno o es malo?- pregunta.

-Eso es muy bueno para poder aprender- continuó la maestra Silvia-. Ella me enseñó el valor de la pregunta. Descubrí muchas cosas atendiendo a lo que dice y a lo que pregunta.

La mamá de Bárbara se fue de la escuela, pensando.

También a Silvia le resultaba difícil mantener sus opiniones ante sus colegas. Ellas le decían, por ejemplo, que es lindo ser llamada "Señorita", que siempre fue así, que es afectivo, que otorga autori-dad, que es respetuoso y que, además, por qué cambiar.

Silvia se sentía sola; no encontraba palabras para explicarles a sus compañeras que ella también reconocía que ganaba muy poco, pero que esa queja no podía actuarse contra los alumnos, porque, en última instancia, si lo hacía así, iba a ir contra sí misma.

El director la llamó para decirle que perdía tiempo hablando con los alumnos y con los padres en horas de clase.

Silvia caminaba por el patio pensando: "Me encuentro desbordada, me lleno de angustia. Tendré que aprender a ser como mis compañeras. Deberé aprender a ensordecer, a circular como una autómata, sin mirar, ni escuchar, para evitarme problemas". Mientras Silvia estaba en estas cavilaciones y pensando en pedir el traslado a una escuela "mejor", un día de esos,[3]en que las bombas caían segundo a segundo sobre los humanos, los animales y la tierra y el mar se cubrían de petróleo, escuchó decir a una alumna dirigiéndose a Bárbara:

-Tarada, a la guerra no la vas a poder parar vos. ¿Qué ganás hablando y preguntando? A Enrique yo le gusto y eso es lo importante.

-Nunca van a poder bombardear lo que yo pienso y creo -respondió Bárbara-, pero si estoy distraída pensando en gustarle a Enrique o a Patricio, capaz que sí. Aunque lo único que pueda hacer es pensar en contra de la guerra, voy a seguir haciéndolo y hablando de eso.

Silvia impactada se acercó a Barbara y preguntó:

-¿No tenés miedo de que te dejen sola?

-Cuando yo puedo pensar, no me quedo sola- dijo Bárbara.

-¿Cómo es eso?

-Primero tendrás que hacer un poco de fuerza; a veces, lo ponés un poco triste, pero siempre te sale algo, que al final te hace sentir bien, te hace sentir que descubriste algo que quizá no te querrían mostrar, pero vos podés mostrárselo a otros.

-¿Y si los otros no lo ven?

-Bueno, pero vos ya hiciste algo: lo descubriste y no lo escondiste.

-Gracias- dijo Silvia.

-Señorita, yo a Ud. la quiero. ¿Cómo se llama? -Silvia, y llamame Silvia, no me llames "señorita".

Cuando Silvia me contó esa conversación, me acordé de algo que dijo Lacan: "[...] en la ciencia el objeto del saber es la comunicación". Me fui de la escuela un poco triste, como decía Bárbara, pero también profundamente feliz; tenía algo que comunicar y muchísimo que pensar (...)

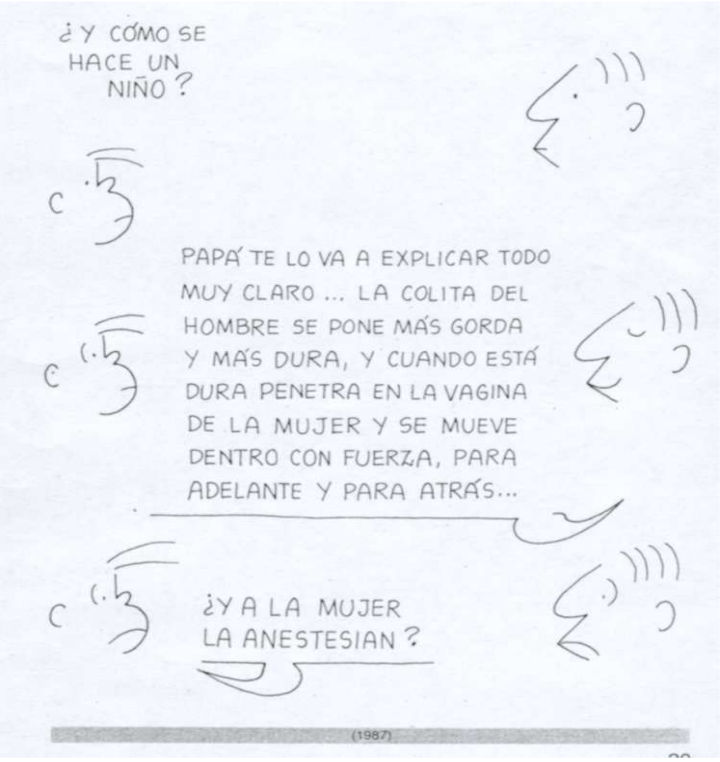
Este material se reproduce con fines exclusivamente didácticos.

Para cerrar y despedirnos

Quisimos hacerle trampa a los silencios instituidos, cómplices de la reproducción de prejuicios y prácticas discriminatorias. Pronunciamos en voz alta: "De esto siempre se habla..." rebelándonos contra los mandatos impuestos que censuran las emociones. Desmentimos el silencio, porque está cargado de palabras que nos hablan, que fabrican cuerpos dóciles y prescriben formas "correctas" de vivir.

Cerramos este módulo, con el que esperamos haberles contagiado las ganas de buscar otras voces para seguir dialogando y problematizando la educación sexual recibida y transmitida. Nos despedimos de esta experiencia concreta, que tuvo la intención de inaugurar un espacio de encuentro e intercambio de preguntas, ideas y propuestas de acción...

A la nena que nos pregunta desde el dibujo de Francesco Tonucci (en la carátula de este trabajo) si "Una nace o se hace...", no dudamos en responderle, junto a la filósofa feminista Simone de Boiveaur: "¡No se nace mujer ni varón... se llega a serlo!" Y estamos convencidos de que nuestra identidad sexual puede "hacerse" en relaciones que sean cada vez menos desiguales y opresivas.



Bibliografía:

- Cabal, Graciela (1998) *Mujercitas ¿eran las de antes?* (Pg. 13-15) Editorial Sudamericana. Bs. As.

- Fernández, Alicia (1992) *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje.* (Pg.17-22) Nueva visión. Bs. As.

- Morgade, Graciela (2001). *"Aprender a ser mujer, aprender a ser varón"* Capítulos 2, 3 y 4. Ediciones Novedades Educativas.

- Pauluzzi, Liliana (2005) *"Educación Sexual y Prevención de la violencia".* Fragmentos .Hipólita Ediciones. Rosario, 2005.

Este material se reproduce con fines exclusivamente didácticos.