

330.19340983

E24

01

Donación Profesora Olga Grau

EDUCACION Y GENERO: UNA PROPUESTA PEDAGOGICA

Universidad de Chile
Facultad de Filosofia y Humanidades
Departamento de Estudios Generales
Centro de Estudios Pedagógicos



Ediciones La Morada / Ministerio de Educación

EDUCACION Y GENERO:
UNA PROPUESTA PEDAGOGICA

© La Morada / Ministerio de Educación
Inscripción N° 88.609
I.S.B.N. 956-7391-01-7

Ediciones La Morada
Purísima 251, Santiago
Fono/Fax: 737 74 19 - 735 34 65

Producción General : Nadia Prado
Fotografía Portada : Alejandra Farías
Diseño Portada : Osvaldo Aguiló
Producción Gráfica : A-DOS Diseñadores
Impresión : Gráfica Andros Ltda.

IMPRESO EN CHILE / PRINTED IN CHILE
1ª Edición, diciembre de 1993

Se prohíbe la reproducción o traducción de este libro,
en Chile y en el extranjero, sin autorización de sus autores.
Se autoriza la reproducción parcial o cita de textos,
identificando claramente el autor, publicación y editores.

INDICE

Universidad de Chile
Facultad de Filosofía y Humanidades
Departamento de Estudios Generales
Centro de Estudios Pedagógicos



Agradecimientos	7
Presentaciones	9

I PARTE

Investigaciones y Prácticas Realizadas en Educación y Género

CAPITULO 1: PRACTICAS DE SOCIALIZACION

El curriculum oculto: la coeducación sentimental. <i>Rosario Atable Vicario</i>	19
Matemáticas y mujeres en la escuela. Reflexiones sobre las posibilidades de cambio a partir de un caso atípico. <i>Alfredo Rojas Figueroa</i>	25
La práctica pedagógica discrimina a las mujeres. Efectos sobre la vida adulta. <i>Josefina Rosetti</i>	37
X Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares chilenos. <i>Adriana Binimelis</i>	51
Los medios de comunicación como agencias socializadoras: reflexiones en torno a la "Carmen Mackenna". <i>María Elena Hermosilla</i>	61
Esteriotipos de género en la terapia psiquiátrica. <i>Guillermo Altamirano</i>	67

CAPITULO 2: EDUCACION DE ADULTOS Y GENERO

Mujer y Educación. Una propuesta pedagógica desde el género. <i>Gabriela Pischedda</i>	75
Aportes de la educación informal a una educación emancipadora. <i>Sara Kries S.</i>	85
Hacia una educación popular no sexista. <i>M. Cristina Avilés Alvarado</i>	91
Participantes mujeres en Programas de Educación Técnico Profesional y de Educación de Adultos de la U.M.C.E. <i>Eugenio Ormeño Ortiz</i>	95
Taller: revisando nuestros procesos. <i>Margarita Pisano</i>	99

II PARTE

Políticas Educativas en Relación al Género

CAPITULO 3: EDUCACION ESCOLAR

La situación educativa de las mujeres en Chile. <i>María de la Luz Silva Donoso</i>	109
Género y política educacional: la experiencia argentina. <i>Gloria Bonder</i>	121

CAPITULO 4: ESTUDIOS SUPERIORES DE LA MUJER

La re-elaboración del saber y los estudios de la mujer. <i>Ivette Malverde Disselkoen</i>	131
Jabalíes y cosas por el estilo: sufrimientos, logros y educación de las mujeres. <i>Catharine Stimpson</i>	139
Estudios feministas para una educación no sexista. <i>Eliana Ortega</i>	157

III PARTE

Androcentrismo en la Construcción del Conocimiento y los Modos de Pensar

Pensar y conocer desde la teología. <i>Juan Noemi</i>	167
Pensando desde la cultura mestiza latinoamericana. <i>Sonia Montecino</i>	173
Feminismo e investigación histórica. <i>Marysa Navarro</i>	177
*Entre aromos e identidades fracturadas. <i>Olga Grau Duhart</i>	185
Significados del concepto de historia en la historia. Objetos y sujetos de la historia y el lugar de la mujer en la historiografía. <i>Cecilia Salinas</i>	193
El yo, lo matrístico y lo patriarcal. <i>Humberto Maturana</i>	197
Habitar el cuerpo. <i>Francisca Pérez Prado</i>	203
A propósito del androcentrismo en el discurso literario: la poesía amorosa de Bécquer. <i>Patricia Pinto Villarroel</i>	211

ANEXOS

Discursos inaugurales del Seminario Educación y Género: Una propuesta pedagógica, realizado el 20 y 21 de agosto de 1992	221
Programa del Seminario Educación y Género: Una propuesta pedagógica	225

AGRADECIMIENTOS

Quisiéramos agradecer a cada una y cada uno de los participantes del Seminario Educación y Género, que con la entrega de sus ponencias, o la autorización para la transcripción de ellas, permiten la materialización de esta publicación. Especialmente, agradecemos la participación de nuestras invitadas extranjeras:

Catharine Stimpson, destacada escritora feminista norteamericana y académica comprometida con los estudios de género en las universidades del norte; Rosario Altable, historiadora y educadora feminista española, participe en las reformas educacionales de su país; Marysa Navarro, historiadora feminista española y residente en Norteamérica, que ha hecho aportes significativos a los estudios de género de ese país; Gloria Bonder, socióloga feminista argentina, que lidera las estrategias educativas para la igualdad de oportunidades de la mujer a través del Ministerio de Educación de la República Argentina.

Agradecemos al Programa de la Mujer del Ministerio de Educación, especialmente a su coordinadora, Sra. María de la Luz Silva, su interés en respaldar tanto la realización del Seminario como propiciar la publicación de las ponencias del mismo.

Volvemos a agradecer a las instituciones que nos patrocinaron el Seminario, Ministerio de Educación y Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, especialmente a la Vice-rectora Sra. Viola Soto y a la Dirección de Extensión presidida por el Sr. Patricio Ross.

Agradecemos a la doctora en Literatura, Eliana Ortega, colaboradora de La Morada, quien hizo posible a través de su gestión personal, la venida de nuestras invitadas Catharine Stimpson y Marysa Navarro. Y a la Embajada de Estados Unidos, su auspicio.

A todos quienes participaron en nuestra iniciativa de contribuir a enriquecer los estudios de género en su relación con la educación y la cultura, animando las corrientes de innovación en este campo.

En forma especial a Elena Aguila por su determinante colaboración en la transcripción de los textos publicados.

PRESENTACION

Este libro, constituye el producto material y de mayor permanencia del Seminario Educación y Género, concebido y organizado por el Area de Educación y Cultura de la Casa de la Mujer La Morada en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación con el patrocinio de esta Universidad y del Ministerio de Educación a solicitud del Programa de la Mujer de dicha Secretaría.

Se inscribe esta publicación en la política común de propiciar, en el ámbito educacional, reflexiones y discusiones que han estado ausentes por largo tiempo en los análisis sobre la educación que se han realizado en nuestro país y todavía poco presentes en los criterios que se manejan en la reforma educacional en ciernes.

Efecto de esa ausencia histórica es el desconocimiento por parte de un amplio sector de los educadores y de muchos políticos de la educación de nuestro país, del término género, utilizado en el sentido de la crítica cultural que introdujo el feminismo desde ya hace algunas décadas, referido a la constitución de los significados de ser hombre o mujer en nuestra cultura y sus posibilidades de transformación. Todavía puede desconcertar a muchos el nombre de este libro, que da cuenta de una necesaria e inaplazable relación entre la educación y la perspectiva crítica de género.

No puede ser puesto en duda el papel que le cabe a la educación, en su más amplio sentido, y al sistema de educación escolar, académico y profesional en las modificaciones culturales. Papel problemático, en la medida que el sistema escolar tiende a la permanencia y reproducción de un cierto hábito cultural. Su contradicción principal reside en una cierta tensión entre su carácter reproductor y su potencial, y muchas veces real, carácter productor de fuerzas nuevas.

Las modificaciones culturales que se pueden introducir desde el análisis de género son impostergables para el mejoramiento de la calidad de vida social y afectiva de las personas y la equidad en las oportunidades, aspectos aún descuidadísimos. Ambos aspectos pueden llegar a constituir condiciones significativas en una sociedad que cuestione y esté alerta ante discriminaciones negativas

que impiden la realización real de la democracia en sus dimensiones pública y privada, actitudes sociales e individuales.

Es en este sentido que afirmamos enfáticamente que la variable género no puede dejarse de considerar en la revisión de todo el sistema educativo, en los planes y programas, en los materiales educativos utilizados, en las estructuras de administración escolar, en las relaciones interpersonales, en las expectativas que se hacen educadores y educadoras de sus alumnas y alumnos, en el lenguaje, en los procesos de socialización y culturización, en los modos y métodos con que se produce, elabora o transmite el conocimiento, en la formación de profesores, en la investigación, por incluir algunos aspectos de un inventario mucho más amplio. Desde luego, infaltable debe ser esta variable en el diseño de cualquier reforma educacional actualizada.

Por ello, concebimos el Seminario Educación y Género, y la posterior publicación de las ponencias presentadas en éste, con la intención de exponer ante un conjunto de profesoras y profesores, profesionales y autoridades de la educación, los avances hechos en estas materias por especialistas de distintas disciplinas, tanto a nivel nacional como internacional. Muestra parcial, sin duda, pero significativa.

El libro se sustenta en la concepción general del Seminario, que abordó los problemas de la socialización en la familia, la escuela, las instituciones profesionales y académicas, los medios de comunicación de masas; dio cuenta de la importancia y significación de los estudios de género que se realizan en nuestro país y en el extranjero; la relevancia de las políticas estatales que asumen el problema del sexismo en la educación y en la cultura; abordó el problema del paradigma androcentrista en la construcción del conocimiento y en los modos de pensar desde la perspectiva de distintas disciplinas; expuso determinadas prácticas con sus respectivos soportes teóricos que se realizan en el campo de la educación informal desde una perspectiva crítica de género.

Han quedado expresados, de ese modo, acercamientos personales y esfuerzos individuales y colectivos que se realizan en distintos espacios del conocimiento, del pensamiento, de las prácticas exploratorias que contribuyan a cambiar los signos y sentidos de nuestra historia social. Todos ellos convergen desde campos particulares al intento de desmontar los estereotipos de género, planteando lo problemático de los postulados de la igualdad y de la diferencia entre hombres y mujeres.

Gradualmente se incorpora a nuestra sociedad la crítica a los modos estereotipados del pensar y de los comportamientos, y se van haciendo más conocidos los términos sexismo y androcentrismo en el ámbito de los análisis culturales de distintas disciplinas. Ellos abren múltiples entradas a temas muy complejos que es necesario debatir, y que han sido puestos con mucha riqueza

intelectual por el feminismo teórico-práctico. Reconocer ese aporte es también algo por realizarse en el campo educacional y cultural de nuestro país.

Valoramos, en ese sentido, enormemente, la disposición del Programa de la Mujer del Ministerio de Educación en prestar colaboración a la realización del Seminario Educación y Género y a la publicación de los contenidos de éste. Vemos en este gesto un reconocimiento al interés que el feminismo tiene en la interlocución y a la contribución que desde nuestra perspectiva podemos ofrecer a la democratización de nuestro país.

Este libro, como asimismo el Seminario realizado el año pasado, junto a otros gestos realizados en los últimos años, encuentran su sitio en lo que podríamos llamar acontecimientos inaugurales, que preparan climas un tanto nuevos o a lo menos inexplorados por nosotros. Pese al valor que puedan ellos tener, como asimismo nuestros propios gestos, debemos precavernos de correr el riesgo de darlos por asegurados. Cierta soberbia u orgullo desmedido pueden hacernos olvidar la dificultad del logro de los procesos, o de los pretendidos logros que muchas veces llegan a ser más formales que reales. O también podríamos llegar a olvidar la fragilidad de esos logros. Es necesario, por tanto, mirar hacia atrás, aun corriendo el riesgo de petrificarnos, a lo que fue el sentido de nuestras intenciones, no darnos por satisfechos, dejarnos perturbar por la duda.

Claudia Barattini C.
Editora

Olga Grau Duhart
Encargada Area
Educación y Cultura

Casa de la Mujer La Morada

PRESENTACION

En 1990, cuando se dio inicio a las actividades del Programa de la Mujer en el Ministerio de Educación, el tema de los géneros y su relación con la educación era casi desconocido en el ámbito universitario chileno. Por esa razón, y entendiendo la importancia del rol de colaborador que el Estado tiene con las tareas culturales de la comunidad, la iniciativa de la Casa de la Mujer La Morada de realizar un Seminario sobre Educación y Género en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación despertó el interés y concitó el apoyo de nuestro Programa.

Abordar el problema de la discriminación de la mujer en la educación requiere, ciertamente, incorporar creativa y sistemáticamente la perspectiva de género a la investigación y a la docencia en el quehacer académico que se desarrolla en este ámbito. Los objetivos que se ha propuesto el actual gobierno hacen necesario que el incipiente desarrollo de esta temática en nuestro país deba contar con la preocupación e impulso de quienes son los responsables de incorporar la perspectiva de género en la formulación y diseño de las políticas sectoriales.

El Seminario cuyas ponencias se reproducen en este libro, se realizó en agosto de 1992. La gran acogida que tuvo entre los diversos sectores interesados en el tema es el resultado de la excelente calidad de los trabajos presentados, y muestra la preocupación y rigurosidad con que la tarea fue emprendida por sus organizadoras.

Con el presente texto, el Programa de la Mujer del Ministerio de Educación se complace en entregar a la comunidad académica, a los docentes y a todos quienes se interesen por el tema de género y educación, los trabajos presentados en esa ocasión. Este libro es una publicación conjunta del Ministerio de Educación y la Casa de la Mujer La Morada, centro que concurrió con su excelente trabajo de edición del material presentado en el evento.

El Ministerio de Educación ha concurrido con su auspicio a la reproducción

de ideas y trabajos que pertenecen a sus autores, acerca de los cuales evidentemente no asume la responsabilidad sino que propicia su difusión para favorecer un debate amplio e informado de los avances del quehacer científico en esta importante materia.

Maria de la Luz Silva D.
Ministerio de Educación

Santiago, diciembre de 1993

I PARTE

**INVESTIGACIONES Y PRACTICAS
REALIZADAS EN EDUCACION Y GENERO**

CAPITULO 1

PRACTICAS DE SOCIALIZACION

EL CURRÍCULUM OCULTO: LA COEDUCACION SENTIMENTAL

Rosario Altable Vicario ¹

El cambio hacia una escuela coeducativa, que instaure principios de igualdad, respeto y cooperación entre los sexos, lleva consigo un cambio de currículum, lo cual no implica solamente nuevos conceptos sino también una nueva concepción de la ciencia y por tanto, nuevas actitudes, roles y sentimientos que han de hacerse explícitos tanto en lo que concierne al currículum manifiesto como al oculto. Lo oculto también debe hacerse manifiesto para que la coeducación no sea tan sólo un cambio de forma o un barniz al androcentrismo cultural y emocional.

¿A qué llamamos currículum oculto?

Jackson, citado por Apple, llama currículum oculto a las "normas y valores que son implícitas pero eficazmente enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de los profesores"². Es el modo, también, en que los estudiantes aprenden a enfrentarse a los sistemas de multitudes, alabanzas y poder de las aulas y el modo como aprenden a falsificar su conducta para adecuarse al sistema de recompensas.

En el fondo, como dice Apple, está operando un consenso que, sin embargo, no viene explicitado manifiestamente, aunque sí de una manera oculta, en el currículum, respecto a las alternativas sociales e intelectuales. Es este consenso el que ha seleccionado contenidos y ocultado otras interpretaciones de las luchas históricas, científicas y cotidianas.

En resumen, el currículum oculto se podría definir como el conjunto de normas y valores inconscientes de conducta, aprendidas en la primera infancia y perpetuadas en la escuela a través de los contenidos y sobre todo a través de los

¹ Profesora de Historia, Investigadora en Educación. Instituto de la Mujer de Valencia, España.

² Apple, W. Michael, *Ideología y Currículo*.

X

comportamientos, actitudes, gestos y expectativas diferentes del profesorado respecto a alumnos y alumnas. Es lo que se llama sesgo de género. Este carácter inconsciente de muchas de nuestras acciones entra, la mayoría de las veces, en contradicción con nuestras ideas conscientes, perpetuando formas de conducta no deseadas, a veces, por nosotros.

El currículum oculto va, pues, mucho más allá de la escuela. No se trata tan sólo de ver las relaciones entre profesorado y alumnado, el diverso uso del espacio, las agresiones sexistas, el uso del poder o del prestigio, cómo se operan juicios o se desvaloriza, etc., pues es necesario ver también qué pasa en el exterior cuando acaba la clase, cómo se usa el espacio urbano y el privado según el género, qué pasa en el trabajo, en la calle, etc. Es decir, es necesario ver cómo se forma la identidad, ya que el proceso de identificación y socialización de los papeles de género es continuo; nos estamos identificando y desidentificando continuamente.

¿Qué aspectos abarca el currículum oculto?

El currículum oculto abarca los siguientes aspectos:

- normas y valores;
- actitudes en general, lo mismo frente a la ciencia y la técnica que frente a las personas;
- organización del centro educativo;
- relaciones interpersonales, tanto las del profesorado con el alumnado -estudiadas por Marina Subirats- como las que se dan entre alumnas y alumnos;
- el mundo imaginario de las expectativas, esquemas y proyectos amorosos y de vida, que conforman los modelos de género y que he venido llamando "educación sentimental".

La coeducación sentimental

La coeducación sentimental sería aquella que, partiendo del diagnóstico de las emociones y sentimientos de género, intentaría, mediante intervenciones conscientes y positivas, educar en la expresión saludable de emociones y sentimientos sin los estereotipos de género.

Hablar de emociones y sentimientos de género es hablar de identidades y modelos sentimentales. ¿Nos identificamos las mujeres con unos sentimientos y los varones con otros? Si es así, ¿con cuáles? Pero no basta hacer hipótesis generales, analizando lo que vemos en la sociedad. Para cambiar es necesario, ade-

más -mediante ejercicios apropiados-, ver con qué sentimientos nos identificamos en la infancia, durante la adolescencia y en la actualidad. Sabemos que la identidad sentimental se forma en gran medida en la primera infancia. Por ello es importante la relación que mantenemos con "lo masculino" y "lo femenino" a través de las figuras maternas y paternas y también a través de los modelos masculinos y femeninos que nos presenta la sociedad.

¿Cómo se educa sentimentalmente a las mujeres y cómo a los varones?

El ser independiente, tener iniciativa, personalidad propia, gusto por la aventura e interés real por una misma no se estimula en las mujeres. Por ello su identidad se centrará en las relaciones con los demás, sobre todo con los varones, que son los que tienen prestigio social. La identidad de la mujer se centra muchas veces en atender las necesidades emocionales de los demás y, sin embargo, no sabe manejar las propias, ni defender su espacio ni su autoestima. Es importante, por ello, presentar modelos de mujeres que se autoestimen y que tengan un espacio propio, "una habitación propia". Para ello, en la estrategia coeducativa sentimental, conviene presentar modelos de mujeres de la vida cotidiana. Heroínas de la vida cotidiana existen muchas; tienen su trabajo, son independientes y no han renunciado al amor ni a la maternidad (o sí). Conviene presentar modelos varios, pero nunca contraponer por un lado al ama de casa y por otro a la "superwoman", pues ello puede crear angustia y desorientación.

En definitiva, ver mujeres que aman y a la vez se aman a sí mismas, que crean lazos de relación y a la vez son independientes, que son valientes y a la vez reconocen sus miedos, que son fuertes y a la vez tiernas, nos ayuda a remodelar nuestra identidad y a basarla en otros presupuestos diferentes a aquellos en los que estaba basada.

En las relaciones con las demás mujeres es donde encontramos gran parte de nuestra identidad de género, por simpatía, afinidad o rivalidad. Por ello es importante revisar estas relaciones y ver qué figuras de mujeres reales o imaginarias nos han impactado y servido de modelo en nuestra infancia y adolescencia.

Otras preguntas a hacer son:

- ¿cómo fue la relación con nuestra madre y padre?
- ¿qué imagen tenemos de nosotras mismas y de nuestro cuerpo?
- ¿cómo nos maltratamos y cómo nos cuidamos?
- ¿cuáles son nuestros mayores deseos, expectativas y temores?
- ¿cuáles son nuestras heroínas preferidas?

- ¿cuál es nuestro proyecto amoroso?
- ¿cuál es nuestro proyecto de vida?

Las mismas preguntas y ejercicios sirven para ver cómo se ha forjado la identidad masculina.

Estas pueden parecer preguntas al azar, preguntas sueltas carentes de significado preciso, pero, sin embargo, lo adquieren cuando usamos una metodología apropiada, que en algunos casos es la introspección y en otros la fantasía dirigida. Se trata, de esta manera, de traer a la memoria, proyectar y posteriormente reflexionar acerca de nuestros deseos y expectativas respecto al amor, el trabajo, el ocio y la vida en general.

El mundo de las expectativas es uno de los campos más importantes de la coeducación sentimental ya que, sin que nos demos cuenta, operan inconscientemente sobre las elecciones de todo tipo que hacemos en la vida. Pero, ¿qué expectativas tiene esta sociedad respecto al varón y cuáles frente a la mujer? ¿Y qué expectativas tienen ambos sexos respecto al otro y respecto a sí mismos?

Expectativas sociales respecto a varones y mujeres

Respecto al varón, la sociedad tiene expectativas diferentes que con respecto a la mujer: quiere que sea independiente, se ocupe de sus cosas, sea alguien, desempeñe una labor importante, etc.

Respecto de la mujer, la sociedad tiene fundamentalmente la expectativa de que sea la que seduzca al varón, no sea tan independiente como él y forme una familia (como si la familia sólo la formara ella).

Se tiene la idea de que el mundo de los intereses masculinos es el de la ciencia, los inventos, las máquinas, el deporte, el negocio, el comercio, el riesgo y la aventura.

Se tiene la idea de que el mundo de las mujeres es el de los sentimientos, el de los trabajos más sedentarios, el de los intereses domésticos y relacionales. Además, existe una expectativa que opera con gran fuerza sentimental y es la mayor valoración y prestigio social que se da a los varones y a lo que éstos hacen (en este sentido, expectativas y valores van estrechamente unidos). ¿A dónde mirará la mujer? No podrá mirarse a sí misma sino en comparación con el varón que es "el que es" considerado. Por eso la mujer se acerca al mundo del varón, pero no al contrario. En este sentido, la orientación profesional coeducativa tiene mucho que hacer, ya que al proponer la igualdad de profesiones para ambos sexos ha de defender también la igualdad en el reparto de las tareas y las relaciones domésticas.

Las expectativas también se conforman o modelan en el proceso de construcción del guión de vida y modelo de identificación que cada persona tiene. Así, los niños varones pueden identificarse con un modelo de éxito y, por tanto, con un guión de vida también de éxito, considerado socialmente más propio del varón. Sin embargo, para las niñas, este modelo de éxito será fuente de numerosas contradicciones. ¿Qué hará? ¿Imitará el rol masculino? Si lo imita tendrá miedo al éxito, pues tendrá menos motivaciones sociales, y por lo tanto personales, para el logro, prefiriendo carreras y profesiones que no pongan en crisis el modelo femenino aceptado socialmente, para así ser aceptada.

De esta manera niñas y niños irán desarrollando modelos diferentes de identidad y esquemas relacionales basados en esa identidad. ¿Cómo es posible, entonces, entenderse desde esquemas de relación tan diferentes? Por ello se hace necesaria la coeducación sentimental, ya que el descubrir nuestra identidad de género y la de los demás mediante el análisis de modelos personales y sociales, nos abre la posibilidad de un cambio, preparándonos para la vida -la pública y la privada-, es decir, nos prepara a relacionarnos con nosotros mismos y con el mundo de una manera más satisfactoria.

Desenterrar lo oculto de la educación sentimental no es hablar de sentimientos en forma genérica, sino de sentimientos que se expresan a través de proyectos amorosos, proyectos de vida, fantasías, miedos y expectativas, viendo las diferencias entre los dos géneros.

Análisis de género de los sentimientos

¿Existen diferentes modelos sentimentales según el género de pertenencia? ¿Mujeres y varones somos diferentes psicológicamente?

Para los análisis no androcéntricos, las diferencias existentes hoy en día entre mujeres y varones se deben fundamentalmente a factores sociales. "Una mujer no nace, se hace", decía Simone de Beauvoir. Esta creencia se basa en un análisis de género, realizado en diversas culturas, de los diferentes aspectos de la socialización de los seres humanos: educación, roles desempeñados, trabajos realizados, emociones permitidas, etc.

Pero, ¿cómo descifrar los diferentes esquemas conceptuales de género en el mundo de los sentimientos y emociones?

Uno de los ejercicios que nos pueden dar claves para descifrar las diferentes expresiones de los sentimientos es la fantasía amorosa: "La mejor historia de amor que me podría ocurrir". Esta prueba nos aporta datos importantes para conocer el mundo imaginario del deseo y de los sentimientos según el género: cuál es el punto central de las historias de amor en las chicas y cuál en los chicos, cómo

mo estructuran sus sentimientos y a qué conceden mayor importancia.

Una vez conocidos los sentimientos es necesario aprender a expresarlos saludablemente, sin los estereotipos de género, labor fundamental de la coeducación sentimental, que debe establecer las bases para el diálogo y la comprensión entre los sexos desde otros presupuestos no androcéntricos.

MATEMATICAS Y MUJERES EN LA ESCUELA: REFLEXIONES SOBRE LAS POSIBILIDADES DE CAMBIO A PARTIR DE UN CASO ATIPICO

Alfredo Rojas Figueroa ¹

1. Presentación

El presente trabajo surge de los resultados de una investigación sobre la construcción del género en la escuela realizada por Josefina Rosetti, Marcela Latorre, Cecilia Cardemil y este autor². Es importante aclarar que en este trabajo no se expondrán los resultados centrales de los hallazgos básicos de dicha investigación, sino que se expondrá un problema particular que se nos apareció en esa investigación.

Existe un informe de investigación de Josefina Rosetti y equipo (1989) en la que se presentan los principales hallazgos de la citada investigación, hallazgos que ratifican en todo lo que la literatura sobre género y educación ha observado en otros países; esto es que el aula es un espacio dominado por los hombres y que la apropiación de la cultura que ocurre en las escuelas es básicamente masculina. Los detalles de ese proceso son, creo yo, parte del corazón de este seminario, y en alguna medida se irán a conocer y discutir más adelante.

En la investigación observamos 64 profesores, hicimos observaciones etnográficas, y, además, hicimos entrevistas en profundidad a los profesores y profesoras, y de la monótona repetición de situaciones en las cuales los hombres dominan el espacio del aula, de pronto nos apareció un fenómeno "raro", por así decirlo, atípico, inesperado, que también merece una consideración, una explicación, y al cual me voy a referir en esta presentación³.

Ese fenómeno, sin negar para nada el hecho de que la escuela es un espacio de reproducción de la construcción de género dominante en la sociedad, esa si-

¹ Investigador, CIDE. Coordinador de la Red Latinoamericana de Información y Documentación en Educación (REDUC).

² Rosetti, Josefina y otros. *Educación: La igualdad aparente entre hombres y mujeres. Informe final de investigación*, Santiago: CIDE, mimeo, diciembre 1989.

³ Cardemil, Cecilia; Alfredo Rojas y Marcela Latorre, *Posibilidades y resistencias en la transmisión del género en escuelas chilenas*, Santiago: mimeo CIDE, julio 1992.

tuación atípica, nos llevó a preguntarnos y a reflexionar acerca de las posibilidades de cambio en la escuela.

El marco teórico, a través del cual observamos estas situaciones y las analizamos, surge básicamente del trabajo del sociólogo inglés Basil Bernstein⁴.

2. Dos situaciones en el tema de la construcción del género en la escuela

Sin más, voy a presentar dos situaciones; la primera de ellas ejemplifica una situación extrema de dominio masculino en el aula. Tal situación extrema permitirá observar, por contraste, la segunda situación, que consideramos atípica.

Colegio 1

La primera de ellas es una clase de matemáticas de segundo año medio en un liceo urbano popular. La situación es extrema porque transcurre en un curso donde hay 22 alumnas mujeres, una profesora y solamente 4 alumnos varones. Desde el punto de vista estrictamente cuantitativo, se estaba ante la presencia de una clase de matemáticas dominada por las mujeres.

Sin embargo, ya en los primeros 4 minutos de la clase, la profesora tiene 5 interrupciones, 3 de ellas por parte de alumnos hombres.

A continuación se transcriben algunas de esas interrupciones:

La profesora dice: "Segundo ítem", y dicta: "Escribe la ecuación, dada la forma principal y general, identificando m , n ".

Alumna: "Espérese".

Profesora: "Identificando n , m , a , b , c . Si Uds. recuerdan, no recuerdan porque están conversando...".

Valdés (alumno): "No estoy conversando".

Profesora: "¿Cuánto vale b ?"

Los alumnos y alumnas siguen atentos, excepto Valdés que se mantiene exhibicionistamente mal sentado.

Profesora: "Ahora a despejar".

Valdés: "No entiendo nada".

Profesora: "Valdés, tú dices que no entiendes nada".

Valdés no contesta y se hace el chistoso.

⁴ Bernstein, Basil, *On Pedagogic Discourse*, London: Department of Sociology of Education. Institute of Education. University of London, 1985.

Bernstein, Basil, *Poder, Educación y Conciencia*, Santiago: CIDE, 1988.

Profesora (con mucha paciencia): "Primero, para adaptar esto a la ecuación principal, ¿cómo tiene que quedar, por qué, el 4 era positivo y lo pasé a...?".

Coro: "¡Negativo!".

Profesora: "¿Qué hago con el 3?"

Valdés: "Bórralo".

Profesora: "Ya, lo vamos a borrar de modo muy inteligente" (sigue explicando las operaciones para eliminar el 3).

Alumna: "Señorita, ¿por qué -3 está repetido?"

Profesora explica.

Valdés: "Ah, ya entendí, pero no comprendí" (la remeda y así sigue la clase).

Estamos frente a una clase en la que hay 22 alumnas, una profesora, y un alumno; este alumno, que después será acompañado de otro, se dedica sistemáticamente a sabotear la clase y a impedir su normal desenvolvimiento, a impedir, por lo tanto, que alumnas mujeres aprendan matemáticas. A eso se le puede llamar, lisa y llanamente, sabotaje.

La otra situación es la opuesta. Es también un segundo año medio en clases de matemáticas. Esta vez es un colegio en el barrio alto, se trata de un profesor, es un curso donde hay 12 alumnas mujeres y 18 alumnos hombres. También los primeros minutos de la clase discurren con la misma habitual monotonía, en la cual el profesor de matemáticas hace su clase de matemáticas dirigiéndose a los hombres, y los alumnos hombres son los que le van replicando e interviniendo. El tejido de interacciones es netamente masculino hasta el minuto 7 de la clase, como puede observarse en el siguiente registro:

Colegio 2

9.53 horas

P: "Estábamos viendo el problema de la congruencia ¿alguno (de Uds.) lo resolvió?" (dibuja en la pizarra un paralelogramo en cuyo interior se forman diversos ángulos, nombrando las intersecciones).

P: "Ya. Teníamos que demostrar que AB es igual a EF es igual a FC " (anota en la pizarra la igualdad. Llama a un alumno a la pizarra).

P: "Pongamos atención, vamos a ver qué hizo él para demostrar la congruencia".

El alumno, en la pizarra, escribe "ABC BCD".

P: "Explicame entonces...".

Alumno (explica algo relacionado con las diagonales).

P: "No tiene nada que ver con la diagonal" (hay algunas risas).

P: "A ver, explícame, no tiene nada que ver el ángulo".

Alumno (explica relaciones entre los ángulos).

P: "Bien. Ahora...".

Alumno: "El ángulo CAB es igual a 130 grados" (escribe en la pizarra mientras establece igualdades y congruencias de ángulos).

P: "Entre medio colócale alturas internas".

10.00 horas

P: "Ahí sí que estamos de acuerdo".

El alumno anota una igualdad en la pizarra.

Alumna Bárbara (interviene sin que se la vea indicar): "Si el ángulo midiera 98 grados..."

P: "No estamos midiendo, estamos demostrando".

Bárbara (sigue argumentando).

P: "Aquí tenemos tres cosas" (va a la pizarra y explica los elementos que ya dedujeron).

Bárbara (insiste).

P: (explica nuevamente).

(Un alumno levanta la mano).

P: "Bobadilla".

Alumno: "También podría haber comprobado el ángulo BCD".

P: "Sí, pero él ya tiene ángulos suficientes para mostrar congruencia" (el alumno de la pizarra sigue trabajando).

Bárbara: "es un paralelogramo".

P: "Ya, es un paralelogramo".

(En la pizarra, el alumno sigue demostrando: $AG=CD$).

P: "Bien, aquí tenemos un caso de correspondencias lineales..." (sigue explicando). "Tenemos que probar que ese segmento es igual a ese segmento".

Bárbara: (refiriéndose a un ángulo): "¿ADM?".

P: "No".

Bárbara: "¿Por qué?".

P: "Porque ADC no necesariamente es un paralelogramo".

Resulta clave hacer notar que en los primeros siete minutos de la clase, ésta seguía en todas sus líneas nuestra hipótesis de la transparencia total de las niñas en Matemáticas. El niño en la pizarra, el profesor dialogando con él, otro alumno participa desde su banco, todo claramente "masculino". Mientras, las muchachas -sólo son 12- copian silenciosamente. Pero al minuto 7 irrumpe Bárbara. Literalmente irrumpe: no la veo pedir la palabra, sencillamente hace un comentario. Y luego otro, y después aventura hipótesis y pregunta "¿por qué?". Bárbara,

por alguna razón, interrumpe los rasgos masculinizantes de esa clase de matemáticas.

10.25 horas

El profesor ha dibujado la figura geométrica, explicando el problema.

P: "Quiero que demuestren y expliquen por qué es constante. ¿Quién se atreve?".

Un alumno se para con seguridad y soltura, dice "YO" y se dirige a la pizarra.

P: "Bien detallado lo que vas a decir".

El alumno, frente a la figura, duda un momento y vuelve a su escritorio, a mirar su cuaderno, riéndose.

P: "¿Cuál es tu idea, José? Mira..." (explica nuevamente el problema y le da algunas pistas).

El alumno, en su asiento hace gesto de rendirse.

P: "¿No? A ver Carolina".

La alumna lanza una hipótesis.

P: "Demuestra..."

La alumna permanece en silencio.

P: "Demuestren, recuerden que yo no les creo..."

Alumno: "Esto es paralelo con esto, luego esta figura es un paralelogramo".

Bárbara dice algo, rebatiéndolo. El profesor explica nuevamente.

P: "¿Cómo son los lados opuestos de un paralelogramo?".

Carolina: "Paralelos".

P: "Bien. Paralelos e iguales" (va a la pizarra y anota).

P: "De alguna forma tenemos que entrar a jugar con la suma de PD y EC, de modo que la suma sea constante. ¿Alguien más quiere aportar?".

Alumna dice algo.

Alumno dice algo.

P: "Si, nos sirve; pero no es muy relevante".

Soledad: "El ángulo (indica) es igual al ángulo (los muestra)".

P: "¿Por qué?".

Alumno: "Porque son alternos externos".

P: "Escuchen. Voy a anotar eso. Soledad dice (escribe). Ya correcto, no se olviden que estamos en un triángulo isósceles".

Alumno: "El ángulo EAB es igual al ángulo DBP".

P: "Ya. Tú me dices que este ángulo es igual a este. ¿Por qué?".

El alumno balbucea.

10.30 horas

P: "Ya. Son ángulos basales de un triángulo isósceles. ¿Qué más?"

Alumno: "Profesor, el ángulo AEB es igual al CDP".

P: "¿Por qué? Qué interesante. Repite".

El alumno repite.

P: "¿Iguales...?"

Alumna: "No. Este ángulo es igual a este otro".

P: (A un alumno) "¿Por qué?"

El alumno responde mal.

Alumna: "No, profesor. Porque si usted alarga BP van a quedar opuestos por el vértice".

P: "Ya, pero no es necesario porque yo tengo que mostrar que éstos ángulos son iguales. ¿Por qué?"

Alumno: Porque son isósceles.

P: "Eso es, porque son isósceles".

Otro Alumno: "Y basales".

P: "Eso es, este es un dato: los triángulos son iguales".

Alumno: "Señor, señor...".

P: "Ya. Antes de decir nada, fíjense en la tesis. Tenemos que demostrar que son congruentes".

El alumno da otra explicación.

P: "Perfecto, pero eso es un caso especial" (explica).

P: (A una alumna) "A ver, dime tú".

Alumna: "Si pudiéramos demostrar que los triángulos son isósceles, los ángulos serán basales".

P: "Eso es verdad; mira la pizarra".

Alumna: "Ah".

Alumno: "Profesor, profesor".

P: "A ver".

El alumno explica.

P: "Eso me gustó" (va al pizarrón y anota). "¿Algo más?"

Alumno: "BP es igual a EC".

P: "Ya y...".

Alumna: "PA es igual a ...".

P: "Anoten si quieren. Esto es igual a... (el profesor va demostrando las tesis. Hay alegría en la clase, risas de satisfacción por el problema resuelto).

El profesor vuelve a explicar. "¿Está claro?" dice.

10.40 horas

Una alumna pide que explique de nuevo. El profesor lo hace.

(Hasta el momento, de las 12 alumnas presentes, sólo tres han abierto la boca).

P: "Les propongo uno parecido, pero en vez de trazar paralelas vamos a trazar una perpendicular a los lados".

P: (Dibuja en la pizarra): "Ahora vamos a tomar un punto. Escucha bien Soledad" (le explica).

Soledad: "Y vamos a probar lo mismo".

P: "Vamos a probar lo mismo pero con otros elementos" (escribe en la pizarra mientras dos alumnos mueven sus bancos atrás).

P: "Ustedes pueden trazar cualquier línea...".

Alumno: "Los triángulos son iguales".

P: "No me digan que son iguales; yo diría que son semejantes. Vean BD es perpendicular con..." (sigue explicando). Un alumno pide aclaración. El profesor responde.

P: "Esto lo sabemos: este ángulo es igual a este ángulo. Vamos a escribir esto" (escribe). "Ya, a ver, piensen como atacamos este problema".

Alumna: "Podría ser que este triángulo..." (sigue).

P: "No, no es un triángulo. Es un paralelogramo".

Bárbara: "Profesor, AP es igual a PD".

El profesor dice que es un paralelogramo, pero Bárbara insiste.

P: "Sí, pero no terminé" (a Bárbara, reconociendo verdad en su intervención).

Más adelante:

11.10 horas

P: "(Repite). Yo creo que hay dos o tres pasos que faltan; quiero que salgan de ustedes".

El profesor recorre la sala, y se acerca a un par de alumnos que han permanecido en silencio.

P: "A ver tú".

El alumno no responde.

Bárbara: "Profesor, si Ud. alarga EP ...".

P: "Pero eso no lo prueba, Bárbara".

Ella insiste, hasta que el profesor va a la pizarra y prolonga el trazo, como sugería Bárbara.

P: "¿Cuáles son las alturas? No los veo. ¿Maca?"

Macarena va a la pizarra y muestra igualdades de ángulos; el profesor atiende.

P: "¿Por qué dices 45 grados? Eso no es una bisectriz. Si se tambaleara la

altura un poquitito, no tendríamos una bisectriz... Silencio, en orden, en orden”.

(Hay diálogos y bulla. Macarena, Gabriela y Bárbara dialogan sobre el problema).

P: “Macarena, no quedó clara la cosa. No es bisectriz”.

Macarena: “Puedo demostrar que no es rectángulo...”.

P: “Y si trazamos la otra altura, desde B ¿Te ayudaría en algo?”.

Macarena intenta hacer el trazo; le sale chucco. Un par de niños la abuchea.

P: “Si probamos que la altura es igual a la otra, las dos alturas son iguales ¿Por qué?”.

Macarena vuelve a su asiento.

(Macarena y otras tres niñas habían trabajado la hipótesis que ella llevó a la pizarra. Fue el único trabajo colectivo que vi en la clase, completamente informal, fuera del marco).

P: “No me vayan a pensar que hay ángulos rectos acá”.

Alumno: ¿No, y en HC?.

P: “No te sirve de nada”.

Alumno: “En el triángulo...”.

P: “Eso sí; ahí salió algo importante. Escríbelo”.

El alumno sale a la pizarra. Mientras, Macarena y sus asesoras siguen intentándolo.

Alumno explica.

P: “Eso es cierto. ¿Por qué? Me tienen que decir por qué. Las tres condiciones; uno, dos, tres”.

Gabriela quiere ayudar al alumno de la pizarra: “oye, oye”, le dice. El no le hace caso.

P: “Están tomando el ángulo DCA, no el otro”.

Bárbara: “El ángulo EAB es igual al ángulo BAC”.

El profesor asiente, el alumno de la pizarra anota.

11.20 horas

P: “IBF, ya; opuestos por el vértice. Hay dos ángulos opuestos por el vértice”.

Bárbara indica cuales son.

P: “Ya. La tercera condición”.

Mientras adelante Macarena, Bárbara, Soledad y Gabriela están concentradas en el problema, la mayoría de los alumnos sólo copian, semiaburridos.

P: “¿Qué más. Eso está probado. ¿Qué más? ¿Nos sirve o no?”.

Alumno: “AHB es congruente con el triángulo ABF”.

P: “Por supuesto, pero no hemos llegado a lo que queremos”.

Suena el timbre.

P: “O sea que los agotó un problema. Bueno, déjalo hasta ahí. Lo dejamos de tarea”.

Termina la clase.

3. Interpretación de lo observado:

orden escolar, discursos y contradiscursos

Tenemos aquí, dos situaciones absolutamente contrapuestas. De una parte una situación en la cual en un aula, la mayoría numérica de mujeres es interrumpida y saboteada por dos alumnos; en el otro extremo, una clase donde la mayoría son hombres, y en los primeros minutos la clase sigue el sentido común del dominio masculino del espacio del aula.

Sin embargo, las mujeres irrumpen, a través de una alumna, y luego, otra y otra, y se produce una apropiación de parte de ellas de la geometría.

¿Qué nos dicen estos hechos? ¿cómo los podemos analizar? ¿desde dónde podemos analizarlos?

Para tratar de hacer inteligible el por qué de estas excepciones, recurrimos a dos juegos de categorías:

Primero, la categoría de órdenes escolares, y a continuación, la categoría de discursos y contradiscursos asumidos como sentido común.

Respecto de la categoría de orden escolar, recogida de Bernstein, hemos encontrado en nuestras observaciones, dos tipos de organizaciones escolares, unas que llamamos posicionales, y otras que llamamos personalizadas.

En el caso del colegio de sector popular (Colegio 1) donde las mujeres son interrumpidas por los hombres, estamos ante el típico colegio de orden posicional, caracterizado porque en él, antes que la relación personal, prima la referencia permanente a normas externas que ordenan las relaciones que se dan al interior del aula. En cambio en el orden personalizado, -observado en el colegio de clase alta-, priman las relaciones interpersonales sobre la normativa externa.

En el caso específico del colegio de orden escolar posicional, por las particulares circunstancias de este colegio, se tiende a producir anomia y se genera un marco en el cual el sabotaje al aprendizaje de las mujeres resulta posible, extremándose de este modo el dominio característico de lo masculino en las aulas.

¿Cómo es que se genera esa suerte de anomia? Se trata de un colegio particular subvencionado; en Chile esto significa que los recursos de que dispone el colegio, dependen de la asistencia de sus alumnos. Por esa razón la profesora se veía impedida de hacer cualquier movimiento de control más allá de los que

hizo. No tenía la posibilidad de expulsar a ese alumno del aula, puesto que el colegio no tenía ningún interés ni en expulsarlo del aula, ni en expulsarlo del colegio, porque significa una subvención menos.

Por lo tanto, tenemos que si bien en teoría, en abstracto, ese es un orden posicional, en donde las relaciones se regulan mediante normas objetivas y externas, al mismo tiempo la política de financiamiento está desarticulando totalmente ese orden escolar y haciéndolo anómico. Ello facilita la emergencia de expresiones más extremas de dominio masculino.

Por contraste, hemos visto otros colegios en los que también priman órdenes posicionales y en donde también las relaciones al interior del aula entre educandos y maestros se regulan por normas externas. Sin embargo, a diferencia del colegio en cuestión, esos otros colegios posicionales son pagados y de clase alta, y en ellos no está de por medio el tema de la subvención. Allí, en esos colegios pagados, profesores y profesoras eran perfectamente capaces de tener el dominio total de la clase, de echar fuera a los alumnos, de llamarles la atención, de citar al apoderado, etc. En tales colegios pagados, el prestigio que los padres están comprando pone a profesores y profesoras en una situación de cliente-proveedor favorable, y efectivamente, tienen autoridad.

En el otro caso (Colegio 2), estamos ante un orden personalizado; esto es, un orden que permite la inclusión de lo personal en el escenario del aula, que se rige por relaciones mucho más cercanas entre profesor y alumno, que tiene un currículo más flexible, etc., etc. En ese contexto, existen otros discursos que juegan a favor de las niñas.

Primero, el discurso de la calidad y la excelencia académica. Los profesores, y en particular este profesor de matemáticas, están muy interesados, como todo ese colegio, en que sus alumnas y alumnos sean excelentes, que logren las mejores calificaciones, y las mejores pruebas de aptitud académica. Es justamente la valoración que el profesor hace del éxito en la materia el que permite, en un segundo momento y pasado el momento de ruptura con el sentido común, con lo habitual, con el hecho de que la clase discurre habitualmente a través de los cauces de los hombres, dar lugar a las niñas, que son quienes van a formular las hipótesis y preguntas más incisivas. Es la preocupación por la calidad y por la excelencia académica lo que facilita la apertura del profesor a las voces femeninas que irrumpen en su clase.

En segundo lugar, es la existencia misma de un orden escolar en donde se privilegia la igualdad (igualdad en el sentido más liberal del término, desprovista de género). Sin embargo, la existencia de discursos de igualdad, y también del respeto entre compañeros, (igualmente en abstracto, desprovisto de género) permite asimismo acallar ironías y voces de alumnos que intentaron silenciar a estas niñas.

En síntesis, lo que aquí aparece con toda claridad es que la dominación de género -al igual que otras formas de dominación- se da en un espacio relacional. No es un aparato o una máquina que se impone, sino que ocurre en espacios en los cuales se abren juegos de relaciones y en los cuales hay posibilidades mayores o menores de cambio, en la medida que en ese espacio aparecen contrapoderes disputando los poderes establecidos.

Para nosotros fue muy claro que, en la clase de matemáticas del colegio 2 al sentido común establecido de "la geometría es para los hombres", se opuso una resistencia activa de parte de un pequeño grupo de alumnas abriendo entonces posibilidades a un nuevo sentido, esto es de que la geometría también es conversión de mujeres.

Las posibilidades de "entrar a jugar" ese espacio relacional, surgen, a su vez, de la existencia de discursos que -sin ser discursos estrictamente feministas-, sí son relativamente más progresistas o más cercanos a utopías igualitarias: primero, de igualdad, en general; segundo, de respeto entre personas, lo que conduce al respeto entre alumnas y alumnos; y tercero, ya fuera del marco de los discursos de género, los relativos a la calidad de la enseñanza y la excelencia académica del colegio en cuestión.

Es en ese marco, en ese espacio discursivo abierto por distintos afluentes que se abre la posibilidad de que se dispute el poder al sentido común y a las prácticas usualmente ciegas, y usualmente sin voz, por las cuales habla el poder.

LA PRACTICA PEDAGOGICA DISCRIMINA A LAS MUJERES. EFECTOS SOBRE LA VIDA ADULTA

*Josefina Rosetti*¹

Si las mujeres ocupan un papel relativamente secundario tanto en la política como en el mundo del trabajo, creemos que esto no ocurre de pronto, en forma súbita, cuando llegan a la edad adulta. Pareciera, por el contrario, que esto se genera desde su más tierna infancia y en particular desde los primeros años de la escuela.

Esta afirmación sorprenderá a más de alguno, por cuanto hay un consenso implícito, en el mundo educacional y en la sociedad chilena, en el sentido de que el tiempo de la desigualdad entre los sexos ya pasó. Provoca sonrisas en el público cuando recordamos que hasta comienzos del siglo XIX las mujeres eran educadas en sus hogares y les estaba vedado asistir a establecimientos educacionales; que conquistaron después de arduas luchas el derecho a la educación primaria; que asistían a la escuela acompañadas de chaperonas y que ocupaban un lugar reservado en la sala de clases. Sólo a fines del siglo pasado se admite que participen en la enseñanza secundaria y universitaria. Todo ello evoca un pasado remoto, conservado en fotografías color sepia.

Se trata en efecto de un pasado lejano. Hoy en día las mujeres acceden casi por igual a los distintos niveles de enseñanza. Decimos "casi" porque si bien la matrícula en la educación primaria es prácticamente la misma para ambos sexos, la presencia de mujeres en la enseñanza secundaria es algo superior a la de los hombres (+ 5%) y en cambio sólo constituyen el 40 % de la matrícula universitaria².

El principal problema, sin embargo, radica hoy en las contradicciones que todavía subsisten en el sistema educacional. Por una parte, éste favorece la igualdad entre hombres y mujeres. Tal como decíamos, han desaparecido las barreras de acceso, la mayor parte de los establecimientos educacionales son mixtos y ambos sexos estudian bajo el mismo currículum, salvo en algunas

¹ Socióloga Ph.D.

² Rosetti, Josefina y colaboradoras, "La educación de las mujeres en Chile contemporáneo". En: *Mundo de mujer, continuidad y cambio*, Santiago: Ediciones CEM, 1988.

X

asignaturas³. Las mujeres se desempeñan bien en el mundo educacional, alcanzando un rendimiento algo superior al de los hombres⁴. Es más, las mujeres chilenas, dentro de Latinoamérica y el Caribe, parecieran ubicarse entre aquellas con más alto nivel educacional. Y por último, no cabe dudas de que la educación y todas las formas de calificación son esenciales para la autonomía de las mujeres.

No obstante, las buenas alumnas terminan siendo en su gran mayoría dueñas de casa a tiempo completo (sólo alrededor de 30 % de las mujeres de 15 años y más participan en la fuerza de trabajo)⁵ o bien trabajadoras pobres, que ocupan por lo general lugares secundarios en el mundo del trabajo, tanto en lo que se refiere al nivel de responsabilidades como de remuneraciones. Se ha comprobado que en el área metropolitana de Santiago, con un mismo nivel de educación, las mujeres ganan cerca de la mitad de lo que ganan los hombres⁶. ¿Por qué sucede esto?

1. La pedagogía oculta de género

Podría pensarse que este fenómeno es independiente del sistema educacional y que se origina, por una parte, en las pautas valóricas que se transmiten en la familia y que, por otra, obedece a fenómenos discriminatorios propios del mercado de trabajo. En nuestra investigación constatamos que si bien esto es cierto, influye además otro factor. Las desigualdades entre hombres y mujeres son también cultivadas en la escuela, a través de lo que podría llamarse una "pedagogía oculta de género", que vehicula creencias, actitudes y concepciones que llevan a ambos sexos a internalizar roles tradicionales. Junto con enseñar idiomas o matemáticas, la escuela enseña aún hoy en día que las mujeres deben subordinarse a los hombres, que su rol principal en la vida es doméstico, que es preferible elegir ocupaciones o profesiones "femeninas", compatibles con el rol de madre y esposa. La escuela enseña, en cambio, que el rol principal de los hombres en la vida consistirá en ser proveedores y que deben consagrar todas sus energías a sus carreras, teniendo, su vida afectiva y su rol de padres, de hecho, una importancia mucho menor.

³ Las diferencias por lo general se dan en los ramos de educación física y de trabajos manuales o economía doméstica.

⁴ Rosetti, Josefina y colaboradoras, "La educación de las mujeres en Chile contemporáneo". En: *Mundo de mujer, continuidad y cambio*, Santiago: Ediciones CEM, 1988.

⁵ Ibid.

⁶ Ibid.

Este bagaje valórico, las más de las veces, la escuela lo enseña en forma implícita, estableciendo una jerarquía tradicional entre alumnos y alumnas en la vida cotidiana de la sala de clases y en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por este motivo, creemos que el rol estelar que ocupan los hombres en la vida política y laboral es preparado por las relaciones que se establecen en la sala de clases, donde las mujeres tienden a ser "invisibles" y los alumnos son los actores principales. Al decir esto no negamos, de ninguna manera, el papel de la familia en la transmisión de roles de género, simplemente pretendemos llamar la atención sobre una agencia de socialización menos visible como es la educación formal.

Este planteamiento, por lo demás, no debiera sorprender mucho puesto que existe consenso en el mundo educacional acerca de que la dimensión instructiva de la enseñanza, la entrega de contenidos, de conocimientos, va aparejada, imbricada, con la entrega de valores y normas, es decir que incluye siempre un discurso regulativo. No existe enseñanza neutra. En la escuela se transmiten valores de clase, valores políticos, valores religiosos (la escuela laica es una postura frente a lo religioso). Esto en algunos casos sucede en forma explícita y voluntaria, pero también ocurre cuando la escuela pretende la neutralidad valorativa. Dentro del conjunto de valores que la escuela transmite figuran los valores de género.

Nuestras afirmaciones no corresponden necesariamente a situaciones universales. Pareciera que las tendencias más conservadoras se dan en los establecimientos de sectores populares. Las concepciones y actitudes tampoco son iguales en todos los docentes. En nuestra investigación las tendencias más conservadoras se manifestaron de manera más nítida en las profesoras y en los docentes (de ambos sexos) de origen social más bajo⁷. A continuación, señalaremos nuestros principales resultados y propondremos también algunas líneas de políticas.

⁷ Los datos referentes a observación en sala de clases y entrevistas con docentes, se obtuvieron de una investigación realizada en cuatro establecimientos educacionales de Santiago, dos de nivel socio-económico medio-alto y dos de nivel socio-económico popular, durante el año 1988. En dichos establecimientos se estudiaron a 32 docentes, la mitad mujeres, la mitad hombres; la mitad que enseñaban en básica y la mitad en media; la mitad en ramos humanistas y la mitad en ramos científicos. Cada uno de estos docentes fue observado durante dos períodos de 90 minutos y luego entrevistado (1 vez, hora y media). Tanto los registros de observación como las entrevistas fueron transcritos. El material empírico fue sometido a un análisis cualitativo (análisis de contenido) y cuantitativo (conteo de frecuencias con que aparecen determinados fenómenos). Con vistas a difundir los resultados de la investigación, se elaboró además un audiovisual de 20 minutos, que incluyó algunas observaciones de sala de clases y entrevistas, así como otras escenas de la vida escolar (recreos, entrada y salida de clases, deportes). Ver: Rosetti, Josefina y otros, *Educación: la igualdad aparente entre hombres y mujeres*. Informe final de investigación, Santiago: CIDE, mimeo, 1989.



Mucho habría que reflexionar acerca del por qué de estas diferencias. Lo que nos importa mostrar en este artículo es que si bien el acceso a la educación formal ha sido y es indispensable para el proyecto de vida femenino, existen algunas tendencias en el sistema educacional actual que cortan alas y limitan las posibilidades de desarrollo de las mujeres.

2. Aprendiendo a ser invisibles

No obstante tratarse de aulas mixtas, los niños son el centro de la escena escolar y concentran la atención y preocupación de sus profesores/as. Constatamos que éstos/as tienden a interactuar más en la sala de clases con los niños que con las niñas. Los llaman más a la pizarra, responden más rápido a sus intervenciones y preguntas, dedican más tiempo a revisar su trabajo escrito. Es decir, de alguna manera las niñas se acostumbran, aprenden a ser, en cierta medida, "invisibles" y silenciadas.

El niño no sólo es el centro de atención de sus profesores/as en lo que se refiere a la dimensión instructiva. Los/as docentes, por lo general, disciplinan más a los niños que a las niñas, intentando obtener que estén tranquilos y en silencio. De esta manera, a través de lo que se llama "caricias negativas", el niño vuelve a estar en el centro de la escena de la clase, ante la audiencia de las niñas, que también desde pequeñas se habitúan a ser espectadoras.

Otro elemento que contribuye a la invisibilidad de las niñas es el lenguaje, vehículo fundamental a través del cual se lleva a cabo toda la enseñanza (si algo caracteriza a la enseñanza es que se trata de un dominio de lenguaje). Ahora bien, nuestro lenguaje habitual, que es el mismo que usan los profesores al hacer clases, da la primacía al género masculino, que se identifica con lo universal, lo cual de hecho excluye, por cierto en forma involuntaria, la presencia y las experiencias de las mujeres. Decimos "El hombre conquistó América", "el niño", "el científico", "el profesor", etc. La investigación ha demostrado que esta forma de hablar no es anodina, sino cargada de significados, uno de los cuales lleva a olvidar la presencia y aportes femeninos o a relegarlos a un lugar secundario o doméstico. Olvidamos a las mujeres en su rol de constructoras de la historia y de la ciencia.

3. Las buenas notas no bastan

A pesar de este olvido relativo, las niñas son muy buenas alumnas y tienen un rendimiento ligeramente superior a los niños, en todos los ramos y niveles de

la enseñanza⁸. Nosotros no medimos los/as alumnos/as observados. Pero, teniendo en cuenta los resultados de una investigación nuestra anterior, conversamos con los/as profesores para saber a quienes consideraban mejores alumnos. Nos sorprendió que el mejor rendimiento de las niñas por lo general no es percibido por los/as docentes (60 % de los docentes considera que ambos sexos tienen el mismo rendimiento o bien que los niños rinden mejor que las niñas).

Si suponemos iguales capacidades en ambos sexos, el rendimiento escolar también debería ser parejo. Si no lo es, caben varias hipótesis. Tal vez las diferencias se deben al instrumento de medición. El indicador de rendimiento que proporciona hasta ahora al público el Ministerio de Educación, es decir el porcentaje de alumnos/as que aprueban cada curso, podría ser insuficiente. Otra hipótesis es que tal vez las niñas tienen mejor rendimiento porque se someten más a la disciplina escolar, lo que es valorado por los docentes y mejora sus notas y también les facilita el aprendizaje. Es importante tener presente, en todo caso, que en los resultados de la Prueba de Aptitud Académica, al término del segundo ciclo de enseñanza, las niñas tienen resultados algo inferiores a los de los niños. ¿Acaso son distintos los criterios de evaluación escolar de los de dicha prueba? O bien, ¿las mujeres pierden impulso de logro, en determinado momento de su trayectoria educacional?⁹

Los/as profesores no sólo ignoran o minimizan los logros escolares de las niñas sino que tienden a definir la "verdadera inteligencia" como un atributo principalmente masculino. De alguna manera, no conceden a las notas que ellos/as mismos ponen el poder de medir cualidades tales como la inteligencia y la creatividad. Aunque ningún docente lo formuló exactamente en esos términos, hay cierto consenso de que los niños son más creativos que sus compañeras, porque son hombres, y porque la creatividad es innata a su género, y relativamente independiente de los resultados escolares. De hecho se puede ser inteligente y creativo sin tener buenas notas. Según los/as profesores/as, cuando una niña obtiene buenos resultados es porque se ha esforzado mucho, si un niño tiene buenos resultados se debe a que es inteligente.

Consideramos que estas concepciones de los/as docentes, que no pueden sino ser percibidas por sus alumnos/as, pueden tener un impacto significativo en el futuro de ambos sexos y en particular en la seguridad en sí mismas de las

⁸ Rosetti, Josefina y colaboradoras, "La educación de las mujeres en Chile contemporáneo". En: *Mundo de mujer, continuidad y cambio*, Santiago: Ediciones CEM, 1988.

⁹ El tema del rendimiento diferencial por sexos es algo que convendría explorar más a fondo y hay en Chile información inmediatamente disponible que se podría procesar (los resultados de las distintas pruebas de rendimiento aplicadas a nivel nacional por el Ministerio de Educación desde 1983 en adelante).

X

mujeres adultas, en el campo profesional o académico. No es indiferente que los/as profesores tengan una u otra imagen de las cualidades de las niñas y de los niños. El hecho de ser percibidas bajo el estereotipo o prejuicio de falta de creatividad tiende a llevar a las niñas a acostumbrarse a desconfiar de sí mismas, a sentir que tienen que demostrar sus capacidades o talentos y por ende a autoconvencerse de que van a ser menos hábiles que los hombres para descubrir soluciones originales a los problemas o situaciones conflictivas y que se desempeñarán con más comodidad en espacios normados, predefinidos. Creemos que ese aprendizaje temprano lleva a las mujeres adultas a asistir a uno y otro curso de perfeccionamiento, sin sentirse jamás enteramente calificadas para hacer lo que hacen. El niño, en cambio, aprende desde pequeño que se espera de él imaginación, audacia, inventiva y que estas cualidades son relativamente independientes del esfuerzo. Tal como en los cuentos, va a descubrir cómo salvar a la princesa, que lo espera mirando melancólicamente por la ventana...

Otro estereotipo muy vigente en los/as docentes es que las niñas son, por naturaleza, más afectuosas que los niños, o por lo menos que expresan más sus sentimientos que ellos. Al ser entrevistados, los/as docentes manifestaron que las niñas se acercan a ellos/as más que los niños buscando una relación personal, lo que tiende a reforzar su creencia. Además, por lo general, la atribución de mayor afectividad a las niñas, va acompañada de alguna descalificación. Las niñas serían más afectuosas pero a la vez más inestables, menos sinceras y más superficiales en sus afectos. El niño, en cambio, es menos expresivo, pero franco, leal y constante. Con perplejidad, pudimos comprobar que prácticamente ningún docente, hombre o mujer, se expresó admirativamente respecto de las niñas ni se alegró de tenerlas por alumnas.

4. La escuela no prepara suficientemente a las niñas para roles de liderazgo

Si bien es indudable que la adquisición de conocimientos es indispensable para ejercer liderazgos en el mundo de hoy -e inclusive cada vez más necesaria, en la medida en que el manejo político a alto nivel también demanda una sólida preparación técnica-, y si también es cierto que las niñas efectivamente adquieren conocimientos en la escuela, hay cualidades indispensables para el liderazgo que la escuela no estimula suficientemente en las niñas: confianza en sí mismas, cierta dosis de rebeldía, audacia, asertividad y don de mando.

Llegamos a esta conclusión observando tanto el comportamiento de las profesoras -que indudablemente son un modelo de rol femenino para las alumnas-, como analizando las expectativas de los docentes de ambos sexos respecto de las alumnas en materia de orden y disciplina.

Los/as docentes se manejan con estereotipos acerca del orden y la disciplina. En efecto, consideran que se trata de virtudes innatas del género femenino. De alguna manera, pareciera que conciben a los niños como seres indómitos, que nunca serán enteramente sometidos ni ordenados, que siempre habrá que reconvenir y que por ese mismo motivo -inconfesable frente a los alumnos-, poseen cierta superioridad respecto de las niñas. "Los hombres son más libres en todo", como nos decía una profesora.

No vimos esfuerzos conscientes destinados a estimular a las niñas, especialmente en los sectores populares, a hablar en público, expresarse sin timidez y defender sus puntos de vista. Ahora bien, en la medida en que no hay esfuerzos intencionados, tiende a predominar la cultura tradicional, que se caracteriza por ciertas formas de sumisión femenina.

Las profesoras que observamos, que algunas vez fueron también niñas, y fueron socializadas en valores semejantes, parecen experimentar más dificultades que sus colegas masculinos para controlar y mantener la disciplina en su clase. Creemos que esto puede estar relacionado con su aprendizaje de género, más ligado a la obediencia que al ejercicio de la autoridad. Si las niñas aprenden desde pequeñas a ser disciplinadas, o al menos, un poco más que los niños, es posible que les resulte más difícil, llegada la edad adulta, levantar la voz e imponer reglas y en general asumir roles de liderazgo. Cuando nos asombramos ante el reducido número de mujeres gerentas, parlamentarias o ubicadas en altos cargos de gobierno, uno de los elementos a tener en cuenta es el aprendizaje de las mujeres en la escuela.

Creemos que existe cierta relación entre la dificultad de las profesoras para asumir la dimensión de liderazgo que conlleva su rol profesional, con el hecho de que, contrariamente a nuestros supuestos iniciales, los profesores dicen tener más relaciones personales con sus alumnos y alumnas, que las profesoras¹⁰. Y esto a pesar de que tan a menudo se describe a las profesoras -y ellas se ven a sí mismas- como la segunda mamá de sus alumnos/as. Este mayor acercamiento personal del docente podría deberse a que ejerce su rol con menos tensiones, o por lo menos sin las contradicciones entre su rol de género y su rol profesional, lo que facilita sus relaciones personales con ellos/as (otra interpretación posible es que las mamás no son tan buenas en la realidad como quisiéramos creerlo...).

¹⁰ "Dicen tener", porque nosotros no pudimos comprobarlo, dado que las relaciones personales ocurren preferentemente fuera del aula.

5. Una orientación vocacional que todavía es tradicional

Las alumnas obtienen muy buenos resultados escolares, inclusive levemente superiores a los masculinos, repiten y desertan menos que ellos. Sin embargo, las mujeres adultas, por lo general se desempeñan en carreras y oficios "femeninos", con responsabilidades muy limitadas y remuneraciones bajas.

Creemos que esto no sucede en forma abrupta, de una día para otro, cuando las mujeres acceden al mercado laboral. Por el contrario, a pesar de que la educación es un aporte indispensable a su autonomía, refuerza al mismo tiempo valores y orientaciones que las preparan para aceptar posiciones subordinadas en el ámbito público, en especial en el trabajo. ¿Cómo se da este proceso?

Junto con enmarcar a las niñas en el dominio del logro y del conocimiento laborioso, los/as profesores están convencidos de que existen aptitudes e intereses "naturales" y "propios" de cada género: las niñas se orientan hacia las humanidades y las artes y los niños hacia la ciencia y la tecnología. Si bien esta percepción de los/as docentes corresponde en parte a una realidad, y así lo atestigua el análisis de la matrícula tanto de la enseñanza media como superior¹¹, hay muchos elementos que permiten pensar que los intereses vocacionales no son innatos sino que se generan en las costumbres, en la cultura, en las posibilidades que la vida social y familiar ofrecen a cada género. Es difícil apasionarse por la ciencia si no se tiene la oportunidad de conocerla y practicarla. Los/as docentes tienden a interpretar en forma estática la realidad, prescindiendo de los condicionamientos culturales y olvidando por ejemplo, que frecuentemente los/as hijos/as heredan la profesión o el espectro de intereses de sus padres (o bien optan por algo totalmente opuesto, con lo cual siguen sujetos a dicha influencia), no porque estos intereses sean mejores o peores que otros, sino simplemente porque fueron opciones disponibles en su mundo.

La relativa marginación de las niñas de la ciencia y la tecnología significa muchas desventajas para ellas en la vida adulta, limitaciones que dado el desarrollo del mundo moderno, adquieren día a día mayor peso. En efecto, se restringen sus opciones en el mercado laboral y por ello una de las tareas urgentes en el cambio de la educación chilena hacia una mayor igualdad de género es, por una parte, ofrecer a ambos sexos la posibilidad de incursionar en todos los dominios e intereses, independientemente del género, pero además enfatizar las acciones dirigidas a motivar a las niñas respecto de la ciencia y la tecnología.

Alguien nos preguntaba hace poco, ¿qué se puede hacer si las niñas o los ni-

¹¹ Rosetti, Josefina y colaboradoras, "La educación de las mujeres en Chile contemporáneo". En: *Mundo de mujer, continuidad y cambio*, Santiago: Ediciones CEM, 1988.

ños se inclinan de todos modos hacia dominios tradicionalmente propios de cada género? En el caso de Chile la pregunta es prematura y la respuesta simple. Todavía no se aplican en la enseñanza programas y cambios curriculares específicamente diseñados para abrir horizontes a los/as alumnas, por ende es difícil predecir cuáles serán los resultados. De todas formas, no se trata de lograr que las niñas abandonen sistemáticamente los intereses tradicionales sino de ampliar su rango de opciones. Una vez que la oferta de posibilidades sea realmente amplia, tanto para los niños como las niñas, no cabrá sino respetar los intereses individuales.

La escuela no sólo no cuestiona las preferencias de los/as alumnos/as por ciertos ramos sino que todavía mantiene, de manera implícita, una orientación vocacional tradicional para ambos sexos en lo que se refiere a la inserción en el trabajo remunerado. No se trata de que inciten a sus alumnas a ser exclusivamente dueñas de casa y a sus alumnos a ser proveedores. Propician que ambos sexos estudien lo más posible y sigan alguna carrera u oficio. Pero los/as docentes conciben el futuro de sus alumnas "en blanco", es decir no las imaginan en ocupaciones y profesiones precisas, ni se preocupan activamente por hacer que las muchachas, desde pequeñas vayan pensando en la actividad profesional que elegirán, haciéndose conscientes de las ventajas y desventajas que cada opción implica en el mercado ocupacional actual y de sus exigencias. Por esta omisión, indirectamente, refuerzan los patrones tradicionales (hombre=proveedor; mujer=dueña de casa).

Asimismo, los/as docentes si bien perciben con claridad los obstáculos que implica la ubicación de clase de los/as alumnos/as, tienen muy poca conciencia acerca de las dificultades y discriminaciones que encuentran las mujeres en el mercado laboral.

De la misma manera, en términos del futuro familiar, los/as docentes imaginan fácilmente a las alumnas casadas y con hijos pero no así a los alumnos. Un dominio, que por definición debiera ser compartido, cual es el matrimonio y la vida afectiva, es atribuido principalmente a la mujer. Las mujeres se casan y pareciera que los hombres no. Esto, a nuestro modo de ver, tiene muchísimas consecuencias para la vida adulta, de las mujeres y de los hombres. Por una parte, las mujeres dedican una gran cantidad de energía a soñar y preparar su futuro afectivo, atribuyéndole una importancia fundamental, con lo cual llegan a veces inclusive a descuidar otras ensoñaciones, indispensables para que germine su vocación profesional. Pero además, cuando ambos sexos se encuentran en la relación amorosa, muchas veces se produce un desequilibrio, debido al desarrollo más limitado de la afectividad masculina, su carácter más escueto y más práctico.

En términos de aprendizaje de roles, los hombres internalizan la despreocu-

pación por el ámbito de la familia y de las tareas que conlleva la vida familiar. Esto, en tiempos en que las mujeres se incorporan crecientemente al trabajo remunerado fuera del hogar, es fuente de muchos conflictos. Nada ni nadie ha preparado a los hombres a asumir e. forma compartida responsabilidades en el hogar, con sus hijos/as y respecto de las tareas domésticas. Sus profesores ni siquiera pensaron ni reflexionaron con ellos acerca de que se iban a casar y que esto implicaría un conjunto de responsabilidades para las cuales debían prepararse, de la misma forma en que lo hacían para ejercer una profesión u oficio.

6. Aprendiendo jerarquía de los pares

Nuestra investigación se centró en la observación e intercambios con los docentes. Sin embargo, tangencialmente, percibimos un conjunto de comportamientos en los/as alumnos/as que consideramos forman parte del aprendizaje escolar.

A pesar de tratarse de establecimientos mixtos, los niños y niñas tienden a segregarse en el juego y en el trabajo escolar, no obstante los esfuerzos en contrario de los/as docentes, que muchas veces buscan integrarlos, inclusive con vistas a disminuir la conversación en clases y obtener más disciplina. Esta afinidad entre personas de un mismo género, que por una parte parece natural y positiva, algo indica sin embargo respecto de la fuerza de las separaciones y límites entre los mundos masculinos y femeninos y no está desprovista de consecuencias. La segregación en la escuela probablemente prefigura otras en la vida adulta, en términos de vocación, actividades y prioridades, tal como ya lo señalamos.

Los niños, por otra parte, asumen desde pequeños su rol de "jefecillos", tienden a disciplinar a sus compañeras en clases y llamarles la atención, se expresan con mayor asertividad y menor timidez, desafían la autoridad del/de la profesor/a. Confían en las alumnas para que les presten el cuaderno que olvidaron o destruyeron. En suma, se preparan, ante la mirada complaciente del docente, para el rol de autoridad y jefatura que ocuparán en la vida adulta.

Asimismo, los niños tienden a dominar el espacio físico de la escuela, se mueven por toda la clase, sin experimentar la necesidad de pedir permiso y muchas veces sin buscar un pretexto. Con sus juegos, de mayor movimiento y fuerza, invaden el patio de los establecimientos.

7. Algunas líneas de política

El tema de educación y género ya ha comenzado a constituir una preocupa-

ción en Chile, si bien todavía limitada. Desde 1985 se inició un proceso de investigación al respecto. Con ocasión de un programa de cooperación con Canadá, se creó un Área de Educación y Género, constituida por integrantes de distintas instituciones privadas especializadas en educación y que realizaban investigación en el tema de mujer y educación. Existe un colectivo de mujeres en el Colegio de Profesores. Hubo una comisión de educación y género, dentro de las comisiones técnicas de la Concertación de Mujeres por la Democracia que elaboraron el programa de la mujer para el actual gobierno democrático¹². Existe en el Ministerio de Educación una unidad de la mujer, relacionada con el Servicio Nacional de la Mujer, SERNAM, preocupada de avanzar en esta temática. Cada vez que se plantea este tema con los/as docentes hay un gran interés, más aún si se considera que cerca de 70 % del magisterio está constituido por mujeres.

Ahora bien, creemos que no conviene esperar todo del gobierno y del Estado. Pensamos que debiera también ser una preocupación de las organizaciones de mujeres impulsar, desde la sociedad civil, un conjunto de políticas, complementarias, tendientes a que la educación favorezca el pleno desarrollo de ambos sexos. En cada una de las políticas que señalamos a continuación caben acciones del Estado y de la comunidad organizada.

7.1 Políticas de sensibilización

La política prioritaria, a nuestro modo de ver, debiera ser la de sensibilizar a los diversos agentes que intervienen en el proceso educacional, incluyendo a las madres y padres de familia. Esto significa lograr que tomen conciencia de la problemática de género. ¿Por qué decimos que es una política prioritaria? Porque un docente o un director de escuela "sensibilizado" puede promover cambios sustanciales en su establecimiento, inclusive antes de que se modifiquen los currícula y los textos escolares. El programa y los textos más sexistas pueden dar lugar a clases innovadoras, siempre y cuando quien hace la clase haya internalizado la problemática de género. La inversa es menos probable, aunque desde luego son muy importantes las modificaciones curriculares, acompañadas de los cambios correspondientes en los textos. Del mismo modo si una madre o un padre captan esta problemática, pondrán nuevos énfasis en la educación de sus hijas/os.

La sensibilización de los agentes educativos implica algo mucho más allá

¹² Ver el capítulo sobre educación en *Tramas para un nuevo destino. Propuestas de la Concertación de Mujeres por la Democracia*, Santiago: junio de 1990.

que la mera información. O mejor dicho, la información sobre la condición de la mujer y su relación con la educación debe darse de modo que los agentes educativos se contacten con sus propias vivencias de género. Supone, por lo tanto, inspirarse de la metodología de los talleres de toma de conciencia o "consciousness raising groups" y asumir que, como todo aprendizaje que toca zonas profundas de la persona, implica una dosis de angustia y levantamiento de conflictos.

La sensibilización puede hacerse de distintas formas. Puede consistir en talleres, seminarios, publicaciones (por ejemplo a través de una columna permanente en la Revista de Educación), material audiovisual, etc. También puede hacerse a través de monitores entrenados para difundir la sensibilización en las distintas regiones del país.

La sensibilización debiera abarcar a distintos agentes educativos, adecuarse a sus características y necesidades e incluir a:

a) las autoridades educacionales, en especial los mandos medios y estables del sistema educacional: supervisores provinciales del Ministerio de Educación, personal de las corporaciones educacionales municipales.

b) el magisterio, tanto los profesores que se están formando (vía universidades e institutos profesionales) como los/las docentes en ejercicio, en sus distintos niveles (docentes de aula, jefes de Unidades Técnico-Pedagógicas, directivos).

c) las familias, principalmente a través de los centros (mal llamados) de padres y apoderados.

Dada la amplitud de la población objetivo a cubrir, tal vez la manera más efectiva sería elaborar un programa de sensibilización a través de la televisión, preparado en forma amena y junto con otros temas educacionales o de sociedad relevantes.

Es importante recordar que en estas materias no partimos de cero. La investigación y experiencias realizadas en países desarrollados sobre género y educación, desde la década del setenta en adelante, a las cuales podemos tener fácil acceso, así como lo ya realizado en Chile, permitirían, con un costo relativamente bajo, diseñar las acciones de sensibilización.

En materia de políticas de sensibilización, muchas acciones son posibles, gestadas por organizaciones de mujeres, grupos de profesoras y profesores, centros de padres y apoderados.

7.2 Diseño de una nueva orientación vocacional para hombres y mujeres

Esta política concierne a la totalidad de la comunidad educacional es decir, a las autoridades, a los docentes pero también a las familias. Reviste además particular interés para un grupo específico de docentes, aquellos que cumplen funcio-

nes de orientación vocacional.

Creemos que la nueva orientación vocacional debiera inspirarse en los siguientes principios:

- apertura de horizontes: estimular en todos los/as alumnos/as todas las aptitudes e intereses, rompiendo el esquema de que las mujeres se interesan en forma "innata" por las humanidades y el arte y los hombres por la ciencia y la tecnología. Es necesario diseñar un conjunto de herramientas pedagógicas específicas y estimular en forma sostenida a las mujeres para que elijan profesiones y ocupaciones del campo científico-tecnológico.

- preparación de ambos sexos para la pareja y la familia modernas, desarrollando en cada sexo virtudes hoy postergadas, por ejemplo, en los niños la capacidad afectiva y en las niñas el sentido de la autonomía; prepararlos asimismo para valorar y compartir las responsabilidades y quehaceres domésticos.

- preparación de las mujeres para asumir roles de liderazgo en el trabajo, en la sociedad y en la política; favorecer el desempeño de las mujeres como empresarias.

7.3 Revisión de currícula y textos escolares desde una perspectiva de género

El currículum de cada asignatura, en todos los niveles de enseñanza, debe ser revisado, velando de que promueva la igualdad entre hombres y mujeres y cuestiona los estereotipos vigentes.

Esta tarea si bien es necesaria, es vasta, costosa y lenta e involucra a un conjunto de agentes administrativos y de editoriales. Para iniciarla habría que seleccionar algunas asignaturas y niveles y aprovechar todo lo que ya se ha hecho en países de habla hispana, en particular en España.

Se podría comenzar por constituir, en cada asignatura, comisiones de docentes y de expertos en cambio curricular, previamente sensibilizados a la temática de género, que preparen algunos materiales pedagógicos nuevos, que puedan usarse para complementar los textos escolares oficiales y paralelamente iniciar la revisión de programas y textos.

Esta tarea, por su naturaleza, concierne principalmente al Estado. Sin embargo grupos de docentes motivados por el tema, pueden elaborar propuestas de cambio, y someterlas ulteriormente a las autoridades educacionales. Además, no hay que olvidar que los docentes tienen libertad para tratar las materias incluidas en los programas e inclusive antes de que se aprueben modificaciones curriculares pueden abordar en sus clases la temática de género.

A modo de conclusión, diremos que probablemente quedan asuntos a los cuales no nos hemos referido, por ejemplo todo lo que dice relación con la do-

cencia como profesión y su indispensable revalorización social y económica así como la necesidad de hacer una investigación de carácter histórico sobre la principal profesión universitaria femenina. Muchos se están preocupando en Chile del status y condiciones de remuneración de los docentes y el parlamento aprobó una propuesta del actual gobierno sobre el estatuto docente. En este artículo no hemos pretendido agotar el tema de educación y género sino señalar tres líneas de acción, que se deducen de nuestra investigación y que nos parecen prioritarias -la sensibilización, la nueva orientación vocacional y la reforma curricular y de textos-, destacando que la primera es la más importante si pretendemos que los docentes y las familias estén en condiciones de ayudar a las alumnas y alumnos de nuestro país a entrar en mejores condiciones al siglo XXI.

ANÁLISIS DE ROLES Y ESTEREOTIPOS SEXUALES EN LOS TEXTOS ESCOLARES CHILENOS ¹

Adriana Binimelis ²

La Escuela transmite una visión de mundo, es decir, le da a los nuevos seres sociales el marco del cómo, cuándo y dónde de su modo de relacionarse con su entorno y los demás individuos.

Dentro de los elementos con que el Sistema Educacional cuenta para realizar sus objetivos, el texto escolar es relevante por su amplia cobertura. Especial importancia adquiere en los sectores rurales y/o de escasos recursos, donde éste constituye prácticamente, el único material al cual los educandos tienen acceso para aprender a leer y escribir. Al ser un documento escrito cristaliza un mensaje que permanece en el tiempo, lo cual tiende a validar automáticamente su contenido en quien lo recibe.

Esto adquiere gran trascendencia dado que, según lo observado en investigaciones realizadas en el ámbito de la educación, existe un currículum oculto que transmite valores y elementos culturales al margen de los objetivos explícitos del texto.

Todas las sociedades tienen una definición de hombre y de mujer. En ella se incluyen afirmaciones respecto a rasgos de personalidad, aptitudes y capacidades intelectuales, manuales y sociales.

Estas definiciones, de lo que es ser hombre y ser mujer, hacen referencia a dos ámbitos distintos de fenómenos: lo biológico por una parte, y lo cultural por la otra.

El concepto sexo incluye al conjunto de características biológicas que diferencian a machos y hembras. Se trata de rasgos congénitos y universales.

El concepto género, en cambio, corresponde al conjunto de "características psicológicas o de personalidad que diferencian lo masculino de lo femenino es una construcción cultural: cada sociedad tiene un ideal de hombre y de mujer y establece los mecanismos para asegurar que sus miembros adquieran, desarro-

¹ Resumen de investigación realizada por Adriana Binimelis y Marisa Blázquez, marzo 1992.

² Antropóloga. Investigadora en Educación.

llen y reproduzcan las características especiales según su género"³. Por lo tanto, este término corresponde a lo que cada grupo humano va a entender por femenino y masculino.

De estas definiciones culturales se deriva la existencia de lo que se conoce como estereotipos sexuales. Definimos el concepto de estereotipo sexual como el conjunto de creencias que asignan a cada sexo ciertos rasgos y aptitudes psicológicas, intelectuales y manuales, en función de sus características biológicas.

En nuestra sociedad los estereotipos sexuales han llevado a la existencia de sexismo, que se define como "el acto de discriminar o subestimar a cualquier persona en función del sexo al cual pertenece"⁴. Subestimar consiste en "estimar a alguien por debajo de su valor"⁵ y discriminación alude al hecho de segregar, marginar o dar trato de inferioridad a un sujeto o grupo en función de un rasgo valorado negativamente en un tiempo y lugar determinado.

A partir de las observaciones y conceptos mencionados nos formulamos las siguientes preguntas, que fueron el "hilo conductor" de la investigación:

a) la realidad social que muestra el texto ¿corresponde a lo que actualmente le toca vivir a la niña y al niño chilenos?

b) ¿de qué manera el texto contribuye a la formación de estereotipos sexuales que generan discriminación de uno u otro sexo?

c) ¿hasta qué punto la visión entregada por el texto prepara a estos niños y niñas para enfrentar las exigencias sociales que les tocará vivir en un futuro próximo?

Universo de Estudio

Se trabajó con libros de Castellano debido a que el lenguaje es fundamental en la estructuración del pensamiento y percepción de la realidad. Estos, además, se inspiran en situaciones de la vida cotidiana.

Aquellos que forman parte del Programa de las 900 Escuelas -dependiente del Ministerio de Educación- son los que tienen la mayor cobertura (93,5%) ya que no sólo son usados por las escuelas ligadas al P-900 sino también en el resto del sector municipalizado y el particular subvencionado.

Si consideramos que los establecimientos particular-pagados atienden el 6,5% de la población en edad escolar, podemos afirmar que los textos analizados

³ Caldera, Rosa y Otras, *Análisis de roles y estereotipos sexuales en textos escolares de Guatemala*, Ciudad de Guatemala: 1989.

⁴ *Ibid.*

⁵ Oroz, Rodolfo, *Diccionario de la lengua castellana*, 1990.

en esta investigación cubren casi el 100% de los textos utilizados en el Primer Ciclo Básico.

Se analizaron libros de primero a quinto básico vigentes durante 1991. Se revisó una muestra de los textos más utilizados en los establecimientos particulares pagados y la totalidad de los editados para el P-900. La muestra quedó constituida por la totalidad de los textos del P-900 (10) y 6 textos de los establecimientos particulares.

Se estudió la "Presencia de Sexismo en los textos escolares", a través de las siguientes variables:

i. Presencia del sexo femenino y masculino: frecuencia con que se nombra, destaca, titula o aparecen referencias hechas a cada sexo, distinguiendo entre menciones específicas y genéricas (singulares y plurales). Este indicador se analizó en imágenes, textos, títulos y autores.

ii. Participación en actividades laborales: frecuencia con que hombres y mujeres participan en actividades remuneradas. Se distinguió entre aquellas labores productivas que perciben claramente remuneración y aquellas en que no se tiene certeza de la existencia de un ingreso (tal es el caso de las tareas domésticas y agrícolas). Se analizó texto e imagen.

iii. Participación en actividades domésticas y familiares: frecuencia y tipo de actividades domésticas, familiares y de crianza, dentro y fuera del hogar, en las que participan hombres y mujeres. Se analizó texto e imagen.

iv. Adjetivos calificativos con que el texto se refiere explícitamente a uno y otro sexo. Se analizó sólo texto.

v. Situaciones de Protagonismo: frecuencia con que hombres y mujeres desempeñan papeles protagónicos y roles secundarios. Por "papel protagónico" se entendió aquél en torno al cual gira la acción. Se analizó sólo el texto.

vi. Participación en actividades deportivas y recreativas: frecuencia con que hombres y mujeres participan en paseos y excursiones, juegos, deportes, competencias y de espectador. Se consideró texto e imagen.

Resultados de la investigación

1. Frecuencia con la que se destacan, titulan o aparecen referencias hechas a cada sexo

Se observó que del total de 9.133 oportunidades en que se hace referencia en texto e ilustraciones, 6.396 (70%) corresponde a menciones al sexo masculino y 2.737 (30%) al femenino.

En el caso de los autores del contenido de los libros, se puede distinguir entre los responsables de la confección del libro de texto y aquellos que se citan en poemas, cuentos y relatos. Entre los primeros se contabilizaron 17 mujeres (51,5%) y 16 hombres (48,5%). En el segundo caso se observaron 122 autoras y 146 autores, lo cual corresponde a 45,5% y a 54,5%, respectivamente.

Llama la atención que habiendo una participación equilibrada de hombres y de mujeres en la autoría de los textos, la presencia femenina sea tan escasa en ellos.

2. *Oficios: actividades remuneradas y actividades que no especifican claramente remuneración*

En este indicador se deseaba determinar la frecuencia con que hombres y mujeres participan en actividades laborales.

De un total de 1.760 representaciones (imágenes) y menciones (texto escrito) a oficios, 1.470 (83,5%) son realizados por hombres, y 290 (16,5%) por mujeres.

De acuerdo a la Encuesta Nacional de Empleo realizada por el INE (Instituto Nacional de Estadísticas) el año 1990, las mujeres representan el 31,8% de la fuerza de trabajo chilena. Por lo tanto, los textos escolares minimizan la presencia femenina en este ámbito.

Al comparar la participación laboral entre hombres y mujeres en una misma área de actividad, se encontró que en algunas de ellas existía una gran disparidad.

Dado el predominio de los hombres en todas las áreas de actividad, se puede afirmar que la visión que los libros entregan del mundo laboral considera dicho espacio esencialmente masculino, existiendo oficios exclusivos para los varones, como es el caso de los obreros y los transportistas.

Diversas son las áreas en las que la visión del mundo laboral entregada por los textos escolares no corresponde a la realidad nacional. Por ejemplo, en relación a las profesiones universitarias y técnicas, se observa una subrepresentación de la participación femenina en los textos. Con respecto a los cargos ligados al Gobierno, el sexo femenino no sólo tiene una mención que no corresponde a la realidad sino, además, los cargos en que es mencionada no guardan relación con el Sistema Político Chileno (del total de 7 ocasiones en que las mujeres aparecen desempeñando cargos de gobierno, 6 corresponden a "reina").

Entre las labores más características de los hombres figuran el ser profesor, campesino/agricultor y soldado; en el caso de las mujeres predominan el ser profesora, vendedora y bailarina.

Se constató que en los libros se mencionan 162 oficios distintos para referirse a trabajos realizados por hombres; en cambio, el mundo laboral de la mujer

aparece expresado sólo en 47 tipos de oficios.

Junto con esto, el 81% de su participación en ésta área se concentra en las profesiones de "profesora" y "enfermera", las cuales se caracterizan por ser una prolongación del rol doméstico.

Sorprende que el 88% de los profesores (as) mencionados sean hombres dado que en la Enseñanza Básica la gran mayoría de los (las) profesionales son mujeres.

En general, independientemente del área de actividad que se compare, en todas ellas se observa una mayor diversidad de oficios desempeñados por los hombres. Esto muestra que en el mundo laboral presentado por los libros, los hombres no sólo realizan trabajos remunerados con mayor frecuencia, sino que la gama de oficios entre los cuales pueden elegir es mucho más variada.

El análisis de los datos nos indica la existencia de un estereotipo de la mujer en relación a su desempeño laboral.

Este se manifiesta en que:

- al ser menos mencionada con respecto al hombre, se entrega el mensaje implícito de que el trabajo no es un ámbito relevante para ella;
- es presentada realizando un limitado número de oficios;
- estos se concentran en el área no-productiva;
- suelen ser una extensión de su rol doméstico; y
- requieren de un bajo nivel de calificación educacional para ser desempeñados.

3. *Actividades domésticas y familiares*

*Al analizar las actividades realizadas por cada uno de los sexos no se observan grandes diferencias: los hombres aparecen realizando (tanto en texto como en imagen) 266 (46,8%) tareas y las mujeres, 302 (53,2%).

Sin embargo, al examinar el lugar y tipo de actividad que cada sexo realiza, en éste ámbito, se observan diferencias importantes.

Distinguimos entre actividades dentro y fuera del hogar: los hombres realizan actividades tanto dentro como fuera del hogar en proporciones más o menos equilibradas. En cambio las mujeres aparecen principalmente dentro del hogar.

Al comparar la participación de un sexo en relación al otro en un mismo tipo de actividad, se observa que de acuerdo a lo que muestran los textos escolares, existirían tareas más propias de las mujeres, mientras que otras lo serían de los hombres. Así se observa que:

i) El sexo femenino se encarga principalmente de actividades ligadas a la reproducción de los miembros de la familia, como reparación de vestuario (96,6%), servir alimentos a hijos y familia (82,4%) y cocinar (77,8%). Estas

tareas las realiza casi exclusivamente la mujer.

ii) El sexo masculino, en cambio, se dedica en mayor medida a actividades de descanso y recreación (62% dentro del hogar y 66,7% fuera de éste).

Por lo tanto, si bien en términos de las frecuencias globales hombres y mujeres participan igualitariamente en las labores domésticas y familiares, existen significativas diferencias en el tipo de actividad y lugar espacial en que son presentados, lo cual nos indica la existencia de estereotipos sexuales en relación a este ámbito.

Curiosamente, la educación de los hijos aparece como una labor compartida por ambos sexos.

4. Adjetivos calificativos con que el texto se refiere explícitamente a los personajes del sexo masculino y femenino

El objetivo de este indicador era dar cuenta de los rasgos físicos y psicológicos (emociones y sentimientos) con que los libros describían a hombres y mujeres.

De un total de 1.930 adjetivos mencionados en relación a personajes (fuesen femeninos o masculinos), 1.394 (72,2%) correspondieron a características asignadas a hombres, y 536 (27,8%) a mujeres.

Se constató, por lo tanto, que los personajes masculinos son caracterizados con un mayor número de descriptores con respecto al sexo femenino.

Lo más característico de los hombres es ser alegre, estar asustado, sentirse triste y ser valiente. En el caso de las mujeres predomina estar feliz, ser linda o bella, sentirse triste y maravillada.

Como se aprecia los adjetivos más mencionados para los hombres corresponden a la expresión de emociones, sentimientos y a una actitud ante el peligro.

Los rasgos de las mujeres aluden, también, a la expresión de emociones y sentimientos. Sin embargo, la diferencia radica en que un rasgo físico resulta relevante en su definición como persona, situación que no ocurre con los hombres, donde más importante que lo físico es su predisposición a la acción.

5. Protagonismo

De un total de 1.341 personajes, 929 (69,5%) son hombres y 412 (30,5%) son mujeres.

De 631 oportunidades en que aparecen personajes protagónicos, 440 (70,0%) son de sexo masculino y 191 (30,0%) del femenino.

Como se ve, la presencia de los hombres en los papeles principales es claramente mayoritaria, sobrepasando las dos terceras partes de las oportunidades en

que estas situaciones se dan.

En el análisis de los papeles secundarios se observa, nuevamente, una mayor presencia de los hombres que de las mujeres. De un total de 710 personajes, 489 (69,0%) son desempeñados por varones y 221 (31,0%) por mujeres.

6. Deportes y Recreación

De las 1.209 oportunidades en que los personajes aparecen realizando actividades deportivas o recreativas 870 (72,0%) corresponden a hombres, y 339 (28,0%) a mujeres.

De las 491 veces en que los personajes participan en alguna excursión, 356 (72,5%) son realizadas por hombres y 135 (27,5%) por mujeres.

De 84 menciones en "deportes", 83 (98,8%) son desempeñados por participantes del sexo masculino y sólo una vez (1,2%) se menciona a una deportista.

Algo similar ocurre en el ítem "competencia" (el cual abarca las situaciones de juego, deporte y pasco donde se observan contendores) donde en 74 (93,7%) oportunidades se hace referencia a participantes masculinos y en 5 ocasiones (6,3%) a femeninos.

Sorprende la casi total ausencia de la mujer en esta actividades.

De 461 menciones a la categoría "juegos", 293 (63,5%) son actividades realizadas por hombres y 168 (36,5%) por mujeres.

En la categoría "espectador" se observa que de 94 menciones, 64 (68,0%) corresponden a hombres y 30 (32,0%) a mujeres.

Conclusiones

El análisis de los datos permite constatar que el sexismo se manifiesta en la abrumadora ausencia de la mujer en la realidad mostrada por los textos escolares. Lo más notable resultó ser la baja presencia femenina, en comparación con la presencia masculina, que no refleja la composición de la población nacional donde el 52% corresponde a mujeres.

Además, aquellas que trabajan, y que generalmente desempeñan otros roles a la vez, tampoco son mostradas por los textos y su aporte en el mundo público no aparece.

La tendencia que prevaleció fue la "invisibilidad de la mujer". Si bien ellas aparecían en el mundo laboral, el doméstico, de recreación, artístico, etc. formando parte de la sociedad, era principalmente en la constante tendencia a no mencionarla donde se realizaba la discriminación de ésta.

El sexismo en los libros escolares se manifiesta no tanto en lo que se dice de

la mujer, sino en todo lo que se omite de ella al confrontar la visión mostrada por los textos con la realidad cotidiana.

Se encontraron dos modos en que se realiza dicha discriminación:

i) la invisibilidad de la mujer por el uso del Castellano y las estructuras lingüísticas propias de esta lengua que se manifiestan, principalmente, a través de los plurales masculinos y los sustantivos genéricos singulares;

ii) el sesgo de los autores que, consciente o inconscientemente, eligen mencionar poco o nada a la mujer en sus relatos, cuentos y ejercicios.

En los textos lo característico del "ser mujer" es ser madre y ama de casa que realiza las funciones de alimentación, limpieza y asistencia afectiva; y en aquellos casos en que trabaja, las labores que desempeña son una extensión del rol anterior. Ella es profesora, enfermera o vendedora.

El "ser hombre" se caracteriza por ser un trabajador que puede elegir entre variados oficios y ser un padre que descansa en el hogar y participa en las actividades recreativas con sus hijos.

El mundo de lo tradicionalmente masculino (el trabajo, la política, los descubrimientos, la guerra, etc., es decir, el mundo público) aparece en los libros sobrevalorado respecto a lo que tradicionalmente se considera como el mundo de la mujer.

Esto se reafirma al constatar que el único ámbito donde el sexo femenino aparece representado en similar frecuencia que los hombres es en "Actividades Domésticas y Familiares", el cual es un espacio poco mencionado en los libros comparativamente con otros indicadores.

Se observa, entonces, que el modelo femenino presentado por los textos es ambiguo con respecto a las actividades que se supone le corresponden; es simplificado, en relación a la realidad; y es subvalorado, dada la baja mención que se hace a éste.

Creemos que la realidad mostrada por los textos escolares no contribuye a preparar a las niñas y niños para su vida adulta en la medida que refuerza un estereotipo en el cual los hombres realizan una gama de tareas reducidas en el hogar, las mujeres se desempeñan en un campo laboral muy limitado, el desempeño de los hombres en la sociedad aparece más destacado con respecto al que tiene la mujer (lo cual se refleja en la caracterización y la frecuencia con que es mencionado), etc.

Dicho modelo es incongruente con las transformaciones que se observan en el mundo de hoy, si tan sólo consideramos la incorporación de la mujer al mundo laboral y la variedad de oficios que ésta realiza.

Continuar con una socialización basada en definiciones excluyentes y simplificadas de lo femenino y lo masculino -que entrega reducidos elementos de identificación a niñas y niños- pone serias trabas a los nuevos roles que hombres y

mujeres deben desempeñar en la actualidad y en un futuro próximo.

Estos modelos y su valoración resultan de gran importancia si se considera que la visión de la realidad que entregan los textos al estar legitimada por el Sistema Educacional pasa a ser algo más que un "constructo ideacional" y se constituye como un modelo deseado de conducta.

La autoría de los textos está constituida equitativamente por hombres y mujeres, lo cual nos muestra que el sexismo en la realidad cotidiana no se realiza unilateralmente de un sexo prevaleciendo sobre el otro. En la sociedad los modelos culturales son internalizados por todos sus miembros. Por esto la superación del sexismo implica un cambio en el modo de percibir y estructurar la realidad tanto en hombres como mujeres, que coincidan en ciertos valores como la reciprocidad mutua, la flexibilidad de roles y la solidaridad entre las personas.

Si consideramos que los principios del Sistema Educacional Chileno son la "equidad y modernidad", estos no se reflejan en los contenidos de los textos escolares: al existir discriminación hacia la mujer no hay equidad y sin flexibilidad de roles no hay modernidad.

LOS MEDIOS DE COMUNICACION COMO AGENCIAS SOCIALIZADORAS: REFLEXIONES EN TORNO A "LA CARMEN MACKENNA"

*María Elena Hermosilla*¹

Pido disculpas, porque en este Seminario sobre Educación, en esta casa de estudios que forma educadores, me voy a permitir hablar de telenovelas, de spots publicitarios, de canciones del Puma Rodríguez, de noticias. Porque provengo del mundo de la otra cultura, de la cultura masiva y del sentido común, de la información periodística y el consultorio sentimental, de los melodramas ficticios y reales, he denominado estas breves palabras *Reflexiones en torno a "La Carmen Mackenna"*, refiriéndome a la polémica protagonista de la polémica telenovela de TV Nacional, "Trampas y Caretas" (Chile, 1992).

Hace exactamente un mes, conversando con un grupo de niños de 11/12 años, les preguntamos que pensaban de esta controvertida Carmen, que durante cien capítulos visitó diariamente nuestros hogares. Las respuestas fueron claras: "no se parece a mi mamá", "está mal que maneje a los hijos a través del dinero", "es distinta a la mamá de la Mariana, que es sumisa", "mi mamá no es sumisa", "en la telenovela tiene que haber mamás como la Carmen, y también de las otras, para que haya credo y nos entretengamos". Se trataba de niños de clase media, de un colegio con un proyecto educativo muy perfilado, que trabaja críticamente con los alumnos el tema de la TV, e hijos de madres que trabajan fuera del hogar.

Tal vez, entre otros niños, las valoraciones en torno al personaje serían distintas, pero me atrevo a asegurar que el ejercicio de comparar el personaje televisivo con las experiencias reales se repetiría, como también, habría opinión sobre la lógica de construcción del género telenovela.

Con esta pequeña historia, relaciono algunas ideas sobre los medios de comunicación como agencias socializadoras, que propongo para alimentar el debate.

¹ Periodista. Magister en Comunicación Social. Secretaria Ejecutiva de Centro de Comunicación y Cultura para el Desarrollo (CENECA).

1. Hoy, en Chile, la presencia de los medios masivos -principalmente de la TV y la radio- es una dimensión constitutiva de nuestra cultura, que se entrelaza y permea otras influencias culturales. Los medios no son una influencia externa a los sistemas culturales, como se pensó hasta los años 60. Hay generaciones completas que han crecido en la era de la TV. Otras, que pertenecemos a la era de la radio y que alimentamos nuestras fantasías amorosas con los programas de Disc Jockeys y con las canciones de Elvis Presley, como hoy se alimentan con las telenovelas y la música de los irlandeses U2 o de José Luis Rodríguez, según sea el segmento.

Todas las modernas tecnologías de comunicación se encuentran o se encontrarán en breve, en nuestro país. El 60 por ciento de los aparatos tecnológicos sofisticados de comunicación e informática adquiridos por el Tercer Mundo en la década de los 80 vinieron a América Latina.

La presencia de los medios impregna todos los aspectos de la vida. Por cierto, en una sociedad diversa y heterogénea como la chilena, el fenómeno reviste características también diversas y muy complejas.

En este sentido, cuando los filósofos de la Escuela de Frankfurt elaboraron su concepto de industria cultural, no se equivocaron. Erraron sin duda sus pronósticos de una sociedad masificada, homogeneizada ante el poder incontrarrestable de los medios. Pero no equivocaron el diagnóstico al constatar que la sociedad industrial estaba cualitativa y cuantitativamente en otro momento cultural.

2. En sociedades heterogéneas y diversas como las nuestras -sobre todo en el medio urbano-, es difícil hablar hoy en día de culturas puras, de identidades nítidamente demarcadas, no contaminadas. Nuestras identidades culturales son híbridas o mestizas (según sea García Canclini o Martín Barbero el que hable)². La cultura de la mescolanza, donde conviven conflictivamente lo viejo y lo nuevo, viejas raíces rurales con capas superpuestas de modernidad tal vez mal digerida y desencantos y fragmentaciones post modernas. Bolsones de pobreza confinados en la dura realidad de la población, y botones de extrema riqueza con la cabeza puesta en Tokio o Nueva York. Rap, rock, tangos y boleros, Plácido Domingo, el abono en el Teatro Municipal y la novela de Alberto Fuguet, conviven con la música andina, y todas estas expresiones culturales son exponentes de la mescolanza cultural.

Desde esas identidades diversas y no "puras" -insisto-, se leen los medios de

² Me refiero a Jesús Martín Barbero, español radicado en Colombia, y al argentino Néstor García Canclini, quienes han definido y profundizado los conceptos de culturas híbridas y culturas mestizas, refiriéndose al tema de las culturas contemporáneas en América Latina.

comunicación. Y se valoran y reinterpretan de acuerdo a las distintas experiencias, valores, constelaciones de conocimientos, sensibilidades y visiones de mundo. Los medios son mediadores -dice Barbero- entre las diversidades. Primero, porque ponen en interacción a través de sus distintas tecnologías, géneros y mensajes, a personajes y situaciones diversas (madres sumisas, madres manejadoras, madres sobreprotectoras, madres desaprensivas). Por ello, es tan criticable cuando en la propuesta de los medios hay estereotipos reduccionistas, pues la diversidad en los mensajes es deseable, ya que ayuda a la criticidad en la recepción.

Además, en la esfera del consumo, las diversidades sociales y culturales, las distintas identidades establecen una interacción con lo "otro", diferente a lo propio, pero también con lo parecido. Interacción difícil, cuajada de fricciones y conflictos, aceptaciones y rechazos, deseos y frustraciones.

Largos años de investigación, corroboran nuestra hipótesis de la resignificación de los contenidos de los medios masivos. No hay lecturas unívocas ni aceptaciones pasivas de los mensajes. La gente vive, piensa, y establece comparaciones con lo que ve, lee y escucha. Y en esas comparaciones hay reflexión, distanciamiento. Y también proximidad, porque a través del reconocimiento de lo propio, a partir del pasado y del presente, y las conjeturas sobre lo que puede deparar el futuro, se van estableciendo lazos de identificación, a través de procesos muy sutiles y complejos.

3. Es justamente en este punto de la conversación donde podemos establecer los vínculos con la influencia de las otras agencias socializadoras de la sociedad. Porque familia y escuela influyen poderosamente en las lecturas que hagamos de los medios. Y viceversa. Los niños con los que hablamos sobre la Carmen Mackenna no sólo tenían madres que ellos calificaban como "diferentes" a esta u otras madres televisivas, sino que habían reflexionado evidentemente sobre su propia relación con sus madres. Los modelos de comportamiento que proponen los medios pueden entrar en contradicción o reforzar los modelos que la familia y la escuela puedan ofrecer. Por ello importa que los medios sean capaces de mostrar diversidad, alternativas de comportamiento, facilitando la comparación y la reflexión. Ello es fundamental desde una perspectiva de género.

4. Cada medio, cada industria cultural, tiene sus características propias y un modo peculiar de relacionarse con la sociedad. La prensa escrita por su historia y su lenguaje, se vincula con la información y los temas públicos -por lo tanto- con la creación y desarrollo de corrientes de opinión pública y con las esferas más racionales de la vida humana. Nos interpela como ciudadanos.

La radio y la TV pertenecen al mundo del espectáculo, de la entretención, del

placer y del juego. Su lenguaje es más analógico que racional/analítico; la relación que establece con la gente es predominantemente emocional. La radio y sobre todo la TV, son los medios más relevantes hoy en Chile por su alto consumo y valoración social.

Estas diferencias son importantes desde el punto de vista de la escuela, pues ella ha pertenecido al mundo del deber ser y no del placer, de la concentración y no de la distracción, de la racionalidad y no de la emoción. La escuela tiene audiencia cautiva, los medios no. Si a un niño no le gusta una clase, no puede irse porque lo anotan, si no le gusta un programa de TV, acciona el control remoto. Tal vez por estas radicales diferencias, existen desconfianzas, recelos y acusaciones mutuas entre la escuela y sobre todo la TV. Estas dos enormes influencias culturales -escuela y comunicación masiva- que se entrelazan en los modos como los sujetos construyen su identidad personal y la realidad que los circunda, tienden a funcionar como mundos paralelos y se miran con desconfianza. Sin embargo, los mismos que aprendemos como funciona el aparato digestivo o estudiamos los diálogos de Platón nos entretenemos con Pantanal.

Las influencias pueden también neutralizarse, de modo que es posible que a nivel escolar se hagan esfuerzos por modificar la socialización de los niños en los roles masculinos y femeninos, y que este esfuerzo se neutralice si la familia y los medios de comunicación no se aúnan a esta tarea.

5. Las investigaciones indican que la gente tiende a relacionarse -sobre todo en el caso de la TV- con géneros comunicacionales, más que con mensajes puntuales. Y en esa relación se va construyendo una historia de consumo cultural, en que realiza varios tipos de aprendizaje. Se aprende, en primer término la "lógica" de construcción de los mensajes ("si no no habría enredo" -decían los niños- "ni entretención") y los verosímiles de cada género. Se sabe lo que se puede esperar de cada uno de ellos, igual que en clases de literatura, pero sin más maestro que la propia comunicación a lo largo de los años y a través de nuestra experiencia como decodificadores. De este modo, cuando vemos un spot publicitario, sabemos que ese mensaje está queriendo persuadirnos a comprar un producto o un servicio y por lo tanto, su credibilidad es menor. Por ello, siempre he sido muy crítica a la prioridad que se le ha dado a la denuncia de la publicidad sexista, porque estoy convencida que los esfuerzos de transformación deben concentrarse en otros espacios de la comunicación.

Se aprende de los contenidos, por presencia o ausencia. Es decir, los medios nos proponen una agenda temática sobre la cual hablar o reflexionar. Si un determinado tema está presente, implícitamente se nos está diciendo que es social, política o culturalmente importante. Si está ausente, no lo sería o está vedado por alguien. Por ello, y las mujeres lo sabemos, es tan urgente poner nuestros

temas, nuestro discurso y a mujeres que nos representen en la prensa, en la radio, en la TV. Desde una perspectiva de género, sabemos que una de nuestras tareas es desbloquear la exclusión de rasgos importantes de nuestra identidad y poner en la agenda muchos temas vedados.

Se aprende porque se recibe información, y la información es indispensable para desenvolverse en la vida cotidiana y entender el mundo. Me atrevo a decir que todo lo que sabemos sobre el SIDA lo hemos aprendido de los medios. Pero también, sobre otros temas, no hay información, o hay mala información.

Se aprende sobre la vida, sobre relaciones interpersonales, sobre los afectos, sobre sexualidad, sobre qué es ser hombre y qué es ser mujer, sobre la pareja y sobre el amor. En las telenovelas, en las películas, en las letras de las canciones, en los consultorios psicológicos y sentimentales. En todos esos mensajes se aprende. Sobre todo los jóvenes aprenden, cuando no encuentran en su entorno (escuela, familia, grupo de pares) respuestas a las preguntas que legítimamente se plantean.

Así, en este proceso de resignificación de esta oferta comunicativa tan presente en nuestra vida cotidiana, en esta historia de relación con los géneros mediales, los sujetos vamos apropiándonos de aquello que nos resulta significativo reprocesándolo a partir de una identidad individual, social, cultural. Y esta apropiación, desde una perspectiva de género, puede ser muy liberadora, pero también muy reforzadora de viejos valores.

Estas son las razones porque hablo aquí de la Carmen Mackenna y las telenovelas. Y en este momento, retiro las disculpas que expresé al inicio por hablar de estos temas en este espacio universitario. Los medios no son una escuela paralela; si pensáramos eso estaríamos equivocados -como los autores de las teorías de efectos de la primera mitad del siglo- porque estaríamos pensando la comunicación masiva como influencia externa a la cultura. Al contrario, ellos se entretienen con la escuela y la familia en un "cóctel" que puede resultar muy conflictivo pero también ayudar a promover el cambio.

Pienso que la educación debe asumir de una vez por todas esta realidad. Incluir en la formación de maestros y en la educación escolar el tema de los medios masivos, para conocerlos, criticarlos, ensanchar nuestra capacidad resignificadora, apropiarse de lo positivo y rechazar lo negativo. Y claramente, no me estoy refiriendo aquí al uso de recursos audiovisuales como tecnología educativa o ayudas didácticas. Me estoy refiriendo a una comprensión de los medios masivos, su lenguaje y lógicas de producción y su relación con lo que niños y jóvenes aprenden en la familia o en la escuela. Esta asunción, desde la escuela, del tema de la comunicación masiva -así como hoy se está introduciendo la educación sexual y la dimensión de género- debe servir también para elaborar propuestas de transformación y presionar hasta que se hagan realidad, a

pesar de todas las dificultades.

En mi opinión personal, las mujeres en este país -como actor social- hemos sido más audaces y creativas que los educadores en este aspecto. Hemos comprendido mejor lo que está en juego cuando se habla de comunicación masiva. Hemos presionado y hemos obtenido logros. No todos los que desearíamos, pero hemos avanzado. Porque sabemos que no hay equidad, no hay respeto, no hay relaciones de cooperación entre géneros ni igualdad de oportunidades, si no hay cambios en la comunicación. Así como el país se ha esforzado para mejorar la calidad de la educación, es necesario mejorar la calidad de la comunicación. En ese esfuerzo, debe ser incluida también la dimensión de género, presionando, en primer término, para que haya diversidad en los comportamientos de los hombres y las mujeres que los medios ofrecen en sus diversos géneros y mensajes como modelo a la sociedad, para superar lo que es, a mi juicio el problema más serio: la reiteración de estereotipos reduccionistas.

ESTEREOTIPOS DE GENERO EN LA TERAPIA PSIQUIATRICA

*Guillermo Altamirano*¹

El tema de esta jornada es género y educación; y es evidente que para la psiquiatría, éste es un campo que diariamente los médicos tienen que enfrentar, tanto desde un punto de vista práctico como teórico.

Si consideramos que la psiquiatría guarda una estrecha relación con las ciencias sociales, le compete intrínsecamente, analizar los orígenes y los cambios de los patrones culturales de género. Género es la definición cultural del comportamiento que se define como el apropiado a cada sexo, dentro de una sociedad determinada y en un momento determinado. Esto nos lleva a estudiar las conductas sociales y la formación de los estereotipos culturales, los roles que deben jugar los hombres y las mujeres dentro de una sociedad determinada.

Por otra parte, para la psiquiatría, es muy importante el estudio de los conflictos que surgen del género, en el tratamiento de los problemas que enfrentamos cotidianamente con pacientes que tienen dificultades específicas, provocadas por los estereotipos culturales, enraizados en ellos. Un ejemplo de este tipo de problemas aparece en el siguiente caso:

Hace algunos días me consultó una pareja que tiene 5 hijos. El padre cuenta con 48 años y la madre con 46 años. Ambos son profesionales, ella es gerente de una empresa comercial y él es investigador en una universidad. Ella recibe un sueldo de 800.000 pesos mensuales, mientras que su marido gana 300.000. Existe una diferencia notable en cuanto a lo que aporta cada uno de ellos al presupuesto familiar. La esposa plantea que el motivo de la consulta es su cansancio, depresión y falta de entusiasmo en todo. Que lo único que realmente quisiera, sería poder renunciar a su trabajo, pero no puede hacerlo ya que es la que más aporta a la mantención de la familia. Ella siente que no juega ningún rol en su casa, a diferencia de su situación en la empresa, en la que es estimada y apreciada. Todas las decisiones son tomadas por el marido, sin consultarla siquiera, como las que se refieren a dinero, hijos, reuniones sociales, colegios, compras, etc.

¹Médico Psiquiatra. Instituto Chileno de Terapia Familiar.

Cuando llega a la casa debe dedicarse a trabajar con sus hijos adolescentes, los sábados debe ir al supermercado y dedicarse a una serie de otras actividades relacionadas con la familia y su esposo. No encuentra ayuda ni comprensión de parte de su marido. Curiosamente, el marido considera que su mujer debería dejar de trabajar y dedicarse a su casa; lo que es un contrasentido ya que es ella la que aporta gran parte del dinero para el hogar. Este muestra una actitud rígida y culpable con respecto a su mujer, señalando que, desde que se casaron, ella nunca entendió el papel que tenía asignado en la casa. Esto, los lleva a eternas peleas, en las que ella termina siempre sollozando, y el marido sintiéndose incomprendido por no ser valorado en lo que él hace por su familia, y por la falta de interés de su esposa hacia él. No existe vida íntima entre ellos.

Los estereotipos de género que usa el marido son aparentemente difíciles de cambiar, y él no está dispuesto a pensar que las cosas puedan desarrollarse en otra forma. Este, termina la sesión señalando que lo mejor sería una separación, ya que él no tendría problemas económicos viviendo sólo. La esposa, podría quedarse con los 5 hijos, previo acuerdo razonable acerca de ello.

En este relato, pueden apreciarse los estereotipos de género que determinan profundamente la personalidad de cada uno de los cónyuges, los que, a su vez son originados por la actitud de la sociedad y de la familia.

Podemos apreciar en esta pareja, distintos estereotipos de género que dificultan la terapia: esposa que siente que su marido no está cumpliendo el rol de proveedor del hogar, y al contrario, marido que se siente humillado por esta situación. Esposo que espera que su mujer se dedique al hogar, a pesar de las contradicciones evidentes en cuanto a las posibilidades de ingreso del marido. Marido que espera que su mujer se involucre totalmente en la educación de los niños, cuidado de éstos y compras para sustentación familiar. Padre que espera que su mujer tenga un comportamiento de sumisión, docilidad y acate sus decisiones. Así, sucesivamente, presenciamos, durante la terapia toda clase de estereotipos de género, que dificultan a ésta.

Para señalar los estereotipos usuales en nuestra sociedad presentaremos un cuadro², señalando algunos de ellos.

²Badinter, Elizabeth, *L'un est autre*, Paris: Ed. Odil Jacob, 1986.

LA LOGICA DE LOS CONTRARIOS

ESTEREOTIPOS MASCULINOS

ESTEREOTIPOS FEMENINOS

Estabilidad Emocional

Firme, decidido, tranquilo,
ponderado, equilibrado.

Emotiva, sensible, temerosa,
cambiante.

Capacidades Intelectuales

Inteligente, creativo, objetivo,
lúcido, mente científica, matemática,
capacidad para teorizar y razonar.

Intuitiva.

Autonomía - Dependencia

Independiente, aventurero,
patriota, luchador, valiente, gusto
por el riesgo. Ser para sí.

Dependiente, sumisa,
necesitada de apoyo, de agradar.
Ser para otros.

Autoestima - Afirmación de Sí

Necesidad de poder, éxito,
prestigio, celebridad, necesidad
de realizarse, de autoestimarse.

Débil, insegura.

Agresividad

Combativo, luchador, competitivo.

Astuta, manipuladora.

Niveles de Actividad

Activo.

Pasivo.

Sexualidad - Afectividad

Centrado en el sexo.

Tierna, dulce, púdica, necesitada
de amor, seductora, necesitada de
ser madre.

Como puede observarse, en este cuadro, existe una diferencia notable con respecto a los dos estereotipos, tanto masculino como femenino.

Cuando realizamos una terapia de pareja, esto nos trae muchas dificultades y a veces nos vemos casi imposibilitados de trabajar para poder ayudar a la pareja.

Hace poco me llamó la atención un estudio que se hizo sobre el sexismo en relación a la frecuencia de adjetivos para describir a las mujeres y a los hombres. Este estudio se hizo en el SERNAM³ en que se vio, cuales eran los adjetivos que se usaban más frecuentemente en los libros de estudio de Castellano, cuando se hablaba sobre el hombre o la mujer. En el siguiente cuadro pueden Ustedes apreciar las diferencias.

Frecuencia con que se mencionan adjetivos para describir a mujeres y a hombres

ADJETIVOS RELACIONADOS CON	HOMBRE	MUJER	TOTAL
Emociones y Sentimientos	356	131	487
Relaciones personales	257	128	385
Habilidades cognitivas	82	20	102
Rasgos Físicos	357	194	551
Nacionalidad y/o lugar de origen	45	11	56
Actividades artísticas	15	9	24
Rasgos de personalidad	159	37	196
Personas que se destacan por el desempeño de roles de trascendencia nacional.	43	2	45
Posesión de dinero	14	0	14
Personas definidas en función de un rol-status no considerados en categorías anteriores	23	1	24
Varios	43	3	46
TOTAL	1.394	536	1.930

³ SERNAM, Documento de trabajo Nº 8, 1992.

Ustedes pueden observar que en los textos de estudios de alumnos de enseñanza básica, aparece una preponderancia de adjetivos relacionados con el hombre, en cambio se nota una disminución con respecto a la mujer. Los niños principian a usar estos estereotipos desde la más temprana edad, determinando la conducta sobre la mujer y el hombre.

Quisiera terminar diciendo que en psiquiatría, este es uno de los problemas que nosotros enfrentamos todos los días. Cuando el niño nace nos encontramos con el sistema biológico por un lado, y por otro con el sistema familiar, social, cultural: por esta causa podemos decir que este aprende estos estereotipos desde prácticamente el instante en que llega a la vida. De ahí hacia adelante, empiezan estas experiencias que van a determinar todo estos roles de género que hemos observado. El problema para nosotros, es extraordinariamente difícil y creemos que la única forma de solucionarlo es que se produzca un cambio fundamental en la sociedad con respecto a todos estos valores, y que obviamente estos cambios tienen que venir tanto de la sociedad, de la familia, de la educación, como de los distintos medios de comunicación.

CAPITULO 2

EDUCACION DE ADULTOS Y GENERO

MUJER Y EDUCACION. UNA PROPUESTA PEDAGOGICA DESDE EL GENERO

Gabriela Pischedda ¹

I. ¿Por qué trabajar con mujeres?

El tema de por qué y cómo trabajar específicamente con mujeres no tiene una respuesta única ni una propuesta acabada. Es objeto de debate, reflexión y análisis, parte del proceso de construcción y articulación del movimiento de mujeres.

En Chile la invisible historia de las mujeres que recientemente empezamos a develar, muestra que la preocupación por la problemática de la mujer está presente desde los albores del siglo. Grupos, talleres, colectivos de mujeres, la lucha por la participación y el voto señalan el ya naciente protagonismo femenino que tiene, sus altos y sus bajos, sus momentos descolantes y sus momentos de silencio².

A partir de 1973, producto de los cambios políticos, económicos, sociales y culturales que provoca el régimen militar, las mujeres asumen un nuevo protagonismo en la lucha contra la represión, la cesantía y la pobreza. Así surgen numerosos grupos que se movilizan en torno a la solución de necesidades básicas, de búsqueda de condiciones mínimas para la subsistencia. Junto a estos grupos nacen otros en defensa de los derechos humanos atropellados.

El trabajo colectivo, el intercambio de experiencias, el poner los problemas en común conducen a las mujeres a una reflexión y análisis de su condición; identidad femenina, roles, relaciones de pareja, sexualidad y participación son los contenidos que se integran al trabajo grupal.

Paso a paso los grupos de mujeres se situaron frente a una problemática que se insinúa social y políticamente relevante. Los movimientos sociales, los clandestinos partidos políticos y sobre todo las ONG empiezan a poner en sus discursos (aunque no siempre en su práctica) la problemática de la mujer. Se

¹ Educadora. Centro de Estudios de la Mujer.

² Kirkwood, Julieta, *Ser política en Chile, las feministas y los partidos*, Santiago: Flacso, 1986.

inician las movilizaciones, surgen las primeras demandas y propuestas desde las mujeres y para las mujeres.

El término del régimen militar y el inicio de la transición a la democracia nos pone a las mujeres frente a grandes desafíos; generar estrategias y espacios para la articulación de los grupos y organizaciones en torno al naciente movimiento de mujeres; levantar una propuesta democratizadora e innovadora que incluya a la mujer en todos los niveles de participación de la sociedad en igualdad de condiciones³.

Si bien es cierto el gobierno anterior pone las condiciones (como todos los regímenes de excepción), para movilizar la lucha de las mujeres en torno a sus demandas y las de sus grupos familiares, no podemos desconocer la influencia del movimiento de mujeres y sobre todo el feminista, a nivel mundial y nacional. Muchas de las reflexiones, propuestas y demandas de las mujeres tienen carácter "feminista", con planteamientos no claramente explicitados como tales.

En este período es cuando surgen con más fuerza que nunca algunas de las interrogantes que han rondado nuestro trabajo con mujeres durante estos años: ¿por qué y para qué trabajar específicamente con mujeres? ¿Cómo trabajar con mujeres? ¿Existe una forma específica de enfrentar la problemática de la mujer?

En este trabajo se insinúan algunas respuestas, respuestas que son patrimonio de las mujeres ya que contienen aportes de las distintas experiencias realizadas en el campo educativo durante los últimos 20 años.

Entonces, ¿por qué trabajar con mujeres? Existen múltiples respuestas dependiendo del polo donde estén ubicadas nuestras orientaciones de cambio. No hay un pensamiento homogéneo al respecto. Las propuestas que se manifiestan en nuestro país recorren una amplia gama, desde las más conservadoras que postulan mantener el actual modelo de subordinación, buscando la integración de la mujer como ciudadana (el derecho a voto), hasta las más innovadoras cuya propuesta plantea la emancipación de género en un cambio civilizatorio cultural que permita la igualdad y la participación plena para todas y un mundo más justo y libertario para todas y todos⁴.

La propuesta parte por reconocer que la sociedad está cruzada por discriminaciones y desigualdades: sexo, clase, etnia, edad, religión. Todas ellas tienen que ser desestructuradas en su conjunto para lograr un verdadero cambio cultural: luchar cada cual desde su respectiva especificidad, buscar alianzas, combatir organizadamente de acuerdo a sus prioridades.

Las mujeres somos sujeto de discriminaciones y desigualdades partiendo por nuestra condición: ser mujer. La sociedad patriarcal en su desarrollo ha asignado

³ Molina, Natacha, *Propuestas, políticas y demandas sociales*, Santiago: Flacso, 1989.

⁴ *Ibid.*

roles diferenciados a cada uno de sus miembros. La mujer está destinada a la reproducción, al mantenimiento del hogar, a transmitir la ideología, roles asignados socialmente en base a una explicación muy simple: la ideología de la femineidad que postula que así debe ser. Recordemos que a todas nos criaron y educaron pensando que las características de los hombres y las de las mujeres son naturales, forman parte de nuestra naturaleza femenina, son incambiables, históricamente inmutables, eternas.

Distintas (os) investigadoras (es) y estudiosas (os) han intentado explicar los orígenes del patriarcado. No es el momento de explayarnos en este tema, sin embargo creemos que nos educaron así porque en algún momento de la historia, para que la sociedad sobreviviera, se necesitó la diferenciación de roles. A medida que la sociedad evolucionó se consolidó un sistema social; fue muy útil que la mujer continuará en lo doméstico.

Así se establecieron estructuras de dominación, subordinación y control para la vida de la mujer, partiendo desde su sexualidad, afectos, acciones, etc.⁵

Esta propuesta, que compartimos con muchos programas de mujeres, tanto a nivel nacional como latinoamericano es una propuesta educativa que parte por creer que la educación es una de las herramientas eficaces para el cambio y que existe una forma específica de trabajar con mujeres, una cierta pedagogía de género.

II. Una Propuesta Pedagógica desde el Género

Tal como lo dice el subtítulo es una propuesta, como tal inacabada y como todo planteamiento nuevo sujeto a revisión, reflexión, análisis y cambio. Es una propuesta pedagógica cuya estrategia de trabajo es la educación entendida en su dimensión liberadora, participativa y democrática.

Es una propuesta no excluyente, extensiva a ambos géneros, femenino y masculino. Si bien es cierto ha sido elaborada desde los aportes de las mujeres y para las mujeres puede, aún más, debe ser trabajada para todas y todos. Tanto su contenido como su metodología contienen elementos que nos atañen a los seres humanos en su conjunto.

La propuesta está basada en tres ejes; un eje teórico, uno metodológico y un tercer eje político.

⁵ Centro de la mujer, *Más me pegas*, Lima: Ed. Flora Tristán (Cuadernillo), 1986.

1. Eje Teórico

Este nace del encuentro de dos posturas tradicionalmente antagónicas en América Latina, que han tenido un encuentro y alianza en el último tiempo. Me refiero a una cierta forma de educar que hemos denominado educación popular y a una cierta forma de concebir el mundo, la sociedad y sus relaciones que llamamos feminismo.

Esta alianza configura una forma de trabajar con mujeres que toma aportes de ambas perspectivas.

1.1 La Perspectiva Educativa

La educación llamada popular como teoría educativa parte por el respeto y valoración de la persona humana con todos sus atributos y potencialidades. Estos, rescatando su experiencia y la realidad de su propio contexto, buscan los caminos y herramientas para su crecimiento y desarrollo y el del medio que los rodea.

En esta perspectiva se valora la experiencia de los sujetos y su cultura, se rescata las diferencias entre individuos y se impulsa la unidad para lograr el cambio social -"unidad en la diversidad"-.

Las personas, las mujeres en este caso, se sitúan en su realidad: casa, trabajo, comuna, organización; la conocen, la diagnostican, la investigan, la analizan, la critican, actúan y sistematizan.

En el diálogo, la discusión, la acción grupal, buscan las causas de los problemas y las soluciones tanto colectivas como personales, a ellos.

En este sentido, esta forma de educar valora la capacidad de investigar, la creatividad, la búsqueda de nuevas estrategias y la entrega de contenidos que sirvan como herramientas de crecimiento y autonomía de las personas, grupos y organizaciones⁶.

1.2 La Perspectiva del Feminismo

El feminismo, en palabras de Marcela Lagarde, antropóloga feminista mexicana, "constituye una cultura que, en su globalidad, es la crítica de un sujeto so-

⁶ Pischedda, Gabriela, "La educación popular en Chile", Santiago: CENECA, 1988. Ponencia presentada en Seminario de Comunicadores.

cial, las mujeres, a la sociedad y la cultura dominantes, pero es mucho más; es afirmación intelectual, teórica y jurídica de concepciones del mundo, modificación de hechos, relaciones e instituciones; es aprendizaje e intervención de nuevos vínculos, afectos, lenguajes y normas; se plasma en una ética y se expresa en formas de comportamiento nuevas, tanto de mujeres como de hombres. Como nueva cultura es también movimiento político, público y privado que va desde la intimidad a la plaza; movimiento que se organiza, por momentos con mayor éxito, para ganar pedazos de vida social y de voluntades a su causa y para establecer vínculos y encontrar su sitio en otros espacios de la política⁷.

Desde esta amplia definición de feminismo surge nuestra propuesta educativa entregando los elementos para trabajar desde el género, con una clara y explícita intencionalidad genérica; asumir a la mujer en todo su ser corporal, sexual, afectivo, espiritual e intelectual. Asumirla en todos los espacios donde desarrolla su vida, aquella vida cotidiana de la casa, del trabajo, la amistad, el grupo, la comuna, el partido político, aquella forma particular en que cada persona o grupo singular experimenta de manera diferenciada los procesos macrosociales.

Con los pies puestos sobre estas dos bases teóricas se desarrolla e intenta implementar nuestra propuesta educativa, avanzando, retrocediendo, deteniéndose y volviendo a avanzar, sujeta a los embates de la propia proposición y a los que sufren en sus respectivos éxitos y fracasos los ejes que la sustentan.

2. Eje metodológico

Este eje, coherente con lo expresado anteriormente, se basa en una concepción holística del mundo, visión global que reconoce la interdependencia de las partes, la relación mente/cuerpo como aspectos de un mismo proceso, que actúan como un todo con la naturaleza, los otros y las cosas⁸.

Desde esa perspectiva entendemos nuestro trabajo como un trabajo integral e integrador tanto en los métodos, en los contenidos, en las técnicas, como en las experiencias, de manera de asumir la vida total (personal y colectiva) de las mujeres que participan.

La metodología, los métodos son integrales.

Se relacionan con el cuerpo. Cómo vivir nuestra sexualidad de mujer, cómo rescatar y visibilizar una corporidad normalmente invisibilizada por la sociedad. Cuerpo negado al placer, negado a la recreación, viviendo siempre en función de

⁷ Lagarde, Marcela, "Enemistad y sororidad: Una nueva cultura feminista". En: Kanoussi, Dora, *Una crítica feminista de la cultura*, Ciudad de México.

⁸ Berman, Morris, *El reencantamiento del mundo*, Santiago: Editorial Cuatro Vientos, 1987.

otros, cuerpo que no ocupa espacio, que no tiene su propio lugar de desarrollo.

Se relacionan también con los afectos, con los sentimientos, permitiendo que se expresen, que se reconozcan, aún en expresiones consideradas socialmente negativas para las mujeres, como son las rabias, la ira, el pensar y sentir para sí misma.

Metodología que se relaciona con la inteligencia, con el intelecto, entregando de diferentes maneras, formales o informales contenidos que enriquezcan el conocimiento y el saber de las mujeres. Es palpable la necesidad de información que sentimos las mujeres como un instrumento más de plena integración y participación en la vida social y pública.

Finalmente, la metodología también se relaciona con el espíritu, con el desarrollo de nuestros sueños, anhelos, aspiraciones de crecimiento y trascendencia.

El eje metodológico intenta, asimismo, plantear contenidos, más allá de la forma, que sean integrales. Los temas que se desarrollan tienen relación con contenidos de género claramente expresados como ya lo dijimos por los conceptos básicos que nos propone el feminismo; el patriarcado y sus consecuencias, construcción de identidad, roles sexuales, la discriminación de la mujer, el uso del poder, el liderazgo.

Estos van permanentemente acompañados de contenidos organizativos, de participación y de ejercicio de una democracia sustantiva, ya que está claro que es sólo como organización, como movimiento cuando hay posibilidad de incidir y producir cambios sociales reales.

Junto a los otros dos contenidos están aquellos que apoyan y ayudan a mejorar la calidad de comunicación y difusión entregando instrumentos técnicos para ello.

Finalmente, nos interesa generar una propuesta educativa que pueda asumir a las mujeres personal y colectivamente en todos los espacios de la tan mentada vida cotidiana: casa, grupo, trabajo, comuna, partido, iglesia, región.

La propuesta metodológica no está acabada. Como bien dicen las mujeres del Telar (ONG que trabaja creativamente con mujeres) y haciendo nuestras sus palabras, "es una metodología en permanente recreación centrada en vivencias de las mujeres que incentiva la participación, la creatividad, la capacidad de analizar la realidad, la autovaloración y el reconocimiento de una identidad de género"⁹.

⁹Colectivo El Telar, *De rivales a cómplices*, Santiago: El Telar, 1990.

3. El Eje Político

Toda propuesta educativa que pretenda producir cambios debe estar acompañada de una propuesta política entendida ésta en su acepción más amplia, de incidir, de producir cambios en las relaciones de poder, de democratizar ampliamente la vida privada y pública de las personas. El tema es amplio, difícil de abordar para las mujeres que tenemos una percepción de la política y del poder bastante negativas, como negativas son las experiencias que nos ha tocado vivir.

Desde esa perspectiva hay tres aspectos que nos parece importante destacar y que deben estar presentes en nuestra propuesta:

3.1 Apoyar e incidir en el proceso de construcción de la democracia en Chile y en América Latina. Aunque ésta es parte de un concepto muy amplio del cual se ha usado y abusado, la estamos entendiendo como un proceso que intenta conjugar los aspectos jurídicos-formales, la libertad y la igualdad de una manera equilibrada y teniendo en cuenta las realidades concretas de cada sociedad y proceso particular¹⁰.

En el caso de las mujeres es una democracia que se construye desde la especificidad de ser mujer y desde los distintos espacios en que ella se integra: "democracia en el país y en la casa".

3.2 Hacer pública y política la vida cotidiana y la historia invisible de las mujeres.

Basta decir "cosas de mujeres" para que cualquier hecho relacionado con ellas pierda importancia pública, social y política. La vida cotidiana, afectiva e intelectual, la historia de las mujeres está plagada de acciones y pensamientos que han permanecido invisibles y que sin embargo, han ayudado muchas veces a hacer más humana la vida de todas y todos, generando hitos que muestran cómo construir una cultura de la solidaridad versus una cultura de dominación¹¹.

3.3 Cambiar y desestructurar las actuales relaciones de poder patriarcal que insisten en la dominación, el control, la toma de decisión de los más fuertes sobre los más débiles. Es un poder que hace mal, que castiga, que inferioriza, que nos hace perder nuestra autoestima.

El poder que buscamos, que queremos, está en construcción, es un anhelo, lo sabemos diferente y es uno de nuestros principales desafíos.

¹⁰Palma, Diego, "Educación popular y democracia", Santiago: Revista la Piragua Nº 1, CEAAL, 1989.

¹¹Eisler, Riane, *El cáliz y la espada*, Santiago: Editorial Cuatro Vientos, 1989.

4. Por último y antes de finalizar, es importante señalar desde dónde se ha construido nuestra propuesta. Inicialmente con mujeres de sectores populares: dueñas de casa, pobladoras y campesinas, trabajadoras temporeras, sindicalistas, dirigentas y participantes de grupos y organizaciones.

En la actualidad los espacios se han ampliado, se integran nuevos sectores de mujeres, militantes y dirigentas de partidos políticos, mujeres profesionales, dirigentas de organizaciones comunales y regionales. Cabe destacar que en ambas experiencias se trabaja desde la perspectiva de la educación de adultos, desde la educación informal.

Sabemos que en el sistema educativo formal se están haciendo actualmente ricas experiencias educativas con mujeres. Es un desafío, tal como lo plantea la convocatoria a este seminario, busca una interconexión entre la universidad, el ministerio, las escuelas y las instituciones privadas para poner nuestras propuestas pedagógicas en común enriqueciéndolas con los mutuos aportes.

III. Los productos: nuestros sueños y esperanzas

Unas breves palabras sobre qué esperamos de nuestro trabajo, cuáles son los sueños y esperanzas que las mujeres compartimos, pese a las diferencias de edad, clase o etnia.

Esperamos:

1. Tomar conciencia de los mecanismos que estructuran básicamente nuestra discriminación y subordinación.

Al primero, lo llamaremos dependencia vital; en lo económico, en lo jurídico, en lo afectivo, en lo laboral, en lo político, dependencia que nos condiciona a vivir "con otro", dependiendo de otro, llámese este padre, esposo, compañero, o hijos (en la vejez).

Nuestro segundo mecanismo es la impotencia aprendida. Nos crían y nos educan desde pequeñas en "yo no puedo", "yo no puedo para mí", "yo sólo puedo para los otros, en función de los otros". Por último, la servidumbre voluntaria que se expresa en el permanente empeño de servicio, de disposición a los demás, olvidándose de ella y sus necesidades¹².

¹² Lagarde, Marcela, "Qué es el poder". En: *Educación Popular y Liderazgo de las Mujeres*, Quito: Red de Educación Popular entre Mujeres (CEAAL), 1990.

Esperamos:

2. Toma de conciencia de identidad como mujer, tanto para conocer conceptos básicos que se manejan en nuestra sociedad patriarcal como para vivenciar y experimentar la relación con su cuerpo, su sexualidad, la salud, los procesos de encuentros y desencuentros en sus relaciones familiares y sociales.

Esperamos:

3. Generación de nuevas estrategias individuales y colectivas, creativas e innovadoras de organización para las mujeres superando esquemas patriarcales que les impiden la participación. A partir de los espacios que les son más familiares y menos amenazantes como el grupo de mujeres, el barrio, la comuna, experimentar nuevas formas de ocupar los espacios, asumir el poder y aprender a negociar y hacer alianzas.

Esperamos:

4. Apoyar con todas nuestras energías la articulación y construcción de un movimiento de mujeres. Lo queremos autónomo, sin tutelajes de ninguna especie, conducido y manejado por las mujeres, con participación de todas. Lo queremos integrado, no aislado, presente en todos los espacios de la vida nacional, con pleno derecho a participar, a opinar, a proponer. Lo queremos con capacidad de incluir y no de excluir, militando en él mujeres que son cómplices y no rivales, cómplices en la construcción de una nueva civilización.

Como dice Riane Eisler en su libro *El Cáliz y la Espada*, "*hacia un futuro solidario, un avance en la evolución*".

APORTES DE LA EDUCACION INFORMAL A UNA EDUCACION EMANCIPADORA

Sara Kries S. 1

1. La primera cosa que debo decir es que, aunque trabajo desde hace varios años en educación no formal, creo que el aporte emancipador de ésta a la educación en general, no ha seguido creciendo -por lo menos al ritmo que lo hizo los primeros años-.

Digo esto también desde la posición de quien difícilmente podría pararse nuevamente frente a un curso para dictar clases magistrales.

Es decir, mi crítica y autocrítica no significan creer que la educación tradicional, teorizante, memorística, fuera de la realidad y de la vida, en base a conceptos digeridos, o educación bancaria, como la llama Freire, sea el punto al cual deba mirar la educación de adultos para superar la ambigüedad en que se encuentra.

Más bien, yo quisiera hacer una provocación, un desafío, en la confianza de poder construir juntas y juntos, desde los aciertos y dificultades, una educación que aporte a la emancipación de la mujer y a la democratización de la sociedad.

Es en este marco, entonces, que afirmo que la educación de adultos informal, como espacio de elaboración colectiva de conocimientos, de procesos participativos sociales, de construcción de relaciones horizontales, de cuestionamiento de los factores que inciden en la opresión de la mujer y en general de los oprimidos, no llega muchas veces a otro nivel que al de declaración de principios.

Una parte importante de la responsabilidad de esto corresponde a la organización del hecho educativo informal, ligado a recursos dependientes de criterios numéricos y no cualitativos; de administraciones ineficientes o eficientes en el sentido empresarial, pensadas en términos de ahorro y ganancias que nada tienen que ver con procesos formativos. Este punto daría para un largo análisis, pero el objeto de este trabajo no es ese, sino hacer una breve reseña de cómo inciden contenido y método en el insuficiente aporte emancipador de la educación informal.

¹ Pedagoga. Coordinadora de Programas del Centro de Investigación, Promoción y Desarrollo de la Mujer (CIPDEM). Concepción.

Esta crítica la puedo resumir en los siguientes puntos, los cuales sólo alcanzaré a tratar brevemente.

a) Los programas carecen de carácter sistemático como procesos que a partir de la realidad particular de los grupos y de su nivel conceptual, posibiliten la comprensión de la realidad general.

b) No hemos construido un concepto de lo científico alternativo de las ciencias que parcelan la comprensión de la realidad.

c) Hemos propiciado -con o sin mucha conciencia de esto- una autolimitación en la construcción del sujeto social, especialmente de la sujeto mujer, en gran medida, sobre la base de una idea de identidad referida puramente al género y en la cual -ignoro las ventajas, aunque vislumbro las motivaciones- pierden valor el análisis, el razonamiento, el pensamiento lógico, la objetividad y, como proyección, la realidad misma.

El cuadro es de confusión, o por lo menos de ambigüedad. La sensibilidad no se entiende como parte del proceso de conocimiento. La subjetividad aparece en contradicción con la objetividad y si algo queda de la realidad, esta no sería posible de conocer. Presiento que sin realidad objetiva que conocer, ningún cambio es tan necesario ¿O se cree posible el cambio personal abstrayéndolo de las condiciones concretas en que se forma nuestra subjetividad? ¿A qué responde la entusiasta patologización de la conducta de la mujer, por ejemplo? ¿Y qué decir de la forma en que se entiende la participación, columna vertical del discurso de la educación alternativa? ¿Quién puede reconocerla transformada en un problema técnico y en la apariencia de sí misma?

2. La segunda cosa que quiero alcanzar a enunciar hoy, es que, no obstante el preocupante cuadro que tengo de la educación de adultos entendida como la alternativa no formal que todos conocemos, creo que es en su propio origen y práctica donde podemos encontrar los puntos cardinales para hacer caminos educativos emancipadores.

La educación de adultos no formal nace ligada a la realidad particular de diferentes grupos de oprimidos en América Latina. Nunca se planteó allí un proceso de conocimiento cuyo contenido fuera el saber superior, las leyes generales de las ciencias o la cultura universal.

Desde posiciones academicistas y políticas ortodoxas surgió una gran alarma. Para los primeros, se trataba de una educación politizada y sin valor científico. Para los segundos, era simplemente sospechosa, ya que partir de la realidad particular de los sujetos de educación, necesariamente significaría una gran diversidad de programas, y lo diverso es siempre más difícil de controlar.

Desde la educación no formal, por otra parte, nunca dejó de plantearse la crítica al academicismo por su total ineficacia respecto al proceso del conocimiento

y a la utilidad de dicho "conocimiento" (esta crítica no tiene espacio, desgraciadamente, en este trabajo).

Volviendo, entonces, a la educación no formal, es necesario decir que partir de lo particular de la realidad, es decir, tal cual ésta se expresa o es vivenciada por los grupos o comunidades con los que se desarrollaba cada experiencia, constituía también un gran reto en términos de investigación y creatividad, si no queríamos que esta educación tuviera un valor puramente localista e inmediato y se conformara en una educación "de segunda". Se trataba de entender que partir de, no era quedarse en. Hoy, a mi juicio, no es muy claro que dicho desafío haya sido asumido.

Lo que sí quedó sentado con fuerza, y en eso veo un gran aporte de la educación informal a la educación en general, era que el objeto del conocimiento no podían ser las disciplinas, base de las asignaturas de la educación tradicional, sino la realidad, empezando por su expresión más cercana, concreta y conocida. En otras palabras, entender que esta frase tan usada en educación informal, "partir de la realidad particular de los sujetos de educación" no significaba sólo una inversión en el abordaje del conocimiento, es decir, un cambio metodológico, sino, como ya he dicho, replantearse también el objeto del conocer.

Permítanme un paréntesis: en El Mercurio del 19 de julio, leemos la crítica del Sr. Juan Vial Larraín al documento "Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos" del Ministerio de Educación. Entre muchas otras cosas, refiriéndose al currículum dice el Sr. Vial: "... por otra parte, esto no era fácil, se trata al fin y al cabo de ordenar todo el saber superior en una estructura generativa en el plan de una formación personal". Con este paréntesis quiero destacar la audacia que implicaba desde la educación informal plantear que el objeto del conocimiento es la realidad de los sujetos, que todo saber superior en última instancia está referido a dicha realidad, pero que si nuestro objeto de conocer es primero nuestra realidad particular, cercana, cotidiana y sensible, reconoceremos mucho más fácilmente las relaciones de poder en que se insertan nuestras vidas y que por generales y abstractas que ellas se hagan, también tienen una expresión concreta y reconocible en la vida cotidiana.

Pero plantear seriamente la realidad como el objeto del conocer y transformar, implica entender la realidad como una totalidad compleja, dinámica e histórica y, por lo tanto, cuestionadora de las explicaciones de "lo natural" de las opresiones sociales.

Supone también develar las relaciones de poder de una realidad interrelacionada y, por lo tanto, desafiar la separación de las ciencias y la superespecialización de un conocimiento cuando ello significa no volver a encontrar más la relación con el todo, en el cual las partes encuentran su sentido y validez.

Roland Barthes, aludiendo al auge de determinadas ciencias en las diferentes

épocas nos recuerda que ellas no son eternas y que "sus valores suben y bajan en la bolsa de la historia". Efectivamente, las ciencias no pueden ser sacralizadas y vistas fuera del tiempo histórico en que surgen y se desarrollan. Es necesario entender que "toda clasificación, aunque no esté acompañada de comentario alguno, siempre corresponde a alguna interpretación teórica en la cual tal clasificación se inscribe". Y que la comprensión de nosotras, nosotros, se desentraña en el conocimiento de las relaciones más importantes de nuestra realidad, que son aparentemente de diferente naturaleza, por tanto, interrelacionadas, y no parceladas como las estudian las disciplinas científicas, base de las asignaturas.

La explicación anterior, algo extensa, me era indispensable para hacer el enunciado siguiente: creo que en términos del objeto del conocimiento de una educación emancipadora para la mujer es decisivo preguntarse qué datos de la vida consideramos relevantes y válidos para develar las relaciones de poder en que está/estamos inmersas? ¿Y en qué conexión metódica, es decir, en qué relación con otros datos de la realidad se nos hace clara e histórica la propia opresión internalizada? ¿Cuál es la participación que debe tener el sujeto -en este caso las mujeres que participan de nuestros programas- en la selección del saber que requerimos para hacer consciente nuestro hacer socialmente necesario?

El aporte de la educación informal se pierde si el camino elegido se acepta como el triunfo de la superficialidad y la banalización del proceso de conocimiento. No es posible conformarse con explicaciones ahistóricas, neutras socialmente, por falta de investigación y participación real de la/del sujeto de educación.

No puede ser, creo yo, que también en la educación informal tengamos un currículum oculto, como son las relaciones económicas, sociales y políticas, parte de la realidad de toda mujer y de todo ser humano Y como diría Mafalda, ya dije la mala palabra.

3. La última cosa que querría plantear hoy, se refiere al sujeto de educación, es decir, a quien debería apropiarse de un método que le permita convertir toda situación en situación de aprendizaje. Y de la contribución de tal método en la construcción de los sujetos sociales mujer y hombre. Mujeres y hombres capaces de establecer relaciones de equivalencia.

Decía que la experiencia mayoritaria de educación informal con grupos de mujeres muestra una tendencia reduccionista del objeto de su conocer, limitado muchas veces a su cuerpo y a su interioridad. Por supuesto que estas experiencias han dado fuerza a sus participantes, ya que los grupos se constituyen frecuentemente en grupos de autoconciencia, pero al dejar fuera una parte decisiva de significación en la relación hombre-mujeres, que no es sólo familiar y/o afectiva (con y sin comillas) -cual es la significación económica-, en términos de

método, se produce la pérdida de la relación entre el sujeto y el objeto del conocer. En los términos más sencillos significa que como sujetos de discriminación, perdemos la posibilidad de entender cómo es que se produce justamente la discriminación.

También, respecto al sujeto, yo veo necesario desentrañar -en la enrejada madeja de técnicas, didácticas, recursos, dinámicas, etc.- los medios fundamentales de conocimiento, es decir, aquellos que los seres humanos utilizamos desde tiempos remotos para sobrevivir, puesto que la sobrevivencia de la especie es un largo camino de conocimiento y adaptación.

Estos medios de conocimiento -la práctica y el lenguaje- sufren, en el desarrollo histórico social y de los géneros, una suerte de especialización, es decir, conformarán potencialidades y limitaciones ligadas a la división social del trabajo, división que es tanto de grupos humanos para la organización productiva, como para la reproducción de estas formas de producción y la organización económica dentro de la familia y la sociedad. Ejemplo de la mencionada división de potencialidades ligadas al desarrollo histórico social, por lo tanto de género, es la pérdida de la palabra de los grupos oprimidos y como contrapartida su "especialización" en las tareas manuales.

Si podemos ver en su verdadera dimensión la significación de estos medios de conocimiento -práctica y lenguaje- y cómo los sistemas tradicionales y modernos, reproducen la apropiación y distribución de estas potencialidades, tal como los poderes lo hacen en la organización de las sociedades, podremos ver también la urgencia de recuperarlas para una educación emancipadora.

La práctica como acción, trabajo y mediación entre la naturaleza y los seres humanos, y entre éstos, es lo que nos ha permitido, en la historia de la especie, por el contacto con las cosas, avanzar en el conocimiento de sus propiedades, el comportamiento de los fenómenos, etc. Son la sensibilidad y la percepción nuestros primeros pasos en el proceso de formación de conceptos abstractos y sin embargo se sigue insistiendo en un divorcio de la objetividad y la subjetividad.

La práctica por sí sola, no reflexionada, no teorizada no permite la comprensión de la realidad. Asimismo el lenguaje, mediación y sistema de significaciones entre los seres humanos, que puede lograr los mayores niveles de precisión en el mundo de los conceptos y la más asombrosa riqueza en la creación escrita y en la comunicación-, este medio maravilloso de conocimiento, vehículo de toda teorización, aislado de la práctica, como sucede en la educación, se convierte en sonido vaciado de contenido, y al fondo, en ideología.

Práctica por sí sola, no reflexionada, no analizada, deviene en alienación. Teoría que va por otro lado, a su vez, dividida, parcelada, y que nunca se integra entre sí, ni con la práctica, no puede constituirse en instrumento de conocimiento, precisamente de quienes tienen mayor necesidad de él.

No sé si la educación informal ha hecho mucho por integrar teoría y práctica. Yo creo que su intento ha sido un poco ingenuo, pero no cabe duda de que su esfuerzo es mayor que el de la educación tradicional, donde no se piensa nunca en la práctica como medio de conocimiento, tanto que ya parece normal la repetición de definiciones, fechas y pluscuamperfectos como verdades eternas, sin texto, memoria ni contexto.

Entonces, para terminar este enunciado de elementos para una educación emancipadora, querría insistir en que la construcción de sujetos que puedan construir relaciones de valoración equivalentes entre hombres y mujeres y una sociedad más democrática, no la veo posible desde la exhortación o del deber ser, sino solamente en una praxis que integre práctica y teoría, trabajo manual e intelectual. Esto es, una educación problematizadora, dialogal, crítica, contextualizada e histórica de la realidad a partir de la vida cotidiana.

De tal problematización pueden nacer las acciones que se confronten con las situaciones claves de la realidad, acciones que requieren de conocimientos teóricos, de investigación y aportes de las ciencias, interrelacionadas por las necesidades de la realidad misma, que requieran de creatividad y valoración artística, en síntesis, una problematización que permita descubrir en la diversidad, intereses humanos comunes, por tanto, un camino en la emoción compartida del conocimiento que no acepta la falsa armonía, la cual, entre otras cosas, carece de solidaridad, justicia y respeto.

HACIA UNA EDUCACION POPULAR NO SEXISTA

*M. Cristina Avilés Alvarado*¹

Entiendo por Educación Popular "una práctica educativa que se inscribe al interior de un proceso más amplio que busca que los sectores populares se constituyan en un sujeto político conciente y organizado. En esta perspectiva la Educación Popular tiene una especificidad educativa, pero comparte las finalidades generales de la lucha del pueblo por transformar la sociedad y se plantea como una ayuda para la realización de esta tarea"².

A mi entender, la transformación de la sociedad incluye el término de toda situación de discriminación, ya sea producto de la clase, el sexo, la raza o la religión. Luego, la "lucha del pueblo" debe incorporar la lucha de las mujeres por transformar su situación de dominadas.

Cuando digo esto, estoy segura de que muchos educadores populares -hombres y mujeres- estarán de acuerdo con mis afirmaciones. No obstante, si bien la mayoría de las experiencias de Educación Popular que se desarrollan en nuestro país, están dirigidas o tienen como protagonistas a las mujeres, esto no se ha traducido en un cuestionamiento serio de la situación de discriminación que experimentamos en todos los ámbitos de la vida, ni tampoco ha contribuido con propuestas de cambio suficientemente sólidas.

Es más, muchas experiencias de Educación Popular, por no cuestionar la relación entre los géneros, no hacen sino acentuar y perpetuar esta situación. Veamos algunos ejemplos:

Entre los años 1982 y 1983, me correspondió coordinar la aplicación de un programa educativo para familias populares con hijos preescolares, en la comuna de Curanilahue, octava región.

Uno de los supuestos centrales de este programa es que por su acción, es la familia la que se convierte en educadora de sus miembros preescolares.

Al finalizar la aplicación del programa y solicitar a los participantes una evaluación de la experiencia, recibí varias lecciones.

¹ Asistente Social.

² García-Huidobro y Martinic. 1980.

La primera, y central, fue que por usar el término familia, dejábamos de ver que eran las mujeres de la familia quienes mayoritariamente participaban en la experiencia. En efecto, eran las madres, abuelas o hermanas mayores de los preescolares quienes asistían a las reuniones y quienes se encargaban de apoyar las tareas de los menores.

La segunda lección fue que por no ver este hecho tan obvio, dejábamos de ver la vida de estas mujeres. Dicho en otras palabras, el programa no había sido capaz de "ver y escuchar" a las más de cien mujeres que durante dos años habían asistido a sus reuniones.

¿Por qué afirmo esto? Porque uno de los comentarios más repetidos por las participantes en su evaluación, fue que merced al programa ellas habían aprendido a organizarse mejor (por ejemplo levantándose más temprano, haciendo las cosas más rápido, etc.) en sus quehaceres domésticos para así tener tiempo para asistir a las reuniones; y que habían aprendido a ser más pacientes con sus hijos e hijas y a tener más buen genio con sus maridos.

¿Qué había pasado aquí? En mi opinión, que por no tocar el tema de la división de roles de acuerdo al género, las mujeres entendieron que -siendo ellas las principales responsables del cuidado y educación de los hijos- debían ser también ellas quienes se hicieran cargo de esta nueva tarea, con el agravante de que debían ser más pacientes con toda su familia.

Posteriormente, en 1986, junto a otras dos compañeras de trabajo, realizamos un estudio exploratorio de tres proyectos de educación popular, en curso en nuestras instituciones. Este estudio tuvo como objetivo central "indagar cómo abordan las desigualdades derivadas del género los proyectos de educación popular, y concretamente, los tres proyectos seleccionados".

Los proyectos analizados fueron los siguientes: Programa de Educación para la Convivencia de Parejas; Talleres de Dirigentes y Encuentro Familia-Escuela.

En los dos primeros proyectos mencionados encontramos que, por no abordar las diferencias y desigualdades derivadas del género se terminaba acentuando estas desigualdades.

El Programa de educación para la Convivencia de Pareja, por ejemplo, se basa en un diagnóstico que evidenció que una característica central de la vida de las parejas es la relación de dominación del hombre sobre la mujer. Es más, este mismo diagnóstico permitió ver cómo se expresa esta relación dominante-dominada en la vida diaria y cómo a medida que pasa el tiempo, la relación se fortalece y perpetúa.

Ahora bien, contrariamente a lo que cabría esperar, el programa no focaliza su acción en el mencionado problema, sino en el problema de la comunicación y el problema de la subvaloración del rol de la mujer. De esta manera, la intencionalidad del programa apunta a mejorar y aumentar la comunicación entre la pa-

reja, así como a promover una relación cooperativa e igualitaria entre los miembros de la pareja. Pero todo esto, sin incluir una reflexión sobre el origen y las consecuencias -para hombres y mujeres- de la desigualdad y de la dominación.

De esta manera, el problema se trata como de la exclusiva responsabilidad de cada pareja y se "soluciona" en la medida que ésta sea capaz de reorganizar sus roles al interior del hogar.

La reflexión sobre este programa -y sobre los otros dos- fue mucho más extensa y profunda. Lamentablemente no es este el espacio para darla a conocer.

Respecto al proyecto Talleres de Dirigentes, encontramos información interesante en sus materiales educativos. Por ejemplo, vimos que siempre se utilizaba la imagen de un varón para presentar las actividades a realizar. De esta manera, se perpetúa la idea de que los "dirigentes" son varones. No estoy diciendo aquí que la intencionalidad del proyecto sea ésa. Sólo estoy señalando lo que observamos en sus materiales.

También en este proyecto encontramos una tensión entre "los destinatarios" y "los participantes". En efecto, en su propuesta el proyecto caracterizaba un tipo de destinatario fácilmente asimilable a un varón, más específicamente, al dirigente tradicional. Pero quienes mayoritariamente participaban en los talleres, eran mujeres y jóvenes representantes de las nuevas organizaciones solidarias y culturales. Este hecho provocaba -entre otras dificultades- cierto grado de descontento entre algunos de los integrantes del equipo conductor, quienes se quejaban del tipo de participación de las mujeres, sin lograr ver que dado este dato de realidad era necesario hacer algunas modificaciones a la propuesta del proyecto.

Bien, hemos visto, aunque someramente, algunos ejemplos de cómo la educación popular puede ser sexista al no abordar las especificidades de género de sus destinatarios.

Pero una vez hechas estas constataciones, surge una pregunta básica. ¿Qué características debería tener una Educación Popular No Sexista y que, por tanto, contribuya a cuestionar y modificar la relación de dominación entre los géneros?

En mi caso, mi respuesta inicial fue la de proponer un proyecto específico para la "capacitación metodológica de mujeres dirigentes". De hecho fue un proyecto que recogía muchos de los planteamientos del proyecto Talleres de dirigentes, especialmente muchos elementos metodológicos.

Desarrollamos esta pregunta entre los años 1987 y 1990, capacitando aproximadamente a 300 mujeres dirigentes. Actualmente y fruto de esta experiencia, hemos publicado un material educativo que consta de seis módulos temáticos cuyos temas centrales son los siguientes:

1. Empezando con un grupo.
2. ¿Qué significa ser dirigente?
3. Rol de la dirigente: la planificación de actividades.

4. Rol de la dirigente: instrumentos de apoyo (Oratoria; Redacción; y Técnicas Grupales).
5. Participación de la mujer en la organización.
6. Una nueva presencia de la mujer en la sociedad (Orígenes de la discriminación de género; Consecuencias; Cómo iniciar un cambio desde las mujeres).

No obstante esta experiencia que considero muy satisfactoria, creo que este tipo de acciones todavía no son suficientes para aportar a la concreción de una Educación Popular No Sexista.

Por eso, me animo a proponer algunas ideas para avanzar en una reflexión al respecto:

a. Una Educación Popular No Sexista no es hecha, exclusivamente por, ni para las mujeres. O dicho de otra manera, es una Educación Realizada por Hombres y por Mujeres.

No estoy diciendo aquí -necesariamente- en un trabajo conjunto. No podemos desconocer todo el camino avanzado por las mujeres en el proceso de develamiento del sistema de discriminación y opresión de género. Sí creo, que es el momento de que aquellos varones inquietos por su propia condición, inicien un proceso de reflexión en el que incluyan a otros varones. Hoy día la vara para "ser hombre" es cada vez más alta. ¿Por qué no pensar que más de un varón esté descontento con esta situación y quiera proponer cambios?

b. Aborda como un contenido fundamental, el de la socialización de género, la relación de opresión entre los géneros, y por tanto, el tema del poder.

c. Sí hay temas específicos de las mujeres. Hoy día, el de la solidaridad o complicidad entre mujeres y el de la participación política de las mujeres.

d. Desde el punto de vista de la metodología, es una forma de hacer educación que se preocupa sensiblemente del lenguaje a utilizar.

El lenguaje es uno de los principales mecanismos para ocultar y perpetuar al sexismo. Pensemos, por ejemplo, que en la cultura cristiana occidental se utiliza la palabra "hombre" para referirse a todo el género humano.

Una Educación Popular No Sexista enfrenta el desafío de crear formas metodológicas e instrumentos educativos que permitan, por una parte, develar las situaciones de opresión y discriminación, y por otra parte, proponer cambios concretos.

La definición de Educación Popular con la que inicié esta reflexión lleva implícito un concepto de persona -hombre y mujer- sujeto de sus decisiones. Bien sabemos que en la vida real, las mujeres muchas veces no logramos vivir como tales. Por esto, si la educación Popular quiere completar su acción liberadora no puede sino incluir la dimensión de la opresión de género, y avanzar en el camino de una Educación No Sexista.

PARTICIPANTES MUJERES EN PROGRAMAS DE EDUCACION TECNICO PROFESIONAL Y DE EDUCACION DE ADULTOS DE LA U. METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION (U.M.C.E.)

*Eugenio Ormeño Ortiz*¹

Participar en esta mesa sobre educación de adultos y género, constituye toda una experiencia desafiante por la importancia que está adquiriendo esta relación en el campo de la educación de adultos.

Esto lo estamos viviendo a diario en las actividades y proyectos que estamos efectuando desde el Programa de Educación Técnico Profesional y de Educación de Adultos de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, que ya lleva un semestre de funcionamiento académico.

Quisiera partir con algunos datos desde las estadísticas actuales de nuestro programa para luego exponer algunos alcances y comentarios sobre la interrelación entre Educación de Adultos y la Mujer que se da en este Programa.

La Coordinación de E.T.P. y Educación de Adultos está organizada académicamente en 3 áreas de trabajo: Educación Técnico Profesional, Capacitación Laboral y Educación de Adultos. En su línea de formación, desarrolla proyectos educativos de formación profesional y laboral dirigidos a quienes estén en servicio, es decir, a quienes están trabajando o se inicien en la vida laboral. En esta exposición solamente tomaré algunos datos de tres de sus proyectos que se realizan en el campus de la UMCE:

1. Los cursos de formación de profesores de educación técnico profesional.
2. Los cursos de formación de técnicos universitarios en gestión administrativa.
3. Los cursos de capacitación laboral para jóvenes adultos en Convenio con el Programa Chile Joven del SENCE, del Ministerio del Trabajo.

El cuadro siguiente muestra una relación de participantes y mujeres en estos programas.

¹ Coordinador de Educación Técnico Profesional (E.T.P.) y Educación de Adultos de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Cantidad / Sexo Proyectos de Educación	Mujeres	Total Programa	Algunas Características
Cursos de Formación de Profesores de Ed. Técnico-Profesional	112 40,8 %	275 100 %	Profesionales en Ejercicio de la ETP (Contadores, Secretarias, Museólogos / Habilitación Pedagógica) (3 semestres)
Curso de Técnico Universitario en Gestión Administrativa	65 33,9 %	192 100 %	Funcionarios de Organismos Públicos de Entidades Descentralizadas y Instituciones Privadas (4 semestres)
Cursos de Capacitación Laboral	52 24,6 %	211 100 %	Jóvenes Adultos que Proviene de Sectores Populares a Cursos de 3 ó 4 meses en Cerrajería Artística, Electricidad, etc.
	229 33,8 %	678 100 %	Régimen de Trabajo Vespertino y/o Sabatino

— Esta composición por sexo guarda una proporcionalidad relativamente similar a las regulares estadísticas de la Educación Superior en Chile. Según datos de la educación superior del MINEDUC, en la educación vespertina participa un 40 % de mujeres y un 60 % de hombres.

— A su vez, si contrastamos estos datos con la participación de hombres y

mujeres en la Educación Técnico Profesional del país, se informa que una cifra cercana al 47,7 % son mujeres y el 52,3 % son hombres.

— En resumen, en nuestros programas se observa una cifra un poco superior ya que por cada 3 participantes uno de ellos es mujer.

Si profundizamos un poco más estos datos, en torno a percibir los intereses formativos de las mujeres que participan en nuestro programa se ratifican algunas tendencias ya conocidas en el sentido que nuestras participantes mujeres, se perfeccionan en cuatro áreas de empleo como contabilidad, secretariado, museología y administración, entre otras. Sin embargo, hay que hacer notar que se comienza a perfilar una cierta tendencia a incorporarse a campos que tradicionalmente han sido considerados como "trabajos para hombres". Es el caso de nuestro curso de capacitación laboral con el SENCE, en los cuales, hemos matriculado participantes mujeres en cursos como Construcción de Muebles, Construcción de Juguetes Didácticos, Electricidad de Automóviles, Mecánica de Banco y Dibujo Técnico. También hay que advertir que son mayoritarias en los cursos de Cerámica, Confección de Pantalones y hay una ausencia, por ahora en Cerrajería Artística e Instalaciones Eléctricas. Esto lo vemos como un germen interesante, que de mantenerse, podrá tener efecto en la de interés formativo de la mujer en el campo de la docencia de la E.T.P. a corto y mediano plazo.

Esta experiencia, nos entusiasma a reflexionar sobre la interrelación entre Educación de Adultos y Género y como ello nos puede ayudar a identificar las tareas de nuestro programa a la Universidad, en las líneas de formación profesional, capacitación laboral, investigación externa e intercambio de experiencia, producción de materiales y publicaciones.

Hemos considerado abordar el tema de Educación de Adultos y la perspectiva de género a través de dos iniciativas:

1. Incorporar este tema en el diseño de nuestra Maestría en Educación con Mención en Educación del Adulto donde se da preferencia a algunas especialidades como Educación y Trabajo, Educación y Vida Familiar, Educación para los Desarrollos Locales y Educación Escolarizada. En esta Maestría, el tema de género atraviesa todas las líneas de formación.
2. Desarrollar un Postítulo de Educación de Adultos y Género en este segundo semestre de 1993.

Para materializar estas iniciativas estamos teniendo en cuenta interesantes aportes provenientes del encuentro entre la Educación Popular y la Educación Formal de Adultos; de las experiencias acumuladas por los programas principales en desarrollo de la Educación de Adultos en América Latina, que reconoce

como componentes importantes de la misma, a la alfabetización, los cursos de enseñanza formal de adultos, la capacitación en las empresas y la proporcionada por los organismos de formación técnica. Es necesario destacar que la mujer, los indígenas y los grupos culturalmente diferenciados, son ya considerados como destinatarios específicos de la educación de adultos, los cuales no serán atendidos a partir de los roles tradicionales (en el caso de la mujer como madre y socializadora primaria de la familia) sino a partir de nuevos roles que surgen del debate y de la concepción de género.

Es mayoritario el criterio que establece que la Educación de Adultos, no sólo está destinada a mejorar las condiciones de vida de las personas sino también las posiciones que éstas ocupan en la sociedad.

Estimamos que en nuestra realidad la Educación de Adultos se desarrollará a través de sus líneas estratégicas fundamentales de una educación para el trabajo y de una educación para los desarrollos locales, lo que permitirá crear y ofrecer mejores oportunidades formativas.

Creemos que en el interior de estas estrategias se desarrollarán interesantes espacios de trabajos educativos para ser ocupados por lo que Carolina Moser llama las necesidades estratégicas y prácticas de género. Estimamos que sus propuestas de estudios sobre los roles reproductivos, productivos y comunal de la mujer y problemas tales como el papel creciente que están ocupando como jefas de hogar (que en Chile alcanza el 21 % del total de hogares para 1990, según estadísticas del INE) constituyen aportes significativos y desafíos para la relación entre Educación de Adultos y Género.

Estimamos que el encuentro de la educación de adultos y el tema de género obliga a reconocer el valor estratégico de una construcción social basadas en las relaciones del hombre y de la mujer superadora del enfoque aislado que las toma por separado.

Las tareas educativas de la Educación de Adultos y Género en el futuro estarán en lo inmediato y mediano vinculadas a las áreas de educación y trabajo y educación para desarrollos locales para privilegiar esta construcción social basada en los conceptos de género y desarrollo. En esta perspectiva estamos interesados en participar.

TALLER: REVISANDO NUESTROS PROCESOS ¹

Margarita Pisano ²

Los desafíos

Si miramos nuestro planeta veremos que hemos construido una civilización permeada de violencia en la que no hemos resuelto cómo vivir en paz y armonía. Es una civilización basada en la competencia y la agresión: en relaciones de dominio y de quién domina a quién, de quién pertenece a quién.

Entender críticamente el sistema patriarcal con su dinámica de dominio impregnando toda relación, es podernos vislumbrar, creo yo, mucho mejores a lo que hoy día somos.

El Patriarcado se funda en el ámbito de los afectos y las emociones y se traslada al de la razón. Es en el espacio de la familia, de la relación parental, donde aprendemos a sentirnos dominadores-legítimos unos, dominadas-invisibles otras. Donde aprendemos a identificarnos interna y externamente como masculinos o femeninas. Esta construcción de la dominación en el ámbito de las relaciones parentales, fundada en los sentimientos, se traslada al mundo de la razón y de las representaciones ideológicas. Es decir, se construye en el ámbito de los afectos, se introyecta en el ámbito inconciente y se traduce al de la razón y así se construye la acumulación que constituye esta cultura que finalmente es una macroideología fundamentalista, esencialista que convierte en natural nuestras características culturales (lucha por la vida, somos por naturaleza agresivos, dominadores, las mujeres somos inferiores, etc.) transformando nuestro cuerpo en naturaleza a dominar.

Si estamos en guerra con nuestro propio cuerpo también estamos en guerra con nuestro planeta. Destruimos, contaminamos aire, mar, tierra sin siquiera dar-

¹ Este texto es la presentación conceptual del taller Revisando Nuestros Procesos ofrecido durante el Seminario. Lo incluimos por la significación que esta experiencia aporta al análisis crítico de las relaciones de género.

² Arquitecta. Asesora Casa de la Mujer La Morada.

nos cuenta que lo necesitamos para nuestra propia vida, sin sentir otra cosa que el dominio, la propiedad.

Mirar lo que hemos construido no puede producir más que deseos de cambio.

Transitar a otras civilizaciones en estos momentos no es encontrar desde nuestra racionalidad actual otra manera, otro modelo del deber ser, porque estaría impregnada del mismo orden que estamos sumergidos. Pero sí podemos hacernos las preguntas, buscar las pistas, interrogarnos críticamente de cómo hemos ido construyendo este sistema y re/conocerlo.

Imaginar una transformación civilizatoria que dé cuenta de otra forma de relaciones entre nosotros, humanos y humanas y con nuestro entorno, significaría quedarnos sin modelo, esto nos produce sensación de vacío. ¿Cómo desorganizar lo organizado? ¿Cómo desprendemos de valores que creemos fundamentales y transformarnos en verdaderos indagadores de otros valores modificables, variables, no estáticos, ni impositivos?

Las mujeres hemos estado al servicio de este sistema sociocultural, y es más, hemos sido una de las herramientas para reproducirlo. Cambiar el sistema significa que debemos romper con nuestra dependencia interna, sanarnos de memorias de violencia inscritas en nuestros cuerpos, en nuestras mentes y nuestras almas, recuperar el cuerpo liberado, recuperar el sentir y emocionar, conectándolo con el cuerpo y liberándolo de la barrera de una razón construida culturalmente.

El taller

Este taller nace de las necesidades detectadas en los grupos de toma de conciencia de mujeres, para poder transitar desde estos procesos de la realidad que vivimos las mujeres a espacios creativos, conectándonos con nuestras capacidades, recuperando nuestro poder transformador, desprendiéndonos de resentimientos de una historia impregnada de violencias.

La propuesta es recuperar un cuerpo negado, un cuerpo señalado como culpable sólo válido en su función maternal, cuerpo además de un otro y nunca de nosotras; es recuperar el sentir y el emocionar, liberándolo de la barrera de una razón construida, es entendernos portadoras de reflexiones propias válidas, con capacidad crítica y propositiva. Sin cuerpo es imposible vivir la vida, ser persona, ser parte de la humanidad y su destino.

El taller se inscribe en la propuesta feminista de gestionar un cuerpo social/mujer desconstruyendo la idea de lo que constituye lo femenino. Es un espacio individual y colectivo que nos conecta con nuestro poder como sujetos políticos en nuestra dimensión individual y colectiva.

El intento es hacer aflorar, en el despliegue de todas nuestras potencialidades, ese saber profundo, ese saber no condicionado, utilizando como herramientas ejercicios de la Gestalt y otras técnicas, enfocadas con perspectivas de género, incorporando otras lógicas como razón válida, conectándonos con potencialidades transformadoras para ir transitando a otra cultura basada en la colaboración y no en el dominio.

Algunos ejes por donde pasan nuestras experiencias en el Taller, podemos presentarlas en la forma de preguntas:

- ¿Quién tiene el poder?
- ¿Dónde y a quién le damos poder?
- ¿Cómo nos maneja la culpa?
- ¿Cómo sanarnos del Amor/Odio - Amor/Propiedad?
- ¿Qué nos significa ser mujer dentro de una cultura que nos inferioriza, desvaloriza y cuanto de reconciliación tenemos efectivamente con esta realidad?
- ¿Cómo nos relacionamos con autonomía con nosotras mismas, con nuestros cuerpos, con lo otros, las otras, con la naturaleza, con el planeta?
- ¿Cuándo y cómo nos transformamos en indagadoras y transitamos a espacios creativos no condicionados, actuando como productoras de conocimientos?

Cómo cambiar, es entonces el desafío. Movernos buscando pistas y sin proponernos imponer un modelo entendemos con nuestra corporalidad como un ecosistema informante válido.

Entender la vida ya no como una lucha, sino más bien como una danza, donde los movimientos y las miradas no se enfrentan, sino que se combinan con las miradas y los movimientos del otro, posibilitando una interacción equilibrada y enriquecedora, horizontal, para que cada ser humano/humana se sienta un universo en sí mismo, parte a la vez de un sistema mayor, completo y armónico.

Aspectos prácticos

El taller está pensado en 8 sesiones continuas que abre un proceso emocional y que tiene que cerrarse. Por su dinámica las sesiones requieren una continuidad diaria, para hacer más eficiente el trabajo. Ojalá pudiera hacerse con régimen de internado, porque por experiencia he tenido mejores resultados con esta modalidad.

En el taller se trabaja el aquí y el ahora, acentuando la recuperación corporal

en su capacidad de sentir y emocionar, desconectándonos con este deber ser de lo femenino.

Los procesos del encuentro y del desprendimiento³ cruzan el taller y permiten trabajar la individuación y el trabajo colectivo. Constantemente se está trabajando el grupo y el individuo.

Todas las sesiones tienen 3 momentos:

a) Se comienza cada sesión con caminatas, relajación y corporalidad. Se trata de recuperar la fuerza y poder del cuerpo/mujer. En las caminatas se trabaja la conciencia de grupo de mujeres (experiencias negadas a las mujeres o que hemos vivido como negativas) y la recuperación de la dimensión de estar sola (individuación) como una dimensión positiva, rompiendo la necesidad de completarnos a través de la pareja o de la maternidad o en los otros. En estas caminatas también se trata de conectarse con lo cíclico del cuerpo, la vida y la naturaleza. Las caminatas terminan con una dinámica de sanación⁴.

b) Ejercicios experimentales de trabajo de interacción entre dos personas. Hay una relación entre la caminata y estos ejercicios. Aquí se incorporan los diferentes temas subyacentes en el taller.

c) La tercera parte es compartir las experiencias, socializarlas. Hacerlo en primera persona y en presente para asumir la experiencia desde la responsabilidad.

1ra. Sesión

Se trabaja una toma de conciencia del poder, dónde lo dejas, a quién se lo asignas, cómo estas impregnada de él y cómo se construye en ti.

2da. Sesión

Básicamente se trabaja el mundo valórico y simbólico en que estamos sumergidas, tratando de tomar conciencia de eso.

3ra. Sesión

Se trabajan modos de comunicación corporales, por ejemplo: El lenguaje con las manos (conectando a las mujeres con su historia de sanadoras, la voz que en las mujeres está sancionada y muy desconectada de su fuerza corporal).

³ Pisano, Margarita, *El desprendimiento: una experiencia biológica negada*, Santiago: Cuadernos La Morada, 1990.

⁴ Pisano, Margarita, "El signo de las mujeres en nuestra cultura". En: Grau Oíga, ed. *Ver desde la Mujer*, Santiago, Editorial Cuarto Propio, 1992.

4ta. Sesión

Está dedicada a la comunicación, y las carencias en nuestras interacciones. Tomar conciencia de que nosotras, mujeres, nos relacionamos desde el ayudismo (somos las consoladoras) y desde la victimización.

5a. Sesión

Se trabaja el pasado como fantasía tomando conciencia de las cargas históricas que tenemos las mujeres con un pasado no conciente de resistencias y rebeldías, apuntando a transformar estas rebeldías en conciencia y comenzar a quererlos.

6a. Sesión

Se trabajan las fantasías de futuro para conectar a las mujeres con sus capacidades, con capacidades transformadoras, con sus proyecciones como individuos y como seres sociales con proyección de futuro.

7a. Sesión

Es una sesión de cierre, en la que el proceso lo conectamos con las energías creativas que fueron develándose. Aquí se incorporan danzas de conexión con la libertad, con la belleza y con entenderte como parte de todas las energías del universo. Es un re-hacernos.

8a. Sesión

Evaluación.

Algunas consideraciones

Cada grupo tiene su propia dinámica, por lo que este orden no es rígido.

Los grupos son siempre diferentes y con una capacidad de contenerse en sí mismos, por lo tanto hay que estar muy atenta, con una plasticidad flexible para constituirse en canal de la dinámica del grupo.

Creo muy importante contar con una diversidad suficiente de propuestas de ejercicios para realmente ser canal y recoger la sabiduría que va aflorando.

II PARTE

**POLITICAS EDUCACIONALES
EN RELACION AL GENERO**

CAPITULO 3

EDUCACION ESCOLAR

LA SITUACION EDUCATIVA DE LAS MUJERES EN CHILE

*María de la Luz Silva Donoso*¹

A continuación se expone un breve diagnóstico de la situación de la mujer en el sistema educacional y una síntesis de las acciones que el Programa de la Mujer del Ministerio de Educación se ha propuesto realizar para contribuir a contrarrestar la discriminación de género en la escuela. El objetivo que se ha propuesto el Programa de la Mujer consiste en implementar el difícil tránsito de pasar del pensamiento a la acción, es decir, desde la investigación y la reflexión teórica a una estrategia que contenga líneas de acción y medidas destinadas a hacer realidad las políticas de nuestra propuesta programática. Como sabemos, dicha propuesta fue el fruto de un trabajo colectivo que tuvo dos objetivos: por una parte, la incorporación de la perspectiva de género a la acción del Estado, en este caso, a los programas y actividades del Ministerio de Educación, y por otra, legitimar y visibilizar la necesidad de tales políticas de modo de generar espacios de poder de carácter más permanente.

Un diagnóstico de la educación chilena con perspectiva de género nos plantea, de partida, la necesidad de observar la relación histórica de ambos géneros con la educación. En el contexto latinoamericano, Chile es uno de los países en que los continuos esfuerzos por lograr igualdad de derechos para las mujeres permitieron que éstas accedieran tempranamente a todos los niveles del sistema educacional. La elevada participación femenina, la masividad de la coeducación y la eliminación de barreras formales de acceso al sistema ha significado que, desde un punto de vista formal, muchos creían que la igualdad había sido plenamente lograda. Sin embargo, se ha constatado que, aunque el acceso sea igualitario, los resultados de la educación -cognitivos y actitudinales- son diferentes según el sexo del estudiante; las mujeres tienden a disminuir sus logros en matemáticas en la enseñanza media y obtienen resultados relativos inferiores a los hombres en la Prueba de Aptitud Académica. Estas diferencias de aprendizaje son consistentes con actitudes que las orientan hacia el rol

¹ Magister en Sociología. Asesora del Ministro de Educación.

doméstico, o prioritariamente hacia actividades económicas socialmente desvalorizadas. Las diferencias educativas entre los sexos tienen consecuencias en una inserción económica, social, política y laboral no solo diferente de la mujer en la sociedad, sino que la coloca en una posición que, además, es desigual.

La causa de las diferencias entre hombres y mujeres en los resultados de la educación se deben a que la escuela no se diferencia de otras instituciones, como la familia y los medios de comunicación, que socializan a niños y niñas no sólo reproduciendo los estereotipos sexuales tradicionales, sino que además contribuyendo a reforzarlos a través de lo que se ha llamado el curriculum oculto. En efecto, el proceso de discriminación de la mujer en la escuela se da principalmente a través del sexismo en el lenguaje, en los textos escolares y en las interacciones de profesoras/es y alumnas/os.

Por esta razón, se ha estimado que mientras no se desarrollen estrategias educativas intencionadas destinadas a contrarrestar el sexismo en la escuela, las mujeres continuarán estando discriminadas en la educación y en su vida en sociedad. Ante este diagnóstico, el Ministerio de Educación, a través del Programa de la Mujer, ha puesto en marcha un conjunto de iniciativas destinadas a avanzar por el difícil camino de abordar esta problemática, que además de compleja y sutil, es difícil de visualizar por quienes tienen asumida la desigualdad de la mujer como parte del orden natural.

A continuación se incluyen algunos antecedentes cuantitativos acerca de la participación por sexo en el sistema educacional de modo de fundamentar las afirmaciones que aquí se han formulado.

Los datos referentes a acceso al sistema educacional muestran que durante el siglo XX, especialmente a partir de 1935, se observa una progresiva igualación en el número de hombres y mujeres que acceden a los niveles básico y medio de enseñanza. Por otra parte, uno de los problemas que más aflige a las mujeres de América Latina, el analfabetismo, constituye un aspecto casi superado en Chile. De hecho, el número de analfabetos es reducido; en esta categoría se incluyen un 6,1% de las mujeres y un 5,7% de los hombres mayores de 15 años² (INE, 1989).

En relación a la educación pre-básica, la creciente incorporación de la mujer al mercado de trabajo ha presionado al Gobierno de Chile a incrementar la inversión en facilidades para el cuidado de infantes menores de 2 años y la creación de establecimientos educacionales de nivel parvulario. Según estimaciones de UNICEF (1993), la matrícula de nivel pre-básico comprende 397.000 niños y niñas atendidos en el tramo 2-5 años, lo que representa una cobertura de 33% de la población de esas edades, y 11.000 en el nivel sala cuna (1,5% del

² INE. Encuesta Nacional de Empleo, octubre - diciembre 1989.

grupo etáreo)³.

En lo que se refiere a la enseñanza básica, el nivel de cobertura que presenta este nivel es muy elevado; en 1991, éste ascendía al 92,4% de la población de entre 6 y 13 años, con un componente femenino del 48,9%⁴. En general, ya a partir de 1935 se observa un aumento progresivo en la matrícula de ambos sexos a nivel básico, aunque el mayor aumento se concentra en el período 1950-70, en que se consiguió escolarizar a prácticamente toda la población de la edad correspondiente.

En la enseñanza media se observan en Chile dos fenómenos interesantes: por una parte, se constata que en las últimas tres décadas se produce un aumento notable de la cobertura de este nivel; por otra, la educación media, que era un privilegio masculino, llega a tener hoy una mayor proporción de mujeres que de hombres. Entre 1935 y 1950 el incremento de matrículas en secundaria favoreció más a los hombres que a las mujeres, pero a partir de 1955, esa tendencia se invierte. En 1991, la matrícula en la educación media corresponde a 699.455 jóvenes, de los cuales 357.440, o sea, un 51%, son niñas y 342.015 son varones. Ellos representan el 78,5% de la población de 14 a 17 años en Chile⁵. La razón por la que menos hombres se matriculen en el nivel medio se supone que radica en una causa relacionada con el género: la presión que ellos sufren para incorporarse más tempranamente a la fuerza del trabajo.

Si bien no existe desigualdad entre los sexos en el acceso al sistema educacional chileno, existen notables diferencias entre ellos en las opciones curriculares en la enseñanza media. En la modalidad Humanístico Científica (que prepara para carreras universitarias) se observa una ligera mayoría femenina, con un 53% de la matrícula, en cambio en la modalidad Técnico Profesional, que favorece la entrada más temprana al mercado del trabajo, sólo el 47% de los estudiantes son mujeres.

³ Las escuelas atienden en total 235.000 niños, de los cuales 85% corresponde al 2º nivel de transición (participan en ese total las escuelas municipalizadas, con 128.000 niños, las particulares subvencionadas, con 85.000 y las particulares pagadas, con 40.000 niños).

La JUNJI, por su parte, atiende un total de 78.000 niños entre 2 y 5 años, más otros 5.000 de nivel sala cuna.

La Fundación INTEGRA, finalmente, atiende un total de 39.000 niños entre 2 y 5 años, más cerca de un millar de ese nivel sala cuna.

Incluyendo los aportes de otros organismos a la cobertura preescolar del país, se llega a una cifra de 397.000 niños atendidos en el tramo 2-5 años (33% de la población de esas edades) y 11.000 en el nivel sala cuna (1,5% del grupo etáreo).

⁴ MINEDUC, "Compendio de Información Estadística 1991", División de Planificación y Presupuestos, Santiago, 1992.

⁵ Ibid.

X

La política del actual Gobierno, en un esfuerzo por adaptar mejor el sistema educacional a los requisitos del desarrollo tecnológico y económico del país, está estimulando la transformación de establecimientos Humanístico-Científicos en Técnico-Profesionales con el fin de propiciar la entrada más temprana y en mejores condiciones de los jóvenes al mercado laboral. Durante 1992, en una primera etapa, 52 liceos Humanístico-Científicos fueron habilitados como establecimientos Técnico-Profesionales. Un total de 30.638 alumnos fueron orientados hacia especialidades técnicas, tales como gastronomía, operador de planta minera, construcción, soldadura industrial, contabilidad, acuicultura. Además fueron creadas especialidades agrícolas como "cultivos e hibridación", hortofruticultura, forestal, aserraderos⁶.

A este respecto, debemos señalar que dentro de las especialidades ofrecidas por estos liceos vocacionales, se observa que algunas especialidades son de preferencia masculina y otras de preferencia femenina. Según datos del Ministerio de Educación, en 1990 la matrícula femenina se concentraba principalmente en las especialidades Comercial (incluye secretariado) y Técnica (incluye costura, peluquería, etc.), en cambio, los varones prefieren especialidades industriales. Además, existe un marcado predominio masculino en las escuelas agrícolas y marítimas⁷.

Podemos concluir, entonces, que las mujeres tienden a preferir una educación media que les permita terminar formalmente sus estudios, pero que la mayoría prioriza su rol doméstico. En caso de optar por estudios vocacionales, prefieren actividades típicamente femeninas, y cuando acceden a la educación post secundaria (Centros de Formación Técnica, Institutos Profesionales o Universidades) se concentran preferentemente en profesiones del sector servicios. Los varones, en cambio, optan por una gama más amplia de alternativas académicas; ellos prefieren, además de una preparación para la universidad, aquellas opciones que llevan directamente a la producción de bienes como son la industria, agricultura o especialidades marítimas.

Respecto a los resultados de la educación, se han analizado dos tipos de datos: por una parte, se puede ver que el porcentaje de aprobaciones de las mujeres es más elevado que el de los hombres, tanto a nivel básico como en ambas ramas de educación media (Humanístico-Científico y Técnico-Profesional). Al mismo tiempo observamos que la tasa de deserción escolar es menor en el caso de las niñas que de los varones; en el nivel básico, del 2% de los estudiantes que dejan la escuela, un 2,25% son varones y 1,75% son niñas. En el nivel medio, del 7,2% de alumnos que abandonan la educación media antes de graduarse, un

⁶ MINEDUC, División de Educación General, datos originales, 1993.

⁷ MINEDUC, Departamento de Informática, 1990.

8,2% son hombres y solo 6,3% son mujeres⁸.

Un indicador que sólo recientemente se ha podido analizar para comparar diferencias por sexo en rendimiento escolar es la medición de logros en la prueba del SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) que aplica el Ministerio de Educación. Los análisis comparativos por sexo de estos datos han permitido constatar que las mujeres presentan mejores resultados que los hombres en Castellano, pero no en Matemáticas. En efecto, los resultados de logros alcanzados en la prueba SIMCE muestran que las mujeres tienen promedios alrededor de un 4% superiores a los de los varones en Castellano, tanto en la enseñanza básica como en la enseñanza media. No sucede lo mismo en Matemáticas, donde sus resultados son iguales en básica, pero son casi un 6% inferiores a los de los varones en la secundaria⁹.

Como se puede apreciar, los indicadores referidos a aprobación de cursos y a deserción escolar, que son los que muestran una situación favorable a las mujeres, son distintos que los indicadores que miden aprendizajes. Lo que sucede es que los primeros, en realidad están midiendo la eficacia de cada sexo para transitar y mantenerse dentro del sistema, pero no lo que efectivamente aprenden en el proceso educativo.

Por otra parte, los resultados referidos a aprendizajes muestran que los logros superiores de las mujeres se refieren principalmente a la lengua materna, en cambio, aprenden menos matemática que los varones. Si bien, que tengan mejores logros en Castellano, es en sí valioso, caben dudas sobre la incidencia real en su desarrollo cognitivo. Sabemos que, pese a la superioridad en los resultados de Castellano de las mujeres, sus puntajes en la Prueba de Aptitud Académica son más bajos que los puntajes de los hombres; en un estudio que analiza los 20.000 mejores puntajes de la Prueba de Aptitud Académica, para los años 1981 y 1982, se comprueba que las mujeres llegan a presentarse a la prueba con un promedio de notas en la enseñanza secundaria superior al de los hombres. Sin embargo, si se revisan los resultados obtenidos, se ve que entre los alumnos con los 20.000 mejores puntajes, alrededor de 70% son hombres¹⁰. Además, un menor porcentaje de mujeres rinde las Pruebas de Conocimientos Específicos de matemáticas y física (41,2% y 22,1% respectivamente), con lo

⁸ MINEDUC, "Compendio de Información Estadística 1991", División de Planificación y Presupuestos, Santiago, 1992.

⁹ Silva, María de la Luz, "Las Demandas Educativas de las Mujeres y los Aprendizajes en la Escuela", tesis para optar al grado de Magister en Sociología, Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 1993.

¹⁰ Donoso, Graciela y Rojas, Ricardo, "Caracterización de los candidatos que obtuvieron los 20.000 mejores puntajes en la PAA, Admisión 1981". En: Boletín del Centro de Documentación N° 14, enero, 1982, Santiago.

cual restringen sus posibilidades de elegir entre una mayor diversidad de opciones y se acentúa la tendencia a concentrarse en carreras tradicionalmente "femeninas".

Finalmente, en relación a la situación de la mujer en la educación superior, cabe hacer mención a que existen diferentes modalidades en nuestro país. Hoy día existen en Chile 288 establecimientos de enseñanza superior reconocidos oficialmente por el Estado que atienden alrededor de 250.000 alumnos. De estos, debemos destacar las 8 Universidades antiguas y la red de 14 establecimientos universitarios estatales de carácter regional derivados de la reorganización de la Universidad de Chile y de Santiago de Chile (ex-Universidad Técnica del Estado). De las llamadas universidades antiguas, o sea aquellas que poseen una trayectoria institucional de tres o más décadas de duración, se originan la casi totalidad de los graduados en ciencias e ingenierías; un número importante de investigadores y profesionales en el área de Medicina, Derecho, Agronomía, etc.

A contar de 1981, se ha configurado además un sector de nuevas universidades privadas al amparo de la legislación surgida durante el régimen anterior. Hasta hoy, cuarenta instituciones han sido reconocidas por el Estado. Las Universidades, a diferencia de las otras dos modalidades de educación post secundaria, otorgan licenciatura y tienen continuidad a niveles de postgrado. Los Institutos Profesionales, por su parte, ofrecen formación a nivel superior en aquellas áreas donde se precisan conocimientos, competencias y destrezas técnicas de acuerdo a las cambiantes necesidades del mercado laboral. Se supone que estos Institutos deben mostrar flexibilidad y dinamismo para responder a los requisitos de la estructura ocupacional que no es posible esperar de una universidad. Actualmente, existen 75 instituciones de estas características. De ellas, sólo dos son estatales, el resto son privadas¹¹. Actualmente, poco más de un cuarto de la matrícula de la enseñanza post secundaria se encuentra en los Centros de Formación Técnica, entidades privadas que ofrecen carreras cortas para el desempeño de ocupaciones de apoyo profesional.

En cuanto a la participación por sexo en la educación post secundaria, se constata que las mujeres han elevado su participación en forma notable: actualmente representan un 45,4% de la matrícula total. Ellas constituyen un 40% de la matrícula de las Universidades, un 51% de los Institutos Profesionales y un 47% de la matrícula de los Centros de Formación Técnica¹².

Esta situación de aparente igualdad de las mujeres en el sistema educa-

¹¹ "Una Política para el Desarrollo de la Educación Superior en la Década de los 90". Informe de la Comisión de Estudio de la Educación Superior, Santiago, enero, 1990.

¹² MINEDUC, "Compendio de Información Estadística 1990", División de Planificación y Presupuestos, Santiago, 1991.

cional que sugieren las cifras presentadas, puede ser mejor evaluada a la luz de los resultados de investigaciones realizadas sobre este tema en Chile y otros países.

1. En primer lugar, el resultado del paso por el sistema educacional muestra que se produce una tendencia sesgada por sexo en las opciones curriculares que hacen los alumnos: los varones eligen carreras típicamente masculinas como son Medicina, Química y Farmacia, Ingeniería Civil, Derecho, Teología, Economía, Agronomía, Ingeniería Forestal, Medicina Veterinaria, etc. y las mujeres eligen carreras típicamente femeninas, es decir, Educación, Diseño, Enfermería, Obstetricia, Servicio Social y Bibliotecología¹³. Al igual que en los demás países, las carreras por las cuales optan mayoritariamente las mujeres están relacionadas con el sector servicios y reciben un ingreso promedio inferior en el mercado de trabajo. Los varones optan por una gama más variada de carreras y se concentran en aquellas relacionadas con la producción.

2. En segundo lugar se constata que, a mayor instrucción, las mujeres reciben un salario menor que sus pares varones. Estudios realizados por PREALC acerca de los diferenciales de ingreso según nivel educacional y estrato social muestran que, en 1987, en la categoría No Pobre con Educación Universitaria, el ingreso de las mujeres sólo alcanza al 36% del que perciben los hombres que tienen ese nivel de instrucción. En cambio, en la categoría No Pobre sin Educación, las mujeres perciben ingresos equivalentes al 46,3% del que obtienen los hombres que tampoco tienen educación. Asimismo, según un estudio UNICEF/SERNAM¹⁴, en 1992 las trabajadoras chilenas no calificadas recibían el 84% del ingreso que obtenían los hombres en iguales condiciones. En tanto, en la categoría ocupacional de gerentes, en iguales cargos y con las mismas calificaciones, las mujeres recibían el equivalente al 70,8% del ingreso que recibían los hombres.

3. En tercer lugar, existe creciente evidencia en múltiples estudios internacionales que las mujeres están en desventaja respecto a los hombres en logros en matemáticas, ciencia y computación, especialmente en la enseñanza media. Algunas investigaciones sugieren que el menor logro de las mujeres en estas áreas se debería al efecto atributivo derivado de que las matemáticas aparecen como disciplina asociada al sexo masculino, lo que incide negativamente en sus expectativas de logro. También se señala que las vocaciones típicamente "femeninas" no requieren conocimientos de matemáticas y ciencias, por lo que ellas no se

¹³ Aragonés, María, "Mujer y los Estudios Universitarios en Chile: 1957-1974". En: Covarrubias, Paz, comp.; Franco, Rolando, comp., *Chile, Mujer y Sociedad*, Santiago: UNICEF, 1978.

¹⁴ SERNAM/UNICEF, "Perfil de la mujer, argumentos para un cambio", Santiago: SERNAM, 1992.

interesan en estas áreas¹⁵.

4. La investigación en educación y género en Chile ha demostrado la existencia de una pedagogía invisible que, mediante el currículum oculto, reproduce las desigualdades que existen entre los hombres y mujeres¹⁶. Este currículum oculto se manifiesta en aspectos tales como la omisión del sujeto femenino en el lenguaje, mayor número de interacciones de los/las docentes con los estudiantes de sexo masculino, uso de bromas que desvalorizan a las mujeres, atribución de mayores responsabilidades a los alumnos antes que a las alumnas, etc. Todas esas conductas ocurren de modo no consciente. Se puede afirmar que justamente ese carácter no consciente es el que otorga mayor fuerza a la reproducción -al interior de la sala de clases- de las pautas culturales de género que existen en nuestra sociedad¹⁷.

Por una parte, el profesor parece ser uno de los actores más potentes de reproducción y reforzamiento de actitudes asociadas a estereotipos tradicionales dentro del sistema escolar. Los escasos antecedentes disponibles sobre el tema ponen en evidencia que las prácticas de los docentes favorecen la discriminación de la mujer en el aula, transmitiendo no sólo los contenidos de los géneros sino, además, las relaciones jerárquicas entre estos¹⁸.

Por otra parte, estudios sobre textos escolares señalan que estos contribuyen a la transmisión de roles tradicionales de género a través de las omisiones, del

¹⁵ Silva, María de la Luz, "Las demandas educativas de las mujeres y los aprendizajes en la escuela", tesis para optar al grado de Magister en Sociología. Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, 1993.

¹⁶ Rosetti, Josefina, Cardemil C., Rojas A., Latorre M., Quilodrán M.T., *Educación: la igualdad aparente entre hombres y mujeres*. Informe final de investigación, Santiago: mimeo, 1989.

¹⁷ Cardemil y otros, *Posibilidades y resistencia en la transmisión del género en escuelas chilenas*, Santiago: CIDE, mimeo, 1992.

Márquez, Francisca, "Ser mujer, ser hombre: reforma educacional y roles en la escuela", Tesis de Grado, Universidad de Chile, Depto. de Antropología, Santiago, 1985.

Reveco, Ofelia, "Transmisión de estereotipos y roles sexuales en el Jardín Infantil", Santiago, 1991.

Rosetti y otros, *Educación: la igualdad aparente entre hombres y mujeres*. Informe final de investigación, Santiago: mimeo, 1989.

Edwards, Verónica y otros, "Prácticas de trabajo y socialización en establecimientos de Enseñanza Media", consorcio: PIIIE, Universidad de La Serena, Universidad Católica de Temuco, mimeo, 1993.

¹⁸ Cardemil y otros, *Posibilidades y resistencia en la transmisión del género en escuelas chilenas*, Santiago: CIDE, mimeo, 1992.

MINEDUC, "Prácticas educativas y discriminación de género en la Enseñanza Media", en prensa, 1993.

lenguaje escrito y de las ilustraciones¹⁹. El currículum escolar formal ha sido poco estudiado, y es tarea urgente abocarse a preparar materiales y estrategias curriculares destinadas a introducir una perspectiva de género en los objetivos educacionales de modo de orientar en esta materia a los establecimientos en la elaboración de sus planes y programas escolares.

Podemos concluir, entonces, que si bien la escuela ofrece igualdad formal de oportunidades a niñas y niños, el currículum oculto contribuye al deterioro de la autoestima de la mujer, desincentivando el deseo de logro en el campo intelectual, particularmente en áreas del conocimiento asociadas al rol masculino. Todo ello impacta en sus opciones curriculares y de carrera al egresar del sistema²⁰.

Actualmente existe consenso en quienes formulan las políticas públicas acerca de la necesidad de introducir correcciones en los programas de mejoramiento de la educación que desarrolla el Ministerio de Educación. Una tarea importante en el mejoramiento de la calidad educativa es la eliminación de la discriminación de la mujer en el sistema educacional formal. Se requiere, por lo tanto, diseñar estrategias educativas específicamente orientadas a eliminar el sexismo en la escuela. En este sentido, es necesario abrir espacios de poder que hagan efectiva la propuesta programática de la mujer. La resistencia cultural frente a los cambios de los roles tradicionales es muy profunda y necesita la acción concertada de todos los grupos que realmente se proponen construir una sociedad democrática, pluralista, en la cual las mujeres puedan hacer su contribución a las tareas del desarrollo.

No obstante el acuerdo sobre los objetivos generales, el grado de acumulación de conocimientos operativos sobre el tema es relativamente escaso. Si el objetivo de igualdad real de oportunidades para la mujer en la educación desea ser considerado entre las metas sectoriales, es aún una tarea pendiente generar

¹⁹ Magendzo, Salomón, *Educación y realidad socioeconómica*, México: Centro de Estudios Educativos, 1979, págs. 477-485; Badinez, Darío y otros, "Masculino, femenino: definición de los roles sexuales en textos escolares de 4º Año de Enseñanza Básica", Seminario de titulación para optar al título de Profesor de Enseñanza Básica, Profesor Guía: Miriam Waiser, Instituto Profesional INACAP, Santiago, 1988; Cerón, Andrea y otros, "Masculino, Femenino: definición de los roles sexuales en textos escolares de 8º Año de Enseñanza Básica", Seminario de titulación para optar al título de Profesor de Enseñanza Básica. Profesor Guía: Miriam Waiser, Instituto Profesional INACAP, Santiago, 1988; Reveco, Ofelia, *La Escuela como agente socializador y como reproductora de modelos culturales*, Santiago: mimeo, 1991; Villarreal, Marcela, *Estereotipos sexuales en textos escolares de Primer Año Básico*, Santiago: mimeo, 1991; Binimelis, Adriana y Blázquez, Marisa, *Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares chilenos*, Santiago: SERNAM, 1992.

²⁰ Rosetti, Josefina, "La Educación de las Mujeres en el Chile Contemporáneo", en: *Mundo de mujer: continuidad y cambio*, Santiago: CEM, 1988.

Silva, M. de la Luz y Addouard A., "La Coeducación en la Enseñanza Media en Chile" Informe de investigación, Santiago: CONICYT/PIIE, 1989.

bases analíticas que permitan diseñar estrategias educativas posibles de ser implementadas dentro del sistema.

El Programa de la Mujer del Ministerio de Educación ha venido trabajando en esta línea con el fin de que el sistema incluya medidas que contribuyan progresivamente a asegurar mayor igualdad de oportunidades para niños y niñas en el sistema educacional. Se han tomado medidas para cautelar la igualdad entre los géneros en los textos escolares, para lograr mayor visibilidad de la mujer en el currículum y para el cambio de actitudes sexistas o discriminatorias de los profesores en el aula. Además, se está realizando un estudio experimental con estrategias educativas no sexistas en el aula.

Respecto a los textos escolares, el Programa de la Mujer ha establecido criterios de evaluación, los cuales se han hecho extensivos a las editoriales que imprimen textos y materiales escolares para el Ministerio de Educación. Los criterios son: cautelar la igualdad numérica de protagonistas femeninos y masculinos; evitar referencias a roles estereotipados adjudicados a hombres y mujeres, evitar representaciones que impliquen una rígida división sexual de funciones; evitar, en los contenidos de los textos, alusiones discriminatorias a la mujer; incluir en los textos de estudio igual cantidad de lecturas que representen autores femeninos y masculinos; en síntesis, propiciar en los textos la eliminación de estereotipos que reflejen desigualdad, en el ámbito social, sexual, étnico o de otra índole.

Con respecto a los planes y programas, el documento titulado "Objetivos Fundamentales y contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación chilena. Educación Básica" ha sido sometido a revisión técnica desde una perspectiva de género. Se ha preparado un documento con recomendaciones y sugerencias para ser integradas al texto. Se está elaborando una propuesta curricular, susceptible de ser incorporada en los planes y programas, que propone desarrollar el objetivo de equidad entre los géneros. Se ha declarado material didáctico complementario de la educación chilena el documento de Naciones Unidas "Convención sobre la eliminación de Todas las Formas de Discriminación contra la Mujer". Este documento ha sido reproducido y está siendo distribuido a todos los establecimientos de enseñanza media del país.

Por último, respecto a las actitudes de los profesores frente a niños y niñas, se está realizando un estudio etnográfico sobre el proceso de socialización de género en el aula, el cual será publicado por el Programa de la Mujer del Ministerio de Educación. El estudio será utilizado como material de capacitación para talleres con supervisores de todo el país. Con el objeto de experimentar estrategias educativas innovadoras y equitativas acerca de las relaciones de género en el aula, está en ejecución un proyecto piloto en un liceo de la Región Metropolitana. El resultado de este trabajo consistirá en recomendaciones para

el perfeccionamiento de docentes, y para el diseño del currículum escolar.

En el caso de los docentes, para asegurar la igualdad de condiciones de trabajo y remuneración independientemente del género, el Ministerio de Educación acaba de crear un estatuto docente que protege a la mujer. Las diferencias de salarios se dan en aquellos sectores donde existe mayor libertad del mercado laboral, ya que, al parecer, las mujeres tienen más dificultad en competir o exigir mejores ingresos.

Por otro lado, es recomendable que supervisores, administrativos y profesores traten de incorporar esta temática en su escuela solicitando la asesoría necesaria para implementar capacitación en el tema de género. Las iniciativas provenientes de las escuelas se inscriben en la concepción de descentralización administrativa del país, que busca dar mayor autonomía y capacidad de decisión a los Secretarios Regionales Ministeriales de Educación, los Directores Provinciales de Educación y a los establecimientos educacionales. El aumento de la calidad de la educación será encausada a través de concursos de proyectos para obtener recursos en cada establecimiento.

Dentro de la política de descentralización educacional actual, los establecimientos deberán definir un proyecto educativo para diferentes temas, como se ha hecho, por ejemplo, con el tema de la educación sexual. El papel de todas y cada una de las personas que trabajan en los establecimientos educacionales es promover que se incorpore la temática de género en los proyectos educativos de sus escuelas.

Finalmente, no se puede dejar de mencionar uno de los mayores obstáculos identificados en la búsqueda de la igualdad de oportunidades para las mujeres en educación: se trata de las escasas oportunidades que ellas tienen al salir de la escuela de lograr puestos de trabajo en ocupaciones relacionadas con la producción de bienes. En la búsqueda del mejoramiento de la calidad de la educación, el Ministerio está fomentando la educación para el trabajo. En este sentido, se pretende que la educación media capacite prioritariamente en aquellas habilidades, destrezas y aspectos técnicos que faciliten el ingreso al sector productivo del mercado laboral. Sin embargo, aunque tratemos en la escuela de orientar a las niñas hacia una mayor diversidad de opciones, nos encontramos por un lado, con que ellas se resisten siguiendo los estereotipos que se les han transmitido, y por otro, con la falta de oportunidades derivada de las opciones profesionales en que se formaron. Por lo tanto, es necesario coordinarse con los empresarios en el diseño de estrategias para abrir a las mujeres áreas de trabajo tradicionalmente masculinas.

Antes de terminar, quisiera mencionar otras políticas en las cuales el Programa de la Mujer ha intervenido: éstas son la Política de Educación Sexual para el Mejoramiento de la Calidad de la Educación, el Programa de Retención

de las embarazadas adolescente en el sistema educacional y las actividades destinadas a la prevención del SIDA. De esta manera, las mujeres han legitimado su acción en el Ministerio de Educación, asumiendo no sólo los aspectos técnicos del currículum sino también otros temas que les preocupan y que no habrían sido asumidos con la misma fuerza sin esta intervención. Podemos concluir que las mujeres tienen una labor importante en la búsqueda de un sistema educacional igualitario para niños y niñas que garantice una plena y activa participación de ambos sexos en la construcción de la sociedad del futuro.

GENERO Y POLITICA EDUCACIONAL: LA EXPERIENCIA ARGENTINA

*Gloria Bonder*¹

Quiero manifestar la satisfacción y la alegría que me produce saber que en Chile se están haciendo proyectos tendientes a modificar la educación para lograr una sociedad más equitativa en relación a los géneros. Me produce mucha satisfacción porque trabajar en este tema, como lo estamos trabajando nosotros en la Argentina, con todas las dificultades que implica, hace sentir, muchas veces, muy solas a las personas. Saber que hay otros equipos, otras personas, que lo están haciendo también, nos abre la posibilidad del intercambio y de la planificación, a lo mejor, en el futuro, de algunas acciones conjuntas.

Lo que yo quiero compartir con ustedes, es la experiencia que estamos desarrollando desde hace poco menos de un año, de implementación de un Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en la Educación, desde el Ministerio de Cultura y Educación de Argentina.

El marco institucional

Este Programa se crea en julio del año pasado, a partir de una iniciativa del Consejo Nacional de la Mujer, que es el organismo que se ocupa de todos los asuntos de la mujer en el país y que institucionalmente depende de la Presidencia de la Nación. El Consejo es un organismo federal, es decir, intervienen en él todas las Áreas de la Mujer de las provincias -de las municipalidades- y las Áreas de la Mujer de los ministerios. La función fundamental del Consejo es promover la inclusión de las necesidades y la perspectiva de las mujeres en todas las políticas públicas, reservándose para sí algunas acciones de ejecución en aquellos temas o enfoques que son muy innovadores y que no pueden, por el momento, ser abordados por las políticas de los ministerios o por las políticas públicas en desarrollo.

¹Directora del Programa Nacional de Igualdad de Oportunidades para la Mujer en Educación. Ministerio de Cultura y Educación de la República Argentina.

El Consejo Nacional de la Mujer se creó el 8 de marzo de 1991 y una de las primeras acciones que desarrolló fue, justamente, promover la realización de un Programa de Igualdad de Oportunidades en la Educación. La elección de la educación -de la política educativa- como prioridad, tuvo que ver con el convencimiento de que afectar la política educativa tenía un profundo valor estratégico, dado que íbamos a tener la posibilidad de incidir en aquellos procesos culturales y de socialización que marcan pautas y valores que luego se arraigan profundamente en las personas y en las instituciones. Tuvo que ver, también, con un sentido de la oportunidad que pasa por el contexto de transformaciones sociales, políticas y económicas, en el que está transcurriendo la vida en Argentina. Con esto me refiero a que estamos en este momento en un debate muy fuerte, muy crítico, respecto del nuevo modelo educativo hacia el cual debería apuntar la sociedad y las instituciones educativas en Argentina. Esto se materializa, por ejemplo, en la transformación de la Ley General de Educación.

Nosotros tenemos una Ley de Educación que tiene ya más de cien años, y que en estos momentos está por modificarse. Hay una nueva Ley, que tiene una media sanción dentro del Parlamento y que próximamente se terminará de aprobar, que justamente está planteando transformaciones muy sustantivas a lo que es la política educativa desde el punto de vista administrativo -de la administración de la educación- pero también desde el punto de vista de los contenidos y de las propuestas generales. Esta posibilidad de inscribir un Programa de Igualdad de Oportunidades en los temas que están en el debate social, nos pareció que nos daba una mayor facilidad para trabajar con los objetivos que perseguimos.

El Programa, entonces, se crea, como les decía, hace más o menos un año, a partir de un Convenio que firma el Consejo Nacional de la Mujer con el Ministerio de Cultura y Educación, pero es el propio Ministerio quien se encarga de su implementación. Este Programa, administrativamente, se constituye como una Unidad de Proyecto, es decir, es un programa a término, desde el año 92 al año 95, que depende directamente del Ministro. Tiene una estructura pequeña que nos está permitiendo movernos bastante rápido; se trata de un equipo de coordinación integrado por seis personas. Hemos tratado de que el Programa esté profundamente arraigado en todas las Áreas, en todas las Direcciones del Ministerio, es decir, hemos evitado conformar un programa ghetto, un programa especial.

La visión estratégica del Programa apunta a promover una nueva visión sobre las relaciones de género, y desde las relaciones de género, sobre la sociedad, sobre la cultura, sobre las instituciones, sobre la familia, y sobre todos los componentes de la política educativa. Me refiero con esto a las currícula, la formación de docentes, la investigación, el apoyo a los programas universitarios, la producción de tecnología educativa, la educación no formal, el área de la cultu-

ra, el área de los medios de comunicación, es decir, hemos entendido que este Programa debía intentar atravesar todos las acciones que está desarrollando el Ministerio. Pensamos que esto nos da una mayor posibilidad de dejar instalados determinados temas y también personas formadas y entrenadas en estas materias que puedan continuar independientemente de que el Programa continúe o no continúe. Es muy importante tener presente que estos temas no tienen el reconocimiento que nosotros le damos, entonces, nos planteamos cómo lograr que adquieran más fortaleza, y hemos pensado que la forma de lograr esto es incluyéndolos estructuralmente en lo que son las políticas y los programas que regularmente realiza el Ministerio.

Nuestras premisas

Una creencia común es que la educación es el mejor y más accesible medio para superar las desigualdades, lograr la movilidad social y la modernización cultural. A nuestro entender esta concepción se basa en un enfoque voluntarista que supone que en la medida que se provea a las personas de iguales conocimientos, tendrán a su alcance iguales posibilidades ocupacionales, salariales y de prestigio social. Los logros de cada uno dependerán de sus capacidades, intereses, aspiraciones y condiciones culturales, económicas y familiares previas. Sin embargo, se sabe que existen importantes diferencias en la cantidad y calidad de estímulos y logros educativos a los que de hecho pueden acceder los distintos sectores sociales y, contrariamente a lo supuesto, la cultura escolar puede reforzar las diferencias sociales preexistentes. Es necesario ser muy conscientes de los límites que tienen las propuestas educativas basadas en la libertad de elección. Muchas veces estas se ofrecen en un marco conservador que enfatiza la competencia y esta posición favorece a aquellos que ya tienen ventajas adquiridas.

En el otro extremo de estas corrientes, están aquellos enfoques que acusan a la escuela de ser un agente reproductor de las desigualdades sociales y, desde una posición pesimista, plantean que sólo a partir de transformaciones estructurales podrán producirse cambios en y a través de la educación. Creo que es importante cuando uno planifica un programa, tener en cuenta cómo éste se ubica en relación a una u otra de estas corrientes.

Nosotras hemos considerado que ambos enfoques son esquemáticos y no reconocen que la escuela, al igual que todas las instituciones, es un sistema complejo y dinámico en el que se producen conflictos de valores e intereses, negociaciones, transacciones, resistencias de distinto tipo, y también se pueden generar propuestas innovadoras. Hemos hecho muchas investigaciones que

demuestran cómo la escuela, los textos y las interacciones reproducen pautas o valores sexistas, pero también creemos que es muy importante en este momento poder identificar dónde, cómo y de qué manera se está produciendo la innovación, porque esto nos indica por dónde se quiebra la reproducción. Si logramos entender esto también podemos identificar cuáles son aquellos lugares desde dónde podemos operar con un programa de cambios como el nuestro.

Por otra parte, y esto también es una premisa para nosotras, a diferencia de épocas pasadas, la escuela no utiliza por lo general, dispositivos de disciplinamiento social, basados en la represión explícita y en la inculcación de obediencias, sino que apela a otro tipo de mecanismos, que son los mecanismos de persuasión y de construcción de consenso. Estimula la generación de ciertos ideales, deseos y criterios de realidad, en suma, persuade a los educandos y a las educandas, a desear ocupar lugares sociales diferentes y a aceptar un orden que es presentado como natural, verdadero, y racional. Pero, también es cierto que al proporcionar información y estimular la racionalidad, les provee de instrumentos que son los que permiten problematizar o cuestionar los propios criterios de verdad, realidad y objetividad imperantes que trasmite la escuela. Es decir, se trata de entender la complejidad del proceso educativo, qué es lo que hace que se reproduzca la desigualdad, cómo se reproducen las desigualdades, qué es lo que hace también que la propia escuela genere mecanismos y recursos que facilitan o pueden facilitar el cuestionamiento y los procesos de transformación de estas mismas pautas.

Otra de las premisas de las cuales hemos partido es la de superar un enfoque conductista muy extremo que supone que los mensajes que transmiten la escuela y los medios de comunicación conforman de una manera mecánica las cabezas de las personas, es decir, que las personas son recipientes vacíos, pasivos, y que los medios o la escuela tienen un poder omnímodo, casi maquiavélico, de conformar, como una máquina, a personas con determinadas características. Nosotros creemos que esto no es así y que la escuela no es esa máquina reproductivista y tampoco creemos que las personas sean esos objetos pasivos. Todas las personas tenemos la posibilidad y la capacidad de seleccionar, de resignificar, de transformar los mensajes, de resistirnos a mensajes tradicionales, y también, de resistirnos a mensajes innovadores. Es sobre la base de esta complejidad que nos hemos propuesto hacer nuestras intervenciones.

Por último, quiero decirles que nos estamos apoyando en un capital que, en parte, ya está construido por la investigación en género y educación en el mundo. Hay mucha información circulante en relación a temas que son fundamentales para nosotras como por ejemplo, el tema de los libros de lectura -es cierto que hay que verlo en cada realidad particular, pero es verdad que hay ya numerosos estudios hechos en muchos países que están llegando a conclusiones simi-

lares-. Del mismo modo, hay numerosa literatura que prueba que las expectativas de los docentes son diferentes según el sexo de los estudiantes, y lo mismo ocurre con los criterios de disciplinamiento, las maneras de evaluar el rendimiento de unos y otros, de evaluar las conductas, etc. Hay mucha información que nos está sirviendo de apoyo para ir avanzando.

Una de las cuestiones que para nosotras es fundamental, y que tiene que ver con esto de los mecanismos de persuasión, es el tema del conocimiento que trasmite la escuela, es decir, el tema curricular. Me refiero al conocimiento que no sólo está en los programas de estudio sino que involucra las interacciones, involucra todo lo que es el currículo, en un sentido mucho más amplio que lo que denominamos programas de estudio. Estoy hablando de lo que la escuela trasmite como lo verdadero, lo natural, lo deseable, lo justo, lo racional. Nos interesa saber cuáles son los contenidos implicados en el currículo así entendido, y cuál es, por tanto, aquello que por omisión o por sanción es lo no racional, lo no verdadero, lo no objetivo, lo no existente. Aquello que hace existir y no existir, es, para nosotras, un tema de especial atención.

Objetivos y líneas de intervención

En la definición de los objetivos del Programa hemos querido conciliar el respeto a los principios en los cuales creemos con lo que son las prioridades y el nivel del debate que hay en la Argentina respecto de este tema.

Los objetivos del Programa son incorporar a la transformación educativa, que es la que se está desarrollando en este momento, nuevos enfoques y valores que resalten los aportes que las mujeres han realizado históricamente al crecimiento económico, al fortalecimiento de lazos sociales y a la producción de cultura, es decir, se trata de recuperar y jerarquizar la contribución de las mujeres y promover la equidad de los géneros en todos los ámbitos de la vida social.

¿Cuáles son las líneas de intervención en las que estamos trabajando? Por un lado, estamos trabajando en la transformación curricular. En este momento, y en el marco del proceso de descentralización y del nuevo modelo educativo que se está impulsando en la Argentina, se están revisando las currícula, entonces, nuestro aporte es participar de las reuniones en que esto se está llevando a cabo. En este momento lo estamos haciendo centralmente sobre las currícula de nivel primario, de modo de detectar cómo está planteada la condición de la mujer y del varón, las relaciones entre varones y mujeres, en la familia, en la comunidad, en las instituciones, en la vida privada, etc.

El otro aspecto en el que estamos trabajando es en la formación y capacitación de docentes. También se está reprogramando el sistema de formación de

docentes, y nosotras estamos trabajando muy activamente en esto. Hemos elaborado algunos módulos específicos que estamos probando con docentes sobre la temática de género, dirigidos esencialmente a la sensibilización acerca de la desigualdad.

Uno de los principales obstáculos con los que se tropieza para trabajar el tema de la discriminación de género es que es invisible, está invisibilizado. Es decir, uno le pregunta a un docente si cree que existe discriminación en la escuela y, obviamente, va a decir que no, porque ningún docente discrimina deliberadamente. Salvo contadas excepciones, todos pretendemos ser justos, equitativos, y en realidad la discriminación se da a través de maneras muy sutiles que pasan, por lo general, bastante inadvertidas. Otro factor que contribuye a invisibilizar este tema es que hay muchas mujeres en la educación, como docentes y como alumnas y, entonces, los logros que hemos obtenido en el acceso a la educación, provocan un efecto de espejismo, o sea, crean la idea de que hemos alcanzado la igualdad, pero no sólo en la educación, sino que la hemos alcanzado en la sociedad.

Se supone que dado que las mujeres vamos teniendo cada vez más credenciales educativas, el logro de la igualdad social será un producto de la evolución de las sociedades, de la modernización, y de nuestra propia voluntad. Entonces, es muy difícil lograr el reconocimiento de esta problemática y la aceptación de que es necesario realizar acciones específicas para revertirla. Por este motivo, estamos trabajando con módulos con docentes, pero sobre todo, el mayor desafío, para nosotros, es incluir esta óptica en la formación regular, o sea, en los currículos de la formación de grado, y en los currículos de la formación permanente de los docentes, en todas las áreas, en la formación en ciencias sociales, en la formación en literatura, en la formación en pedagogía, etc.

Tenemos otra línea de intervención que es la de investigación y docencia. En el plano de la investigación estamos concluyendo un estudio sobre el género en los textos escolares. En este estudio nos hemos focalizado exclusivamente en los libros muy innovadores desde el punto de vista pedagógico. Lo que queremos ver es si existe alguna relación entre la innovación que plantean en lo pedagógico y la visión que dan de los roles femeninos y masculinos en la sociedad. La otra investigación que estamos haciendo es sobre las currícula de nivel primario de las distintas jurisdicciones del país.

Logros y obstáculos

¿Cuáles son algunos de los principales logros y algunos de los principales obstáculos? Yo creo que el principal logro es haber encontrado dentro del propio

Ministerio de Educación y en todas las provincias muchas mujeres -funcionarias y docentes- sensibilizadas al tema. Puede que no tengan mucho conocimiento sobre el tema, pero tienen el sentimiento de malestar. Hay algo que no les gusta. No les gusta como están trabajando como mujeres docentes, no les gusta lo que pasa en las escuelas, no les gusta lo que ocurre en las políticas educativas, y de alguna manera, tienen la idea de que las mujeres deberían tener otra participación, deberían tener otros aportes a todo este proceso. Esto ha sido muy favorable, porque nos ha permitido ampliar nuestro equipo. Tenemos seis personas de coordinación, pero tenemos, además, delegadas al Programa, mujeres -porque son mujeres todas- de cada una de las áreas del Ministerio. Y la misma estructura se está repitiendo en las provincias. El sistema argentino se está descentralizando, de modo que para llevar a la práctica este tipo de programas es necesario concertar, convenir con todas las provincias. Este ha sido uno de los grandes logros.

El segundo logro ha sido poder incluir dentro de la nueva ley de educación, este aspecto. No estamos seguras de que se va a aprobar totalmente, pero en el nuevo proyecto de ley hay dos avances importantes. Uno es que hemos cuestionado el lenguaje sexista de la ley, y lo hemos modificado, o sea, el nuevo proyecto está modificado. Esto, se imaginan, ha costado mucho, hemos sido objeto permanente de burla, porque hemos obligado a que se ponga, alumnos y alumnas, padres, madres, profesores, profesoras, sacando la redacción anterior que por supuesto era la nueva ley de educación para el hombre argentino. En segundo lugar, hemos incluido unos artículos que hablan explícitamente de la necesidad de que la educación garantice la igualdad de oportunidades para varones y mujeres y que se evite la discriminación por sexo, en general, y en especial, en los materiales didácticos. Ese ha sido también, yo creo, un logro importante.

Y por último, lo que estamos en vías de realizar es que hemos acordado con todas las provincias realizar para el 23 de octubre, una campaña nacional de sensibilización de la comunidad educativa sobre la igualdad de oportunidades en la educación. Esto es, para la Argentina, sumamente novedoso, por el tema, obviamente, pero, además, por el modo de gestión. Esta campaña la van a hacer, en conjunto, el Ministerio de Educación, las ONG, la universidad, y las organizaciones barriales, es decir, estamos articulando con todos los actores de la comunidad una serie de acciones simples, talleres, exposiciones de títeres, de dibujos, concursos, etc., que promuevan la sensibilización y el debate acerca de este tema y la necesidad de transformar las pautas discriminatorias.

Las dificultades son muchísimas. No quiero que les quede la idea de que estamos logrando todo lo que nos proponemos. Nos proponemos muchísimo, porque nos proponemos un proyecto de objetivo máximo y vamos lográndolo de a poco. Las mujeres que integramos el equipo del programa somos feministas y

venimos de un trabajo en organizaciones no gubernamentales y en la universidad -ninguna de nosotras había trabajado en el Estado y no somos funcionarias políticas, sino que estamos en carácter de técnicas dentro del Ministerio, a cargo de estos programas-. Para nosotras, la gran dificultad es cómo conciliar, cómo compatibilizar principios y metas que para nosotras son insoslayables, irrenunciables, con formas operativas viables. Todo esto en un contexto muy curioso -el de la Argentina- donde persisten mecanismos de discriminación muy fuertes, muy insidiosos, pero también donde comienza a haber un nuevo discurso acerca del protagonismo de la mujer, acerca de la participación de la mujer, apoyado en la modernización y en el crecimiento del país. Este discurso da ciertas facilidades para que estos temas se incluyan en el debate, pero al mismo tiempo crea algún grado de incertidumbre acerca de cuáles serán los objetivos últimos, cuáles serán las posibilidades reales de desarrollo de programas que necesitan ser profundamente transformadores de relaciones, no sólo entre los géneros sino relaciones de poder sociales.

Confiamos en que este emprendimiento ambicioso y riesgoso en el que estamos involucradas pueda tener el éxito que esperamos.

CAPITULO 4

ESTUDIOS SUPERIORES DE LA MUJER

LA RE-ELABORACION DEL SABER Y LOS ESTUDIOS DE LA MUJER

*Ivette Malverde Disselkoen*¹

¿Qué sentidos tiene instalar un programa específico de Estudios de la Mujer en una Universidad chilena? Esta pregunta nos plantea un desafío intelectual que tiene que ver con la introducción de cambios significativos en las formas de conocimiento, las vías para elaborarlo y transmitirlo, así como también con sus aplicaciones prácticas.

En la estructuración social actual las mujeres experimentamos una serie de vivencias que son interpretadas desde las complejas estructuras simbólicas del patriarcado, estructuras que, mayoritariamente, no acogen nuestras vivencias de mujeres. Desde esos complejos simbólicos son interpretados nuestros conocimientos, nuestros deseos, se nos elaboran fórmulas que resuelven nuestros conflictos y que procuran dar sentido a nuestras vidas. Desde fuera nos son impuestas normas que nosotras ratificamos al internalizarlas. Al vivir de acuerdo a esos conceptos externos vivimos enajenadamente. El proceso de emancipación, el largo y difícil encuentro con nosotras mismas, implica la decisión de elaborar y asumir normas que provengan desde nuestras conciencias de mujeres, implica asumir conscientemente los desafíos y los riesgos de la libertad.

Las limitaciones al desarrollo de las mujeres no provienen sólo de la educación formal y sistemática, sino también de la educación empática, de las convenciones culturales genéricas. Se hace necesario deconstruir éstas para permitir el desarrollo de seres humanos plenos, que asuman su diferenciación sexual sin el lastre de las discriminaciones genéricas que operan tanto sobre mujeres como sobre varones. Las convenciones culturales genéricas naturalizadas tienen un influjo tan enorme sobre nuestros cerebros que se nos hace imposible medir y separar los efectos biológicos de los culturales. No es la biología la que constriñe, sino las culturas que nuestras mentes han creado y que limitan nuestras perspectivas y nuestras posibilidades de desarrollo individual.

Durante demasiados años las Universidades chilenas se mantuvieron alejadas

¹ Doctora en Literatura. Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer. Universidad de Concepción.

de la preocupación en torno a nuestra situación de mujeres; ello nos llevó a autogenerar organismos que pudieran brindarnos ayuda en las zonas desatendidas por el sistema social². La docencia y la investigación universitaria sobre la problemática de las mujeres va tanto en beneficio de las mujeres como de las instituciones de educación superior. Es en este último aspecto en el que deseamos poner énfasis, pues el beneficio para las mujeres no será posible si antes no se introducen cambios relevantes en el conocimiento elaborado por las Universidades. Un enfoque desde la mujer de las diversas materias que se plantea la academia es imprescindible para reorientar y dinamizar su docencia, su investigación y sus vínculos con la comunidad.

Para desconstruir el patriarcalismo es necesario desarrollar una metodología feminista que parta de una conciencia clara sobre la subalternidad de la mujer en este tipo de sociedad y luche con ella intentando transformar la sociedad patriarcal para bien no sólo de las mujeres, sino de toda la humanidad, pues el feminismo no es una corriente que se ocupa únicamente de cosas de mujeres, no olvida al "otro", al varón. Estamos conscientes que el feminismo suscita miedos tanto en varones como en mujeres, miedos que se expresan sutilmente tras posiciones que plantean un supuesto enfrentamiento entre hombres y mujeres, es decir, que ven la propuesta feminista como excluyente y separatista.

Al revisar críticamente la historia del conocimiento académico se pone de manifiesto su vinculación con las ideologías culturales, su compromiso con creencias, mitos y valores sociales. Este hecho determina tanto su gran valor y potencialidad, así como también pone de manifiesto el origen de su poder opresivo. Queda claro, entonces, que el argumento de su "cientificidad" u "objetividad", de su no contaminación valórica, no nos convence. El pensamiento científico predominante no sólo es clasista, eurocéntrico, blanquicéntrico, sino también, sexista: androcéntrico patriarcal. Todo lo que no responde a esto cabe en él en calidad de investigación secundaria o como estudio de marginalidades. El problema del sexismo en las ciencias no es, como equivocadamente pudiera pensarse, que las ciencias sean sexistas, sino que se encuentra en cómo éstas han sido elaboradas desde perspectivas eminentemente patriarcales, no considerando los temas y las perspectivas de las mujeres como parte del quehacer científico y disminuyendo la calidad o validez de lo que nosotras hacemos. Es difícil tomar conciencia, por extraño que parezca, que si no sabemos mucho de la mayoría de la humanidad (de las mujeres), sabemos poco de la humanidad.

Es cierto que la presencia de las mujeres en la academia no es nueva, lo no-

²Nos referimos, por ejemplo, a instituciones como la Casa de la Mujer La Morada (Santiago), el Instituto de la Mujer (Concepción), el Centro de Desarrollo de la Mujer (Santiago), el Centro de Investigación, Promoción y Desarrollo de la Mujer (Concepción) y muchas otras más.

vedoso radica en el papel relevante que ahora adquieren como investigadoras y como materias de investigación. Las mujeres no somos, ni queremos ser extrañas a la formación del conocimiento, pero, a medida que nos damos cuenta que no existe correspondencia entre los valores postulados por el sistema dominante y nuestras experiencias concretas, surge en nosotras la necesidad de elaborar y recuperar el saber como forma de oponerse a la violencia de las ideas admitidas como verdad única.

El cuestionamiento feminista de las propuestas conceptuales dominantes se inserta, como ya lo hemos insinuado, en una perspectiva de desconstrucción, es decir, es un cuestionamiento acompañado por una labor propositiva que señala nuevos derroteros teóricos y metodológicos. Lo construido desde los Estudios de la Mujer no es aislable del patrimonio reflexivo acumulado por la tradición dominante; significa un aporte transformador que permite tomar conciencia de algunos errores radicales de los complejos sistemas intelectuales dominantes. El método feminista, que se propone no perpetuar viejas exclusiones y devaluaciones, opta por una reestructuración dinámica del saber, es decir, las feministas no proponemos un modelo alternativo eternamente válido para cuestionar el modelo del saber patriarcal. Nuestros modelos son por naturaleza dinámicos, se hacen plenamente cargo de que el pensamiento crítico es un ejercicio de la libertad.

Puesto que los planes y programas de estudio, especialmente los universitarios, son el diseño de nuestra memoria cultural, de lo que se considera significativo como para traspasarse de generación en generación, una de las transformaciones relevantes propuestas por el feminismo académico tiene que ver con la modificación de los currícula.

Las transformaciones no consisten sólo en cambiar textos y programas, sino que tienen que ver con modificaciones introducidas al saber mismo, es decir, apuntan a corregir los errores que posibilitaron las exclusiones, a mostrarlos como prejuicios, haciendo visible la distorsión que introdujeron en nuestro pensamiento y los límites que impusieron a nuestros conocimientos y a nuestras vidas.

Las modificaciones introducidas por el pensamiento feminista deben incorporarse de manera permanente al currículum académico, de lo contrario serán cambios pasajeros, pues todo aquello que es excluido o que no ingresa de manera estable a los planes y programas, será fácilmente olvidado, seguirá siendo devaluado o visto como marginal. Hay que señalar también que añadir el conocimiento desde y sobre las mujeres no puede ser simplemente una adición al currículum dominante, porque, tal como lo señala Elizabeth Kamarck Minnich³, el conocimiento de, por y sobre las mujeres no es del mismo tipo, se encuentra fun-

³ Kamarck Minnich, Elizabeth, *Transforming Knowledge*, Philadelphia: Temple University Press, 1990, pág. 11-13.

dado en supuestos diferentes, no admite el error intelectual, moral y político básico del patriarcado que consiste en situar al varón como centro del sistema humano. El pensamiento feminista, que busca ser incluyente, realiza sus críticas reflexionando sobre las raíces patriarcales de la exclusión de las mujeres.

Las propuestas metodológicas feministas rompen, como ya apuntamos, con la escisión entre subjetividad y objetividad; en el proceso de investigación se incorpora la subjetividad, en nuestro caso la subjetividad de mujer. El problema no se resuelve simplemente añadiendo la supuesta "subjetividad femenina" al conocimiento, pues en ese caso estaríamos ratificando los estereotipos acerca de la "subjetividad de las mujeres" y la "objetividad de los varones". Lo importante es cuestionar la validez de la objetividad, que es siempre supuesta, pues está teñida no sólo por determinaciones de género, sino también de raza, clase y otras.

La apropiación del criterio de objetividad por parte de los varones tuvo como consecuencia la discriminación de las mujeres. Con justa razón Adrienne Rich plantea que en una sociedad patriarcal el nombre que se le da a la subjetividad masculina es el de objetividad⁴. Lo relevante consiste, entonces, en mostrar que la subjetividad juega un rol importante en la construcción del conocimiento y que la tarea no consiste en elaborar un conocimiento que, como dice Dale Spender, "desobjetive el conocimiento elaborado por los hombres"⁵, sino en construir un conocimiento que acepte el multiperspectivismo, permitiendo la diferenciación y la crítica.

El trabajo de re-pensar el saber desde las perspectivas de las mujeres debe ser necesariamente multidisciplinario: un solo aparato teórico no puede contener la complejidad de la vida. Al reconocer que cada una de las disciplinas tal como están formuladas actualmente no pueden dar cuenta de los Estudios de la Mujer, cabe preguntarse ¿cómo es posible que una amalgama de ellas logre hacerlo? La respuesta es que hay que crear un área nueva, que no sea copia de las antiguas y que permita desarrollar propuestas teóricas y metodológicas amplias y creativas, obligándonos a atrevernos con lo atípico y heterogéneo. La tarea no consiste sólo en crear una nueva disciplina, sino en re-pensar todas las disciplinas por separado y unas en relación con otras, difundiendo los Estudios de la Mujer en todas las áreas del conocimiento. Una ciencia nueva que rechaza las antiguas exclusiones no sólo no calza en ninguna de las áreas antiguas sino que, justamente por eso, las transforma todas.

Todo trabajo de investigación feminista, que se lleva a cabo con un esfuerzo

⁴ Rich, Adrienne, *On Lies, Secrets and Silences*, London, Norton, N.Y.: Virago, 1979, pág. 87.

⁵ Spender, Dale, "Introduction", en Spender, D., edit., *Men's Studies Modified. The Impact of Feminism on the Academic Disciplines*, Oxford, N. York, Toronto, Sydney, Paris, Frankfurt: Pergamon Press, 1981, pág. 5.

colectivo y un compromiso personal muy auténtico, representa la búsqueda de propuestas alternativas que buscan incluir lo desconocido, lo silenciado. Esta labor abre la posibilidad de que las mujeres recuperemos nuestra memoria de mujeres, lo que nos permite incorporar nuestro hacer al hacer cultural social, mostrando que las mujeres no somos inferiores a los hombres y que, aunque se nos haya excluido, siempre hemos trabajado en la construcción del conocimiento. Me refiero, por ejemplo, a nuestros aportes a la biología, la medicina, las artes, la filosofía, la política, la historia, la economía, etc. La recuperación de la memoria nos permite reinstalar la continuidad existente entre lo público y lo privado, destacando el carácter social del trabajo femenino, así como también nos permite develar las prácticas de exclusión ejercidas contra nosotras. Al recuperar nuestra memoria nos vemos forzadas a preguntarnos por qué y cómo se perdieron las mujeres. Elizabeth Kamarck Minnich plantea al respecto que lo importante no consiste sólo en encontrar a las mujeres que hicieron lo mismo que los varones, sino en preguntarse dónde estaban las restantes mujeres, especialmente las que llevaban la vida prescrita para ellas por el patriarcado⁶. En tanto no se conozcan estas historias tendremos una historia incompleta y peligrosamente falsa. Es fundamental que las mujeres incorporemos nuestras experiencias como legítimas y válidas, esto es un aporte no sólo para las mujeres, sino también para los varones, que, en la mayoría de los casos, desconocen lo realizado por las mujeres. La verdad es que nosotras sabemos muchas cosas que los varones ignoran.

Las intelectuales feministas debemos mostrar la relación entre experiencias vividas y teorías. Al dar a conocer nuestras experiencias, al compartirlas y acumularlas podemos proceder a sistematizarlas, lo que nos permite establecer categorías de análisis que den cuenta de las realidades de mujeres, categorías que, como plantea Julieta Kirkwood, no son neutrales ni indiferenciadamente aplicables a cualquier estrato social⁷. El constante vínculo entre teoría y vida, entre academia y movimiento de mujeres, va erigiendo permanentemente nuevos cuestionamientos. La investigación tiene así la posibilidad de modificar el propio objeto de su investigación, y, a su vez, la realidad misma modifica los planteamientos de la investigación. Una investigación de este tipo se constituye en fuente de energía que nos empuja a buscar respuestas no solamente para las demás, sino también para nosotras mismas y para toda la sociedad. De allí la importancia de socializar lo que estamos haciendo con el fin de dar continuidad a esta tarea.

⁶ Kamarck Minnich, Elizabeth, *Transforming Knowledge*, Philadelphia: Temple University Press, 1990, pág. 27.

⁷ Kirkwood, Julieta, *Ser política en Chile. Los nudos de la sabiduría feminista*, 2a ed., Santiago, Ed. Cuarto Propio, 1990, pág. 240.

El recuperar y participar activamente en el saber está determinado también por la necesidad de redistribuir el poder social entre mujeres y hombres, pues las formas cómo una sociedad selecciona, clasifica, distribuye, trasmite y evalúa el conocimiento llamado público, refleja tanto la distribución del poder como los principios de control social. No es casual que las mujeres hayan sido excluidas de la producción del conocimiento y, por ello, hayan sido subordinadas. Con acierto Julieta Kirkwood plantea la ligazón entre lo que ella llama los "nudos del saber y del poder", instándonos a las mujeres a explorar sus vínculos para desatarlos cuidadosamente y luego reanudarlos en nuevas y cambiantes geometrías⁸. Siendo los intentos por cambiar las relaciones entre estos nudos propuestas para modificar las relaciones básicas de poder, no sorprende que encuentren resistencia.

Las transformaciones del conocimiento requieren formas lingüísticas innovadoras para dar cuenta de esta nueva forma de producir el saber y de ver la realidad, lo cual plantea un nuevo problema, pues un lenguaje demasiado innovador genera reticencias y debe estar constantemente legitimándose. En este sentido los aportes de la lingüística feminista son fundamentales, ponen de manifiesto que en una sociedad patriarcal las relaciones de poder social entre los sexos se revelan también en el lenguaje. Los miembros de una misma comunidad lingüística empleamos el mismo lenguaje, pero con intereses y perspectivas distintas, intereses y perspectivas que confluyen en el signo lingüístico tornándolo polisémico, generando productividades signíicas diferentes. Puesto que el lenguaje es instrumento ordenador de nuestras conciencias, tanto más urgente se torna la necesidad de hacer perceptible la subordinación de la mujer que se opera desde él, para desconstruirla y eliminarla del lenguaje, de las conciencias y, por consiguiente, de la vida social⁹.

Los replanteamientos feministas del conocimiento buscan que las ciencias se reorienten en beneficio de las personas, pues las ciencias no son puras especulaciones teóricas, es necesario volver a unir valores éticos a la investigación científica y tecnológica. Hacemos nuestros los acuerdos planteados en la Agenda 21 del "Congreso Mundial de Mujeres para un Planeta Sano":

Queremos que la ciencia y la tecnología estén al servicio de la mayoría, no al

⁸ Ibid, pág. 239.

⁹ Pensemos sólo en las dificultades que para las mujeres, para el conocimiento acerca de nosotras mismas, implica la naturalización del uso del término "hombre" como supuestamente común para referirse tanto a hombres como a mujeres. Spender y otras muestran que este uso no surgió misteriosamente, sino que es producto de la práctica de los varones de verificar sus conocimientos, y las normas que de ellos derivan, sólo con otros varones. Remitimos, por ejemplo, a Spender, pág. 6.

beneficio de unos pocos. Pedimos que se reconozca la validez científica del conocimiento experimental de las mujeres... Sabiendo también que muchas mujeres han sido víctimas del mal uso de los descubrimientos científicos y tecnológicos, pedimos que las transferencias tecnológicas se realicen considerando los costos y los beneficios para las personas y el medio ambiente¹⁰.

El éxito de un Programa de Estudios de la Mujer no se mide sólo por el número de profesionales que escogen especializarse en esta área (pues ellas, y ellos, a través de sus prácticas profesionales ya se han enfrentado a las limitaciones sociales impuestas a las mujeres), sino también a través de la incorporación de nuestros estudiantes universitarios a las tareas de investigar y analizar la problemática de las mujeres, a través de la incorporación creciente de académicas y académicos a estos Programas, y, fundamentalmente, como ya lo hemos señalado, a través de la incorporación estable de la perspectiva y del saber de las mujeres a las diversas materias académicas.

Constituir un Programa de esta naturaleza nos obliga a desarrollar un conocimiento más completo y complejo y también a desatar la imaginación para pensar proyectivamente en lo que queremos ser¹¹.

¹⁰ Agenda 21 del Congreso Mundial de Mujeres para un Planeta Sano, Miami, noviembre de 1991. Traducción de la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Concepción, pág. 9-10.

¹¹ Está claro que las transformaciones sociales no parten de la academia, pero también es cierto que ésta puede y debe desarrollar un papel importante en ellas.

JABALIES Y COSAS POR EL ESTILO: SUFRIMIENTOS, LOGROS Y EDUCACION DE LAS MUJERES¹

Catharine Stimpson²

En 1961, a los 34 años de edad, cuatro años antes de su muerte, Lorraine Hansberry, la autora afroamericana, escribió un ensayo enérgico y sardónico: *Defensa de la Igualdad de los Hombres*. En él, Hansberry arponcó la misoginia y saludó al feminismo, defendiendo, así, a las sesudas mujeres. "Esconder la propia capacidad mental", declaró, "es una desfiguración de la personalidad".

Hansberry predijo, con optimismo, que la historia estaba cambiando en favor de la mujer inteligente. Las mentes llegarían a ser más importante que los músculos. "Y, aunque hubiera que cazar jabalíes y cosas por el estilo para sobrevivir", dijo irónicamente, "la fuerza que se requiere para oprimir el gatillo de un arma automática no es comparable con la que se necesitaba antes para aporrear algo con un hacha de piedra".

El ensayo de Hansberry no se publicó hasta 1985. Ahora podemos darnos cuenta que, también, era profética. Nuestro mundo puede tener un exceso innecesario de latosos y zánganos, pero hay aún menos jabalíes y cosas por el estilo que cazar para sobrevivir. Nuestras mentes inquisitivas significan más para nuestro futuro que la ruda fuerza muscular que produce contusiones. Por esta razón, la educación pasa a ser una cuestión cada vez más urgente. A menos que to-

¹ Una versión de este *paper* fue expuesta en marzo de 1992 en la Conferencia Bella Abzug en el Hunter College de Nueva York; en abril de 1992, en la convención de la Asociación del College y de las Bibliotecas de Investigación; y en mayo de 1992, en la Conferencia Walker-Ames en la Universidad de Washington. Este trabajo incluye, precisa y alude a algunos de mis trabajos anteriores: Stimpson, Catharine, *Donde están los significados: feminismo y espacios culturales*, Nueva York y Londres: Methuen, 1988; "Acerca del desafío feminista: necesidades y restricciones emergentes", Radcliffe College, diciembre, 1988; "La idea de los estudios de la mujer, las ideas de los estudios de las mujeres", *La política de la literatura hacia los '90*, Nueva York: Columbia University Press, 1990; el *paper* "Cambios de la Mente", leído en la reunión anual de la Asociación de Bibliotecas Americanas, Chicago, Illinois, junio, 1990; "Mujeres Conocedoras, Conferencia de 1990, Conmemorativa de Marjorie Smart", en: Jones David R. y Davies L. Susan, *Las mujeres en Educación Superior: una agenda para la década*, Australia: Departamento de Servicios de Educación Administrativa, Superior y de Adultos, Universidad de New England, 1990, pág. 11-45.

² Vice Presidenta de la Universidad de Rutgers. New Jersey, Estados Unidos.

do cambie, muy poco cambiará en la educación superior. A menos que la educación superior cambie, poco cambiará en otras esferas. Hoy en día, la situación de las mujeres y de la educación superior se mezcla.

Después de largas y dolorosas luchas, las mujeres han obtenido logros sorprendentes. Pero, falta mucho por hacer. Tal como lo señala sombríamente un titular reciente, "Viejos Asuntos Irresueltos: Atmósfera aún hostil para Mujeres Académicas. Indica nueva evidencia"³. Las mujeres están, a la vez, adentro y afuera de los recintos de educación superior; cómodas y maltratadas, confiadas y ansiosas, alegres y enojadas, con los nervios de punta. Aún más, la reacción en contra de las mujeres también golpea por medio de las instituciones de educación superior. Susan Faludi escribe mordazmente acerca del "monopolio cerebral de la reacción: del neo-conservantismo al neofeminismo"⁴.

Mientras mayores sean los logros, más virulentas son las reacciones -quizás, nuestro desagradable equivalente social de la Tercera Ley del Movimiento de Newton- es decir, hay una reacción igual y opuesta para cada acción. En breve, los asesinos de los sueños educacionales lubrican y apuntan sus armas para todas nosotras. Claro que, los asesinos no tendrían nada que hacer si los sueños no fueran cada vez más reales. Un disparo aborrece el vacío...

A las mujeres, al igual que a los hombres, siempre se les ha enseñado. Si las niñas sobreviven, se las educa, formal e informalmente, de acuerdo a las costumbres de su cultura. Mis antepasadas femeninas, en las húmedas casas de campo de la región central de Inglaterra y los campos húmedos de Gales, aprendieron a hablar, coser, plantar, cocinar, dar a luz y rezar. Les estoy agradecida por sus genes. También les estoy igualmente agradecida de no tener que imitar sus vidas.

Al igual que los hombres, las mujeres siempre han querido aprender. Sin embargo, los procesos de modernización manufacturaron un conjunto de ideas acerca de las mujeres y la educación particularmente enérgico, habiendo sido éste anteriormente muy radical. Estas ideas proponían que las mujeres eran capaces tanto de la autodefinición como de "la vida del pensamiento". Si el pensamiento racional caracterizaba las facultades más altas de la mente, como lo planteara Mary Wollstonecraft en *Una Reivindicación de los Derechos de la Mujer* en 1792, las mujeres eran suficientemente fuertes como para levantar las pesas y los pesos de la razón.

La modernización, entonces, sentó en la frase "mujeres conocedoras", un

³ Blum, Debra E., "Old Issues Unresolved: Environment Still Hostile to Women in Academe, New Evidence Indicates" *Chronicle of Higher Education* (9 de octubre, 1991).

⁴ Faludi, Susan. *Backlash: The Undeclared War Against American Women*. New York: Crown Publishers, 1991.

juego de palabras triple. "Mujeres conocedoras" significa, en primer lugar, mujeres que saben, mujeres que tienen una conciencia activa y asertiva, mujeres que son una parte activa del proceso de información. Para ellas, el saber, independientemente de cuán doloroso pueda ser, es liberador. Un ejemplo: un estudio reciente preguntó a estudiantes mujeres en la India si tenían alguna información acerca de la menstruación antes de su menarquia; el 63.01% contestó afirmativamente y un 36.99%, negativamente. De aquellas que tenían algún conocimiento, la mayoría consideraba la menarquia una función fisiológica normal. Las que no tenían ningún conocimiento, estaban "aterradas y horrorizadas"⁵.

En segundo lugar, mujeres conocedoras significa saber acerca de las mujeres, la información y las ideas del género que los hombres, mujeres y niños llevan internalizadas.

En tercer y último lugar, mujer conocedora significa la mujer que dice "No", la mujer que es capaz de rechazar lo grandioso y lo pequeño.

La modernización escribió un nuevo capítulo en la historia de las mujeres "que dicen No", que contestan "No" a las ideologías que lobotomizan su inteligencia; "No" a las instituciones que les niegan la entrada o las tratan con rudeza; "No" a las historias falsas y degradantes acerca de las mujeres. "Las mujeres que dicen no" han hecho posible a las "mujeres conocedoras".

Por varias razones, la lucha por y de las mujeres conocedoras disminuyó a mediados del siglo XX en Estados Unidos. En los años 60, reemergió. Entre las causas se incluyen una demanda por una reforma general de la educación; un compromiso de justicia social e igualdad racial que generó un compromiso renovado con respecto a la igualdad de género; alguna preocupación acerca de la disipación de los talentos de las mujeres educadas; la entrada de las mujeres de todas las razas y clases a la fuerza laboral pública, lo que provocó nuevas preguntas acerca de su educación; nuevas tecnologías de reproducción, tales como el control de la natalidad, que ayudaron a redefinir la sexualidad de las mujeres; y el renacimiento del feminismo en los 60, un renacimiento inseparable de los cambios que he mencionado de manera trunca.

La lucha por y para la mujer conocedora reemergió exactamente al mismo tiempo que la Information Society, de manera no fortuita. En 1962, Fritz Machlup publicó su libro pionero *La Producción y Distribución del Conocimiento en los Estados Unidos*, analizando la producción del conocimiento como una actividad e industria económica con sus propias categorías ocupacionales: educación, investigación y desarrollo, medios de comunicación, máquinas de información (como los computadores), y servicios de información.

⁵ Skandan, K. P. y otros, "Menarche: Prior Knowledge and Experiences". *Adolescence* XXIII, 89 (primavera, 1988).

En 1963, Betty Friedan publicó *La Mística Femenina*. En 1972, los Japoneses publicaron un paper llamado *El Plan para la Sociedad Informativa, una Meta Nacional Hacia el Año 2000*. En 1972, surgió *Ms. Magazine*. En 1977, la Asociación de Bibliotecas Americanas, después de su propia y cuidadosa planificación, se preocupó de las bibliotecas en una sociedad informativa post-industrial. En 1977, Elaine Showalter publicó *Una Literatura Propia* y Bárbara K. Smith *Hacia una Crítica Feminista Negra*. En 1982, John Naisbitt en *Megatendencias: Diez Nuevas Directrices que Transforman Nuestras Vidas*, le dijo a los norteamericanos que el cambio más explosivo en sus vidas había sido el de una sociedad industrial a una sociedad de información. En 1982, Carol Gilligan presentó *En una Voz Diferente*, su más influyente estudio de las mujeres y del razonamiento moral.

En la Sociedad de Información, la educación -la activa adquisición de teorías, conceptos, y conocimiento empírico- tiene importancia para la sobrevivencia y el éxito. Como escribe de modo terminante un comentarista "Se asume que el ascenso social, de los estratos socio-económicos de esta sociedad, depende cada vez más de una educación avanzada⁶. Los partidarios de la lucha por la mujer conocedora quieren que ella sea una ciudadana de la Sociedad de Información con plenos derechos; por el contrario, los opositores no desean que esto suceda. No todos los que se preocupan acerca de la ciudadanía de las mujeres en la Sociedad de Información son feministas. Significativamente, la necesidad de educar a las mujeres, aún constreñidamente, es un tema en el que feministas y muchas no-feministas concuerdan. Actualmente, pocos son los que creen que las mujeres son mejores si están descalzas, embarazadas y analfabetas. Las feministas se preocupan apasionadamente por la mujer conocedora. Para nosotras, la educación es un medio necesario para lograr autonomía, dignidad, igualdad, autosuficiencia, poder e, incluso, con suerte, placer. Los misóginos y los más ciegos de los tradicionalistas del género han temido, con justa razón, las consecuencias de la educación de las mujeres. "Yo pienso", dice una insignia feminista, "luego, soy peligrosa".

EL feminismo contemporáneo, auto-consciente e imaginativamente, se estructuró como un movimiento de reforma educacional radical con cinco metas. En primer lugar, el feminismo mejoraría la crianza de los niños y las prácticas de socialización. En segundo lugar, organizaría pequeños grupos de "toma de conciencia". En ellos, las mujeres aprenderían unas de otras acerca de sus vidas para cambiarlas.

⁶ Marquis, Rollin, "Prologue: Post-Industrial Society and the Growth of Information: The Impact on Libraries". *The Information Society: Issues and Answers*, ed. E. J. Josey. Phoenix, Arizona: Oryx Press, 1978, pág. 1-3.

Luego, el feminismo atacaría a los medios de comunicación, a los estudios de producción que ponen en el mercado lecciones e imágenes, a menudo inventadas, para una cultura de masas. A continuación, el feminismo crearía alternativas culturales, un nuevo arte espléndido, literatura, películas, música, periodismo y religión. Finalmente, el feminismo "transformaría", o por lo menos cambiaría, los sitios de la educación formal, desde el cuidado de los niños hasta los centros de investigación.

La alianza explícita entre el feminismo contemporáneo y la educación superior, que comenzó a mediados de los 60, ha tenido tantos triunfos que algunos concluyen que el feminismo ha dado paso al postfeminismo. Una irónica mujer académica de los Estados Unidos escribe: "... a las feministas les acosa el miedo de que lo académico declarará una victoria prematura para las mujeres que están en educación superior... los mismos estudiantes pueden creer que la crisis ha terminado".

Para estos estudiantes, las feministas son ahora "cabezas femeninas muertas que se congregan periódicamente alrededor de unas pocas líderes de edad para escuchar una repetición cansada de unas pocas melodías estándares que quedan de finales de los años 60"⁷.

Estos triunfos son genuinos. Incluyen⁸:

- La desaparición de la discriminación más pública, que había sido formalizada por las políticas oficiales. En los libros encontramos leyes en contra de la discriminación. Por cierto, en 1992, en el vigésimo aniversario del Título IX que prohibía a las escuelas que reciben fondos federales la discriminación en contra de las mujeres, la Corte Suprema aprobó por unanimidad en las Escuelas Públicas del Condado de Franklin v. Gwinnet, que los estudiantes pueden demandar a las escuelas que efectivamente discriminan. También hay políticas institucionales en contra de la discriminación que, por lo menos en parte, son efectivas.

- Los educadores también están conscientes de otros asuntos relacionados con el género. Las violaciones en el campus, y en las citas, y el acoso sexual son más visibles.

- Las mujeres se han organizado para terminar con la discriminación y otras

⁷ Burgan, Mary. "Women in Academe in the '90s: Back to the Future Part II", *Change* (marzo-abril 1990).

⁸ Esta lista surge de mis observaciones, de una conversación con Bernice W. Sandler, el 23 de marzo de 1992 y de Chamberlain, Mariam K., ed., *Women and Academe: Progress and Prospects*, New York: Russel Sage Foundation, 1988, pág. 16-17.

prácticas dañinas. Algunas de sus organizaciones son parte de infraestructuras institucionales, como por ejemplo, un Comité por el Estatus de las Mujeres o los Centros de mujeres.

- Estamos conscientes de las diferencias entre las mujeres, especialmente las diferencias raciales, y de su importancia.

- Más mujeres ingresan a las universidades. Entre 1980 y 1990, el número de mujeres indígenas de América que asistía a la universidad aumentó en un 30%; de mujeres asiático-americanas, en un 99%; de mujeres afro-americanas, un 16%; de mujeres hispanicas, un 73%; de mujeres blancas, un 15%.

- La Contratación es más equitativa. Entre 1972 y 1989, la proporción de mujeres que se desempeñaba como profesor asistente creció de 24% a más de 38%.

- Las mujeres y el género, como sujetos, han penetrado en nuestra conciencia pública y en el curriculum. A su vez, ésto ha permitido que cambien los cuidadores de nuestros sistemas de información; a preguntarse, por ejemplo, si el vocabulario de un catálogo es racista o sexista⁹. Bajo distintos nombres, se han originado los "estudios de la mujer".

Cuantitativamente, el crecimiento en la investigación y enseñanza acerca de las mujeres es impresionante. Si hubiera un stock, se rebalsaría. En 1969, en Estados Unidos, habían alrededor de 16 cursos dedicados al tema de la mujer y género. Actualmente, hay cursos de estudio de la mujer en más de dos tercios de nuestras universidades; casi la mitad de las carreras universitarias de cuatro años de duración; en un cuarto de nuestras instituciones de dos años. En conjunto, alrededor de 2000 universidades e instituciones de educación superior tienen algún tipo de curriculum para los estudios de la mujer¹⁰. Alrededor de 621 de estas instituciones han organizado departamentos y programas. En 1970, en la Convención de la Asociación Filosófica Americana, de 100 papers ninguno era acerca de la raza o el género. En 1990, 21 de 224 papers trataba estos asuntos¹¹. En 1990, una encuesta de los departamentos de Inglés mostró que el 92.8% de ellos aún quería que los estudiantes aprendieran los antecedentes intelectuales, históricos y biográficos necesarios para comprender la literatura de un determinado período; el 88.6% incluso quería estudiantes que obtuvieran placer de la sabiduría y del arte de las obras literarias. Además, el 61.7% esperaba que los estudiantes

⁹ Searing, Susan. "Institutions of Memory: Libraries and Women's Work(s)." *Michigan Quarterly Review* XXVI (Invierno 1987).

¹⁰ Chamberlain, Mariam K. y Bernstein Alison. "Philanthropy and the Emergence of Women's Studies". *Teachers College Record* 93, pág. 3 (Primavera 1992).

¹¹ Butler, Johnella y Schmitz Betty. "Ethnic Studies, Women's Studies, and Multiculturalism". *Change* 24, 1 (enero/febrero 1992), pág. 36-41.

comprendieran la influencia de la raza, clase y género en la literatura y sus interpretaciones¹². En 1991, la Biblioteca Schlesinger del Radcliffe College tenía alrededor de 50 ítems relacionados con mujeres y género en su lista de revistas periódicas, desde *Affilia: Journal of Women and Social Work*; pasando por cuatro diarios que incluían la palabra "género" en sus Títulos y *Sage: A Scholarly Journal on Black Women*, editado en Spelman College desde 1984; hasta *Women's Studies Quarterly*¹³.

Las tres reuniones que patrocinó la Década de las Naciones Unidas para las Mujeres, ayudaron a fortalecer la percepción global de la importancia de la mujer conocedora¹⁴.

Alrededor del año 1990, había por lo menos 164 centros de investigación independientes y universitarios que se centraban en la mujer: 66 en Estados Unidos y Canadá; 29 en Asia, 10 en India; 25 en Europa e Inglaterra; 23 en México, América Central y América Latina; 8 en el Sub-Sahara Africano; 5 en Australia y Nueva Zelanda; 4 en Medio Oriente; 4 en el Caribe. Uno o más centros se están formando en Rusia.

Irónicamente, la resistencia a los estudios de la mujer ayuda a que se mantengan vigentes. Algunas personas están horrorizadas por un movimiento de reforma educacional que está en deuda con el feminismo y que habla alegremente de hacer volar las plumas y estar molesto.

Para ellos, el feminismo es una peluca cargada de palabras, o, para cambiar la metáfora, una enfermedad que infecta a la educación superior con la plaga de la política y la polémica, la bacteria del prejuicio, el germen de la ideología. Un observador ostensiblemente imparcial advierte terminantemente: "Aunque el tema (Estudios de la Mujer) es formalmente no partidista, en la práctica los cursos están dominados, desproporcionadamente, por perspectivas feministas -a menudo feministas radicales-. En la práctica, se enfatizan mucho las ideologías lesbianas y socialistas"¹⁵. En algunos países, el feminismo es también sinónimo de les-

¹² Franklin, Phyllis y otros. "Continuity and Change in the Study of Literature". *Change* 24, 1 (enero/febrero 1992).

¹³ Schlesinger Library on the History of Women in America, Radcliffe College. Schlesinger Library's Current Periodicals, 16 (octubre 1991).

¹⁴ Las reuniones se efectuaron en Ciudad de México en 1975; en Copenhague en 1980; y en Nairobi en 1985. Monk 1988 es un estudio inteligente de la erudición feminista internacional. *Les Cahiers des Grif* publicó un informe sin fecha acerca de un proyecto de investigación hecho en 1987-88 y presentado en la conferencia de 1989 acerca de los estudios de la mujer en Europa, *Estudios de la Mujer: Concepto y Realidad: un Proyecto de Investigación perteneciente al Programa de Acción EEC para Iguales Oportunidades en Educación*.

¹⁵ Bryden, David P. "It ain't what they teach, it's the way that they teach it". *The Public Interest* 103 (Primavera 1991).

bianismo; en otros, una importación occidental destructiva.

No es de sorprender que los estudios de la mujer hayan estimulado una oposición. También refleja dos temores específicos del género. Primero, que las mujeres de todas las razas, al igual que las minorías de ambos géneros, son irracionales, castradoras de la razón, no académicas por naturaleza¹⁶, y en segundo lugar, en términos aún más generales, que los cambios en nuestra manera de pensar acerca de las mujeres ordenarán cambios en sus posiciones sociales y como sujetos.

Cynthia Fuchs Epstein escribe: "En primer lugar, es difícil para los miembros de cualquier orden social cuestionar su propio orden y no considerarlo como necesario para el funcionamiento continuo de la vida social. En segundo lugar, la estructura social hace que algunos tipos de pensamiento y conocimiento sean más fáciles que otros. En tercer lugar, porque las distinciones de género son un elemento básico en la creación del orden social y porque esas distinciones están típicamente estratificadas; con los hombres en los rangos superiores, quienes tienen interés en justificar y continuar el status quo. Los desafíos para un orden social no provienen típicamente de aquellos que se benefician de sus acuerdos"¹⁷.

Desafortunadamente, los estudios de la mujer han proporcionado a sus oponentes mucho material de mal gusto, e incluso viciado, susceptible de ser vilipendiado. En su urgencia por cambiar la educación superior, en los estudios de la mujer, algunas veces, se ha hablado como si no hubiera nada bueno acerca de la universidad y de la torre de marfil. Algunas feministas se han negado a ver cualquier esperanza en la educación superior, considerándola demasiado enredada con la red metodológica e ideológica del "pensamiento masculino" dominante. Para ellas sólo las botas con clavos hacen pies de página. Intelectualmente, los estudios de la mujer han sido a menudo demasiado reductivos y propensos a etiquetamientos. A finales de los 60 y a comienzos de los 70 se hablaba demasiado dramáticamente del Patriarcado y de la Mujer como si el Patriarcado fuera el equivalente del pecado original y la Mujer el equivalente de la redención. En los años 70, los estudios de la mujer cambiaron desde el Patriarcado, como una descripción de los trabajos y accesorios de la historia, hacia un triángulo de hie-

¹⁶ Un arsenal de defensa emergió vívidamente en un proyecto "principal" que involucró a 45 miembros de la facultad, 42 hombres, todos catedráticos, en la Universidad de Arizona. (Aiken y otros, *Changing Our Minds: Feminist Transformations of Knowledge*, Albany: State University of New York Press, 1988, pp. 134-163). Varios hombres fueron incapaces de renunciar a sus ideas y sentimientos acerca del género. El mito de la mujer castradora y la asociación de las mujeres con el desorden y la irracionalidad tardaron particularmente en desaparecer.

¹⁷ Epstein, Cynthia Fuchs, *Deceptive Distinctions: Sex, Gender and The Social Order*, New Haven and London: Yale University Press and Russell Sage Foundation, 1988.

rrero: raza/clase/género, un conjunto triple de categorías históricas que debía caracterizar todas las sociedades, en todas las épocas y en todos los lugares.

Por supuesto que raza, clase y género son categorías históricas muy importantes, pero también lo son tribu, nación, religión y edad.

Simultáneamente, los estudios de la mujer se han permitido juegos vulgares de políticas de identidad, "la suposición de que la identidad y puntos de vista étnicos, sexuales o raciales de una persona constituyen una misma realidad y son iguales"¹⁸. Este tipo de calificación de sí mismo y de los otros ha sido, a menudo, tan justificado como lo ha sido una sobresimplificación, tanto de la identidad como de la política. "¿Hemos nosotras, como feministas", pregunta una mujer, "en nuestro celo por delinear la omnipresencia del racismo y del sexismo en nuestra sociedad, estirado nuestros conceptos hasta tal punto que uno debe ahora usar la misma etiqueta para hablar acerca de un linchamiento del Ku Klux Klan y el fracaso de un festival de música femenina, para proveer una escala ajustable de precios de entrada?"¹⁹.

Emocionalmente, los estudios de la mujer proporcionarían también un perfecto refugio de principios y un santuario nutritivo. Si los estudios de la mujer cometieran una equivocación momentánea, serían condenados como si tuvieran salmonella o como si fuera la imperdonable mala madre. Sin embargo, ni siquiera estos errores garrafales pueden dar cuenta de la historia y la hipóbole de la oposición hacia las mujeres concedoras. Al igual que una sombra, la oposición ha mutado en la medida en que los estudios de la mujer han evolucionado y numerosas fuerzas se han juntado y han tomado por asalto el escenario sociopolítico.

En la década pasada, algunos conservadores y neo-conservadores sociales organizaron campañas para atacar los estudios de la mujer y para anunciar que este fenómeno, a menudo etiquetado "feminismo académico", representa los males del mundo postmoderno. En esta campaña, el feminismo académico de los estudios de la mujer es un síntoma de una vasta degeneración. Traiciona el libre mercado, el mundo libre, la investigación objetiva y libre, la familia y la heterosexualidad sin lágrimas.

Los fundamentalistas religiosos se entrometen diciendo que el feminismo académico de los estudios de la mujer es, además, irreligioso. En suma, somos "acusadas de ser intolerantes, estrechas de mente, ideólogas limitadas. Al igual que las brujas del siglo 15, somos consideradas como un puñado peligroso y

¹⁸ Patai, Daphne. "The Struggle for Feminist Purity Threatens the Goals of Feminism". *Chronicle of Higher Education*, febrero 5, 1992.

¹⁹ Koertge, Noretta. "P.C.: A feminist Response". *Women's Studies in Indiana* 17, 1 (septiembre/octubre 1991).

malvado, que operamos como un culto para amenazar todo lo que es sagrado y bueno... amenazamos a la democracia, obstruimos la mentalidad americana y socavamos el verdadero concepto de los estándares académicos... hemos fomentado un clima de intolerancia en los campus universitarios, donde manda el feminismo, donde los homosexuales y lesbianas definen el discurso sexual dominante y, donde ya no se permiten la conducta y el discurso racista, sexista y homofóbico"²⁰.

Actualmente, los estudios de la mujer ofrecen a la Sociedad de Información varias utilidades. Una de ellas es una visión moral de una comunidad educacional justa y equitativa. Esta comunidad garantiza la libertad de investigación, aunque la libertad notoriamente permite las desigualdades culturales.

Detesto la pornografía violenta; es el discurso del odio tatuado en los cuerpos de las mujeres. Sin embargo, incluso el asqueroso productor y consumidor de pornografía tiene sus derechos según mi libertad del acto de información. De manera más positiva, en los estudios de la mujer la visión moral de comunidad plantea acceso al aprendizaje para los ricos, los de clase media y los pobres por igual, respeto mutuo entre todos los aprendices y políticas que sirvan para todos los aprendices. Estas políticas incluyen el cuidado de los niños; libertad de acoso racial y sexual²¹; autogobierno democrático y contratación equitativa de todas las razas y de ambos géneros. No obstante exista una acción afirmativa, la contratación equitativa es un ideal, no un lugar común.

En 1992, en Estados Unidos, sólo alrededor del 12% de los funcionarios ejecutivos, de alrededor de 3500 de nuestras instituciones de educación superior, eran mujeres. El ser catedrático es aún más difícil de encontrar para las mujeres que para los hombres. En parte, la contratación y la promoción de mujeres es difícil debido a las profundas y persistentes tensiones entre nuestras expectativas de lo que una mujer y una profesional deberían ser y hacer²². ¿Cómo se puede

²⁰ Andersen, Margaret L. "From the Editor". *Gender and Society*, 5, 4 (diciembre 1991).

²¹ En una conversación personal, el 23 de marzo de 1992, Bernice R. Sandler estima que quizás del 20 % al 30 % de las mujeres en los primeros años universitarios y del 30 % al 40 % de las mujeres en el posgrado, experimentan alguna forma de acoso sexual en un espectro que va del acoso "clásico" a la insinuación sexual. Un 70 a 90% de las mujeres en los primeros años experimenta lo que perciben como por lo menos un incidente de acoso serio, no deseado, de un hombre que es su compañero o de un grupo de hombres.

²² Un ejemplo de las diferencias de carrera entre un hombre y una mujer, en sus condiciones de hombre y mujer, es el siguiente: en 1988, Gertrude B. Elion ganó el Premio Nobel de Fisiología o Medicina. Ella dijo que había elegido la carrera porque quería ayudar a la gente y que su familia la había apoyado. Sin embargo, tuvo que luchar contra las "naciones preconcebidas acerca de qué carreras eran adecuadas para las mujeres". Al graduarse del "college" en 1937 con un título en bioquímica, hizo clases en secundaria porque ningún laboratorio contrataba mujeres, una práctica que se eliminó posteriormente debido a las necesidades ocupacionales de la Segunda

ser una "mujer" sacrificada y doméstica, y una "profesional" independiente y en el ámbito público?

Un segundo aporte que ofrecen los estudios de la mujer a la Sociedad de Información es un rico e interdisciplinario menú de ideas acerca del sexo y el género; las conexiones entre nuestras teorías del sexo y del género y nuestras teorías de la naturaleza humana; sexualidad; diferencia sexual; diferencias entre mujeres; y nuestros conceptos acerca de la diferencia. Los estudios de la mujer también han demostrado cuán persistentemente no medimos adecuadamente las diferencias sexuales al tomar al varón como la norma y a la mujer como una variante²³. La receta inicial de este menú después de la II Guerra Mundial, fue *El Segundo Sexo* de Simone de Beauvoir. Bajo la influencia de Beauvoir, los estudios de la mujer han hecho la distinción entre sexo, como una condición biológica, sujeta a algunas de las reglas de la naturaleza, y género como una construcción social sujeta a las reglas de la cultura. Estas reglas de la cultura, hechas por el hombre, definen mucho de lo que creemos que es natural -nuestros cuerpos, por ejemplo, o nuestra sexualidad. Joan Scott explica "... el género es la organización social de la diferencia sexual. Pero esto no significa que el género refleje o implemente diferencias físicas fijas y naturales entre los hombres y las mujeres; más bien, el género es el conocimiento que establece significados para las diferencias corporales"²⁴.

Los historiadores están demostrando ahora cómo las culturas han dibujado sus geografías particulares del sexo y del cuerpo. Por ejemplo, la heterosexualidad y homosexualidad modernas no surgieron de una eterna matriz de

(continuación Nota 22)

Guerra Mundial. En 1944 consiguió un trabajo en la industria privada. Estudió para un Ph.D. durante la noche, hasta que la escuela insistió en que fuera estudiante a tiempo completo, status que ella no podía permitirse. Convencida de que el matrimonio y una carrera eran incompatibles, nunca se casó.

Por el contrario, su colega y co-ganador del Nobel, George H. Hitchings, sacó un Ph.D. en bioquímica en Harvard, se casó, tuvo dos niños y contrató a Gertrude Elion. Kolata, Gina. "A Research Collaboration Spanning Four Decades", *New York Times* (octubre, 17, 1988).

La literatura acerca de la tensión entre el rol doméstico de las mujeres y su rol académico-público es deprimentemente extensa. Podría agregar que el uso del adverbio "deprimentemente" es una marca feminista en mi trabajo de investigación académica.

Ver Aisenberg, Nadya y Harrington Mona. *Women of Academe: Outsiders in the Sacred Grove*, Amherst: University of Massachusetts Press, 1988; Mangan, Katherine S. "Women Seek Time Off to Bear Children Without Jeopardizing Academic Careers", *The Chronicle of Higher Education* (febrero 3, 1988).

²³ Tavris, Carol, *The Mismeasure of Woman*, New York: Simon and Schuster, 1992.

²⁴ Scott, Joan Wallach, *Gender and the Politics of History*, New York: Columbia University Press, 1988.

la Madre Naturaleza, sino de las fundiciones de la cultura del siglo XIX. Crucialmente, las sociedades son diferentes entre sí. Todas tienen mujeres biológicas, pero el significado de ser mujer difiere radicalmente en cada una de ellas. Todas tienen hombres biológicos, pero el significado de ser hombre difiere radicalmente también. Todas tienen sistemas de género, pero el significado de cada sistema difiere radicalmente en cada una. Ante la presión de estas percepciones, los estudios de la mujer han decidido no hablar de una mujer universal, de una "femineidad esencial". Hacerlo, es cometer el pecado intelectual de "esencialismo".

Se ha gastado mucha energía en los estudios de la mujer para mostrar cuán a menudo un sistema de género es jerárquico; cuán a menudo la diferencia sexual es sinónimo de discriminación sexual. Los economistas, entonces, documentan las desigualdades económicas; los científicos políticos, la negación de la ciudadanía a las mujeres; los psicólogos, las razones de por qué los hombres maltratan y las mujeres se someten; los críticos de los medios, las degradantes o estúpidas representaciones de las mujeres y la sexualidad; los educadores, el drástico cambio de las niñas en la escuela primaria y secundaria y el "clima glacial" para las mujeres que están en educación superior.

Sin embargo, en los años 70 y a comienzos de los 80, muchas feministas comenzaron a desconfiar de esta desconfianza de la diferencia, cuando la diferencia sólo significaba discriminación. Estas feministas estimaban lo femenino y deploraban las peligrosas diferencias entre lo femenino y lo masculino. En las humanidades, los especialistas comenzaron a buscar una cultura de las mujeres, una tradición artística y literaria de las mujeres, y una nueva y libre escritura de las mujeres que fuera la poética de un cuerpo y una psique recientemente liberados. En filosofía, Sara Ruddick comenzó a elaborar la teoría del pensamiento maternal, un cuadro de la conducta cognitiva y ética que surge de la práctica de la maternidad. Entre las figuras más conocidas que surgieron durante este período, se encuentran la escritora francesa Hélène Cixous, creadora de una escritura femenina, y Carol Gilligan.

En la década de los 70, también emergieron varios otros desarrollos, en parte como reacción a la elaboración de la cultura de las mujeres o de lo femenino. Entre éstos, estaban los estudios del hombre, una elaboración a menudo desesperada e incluso lamentable de lo masculino, o de la cultura de los hombres, o de la construcción de la masculinidad. Más que la evocación de Charles Atlas²⁵, los estudios del hombre tienen potencial intelectual.

Un segundo desarrollo fue la creación de los "estudios del género", siendo

²⁵ Nota de traducción: Charles Atlas por Iron John

defendidos a veces, como una alianza intelectual entre los estudios de la mujer y los estudios del hombre, que mostraría cómo la femineidad y la masculinidad encajan, al igual que dos enormes bloques de Lego, para formar una estructura de género. A menudo, los escritos para los estudios del género establecen que al expandir nuestra atención desde un sexo -es decir, mujeres u hombres- a una estructura -es decir, el género- permitirá un rango intelectual mayor.

Superficialmente, podría parecer contradictorio conceptualizar la diferencia sexual como destructiva y constructiva. Sin embargo, vistas como un todo, las experiencias de las mujeres han sido contradictorias, llenas de condiciones conflictivas y de fuerzas en pugna. Señalaremos sólo cuatro de ellas:

Primero, si la familia es el pilar básico del patriarcado, la familia, no obstante, puede ser el lugar en el que hombres y mujeres pueden ser compañeros contra un mundo hostil.

Segundo, si muchas sociedades devalúan a las mujeres, ellas pueden, no obstante, generar un conjunto especial de valores femeninos que tienen su propio significado y valor.

Tercero, si muchas sociedades se burlan de las mujeres como creadoras y miembros de organizaciones públicas y de cultura, las mujeres han resistido de dos maneras. Han creado y defendido sus propias organizaciones (el movimiento de las mujeres) y espacios culturales (las universidades de las mujeres, las pinturas murales de África Occidental, los cantos de duelo griegos). Las mujeres también han demandado acceso a las organizaciones públicas y a los dominios culturales que las excluía.

Cuarto, y más doloroso, si muchas sociedades privan a las mujeres de poderes, las mujeres aún tienen poderes que ejercer.

Las mujeres, aunque sean el otro del hombre, también tienen sus otros. En Estados Unidos, las mujeres blancas poseían esclavos negros de ambos sexos. En la Alemania Nazi, las mujeres Nazis trataron de manera brutal y mataron a los judíos de ambos sexos. Los colonizadores ejercieron poder masculino y femenino sobre los colonizados. Las mujeres acaudaladas contratan criados de ambos sexos.

En resumen, la imagen de la Mujer como Víctima Total es tan falsa como la imagen de la Mujer como Mujer Total. El estudio de las mujeres y el poder muestra lo que debería tener sentido común por sí solo: que las diferencias contemporáneas e históricas entre las mujeres están marcadas por la raza, la clase, la sexualidad, la tribu, la nacionalidad, la edad, la religión y una hueste de otras condiciones.

Es bien conocido el hecho de que cada grupo de los estudios de la mujer tiene una plenitud de teorías establecidas a las cuales puede apelar. Nuestros textos y antologías han examinado esta plenitud y los conflictos entre teorías, de

manera responsable y persistente²⁶. También es bien conocido el hecho de que cada grupo de los estudios de la mujer tiene una plenitud de estilos a los que puede apelar para elaborar una teoría. Escribimos prosa analítica y expositiva; narrativa, poemas y autobiografías. La plenitud de estilos ha probado ser no controversial, mucho menos controversial que la plenitud de teorías. Esto ha dado lugar a por lo menos dos razones. La más importante es el reconocimiento de que el discurso público oficial, a menudo, ha desalentado las ideas no-tradicionales acerca de las mujeres y las ideas de las mujeres. Por lo tanto, aparecerán y han aparecido en una variedad de idiomas. Aún más, cada mujer debería ser libre de escoger su propio idioma y elocuencia. En segundo lugar, a pesar de la influencia del postmodernismo, muchas pensadoras feministas aún tienden a separar la sustancia del estilo y, entonces, a apreciar más lo que se dice que cómo se dice. Las ideas y los sentimientos tienen más valor que los géneros particulares.

Independientemente de cuál teoría y estilo, cada grupo de los estudios de la mujer tiene ahora tres tareas que se intersectan. Primero, cada grupo debe continuar explorando su propia historia, cultura, estructura social y relaciones de género. Para ello, cada grupo debe articular las teorías que enmarcan dichas exploraciones. Son laberínticas, demandantes e intrincadas. Cada grupo tendrá sus propias necesidades de información²⁷. Cada grupo y cada miembro individual tendrá sus propias complejidades. Luego, tales materiales deben llegar a ser disponibles para poder adentrarse en los estudios de la mujer y el currículum más extenso.

Segundo, cada grupo debe confrontar sus relaciones con otros grupos. Debe preguntarse cómo las profundas relaciones de dominación y dependencia afectan e infectan estas relaciones. Debe excavar los errores que está dispuesto a hacer acerca de otros grupos -en parte, debido a las relaciones de dominación y dependencia. Al igual que muchas mujeres blancas profesionales, soy culpable de errores garrafales acerca de la raza y la clase. Lentamente, he comenzado a excavar los estereotipos, creencias y presuposiciones de mi propia benevolencia, que quedan acerca de los americanos nativos porque crecí en un pueblo que queda a pocas millas de una despreciada "reserva indígena". Afortunadamente, uno de los dones que recibí de la educación, en la escuela primaria, fue una apreciación respetuosa por las culturas nativas americanas, que resistieron los peores prejuicios de mi pueblo.

²⁶ Tong, por ejemplo, tiene capítulos acerca del feminismo liberal, del feminismo socialista marxista, del feminismo psicoanalítico, del feminismo existencialista y del feminismo postmoderno.

²⁷ Glass, Betty J. "Information Needs of minority Women and Serial Resources: A Selected Bibliography" *The Reference Librarian* 27/28, 1990.

Tercero y último, cada grupo puede y debería entrar en coaliciones serias con otros. También podrían hacerlo los individuos de varios grupos. Porque ya ha llegado el momento para nosotros -como mujeres y como hombres y mujeres- de vivir con nuestras buenas diferencias y unidades. No debemos hacer compendio de nuestras diferencias. Por el contrario, debemos continuar luchando en contra de las malas diferencias y celebrar las buenas.

Simultáneamente, debemos darnos cuenta que nos sentamos en la misma mesa. Porque hemos comenzado a medir nuestras diferencias honestamente, podemos ahora comenzar a juntar nuestros aceites y vinagres, alinear nuestros intereses comunes. Juntos, a pesar de nuestras suspicacias y dificultades, podemos componer, a partir de la turbulencia de nuestras diferencias, grandes narrativas, históricamente renovadas, sociales y filosóficas. Diálogo y coalición con principios escribe Patricia Hill Collins, "crean posibilidades para nuevas versiones de la verdad"²⁸.

Juntos, a lo largo, a través y más allá de nuestras diferencias, debemos construir y reconstruir nuestras aulas. Una fuente de unidad es la visión moral de la educación que subrayé anteriormente.

Si los estudios de la mujer pueden cumplir con esta tercera tarea, vivir con nuestras buenas diferencias y unidades de una vez, se profundizarán sus experimentos con la democracia educacional. Los estudios de la mujer continuarán su rol como nuestro experto pionero en investigación metodológica y multicultural, en enseñanza y gobierno²⁹.

Si deseamos sobrevivir bien para el siglo XXI, nosotros, esta especie dañina, tenemos mucho por hacer. Debemos educar a un pueblo alfabeto; alimentarnos, sanarnos y resguardarnos; establecer derechos humanos; respetar la ecología de la tierra y el espacio. Los estudios de la mujer hablan de estos asuntos apremiantes. También debemos aprender a vivir equitativamente en un mundo multicultural, multiracial y de múltiples especies.

Siento un cierto temor por el futuro de las mujeres y la educación en la Sociedad de Información. Mi miedo tiene dos fuentes. Una fuente es que no le concederemos a la mujer conocedora, especialmente si es pobre o miembro de una minoría racial y étnica, ser ciudadana con plenos derechos en la Sociedad de Información; que la mujer conocedora continuará siendo demasiado peligrosa; que no le daremos las herramientas que necesita. Si no lo hacemos, seremos

²⁸ Collins, Patricia Hill, *Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment*, New York and London: Routledge, 1991.

²⁹ Weiler discute, en forma brillante, las relaciones de la pedagogía y diferencias feministas. Weiler, Kathleen. "Freire and Feminist Pedagogy of Difference", *Harvard Educational Review* 61 (noviembre, 1991).

culpables de un error garrafal y escándalo histórico. Incluso hoy en día, las mujeres no tienen un acceso garantizado a la alfabetización. La Tabla del Statistical Yearbook de la UNESCO de 1989 presenta el porcentaje de hombres y mujeres de más de 15 años que son analfabetos en 129 países y territorios. El porcentaje de hombres analfabetos es alarmante, más aún el porcentaje de mujeres analfabetas, especialmente mujeres rurales. Los sexos son igualmente alfabetos en poco menos de 20 países. Las mujeres son más alfabetas que los hombres en 11 lugares pequeños que se encuentran mayoritariamente en el Caribe. Los hombres son más alfabetos que las mujeres en todos los restantes lugares³⁰.

Crucialmente, las mujeres tampoco tienen acceso igualitario a la ciencia y tecnología, que son los fundamentos de la Sociedad de Información. Un estudio señala que el 49% de los niños hombres del undécimo curso de las escuelas secundarias americanas, habían usado un medidor de electricidad, y de las niñas, sólo el 17% (AAUW, 28). En 1989, los hombres optaron por el 91.8% de los doctorados en ingeniería en las escuelas americanas para graduados; las mujeres, el 8.2%. Los hombres eligieron el 81.2% de los doctorados en Ciencias Físicas; las mujeres, el 18.8%. Cómplices de estas discrepancias estadísticas son las poderosas representaciones del científico. Como lo han mostrado Evelyn Fox Keller, Carolyn Merchant y otras, imaginamos al científico como un hombre cuyo trabajo es descubrir y explorar los secretos de la naturaleza. En cuanto a la naturaleza, no es ni un hombre ni un andrógino, ni una fuerza asexual, sino una mujer, esperando que el hombre científico la descubra y explore³¹.

Tampoco, me temo, le daremos a la mujer conocedora la poderosa información que necesita acerca de sí misma; acerca de su propia historia; acerca de sus capacidades para trabajar y amar en la Sociedad de Información; acerca de su cuerpo, salud y sexualidad³².

³⁰ The World's Women 1970-1990 es un manual estadístico acerca de la mujer en el mundo. Las páginas 45-53 se centran en alfabetismo, educación y entrenamiento.

³¹ El reverso de la medalla del Premio Nobel para Química y Física muestra una Natura Femenina, que sostiene una cornucopia, con vestimenta clásica. Una Scientia femenina le está levantando un velo de su cara. La ecuación de lo femenino y la naturaleza está clara. La ecuación de lo femenino y la ciencia, menos. La personificación de la ciencia como femenina puede extenderse a ciertos individuos científicos. De manera similar, la personificación de varias universidades como "Alma Mater" puede o no extenderse a los administradores y profesores que trabajan en ellas. Le agradezco a Joan W. Scott por mostrarme un cuadro de la medalla Nobel.

³² La historia de las "reglas de mordaza" (gag rules) acerca de los derechos reproductivos, es un estudio de casos, devastador, de la censura en la información que necesitan las mujeres. En 1988, el Poder Ejecutivo publicó estas "reglas de mordaza" para las clínicas de planificación familiar financiadas federalmente. La Corte Suprema confirmó estas reglas en *Rust v. Sullivan*. Luego el Congreso pasó una legislación para revocar el dictamen de la Corte que fue vetado por el Presidente Bush. El 19 de noviembre de 1991, la Cámara de Representantes no pudo invalidar

La historia de los implantes de silicona en gel parece, en parte, una historia acerca de mujeres mal informadas y desinformadas acerca de su salud³³. Esta historia parece también, en parte, una historia acerca de algunas mujeres que obedecen a las aún poderosas normas culturales que reducen su identidad a su carne, su belleza y atractivo sexual. Irónicamente, la Sociedad de Información nos dice que nuestras mentes, no nuestros cuerpos, son nuestras generadoras de poder.

La segunda fuente de mi temor es la incertidumbre acerca del futuro de la misma Sociedad Informativa. El espacio de la cibernética es aún un territorio nuevo, pero es familiar para los lectores y mercenarios de la ficción especulativa. Las leyes que la regirán serán aptas para el robo. Lo mismo sucede con la naturaleza de la libertad. No hay claridad acerca de cuáles serán los hombres y mujeres que redactarán la Constitución y la Declaración de Derechos de Cyberspace. Como escribe Mitchell Kapor, el fundador de la Corporación para el Desarrollo de Lotus, "Nuestra sociedad se ha comprometido a la franqueza y a la comunicación libre. Pero, si nuestras instituciones legales y sociales no logran adaptarse a la nueva tecnología, el acceso básico a los medios de comunicación electrónicos mundiales, podría ser visto como un privilegio, permitido a aquellos que se ciñen a las reglas más estrictas, en lugar de un derecho al alcance de todos los que necesiten comunicarse"³⁴. Una prueba, se me ocurre, de que la libertad auténtica del espacio cibernético será la libertad de la mujer conocedora.

Aunque pueda catalogarse de ansioso, tengo un optimismo tenaz, como un músculo que se flexa e insiste que la historia puede ser la máquina del Nautilus, como también el potro de la tortura y la rueda de Catherine.

Mi optimismo me recuerda que hombres y mujeres han trabajado, a lo largo de la historia, para la mujer conocedora; que los estudios de la mujer se inventaron a sí mismos en los últimos treinta años. Y que, mi optimismo continúa, los cambios de género, inseparables tanto del renacimiento del feminismo como del nacimiento de la Sociedad de Información, parecen irrevocables. El 12 de diciembre de 1991, sentada en Staten Island, estaba leyendo, con mucho entusias-

(continuación Nota 32)

el veto. El 20 de marzo de 1992, el Poder Ejecutivo dijo que los médicos de las clínicas financiadas federalmente, sin incluir a las enfermeras o consejeros, podían dar consejos limitados acerca de los abortos, pero que no podían realmente referir a las mujeres a clínicas donde se practicara el aborto. Hiltz, Philip J. "White House Allows Some Advice At Public Clinics About Abortion", *New York Times* (21 de marzo, 1992).

³³ Rigdon, Joan E. "Women Find It Difficult to get Breast Implants Removed." *Wall Street Journal* (marzo, 1992).

³⁴ Kapor, Mitchell. "Civil Liberties in Cyberspace." *Scientific American* 265, 3 (septiembre, 1991).

mo, el New York Times, el diario de mi pueblo natal. Esta experiencia a menudo arroja ácido al optimismo, pero, ese día leí una historia: "Los primeros lugares de la Universidad de Brooklyn: Marshall y Rhodes". Por primera vez en 61 años de vieja historia, se otorgaron dos becas a alumnos de la Universidad de Brooklyn: una Beca Marshall y una Beca Rhodes, ambas prestigiosas, para estudiar en Inglaterra. Ambos ganadores eran mujeres: Lisette Nieves, que había ganado la Rhodes y Toba Friedman, la Marshall. Friedman dijo que ella nunca había planificado ir a la universidad pero que pensó que el trabajo como secretaria "hacía que su mente se deshiciera". Una amiga le dijo: "Prueba la enseñanza superior". Así lo hizo y tomó un curso en Historia inglesa enseñado por Bonnie Sour Anderson, una figura vital en estudios de la mujer en historia. "Ella me iluminó", dijo Friedman. Aquí, pensé, hay una señal, una señal de que los jabalíes están mermando; una señal de que estamos construyendo un imperio democrático de inteligencias. Este imperio de inteligencias no conocerá ni un reino masculino, ni un reino femenino, ni un reino de terror. Seremos, más bien, una compañía de iguales, sin duda algunos más simpáticos que otros, pero todos estaremos tramando una tormenta educacional intelectual, procesando nuestras palabras en una vasta cocina abierta, plena de placer, libertad y comida para nuestros cuerpos, alimento para nuestros pensamientos.

ESTUDIOS FEMINISTAS PARA UNA EDUCACION NO SEXISTA

*Eliana Ortega*¹

"El habla es la segunda posesión nuestra, después del alma, y tal vez no tengamos ninguna otra posesión en este mundo."

Gabriela Mistral

"Para la mirada inmanente la naturaleza no es una manifestación física de su creador, sino algo que es lo que es, por virtud de sí misma: un hecho. Así quien escribe y quien lee, es invitado a sumergirse en el flujo de las cosas y a permitir que su propia vida sea parte de ese ininterrumpido devenir. Y precisamente porque esta vida es finita y breve se convierte en lo más preciado de la existencia."

Diana Bellessi

Dar señas

Como siempre, me ha parecido indispensable definir el punto de partida al hablar, y ya se habrán dado cuenta que parto con las palabras de dos poetas latinoamericanas, dos maestras también, maestras de la palabra y pedagogas ambas, verdaderas pedagogas del amor. ¿Por qué elijo afirmarme en la palabra de estas dos mujeres hoy?, simplemente porque quiero recalcar la importancia y la centralidad que le adjudico al discurso cultural, en este caso al literario, producido por mujeres. Es en el espacio cultural, como lo es el de la educación, donde nos construimos como mujeres y como hombres y muy diferente será esa construc-

¹ Doctora en Literatura. Casa de la Mujer La Morada.

ción si el discurso lo elabora un hombre o una mujer. También parto con el discurso de dos poetas, por ser la poesía para mí lo que está más ausente de nuestras aulas a todo nivel. Poesía como creación, como juego, el aspecto lúdico del lenguaje, la comunicación que nos permite relacionarnos con la lengua-madre, aquella que aprendemos en las canciones de cuna, aquella lengua relacional, conectada a nuestros afectos y emociones, a nuestros inconscientes personales y colectivos. Lengua que no excluye ni desvaloriza la racionalidad pero que no la posiciona por encima de nuestro mundo interior, ni niega nuestra íntima relación con nuestros cuerpos y con la naturaleza.

Además, estas dos mujeres, Mistral y Bellessi, me relacionan con un discurso centrado en la experiencia de las mujeres; ellas se refieren a la necesidad urgente, central, de alzar nuestras propias voces, de tomarnos la palabra y hablar desde nosotras, y me enseñan un modo de posicionarse en el mundo que es poderoso, pero que a la vez es el lugar de la humildad ante la creación de otras/os y ante el mundo natural que nos rodea. Vuelvo a sostener que es con la palabra de estas mujeres y muchas otras pensadoras feministas con las que me construyo a diario yo; son ellas quienes me permiten afirmar una vez más que educar no puede ser otra cosa que enseñar, sólo un dar señas, nada más, si queremos permitir el crecimiento del otro/a, si deseamos establecer un diálogo respetuoso y si deseamos vivir en la relación de amor con los/as otros/as, como también con el entorno natural que nos nutre.

A lo mejor ya podemos aventurar una pregunta. Como enseñadores/as habrá que preguntarse ¿cómo me relaciono yo con mis estudiantes, en qué lengua les hablo? Y no importa en qué nivel esté enseñando. Habrá que preguntarse: ¿dónde me ubico, como intelectual, mujer feminista frente al otro/otra que me escucha?, Gayatri Spivak se pregunta y nos pregunta cuál sería el rol de una feminista intelectual y contesta: "No podremos hablarles a las mujeres fuera de las instituciones hegemónicas si sólo dependemos de las conferencias o las antologías de las culturas dominantes... si nos importa más ubicar nuestros libros en las bibliotecas descuidando el hablar con las mujeres en la calle". Sin embargo, nos insta a no olvidar nunca que: "la producción teórica es en realidad una práctica importantísima que está moldeando el mapamundi de una cierta manera", por lo tanto, debemos mantenernos ocupadas nosotras también y participar activamente en ese moldear el mundo.

Podríamos aventurar una serie de preguntas en relación a nuestra realidad chilena y ver qué refleja nuestro sistema educacional: ¿qué pasa en este país que se dice sociedad democrática?, ¿qué pasa con las prácticas de las mujeres, con las realidades que viven versus lo que la pretendida homogeneidad cultural nos ofrece como representación de lo nacional, a nivel de discursos, lenguajes comunicacionales, institucionales? Y agregó más preguntas: ¿qué les enseñamos a los

futuros enseñadores en nuestra propia práctica, si creamos situaciones en las clases en que la barrera entre el educando y el/la enseñador/a no permite la relación, si creamos distancias, si pretendemos saberlo todo, si no los escuchamos, si no respetamos su derecho a cuestionar, disentir, si no les permitimos la espontaneidad, si no practicamos el respeto a las diferencias y si no se respetan los derechos humanos más básicos? ¿Qué sucede cuando creamos situaciones dictatoriales en clase, en que se pisotea la dignidad de la persona con el insulto o la sorna en la palabra que usamos? ¿Qué pasa cuando lo que les enseñamos a las futuras intelectuales es la competencia a toda prueba, que significa silenciar a otras/os, descalificando a otras/os, rebatiendo no para aprender, sino para lucir más brillante que el/la otra? ¿Qué pasa cuando la racionalidad es lo único que se valora? Un ejemplo: el lenguaje cientificista se valora por sobre el poético, y así, en el caso de la literatura, el lenguaje especializado con jerga cientificista de aquéllos que desmontan la literatura, es el que tiene el poder de instalar/se dentro de las instituciones de poder: editoriales, revistas, centros culturales, jurados, etc.

Universidad, pensamiento crítico y cambio cultural

Mis reflexiones se van a centrar en la educación universitaria, la llamada educación superior, porque es ahí donde se van a formar las/os enseñadoras/es y otros profesionales que van a participar en el proceso de socialización de las/los educadoras/es; también porque es a este nivel educacional y en la academia donde se supone que se crea el conocimiento, aunque durante la dictadura militar en nuestro país hubo que crear fuera de ella; cabe recordar también, que en las organizaciones no gubernamentales (ONG), en ese mismo tiempo, se elaboró un pensamiento y discursos críticos importantísimos, que muchas veces nos salvaron de la oscuridad total. Así el conocimiento acumulado por el feminismo también se dio fuera del ámbito académico; sin embargo, repito, hay que recordar que es en las universidades donde se establecen los cánones, desde donde se imponen los códigos dominantes de nuestra cultura y es por eso que nos interesa instalar este conocimiento feminista en la universidad.

Me gustaría creer también, que es en la universidad donde se piensa nuestra cultura y donde se estructura no sólo el conocimiento, sino que la sociedad misma. Universidad: de universo, universal, que procede de todos, sin embargo a las mujeres se les prohibió el ingreso a ella por siglos, y hoy en día, aunque las mujeres están presentes en ella hay que preguntarse en qué carreras están, en qué cargos están, qué costo pagan por estar en dichos cargos, qué sueldos perciben comparándolos con los de sus pares varones. De universalidad, pocazo. Es por

X

eso que las instancias como la que nos ha convocado hoy, son centrales para reflexionar, cuestionar, pensarnos juntos, en relación al sistema educacional vigente, discriminatorio para las mujeres. No cabe duda entonces, lo vital que es el diálogo permanente entre las universidades y las ONG feministas para asegurarnos ese estar alertas a los cambios y demandas culturales que en los ámbitos académicos a veces es difícil introducir, o incluso vislumbrar.

Para nadie será novedad si afirmo que la educación podría ser un poderoso vehículo de cambio, tanto a nivel comunitario como individual, y que también es un instrumento central en la constitución de las subjetividades/identidades, porque la educación puede modificar el equilibrio de los roles masculinos y femeninos, puede ampliar el campo de las posibilidades de los seres humanos y es capaz de trastocar los comportamientos y las mentalidades, siempre y cuando se entienda la educación como un proceso continuo en que intervienen varios agentes, siempre y cuando se ejerza con espíritu crítico. Pero la eficacia de un sistema educativo dado, en relación a la redistribución de los roles sexuales, depende de su adaptación a las realidades y las necesidades sociales, culturales y económicas de un país dado, en este caso, Chile, fines del s. XX, en plena transición democrática. Dentro de esta realidad cabe preguntarse si acaso la educación nuestra es funcional, y si está en correlación con las necesidades nacionales actuales.

Preguntas y más preguntas: ¿favorece el sistema educacional o no, el desarrollo cultural y la evolución de las estructuras sociales que permitan desarrollarlos?, ¿es la educación un medio de promover la igualdad de oportunidades para las diferentes razas, clases y géneros que realmente conviven en nuestro país?, ¿favorece la plena realización personal (para mujeres y hombres)?, ¿favorece la participación de las personas de ambos sexos en el desarrollo político, cultural y económico de nuestro país? Si tratamos de contestar estas preguntas con honestidad, tendríamos que terminar afirmando que el sistema educacional que impera, contribuye más bien a prolongar las disparidades de clase, raza, y sexo, y que perpetúa las estructuras sociales arcaicas.

El ámbito universitario, la llamada educación superior por ejemplo, no ha contribuido a desarrollar un pensamiento crítico, salvo en contadas instancias, y los años de dictadura nos pesan más de lo que creíamos. Ahora conviene examinar nuestra historia para preguntarnos qué función social tendría hoy dentro de nuestra sociedad que se dice democrática, el pensamiento crítico que permeara nuestras instituciones de educación superior, los centros de investigación fuera y dentro de ellas, y que de ahí se diseminara este pensamiento a todas las otras instituciones relacionadas con ellas en estrecha colaboración e intercambio. Insisto, son muy escasos los centros académicos donde se da una crítica a la cultura dominante, cultura por lo demás muy gobernada por el paradigma neoliberal impe-

rante, por la ley del mercado de libre comercio, por el dominio de la comunicación de masa al servicio del mercado, por la supremacía de un sexo-género sobre otro, y por la negación de nuestro mestizaje.

Estudios feministas: espacios de pensamiento crítico

En todo caso, mi experiencia me indica que sí es posible crear centros de investigación y docencia que formen personas con conciencia crítica, personas que no se asusten nunca de la responsabilidad político-social que les corresponde como enseñadores/as. Es posible. Lo vengo haciendo desde la década de los 60, desde los centros llamados de Estudios de la Mujer o de Estudios Feministas, tanto en la academia norteamericana, como en el Centro de Análisis y Difusión de la Condición de la Mujer La Morada, y en los cursos de las universidades chilenas a los que se me ha invitado. Mi discurso teórico se alimenta de estas tres experiencias y lo comparto hoy para demostrarles la validez y las múltiples posibilidades que tienen estos estudios.

Pensemos en los Programas de Estudio de la Mujer como se les ha venido llamando, prefiero llamarlos Estudios Feministas, pero en fin, pensémoslos como espacios de pensamiento crítico, inmersos en una sociedad sumamente tradicional como la nuestra, en una sociedad desacostumbrada a la práctica del cuestionamiento intelectual después de los años dictatoriales, en una sociedad en que la censura y la autocensura están vigentes. Habría que retomar lo que Raymond Williams decía con respecto a la crítica cultural y al concepto acuñado por él: el structure of feeling (estructura del sentir); esta estructura sería mediadora entre las relaciones sociales históricas, la cultura en general, con todas las modalidades ideológicas correspondientes, y las formas de posicionarse los sujetos en esos modos culturales ideológicos; es decir, tendríamos que considerar Los Programas de Estudios de la Mujer, como espacios construidos por la interacción de las relaciones sociales: las diferentes razas, clases y géneros que las conforman.

Podríamos preguntarnos dentro de este marco teórico, (aquí me acompañan Spivak, Mohanty y Sandoval, para nombrar a tres feministas tercermundistas dentro de la academia norteamericana que han nutrido mi pensamiento), ¿cómo nos posicionamos nosotras las teóricas feministas por ejemplo, dentro de los espacios académicos, de investigación y docencia?, ¿al margen o al centro? Pienso que Spivak tiene razón cuando afirma que no cree que haya nada central, porque todo centro se constituye en términos de su propia marginalidad. Por otro lado, Mohanty nos enseña que nuestra condición de pueblos colonizados nos permite siempre ver, mirar, ubicarnos en un dentro y un afuera, en un entrar y

salir constantes de los centros hegemónicos (claro, para aquéllas que hemos tenido el privilegio de acceder a una educación a través de la cual accedemos a un poder: el de poseer la capacidad de articular nuestras ideas y deseos en un determinado lenguaje).

Chela Sandoval por otro lado ha acuñado el término de *oppositional consciousness* para expresar su manera de posicionarse como académica feminista. En esta manera de posicionarse, *oppositional consciousness*, ella distingue cinco categorías que organizan su pensamiento y acción política-educacional: el reclamar la igualdad de derechos, el definirse revolucionaria, el reconocer la supremacía propia, el apreciar el separatismo como algo positivo y el adoptar una forma ideológica diferencial. Todas estas formas de conciencia se transforman y le permiten una visión caleidoscópica, que al configurarse en teoría, clarifica y le da un nuevo sentido al concepto de diferencia.

Sigamos con las preguntas: dentro de los cambios culturales de los últimos años habrá que preguntarse por lo que ha significado en el mundo, y en nuestro país en particular, la emergencia del movimiento de mujeres y del movimiento feminista en el mundo entero; (en Latinoamérica con sus características específicas: movimiento social que se alimenta prioritariamente de la experiencia de trabajo directa con mujeres de todas las clases sociales, edades y etnias). Querámoslo o no, el movimiento de mujeres ha reformulado históricamente las relaciones de las esferas públicas y privadas, y ha permitido el resurgimiento de un nuevo espacio, una anti-esfera pública para decirlo en palabras de Eagleton. En efecto, el discurso y la práctica feminista, han posibilitado que la cultura sea nuevamente un nexo vital entre la política y la experiencia personal. Un ejemplo, el lenguaje del discurso feminista, el discurso que se ha centrado en el cuerpo, entre otras de sus variables, nos ha llevado en el campo cultural, a desenmascarar la reiterada objetividad del discurso de las ciencias, y de la esfera pública, y nos ha posibilitado resistir el dominio de los discursos de la cultura dominante.

Dar nuevas señas

¿A qué aspiramos algunas académicas feministas al recomendar la inclusión del conocimiento, la teoría feminista desarrollada en estas últimas décadas en la universidad? O ¿a qué aspiramos desde los centros de investigación y docencia de teoría feminista autónomos? A establecer o estrechar la colaboración con las diferentes disciplinas académicas y a seguir conversando y cuestionando el quehacer cultural. A preguntar: ¿qué paradigmas harían posible el entender las experiencias de mujeres y hombres conjuntamente, en una relación de diferencia pero no de desigualdad? ¿Cómo sería un plan de estudios que ofreciera una vi-

sión completa de la experiencia humana, que incluyera las diferencias y el pluralismo genuinamente? ¿Cómo sería un programa educacional que se considerara siempre en un proceso constante, y no como un producto inmutable, con principios fijos, verdaderos a eternidad, y válidos para imponerlos a todo el mundo?

Algunas preguntas más, que espero sirvan para la discusión futura, al pensar en un programa de estudios de la mujer o mejor dicho de estudios feministas o de género:

1. ¿Bastará el "especializarse" en la investigación y en los estudios de la mujer (es decir convertir a las mujeres una vez más en objeto de estudios) para influir y alterar el conocimiento humano, las políticas de desarrollo, las ecológicas? ¿Ayudarán éstos a que las mujeres de diversos sectores sociales, de diversas razas se posicionen como sujetos diferentes en situación de paridad con el sexo género masculino y, en nuestro contexto, con sus pares del Norte desarrollado?

2. ¿Cómo y a quién se considerará capacitado/a para impartir cursos de/sobre feminismo o sobre la condición de las mujeres?

3. ¿Quién decidirá quién tiene el conocimiento y la práctica con mujeres de diferentes clases sociales, etnias, edades, opciones sexuales, conocimientos y prácticas imprescindibles para implementar programas que no sólo marquen la diferencia a través del conocimiento librero, sino que hagan la diferencia a través de sus prácticas, y así transformen las estructuras y las relaciones de poder académicas patriarcales arcaicas existentes en nuestro país?

4. ¿Qué cooperación y diálogo posible podemos establecer entre aquéllas que pensamos, escribimos y practicamos el feminismo y la comunidad académica más amplia? ¿Cómo establecemos las alianzas y productivizamos nuestros recursos humanos?

5. ¿Cómo influimos en los programas de desarrollo de los países del norte, para que se financien nuestros proyectos de investigación y construcción del conocimiento? Sin la posibilidad de pensarnos y hacer público nuestro pensar, no nos desarrollamos como nación, y aunque la escasez de recursos afecta a los dos sexos, las mujeres, el 50% de este país, se ven más afectadas en este sentido. Sus aportes y su creatividad podrían contribuir a la construcción de una nación que dé cuenta de su heterogeneidad, su pluralismo y sus diferencias.

6. Por último no quiero dejar pasar la oportunidad de plantear una pregunta central: ¿por qué no incluir la palabra, el habla, el conocimiento, la experiencia, la mirada diferente de la producción cultural feminista cuantiosísima, compleja, diversa, en nuestros proyectos educacionales? Sin ellos, mal podríamos llamarlos país "moderno", modelo de desarrollo para otros, como se sostiene hoy. ¿Por qué no incluir la mirada de muchas feministas que se han pensado desde la relación de mujer a mujer, posición que nos permite a las mujeres construir

nuestra subjetividad desde la relación madre-amada/hija-amante, y no sólo desde la relación madre-hijo huacho. ¿Por qué no pensar nuestro mestizaje desde esa relación con las madres latinoamericanas, primeras habitantes de estas tierras que “enseñaron” sus saberes a sus hijos e hijas mestizas? A lo mejor así no nos sentiríamos huérfanos/as.

Para terminar vuelvo a la poeta-madre, aquélla que pensó el mestizaje en todas sus complejidades, -que lo pensó arraigada a nuestro ser mujer, a nuestra condición mestiza, a nuestra tierra americana- y que nos interroga especialmente a las mujeres: “¿Qué te falta donde moras? / ¿Es tu río es tu montaña? / ¿O soy yo misma la que / sin entender se retarda?”. Gabriela Mistral, la gran maestra nos urge a no retardarnos más, a dar nuevas señas.

III PARTE

ANDROCENTRISMO EN LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO Y LOS MODOS DE PENSAR

PENSAR Y CONOCER DESDE LA TEOLOGIA

*Juan Noemi*¹

En primer lugar quisiera llamar la atención sobre lo provisorio y fragmentario de un discurso tan breve como el que es posible aquí en torno a conceptos tan amplios y complejos como los aludidos en el tema propuesto.

A primera vista el asunto es claro. Sin embargo, cuando se trata, de ir más allá de la mera constatación, que han sido varones los protagonistas en la historia del pensamiento y que consecuentemente han sido sus modos los prevalentes en el pensar, inmediatamente surge la necesidad de precisar los conceptos para no divagar en el vacío con el sonido de palabras aparentemente unívocas. ¿Qué se quiere decir con conocimiento y pensar? ¿Qué significa androcentrismo?

Consideremos brevemente este neologismo. Etimológicamente alude al centrarse en el varón. Ahora bien, varón designa a la persona humana de sexo masculino. No se trata pues del tantas veces reseñado antropocentrismo del pensamiento moderno. Se trata de que el conocimiento y el pensar se han centrado unilateralmente en el varón. Con esto, no parece designarse una circunstancia meramente subjetiva, es decir, que los sujetos protagónicos del pensar y conocer han sido varones, sino que se apunta a algo objetivo: el pensar y el conocer en sí mismos se han masculinizado.

De este modo el significado de lo que podamos decir queda sujeto y depende de lo que se entienda por masculino. Así quedamos confrontados a un problema y a una pregunta de la cual sólo es posible tener una respuesta incompleta y provisoria. Cuando se trata de definir lo masculino, más todavía en referencia al pensar y al conocer (lo mismo vale de lo femenino), no existe a mi parecer el enfoque autosuficiente. La respuesta desde cualquier especialidad es necesariamente incompleta, y cuando no se reconoce su parcialidad constituye un ejemplo más de "idiotez de la especialidad". Por otra parte la historicidad que afecta a lo que se puede en un momento establecer como lo masculino del pensar o conocer determina una radical provisoriedad.

¹ Teólogo. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Baste lo anterior para dejar en claro lo fragmentario de mi aporte, que me atrevo a proponerles sólo bajo el convencimiento que la verdad es sinfónica y apelando a la paciencia de ustedes.

Me limito a tres indicaciones que me parecen pertinentes al tema.

“Lo terrible es haber pensado”. Esta es una frase que Samuel Beckett, en su memorable “Esperando a Godot”, pone en los labios de Vladimir, quien, de esta manera, responde a la pregunta de Estragón: “Si on s’estimait heureux?” (¿si alguien pudiera considerarse feliz?). El sentido, es pues el de constatar en el pensar algo terrible, nada menos que la raíz de la infelicidad del hombre. No estamos frente a un recurso dramático artificial, sino que Beckett nos confronta con una dimensión del pensar y el conocer que me parece útil recordar en este contexto. En el pensar y el conocer hay una fundamental constante trágica. Pensar tiene como condición de posibilidad ser gatillado por una distancia, un extrañamiento, entre quien piensa y la realidad pensada. En sí mismo, pensar es un dinamismo que pretende recuperar, ordenar, apropiarse de algo que se percibe como otro, como una realidad heterogénea que de alguna manera se quiere homogeneizar con la propia. Pensar presupone un distanciamiento, y comporta un esfuerzo de aproximación. Al concluir el proceso de pensar, sin embargo, la distancia permanece. El eros o interés que comporta el pensar de fundirse o apropiarse de lo pensado nunca alcanza definitivamente su destino. La distancia y el extrañamiento perdura entre quien piensa y esa realidad percibida como otra y heterogénea, incluso después de haber sido pensada o conocida.

Recordar el carácter trágico del pensar, sirviéndonos de esta frase de Beckett, la miseria antecedente nunca plenamente superada por el conocer, no pretende servir como un argumento para resignarse o justificar el androcentrismo en la construcción del conocimiento y los modos de pensar, más bien, quiere llamar la atención sobre una posible causa del mismo. La ruptura de esa armónica unidad andrógina del hombre original a la que aluden muchos mitos, -también el judeo-cristiano (“Dios creó al hombre, varón y mujer los creó”, Gn. 1,27)-, repercute en ambos sujetos, el femenino y el masculino. No parece, sin embargo, que haya repercutido de igual manera en ambos. La pregunta que queda pendiente es la siguiente: ¿no hay acaso una específica miseria masculina camuflada en el androcentrismo del conocer y pensar?

Conocer y conocerse de varón y mujer

Llama la atención que en el mito yavista la pérdida de la armonía original del hombre consigo mismo y con su medio, se produce al comer el fruto del árbol del conocimiento. Esto podría interpretarse como una alusión al carácter radical-

mente trágico del conocer. En todo caso, las hipótesis interpretativas de los especialistas en este punto son muy divergentes y, hasta donde he podido ver, no acercan a ningún puerto. Quisiera sólo referirme a una constante terminológica, que es propia de toda la tradición yavista y que se refleja en lo que los cristianos llamamos Nuevo Testamento.

En el vocabulario bíblico el término que se utiliza como equivalente a conocer es *yadah* (que aparece 1068 veces en hebreo y 51 veces en arameo en el Antiguo Testamento). Abarca una escala de significados muy amplia: percepción facilitada al hombre por sus sentidos, conocimiento logrado por el uso consciente de los sentidos, por medio de la investigación y el examen, de la meditación y la reflexión, saber adquirido, etc.² Ahora bien, *yadah* también se utiliza para referirse a la relación sexual del hombre con la mujer (Gn. 4, 1, 17, 25) o de ésta con el hombre (Gn. 19, 8; Juec. 11, 39), en este sentido lo recibe Lc. 1, 34: *Andra ou ginosko* (no conozco varón) -esta es la frase que se pone en boca de María-. Incluso algunos especialistas ven que el significado primigenio y más propio de *yadah*, de conocer, sería el de la relación interpersonal sellada genitualmente.

Podría pensarse que todo lo anterior no constituye más que un primitivismo lingüístico, una imprecisión de vocabulario sin mayor significado. Me parece, sin embargo, que aquí está en juego algo mucho más profundo; que la relación sexual entre varón y mujer se llame conocimiento, y no sólo se equipare con otros conocimientos, sino que en ella se ponga, como lo piensan algunos autores, el significado más propio y preñante de conocer, resulta algo sumamente sugerente: el conocimiento, cualquiera que sea, para ser verdaderamente humano presupone y debe cimentarse en el conocimiento que es encuentro de mujer y varón. El androcentrismo denotaría un conocer todavía infrahumano en la medida que desconoce a la mujer.

El paradigma cristiano

La invitación que se me ha hecho a participar en este seminario es en mi calidad de teólogo. La siguiente acotación al tema que propongo es teológica, esto significa que presupone una opción de fe, sobre la cual puede ser útil hacer una breve aclaración inicial sobre todo para quienes no participan de ella.

Cuando un cristiano afirma que Jesús es Cristo alude al núcleo de su fe. El cristianismo, teológicamente, no tiene sentido sino a partir del reconocimiento

² Jenni E., *Diccionario teológico. Manual del Antiguo Testamento*, Tomo I, Madrid 1978, pág. 942-67.

de una persona concreta, un judío que vivió hace aproximadamente 2000 años, Jesús, como la manifestación definitiva del verdadero Dios. En el cristianismo todo parte, se centra y apunta a una persona. Teológicamente, el cristianismo no constituye una doctrina autosuficiente, sino que su verdad se sostiene como la de una persona concreta. En una perspectiva cristiana, el paradigma de la verdad no son fórmulas o enunciados abstractos y absolutos, ellos son relativos a una realidad concreta e histórica, Jesús, y sólo en este horizonte son portadores de sentido.

Ahora bien, si consideramos la realidad concreta e histórica de Jesús, podríamos hablar de androcentrismo sólo de manera muy anacrónica y superficial, es decir, desconociendo el condicionamiento cultural de entonces, absolutizando algunos datos de su vida y no tomando en cuenta otros. No se debe olvidar, que Jesús vivió en un contexto cultural todavía mucho más machista que el actual. Su celibato y el lugar privilegiado que ocupan en su vida doce amigos podrían ser considerados señales de una actitud androcéntrica. Sin embargo, hay otros elementos y aspectos de su vida, que más bien, comportan una radical puesta en cuestión de cualquier tipo de androcentrismo. A estos nos referiremos brevemente.

A pesar de que los relatos evangélicos que nos permiten acceder al fenómeno de Jesús, no pretenden ser crónicas biográficas neutras, sino que están condicionadas por un interés de fe y teológico específico, y que sus redactores también son deudores de un condicionamiento cultural machista, ellos dan testimonio de una insólita actitud de Jesús ante la mujer. Basten algunos ejemplos.

Jesús demuestra una gran empatía con las mujeres. Sin mediar palabras, capta la culpa que siente la prostituta que lo perfuma y besa en la casa de Simón el fariseo (Lc. 7, 36-50), percibe el arrepentimiento de la adúltera pillada in fraganti, que le presentan los fariseos para que dé su opinión si debe ser lapidada o no (Jn. 8, 1-11), rescata la intención de la mujer que le unge la cabeza con perfume (Mt. 26, 6-13). Jesús da prueba de una gran sensibilidad ante el dolor y la enfermedad de las mujeres. Se quiebra y llora ante el dolor de Marta y María por la muerte de su hermano (Jn. 11, 33 y 38). Sana a la mujer que sufre de hemorragias y que lo ha tocado en medio de la gente que lo aprieta por todos lados, y la busca para consolarla (Mt. 9, 20-21). En dos de estos casos, al menos, la actitud de Jesús no sólo compromete su reputación (como lo hace al comer con pecadores y al no ayunar, Mc. 2, 15-22 y paralelos) sino que entra en directo conflicto con las buenas maneras y con la legalidad vigente. Cuando la mujer que sufre de hemorragias toca a Jesús, como judía, ella sabe que lo ha contagiado con su impureza (Cf. Lev. 15, 19 y 25). Por eso, Jesús, al preguntar, quién lo había tocado, se siente descubierta y se acerca temblando; sin embargo, Jesús la acoge sin importarle la transgresión a la ley que ha cometido. Otra rotunda transgresión a la

ley la constituye el perdón a la adúltera, que en derecho debía ser lapidada (Dt. 22, 22).

Una última consideración que no deja de sorprender. En el acontecimiento que para la fe es decisivo, pues fundamenta y ratifica al hombre Jesús como la verdad del mismo ser de Dios, es decir, la resurrección, son sus amigas quienes tuvieron, en primer lugar, conocimiento y fueron ellas las que recibieron el encargo de transmitirlo (Mc. 16, 1 ss.; Lc. 24, 1 ss.; Mt. 28, ss.; Jn. 20, 1, ss.). A pesar de que el contexto machista y el interés apologético parecerían aconsejar un cauto silencio, los cuatro evangelistas reseñan una circunstancia primigenia que resulta enormemente sugerente: quienes inician la construcción del conocimiento de la verdad central de la fe cristiana fueron mujeres. No se trata de un detalle sino de un hecho que da muchísimo que pensar.

PENSANDO DESDE LA CULTURA MESTIZA LATINOAMERICANA

Sonia Montecino¹

*"(Garcilaso) No puede, ni mucho menos quiere, olvidar la lengua india de su madre, que es donde se encuentra el ser huaca de la piedra cuzqueña. Tampoco puede olvidar el español paterno, que es donde encuentra el valor de moneda absoluta a que apunta la misma piedra en la otra cultura. Ambas son lenguas suyas, ambas lo rigen. Y de aquí viene la característica formal central del mestizo: circula interminablemente entre las dos culturas, y no puede suscitar una sin que, de alguna manera la otra, la que desde siempre ha estructurado como opuesta, sea suscitada conjuntamente"*².

La mirada que desplegaré sobre el androcentrismo roza la Antropología como disciplina y la cultura mestiza latinoamericana como referente de una posible escapatoria a la univocidad de un pensamiento masculino y también al reduccionismo de un sistema de ideas femenino como forma estructurante de la cosmovisión social.

Sin duda, cuando mencionamos el término androcentrismo, el proyecto global de la Antropología, el "estudio del hombre", evidencia la fuerza de un universal que se yergue como paradigma de la humanidad. Puesto que androcentrismo significa el hombre como centro, la Antropología desde sus orígenes ha puesto como eje de la etnografía (descripción de otras culturas) y de la etnología (interpretación de las culturas) al hombre como fundante de la producción material y simbólica. Ello no significa que la mujer no exista y que no haya sido

¹ Antropóloga. Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer (CEDEM).

² Guzmán Jorge, *Contra el secreto profesional*, pág. 27.

objeto de etnografías y etnologías, la cuestión es cómo se la ha tratado, cómo se la ha pensado, cómo se la ha abordado.

Las preguntas anteriores nos llevan a conocer los prejuicios con que la Antropología ha elaborado sus teorías y métodos. Prejuicios que conocemos con dos nombres: androcéntricos y etnocéntricos. En el primer caso se trata de una mirada que, focalizada en lo masculino como principio creador del Orden, elimina de su campo visual a lo femenino y su participación igualitaria en la gestación de ese Orden. En el segundo caso, los prejuicios están relacionados con la primacía de los valores y sistemas conceptuales occidentales. Es decir se ve al "otro", a la "otra cultura" desde las jerarquías, oposiciones y organizaciones simbólicas de una sola tradición cultural: la de occidente que así se asume como la dominante, la universal, quedando la otra cultura como lo minoritario, lo extravagante, lo excéntrico.

Esta hermenéutica androcéntrica y etnocéntrica lleva, como es evidente, a una aparición sesgada de los sujetos y las culturas, a una construcción de éstos que revela sólo lo que es visible a la mirada occidental; aquello que no se ve -por los cercos mentales y los prejuicios- entonces, no existe o existe como una "deformación" del pensamiento totalizante que lo ha apresado.

En la década de los 70, la Antropología de la Mujer puso en cuestión esta visión masculina y racista y demostró, por ejemplo, cómo los teóricos evolucionistas y neo evolucionistas habían creado la imagen del hombre cazador como nudo central en el desarrollo de la cultura y como contraparte, la mujer con un papel limitado a la reproducción biológica y a la socialización de los hijos. Las investigaciones y estudios hechos por las antropólogas del 70 demostraron que las mujeres habían tenido un rol protagónico en el escenario de la fundación de la vida social, en tanto la recolección y no la caza fue el primer medio de sustentación y que precisamente, esa actividad estuvo a cargo de las mujeres. En los 80, tanto la visión del hombre cazador como de la mujer recolectora ha sido superada por una postura que demuestra cómo ambos fueron elaborando concertadamente el camino de la cultura.

Este ejemplo puede servir para ilustrar cómo, a partir de un análisis crítico de las "verdades establecidas" por la disciplina, se desmonta el sistema de pensamiento occidental androcéntrico y surgen nuevos actores en la gestación de la vida social: las mujeres. Sin embargo, su aparición, también, en los comienzos, estuvo sesgada por la misma matriz del pensamiento occidental. A la imagen del hombre cazador se opuso la de la mujer recolectora, restituyendo así el juego típico de oposiciones binarias y a su vez la búsqueda de un "único" elemento que gatillara el surgimiento de la cultura. En la actualidad, una mirada inquisidora de tales argumentos intenta hacer visible el movimiento conjunto de mujeres y hombres y la compleja red en que las relaciones de género van urdiendo y son

urdidas en la edificación de la estructura social.

Una de las contribuciones fundamentales de la Antropología del Género y de la Antropología Feminista al pensamiento social ha sido precisamente este constante develamiento de las categorías y de los sistemas de ideas que están detrás de las teorías y de las descripciones, sobre todo de las disciplinas ligadas a las ciencias sociales. Así, estas corrientes han demostrado que no sólo existen los prejuicios masculinos, sino los raciales y los de clase y que casi siempre ellos operan dentro de un marco que les da legitimidad: el ethos occidental. El problema que formula la constatación anterior es: ¿se puede entender al "otro", a la "otra", desde los paradigmas de occidente?

Esa pregunta, sin duda, abre las compuertas para una serie de cuestiones epistemológicas, que al menos en Antropología han creado diversos cauces: por una parte, el de que los sujetos portadores de cada cultura son los únicos que pueden "interpretarse a sí mismos" (como es el caso de las antropólogas negras que sostienen que su experiencia de género y raza no puede ser comprendida por quienes no la han experimentado) y por el otro, la noción de que el abordaje del género debe contemplar simultáneamente las categorías de clase, etnia, edad, dentro del contexto histórico y social que los explica. En ambos cauces encontramos una semejanza: el énfasis en las diferencias y la acentuación de las marcas de la especificidad.

Lo específico y lo diferencial, se oponen a la universalización, a la generalización, a los grandes paradigmas. Sin embargo, con ello se olvida, pero no se resuelve, el vínculo entre lo universal y lo particular. La micro mirada, la hiperespecificación de los escenarios, la fragmentación, parecen síntomas de una nueva basculación, muy clásica en un pensamiento de oposiciones: de los sagrados sistemas omnicomprensivos a los diversos y dispersos modelos de comprensión de la realidad.

Y puesto que hemos hablado de diferencias, la diferencia latinoamericana sale a la luz. ¿Cuanto de occidente hay en el ethos latinoamericano? Creo que nuestro territorio posee en su mestizaje, la singularidad, como dice Jorge Guzmán, de oscilar constantemente entre culturas, entre polaridades, entre lo blanco y lo no blanco, entre lo europeo, lo indio y lo negro. Sin duda, la tradición del logos europeo no fue la nuestra, por el contrario nuestra tradición más arcaica es el pensamiento mítico, la expresión ritual; la mezcla de la oralidad y de la escritura nos define. El pensamiento latinoamericano es mestizo, porta simultáneamente lo binario y lo múltiple, el orden y el desorden.

Así la pregunta por el androcentrismo en la cultura latinoamericana puede ser respondida desde ese lugar ambiguo en que nos instalamos los mestizos: sí y no, porque tal vez desde el espacio "oficial", institucional, hay un pensamiento focalizado en lo masculino; pero lo masculino no es la categoría fundante del

ethos. En nuestro ethos hay exceso de madre, de femenino maternal, de femenino trascendente. Si le adosamos a lo masculino su asociación con lo blanco y a lo femenino con lo indio, podemos asumir que todos en algún momento somos blancos y no blancos, y que los contextos nos llevarán a asumirnos en una u otra dirección. Por ejemplo, en los sectores pobres es muy común que algunas personas adopten una actitud de "blanco" frente a los mapuches; pero ese blanqueo desaparece cuando alguien de la clase media mira a ese pobre que se cree blanco como indio e igual cosa le ocurrirá al de clase media que es motejado por el de la clase alta como roto (que es casi lo mismo que decir indio).

Es interesante retener este movimiento permanente, esa oscilación, pues nos puede ayudar en la comprensión de la dinámica de los géneros. Me parece que esa misma agitación se produce entre lo masculino y lo femenino en nuestra cultura, por ejemplo: la idea de la mujer sola (la viuda, la abandonada, la separada, la madre soltera) en Chile está asociada a ser padre y madre de los hijos; incluso el trabajo fuera del hogar de las mujeres las hace ser padres (tienen ñeque, son fuertes). Vemos, entonces, que tampoco los rasgos de lo masculino y lo femenino están fijos (eso no significa que no tengan determinados atributos como dominante, dominado, fuerte, débil, etc.). Lo que emerge de esta posibilidad es, entonces, un modo de pensar, de entender las cosas, desde un paradigma mestizo, que puede oscilar entre lo androcéntrico y lo matricéntrico, o desde ambos de acuerdo a los posicionamientos de los sujetos y de las cosas.

Podríamos hipotetizar, así, que nuestra cultura mestiza nos hace colocarnos las máscaras blancas y no blancas, masculinas y femeninas, de modo simultáneo o separado según los contextos. Las consecuencias de lo anterior pueden ser de importancia para elucidar el tipo de pensamiento que emerge en esta cultura sincrética, amalgamada. Así en nuestros territorios el androcentrismo y el mismo etnocentrismo asumirían otras características. La aventura de definir las es un camino por hacer.

Para finalizar, leyendo a Pablo de Rocka encontré este fragmento de poema que evoca algo del juego de máscaras al que aludí:

*"Soy el hombre casado, soy el hombre casado que inventó el matrimonio;
varón antiguo y egregio, ceñido de catástrofes, lúgubre;
hace mil, mil años hace que no duermo cuidando los
chiquillos y las estrellas desveladas;
por eso arrastro mis carnes peludas de sueño
encima del país gurgul de las chimeneas de ópalo."*

(Soy el Hombre Casado)

FEMINISMO E INVESTIGACION HISTORICA

Marysa Navarro ¹

Antes que nada, quiero explicar desde dónde hablo: soy nacida en España, trabajo sobre historia argentina y sobre el feminismo en América Latina y enseño en una universidad norteamericana. Ese es el destino que hemos tenido algunas personas: correr el mundo a través o desde la guerra civil española.

La crítica al androcentrismo en la historia, como la crítica al androcentrismo en otras disciplinas, tiene su origen fuera de la academia, tiene su origen en el movimiento feminista y en el descubrimiento de que las mujeres sufrimos una opresión específica por ser mujeres, opresión que no es igual para todas las mujeres, porque se expresa de diferentes maneras según la raza y la clase a la cual pertenecemos, pero hay una experiencia común y ésta es la de la opresión de la mujer.

Esta crítica viene de las preguntas que nos empezamos a formular, y que formularon miles de mujeres en los Estados Unidos y en Europa en los años 60, y que son las mismas preguntas que se han formulado otras mujeres en otros momentos, anteriormente y después, en muchos otros países: ¿por qué nos sentimos y estamos discriminadas?, ¿por qué nos sentimos y estamos oprimidas?, ¿por qué existe una discriminación sistemática contra nosotras?, ¿qué es ser mujer?, ¿quiénes somos?, ¿qué hemos hecho en el pasado?, ¿de dónde venimos?, ¿por qué es que no nos reconocemos en los textos de historia, en los textos literarios y en muchos de los textos que tienen que ver con nuestra educación? Estoy hablando de las preguntas que se hacían las mujeres fuera de la academia, pero que nosotras desde la academia también nos hacíamos.

¹ Doctora en Historia. Directora de Estudios Latinoamericanos. Dartmouth College, New Hampshire, Estados Unidos.

Feminismo y academia: la politización de las disciplinas

Para las que ya estábamos en el mundo académico o estábamos apenas entrando en él -estoy hablando de los años 66, 67, 68- la necesidad de dar una respuesta a las preguntas citadas, nos impulsó, en primer lugar, en los grupos de concientización que teníamos, a tratar de encontrar una respuesta, pero también nos impulsó a definir el lugar donde estábamos -la universidad- como un lugar donde se podía dar una lucha feminista.

Eso quería decir, por ejemplo, en una institución como en la que yo me encontraba, que es una institución de elite norteamericana, masculina -no había mujeres estudiantes, y yo, en 1968, fui la primera mujer contratada como académica- empezar una lucha para que vinieran mujeres estudiantes a esa universidad, y también para que vinieran más mujeres profesoras a esa universidad. Porque la ausencia de mujeres en los planteles universitarios no era porque no hubieran mujeres académicas sino que simplemente no se las contrataba. Había un proceso de filtraje a través del cual las mujeres, en esas grandes universidades, no entraban o entraban de casualidad unas pocas, como para decir, nosotros no discriminamos. En realidad sí se discriminaba y el trabajo que tuvimos que realizar fue demostrar la discriminación.

Este trabajo formaba parte de una cultura anterior que ya había politizado a la universidad, que venía desde el movimiento de resistencia a la guerra de Vietnam y que se expresaba en la elaboración de nuevos cursos como resultado del movimiento de derechos civiles, el movimiento en defensa de los derechos de la población negra. Teníamos esos modelos, por lo tanto, a nosotras, nos resultó fácil, hasta cierto punto, ver la universidad como un frente de lucha. Esto se convirtió en un punto clave, porque desde el punto de vista feminista teníamos que militar veinticuatro horas diarias, ya que todo lo personal era político. La universidad era central y como no se podía tener un compromiso intelectual distinto al compromiso político, empezamos a politizar nuestras disciplinas.

La politización de nuestras disciplinas viene de dos fuentes: una, por ser nosotras feministas y otra, por el empuje que nos daban las estudiantes, que veían en los planes de estudios, y lo decían muy claramente, ejemplos de un poder sexista, de un poder que las oprimía y querían espacios, que por lo general eran seminarios para reflexionar sobre su opresión, sobre su condición de mujeres, y también, empezar a pensar sobre su práctica política feminista. Esos grupos, esas clases no tenían el mismo propósito que el que tenía cualquier otra disciplina en un programa universitario. En estos cursos seguimos el modelo establecido por los "black studies", o sea, los estudios de negros en los años 60, que eran cursos en los que se analizaba la experiencia de la población negra desde la esclavitud en adelante, y eso se hacía utilizando varias disciplinas, la música, la sociología,

la historia, la literatura, etc. De ahí surgen, entonces, los primeros cursos de los estudios sobre la mujer, en principio seminarios, y después cursos enteros; los primeros de un año, o un semestre, y después, un programa entero, dos años, tres años, y ahora hay muchísimos programas de doctorado en los Estados Unidos sobre esta materia.

Los inicios de los estudios de la mujer: rompiendo esquemas

Estos primeros momentos se convirtieron en extraordinarias experiencias pedagógicas para nosotras, pues nuestra falta de formación intelectual académica sobre las mujeres, o sea, nuestra falta de conocimiento formal sobre las mujeres, quebró las jerarquías que existen habitualmente en una sala de clases. Ya no había una profesora y alumnas o alumnos, había gente que estaba aprendiendo junta, tratando de entender un problema al mismo tiempo. Nos niveló, nos puso a la misma altura, y el hecho de aprender juntas, pensar juntas, hizo que se rompiera lo formal. Estos nuevos cursos, además, nos impulsaron a cambiar los temas de investigación, a tener una coherencia entre lo que enseñábamos y lo que estábamos investigando y para hacer eso nos apoyamos mutuamente.

Creamos seminarios interdisciplinarios, por necesidad, porque habían historiadoras, antropólogas, literatas, científicas políticas etc. Hablábamos entre nosotras, y "hablar entre nosotras" quería decir desarrollar nuevas prácticas de trabajo intelectual, unas prácticas basadas en la colaboración, en la ausencia de espíritu competitivo. Leíamos textos, discutíamos proyectos de investigación, intercambiábamos fuentes, o sea, hacíamos todo lo que no hacían los hombres académicos. Aventurábamos hipótesis -otra cosa que no hacían los hombres académicos, porque, a lo mejor, te robaban una idea- y compartíamos metodologías, y de ahí, entonces, que han salido, a veces, metodologías eclécticas, que tienen que ver con la experiencia de crear un nuevo conocimiento juntas.

Yo debo decir, sin ponerme vieja ni nostálgica, que esta atmósfera ha cambiado. Ha habido un proceso de profesionalización, y este espíritu innovador, democrático, en el que todo se compartía, y la sensación de descubrimiento, han desaparecido. A lo mejor, estamos en un momento en que hay que volver a pensar ciertos temas, ya que me parece que tenemos que recuperar ese espíritu que para mí es absolutamente esencial.

El trabajo feminista de las historiadoras: relejendo el pasado

Como historiadoras, el descubrimiento de que las mujeres sufríamos una opresión específica por ser mujeres, y la necesidad de combatir esa opresión para poder imaginar un futuro en que no existiera, nos llevó a buscar los orígenes y a tratar de reconstruirla en el pasado. Aquí, con esto, señalo una de las primeras características que tuvo la investigación sobre la mujer y que fue el rescatar, hurgar en los textos publicados, y hurgar en fuentes nuevas, qué mujeres había que pudiéramos mirar con otros ojos. Al mismo tiempo, en la medida que desde el movimiento venía un fuerte ímpetu sobre el énfasis de la opresión, hay, indudablemente, en esas primeras instancias, la descripción de las mujeres en el pasado como víctimas. Con esto apunto desde el principio, una relación constante y absolutamente indeleble entre el movimiento y la investigación académica, la generación de nuevos textos y de nuevas investigaciones.

En esta búsqueda del pasado nos dimos cuenta muy pronto que el lugar donde no estábamos era en los libros de historia. El examen de la historiografía tradicional, que lo hicimos todas, y vale la pena hacerlo también en Chile, nos reveló que si bien podíamos encontrar obras sobre "la mujer", entre comillas, y muy en singular, éstas no conformaban un cuerpo bibliográfico comparable con el de otros temas como, por ejemplo, la ciudad, los partidos políticos, los ejércitos, las batallas de Napoleón, o las de San Martín. La historia de "la mujer", de nuevo en singular, era un tema muy menor, de dudosa validez intelectual, que no formaba parte de la bibliografía en las universidades, y era un tema en el que, además, predominaban los estereotipos sexuales.

En estas obras "la mujer" era una especie de ente lequía atemporal, ahistórica, con características psicológicas determinadas. Había un corpus de biografías de mujeres ilustres, de retratos de mujeres famosas, que frecuentemente cumplían funciones similares a las de los hombres; por ejemplo, Catalina de Rusia, Isabel I de Inglaterra, Isabel la Católica. También había heroínas, mujeres como Juana de Arco y Florence Nightingale. En Argentina, para alguna gente de cierto cariz político, Eva Perón. Mujeres que representaban la quintaesencia de lo femenino, la quintaesencia del ser mujer. Mujeres sacrificadas, humildes, buenas madres de familia, buenas esposas, etc. Otro tipo eran las mujeres malas, lo contrario de la quintaesencia, Lucrecia Borgia estaba en todos los lugares, era la otra versión de Eva Perón. Todo esto nos dice cómo se puede manipular la historia de ciertas maneras. Las brujas eran, por supuesto, todas malas. Otro tipo de mujer eran las cortesanas: Madame de Pompadour, Madame de Maintenon; hay listas infinitas. De alguna manera, sin embargo, estas mujeres no formaban parte de los procesos políticos y de los procesos sociales. Estaban ahí, decorando las narrativas históricas y quedaba claro que la

mujer era históricamente invisible, o por lo menos, aparecía así en la historiografía tradicional.

Cuestionando la invisibilidad: las razones de la exclusión historiográfica

Sin embargo, en cuanto empezamos a buscar a las mujeres en las fuentes tradicionales o en fuentes distintas, fuentes que nunca habían usado los historiadores, por ejemplo, diarios íntimos, los anuncios en las páginas sociales de los periódicos, las huelgas que estaban escondidas en la última página de un periódico de izquierda, de un periódico anarquista, o de un periódico socialista, empezamos a encontrarlas. Y este descubrimiento nos llevó a preguntar por qué, si habíamos formado parte de los procesos históricos, -porque estábamos descubriendo que estábamos en los procesos históricos y, además, no nos veíamos fuera de la historia, estábamos muy metidas, como seres humanos, dentro de la historia- los historiadores nos habían excluido de la historiografía tradicional, por qué nos habían dejado fuera del análisis y de los hechos históricos, por qué nos habían escondido de la historia.

Las razones por las cuales las mujeres han sido un sujeto invisible para los historiadores se remiten, en parte, a la forma en que se fue definiendo la investigación histórica -sobre todo a partir del siglo XIX- quienes hicieron esa definición y su relación con el mundo en que vivían. Y los que definieron la investigación, la metodología, la disciplina, lo que eran las fuentes, etc., no podían ser otros que hombres. Los hombres eran historiadores y los historiadores no podían ser mujeres por definición.

Yo pienso que en Chile tiene que ser igual que en los Estados Unidos, que en Inglaterra, que en España, que en Argentina, que en México, que en todos los otros países de América Latina donde la profesión de historiador es una profesión eminentemente masculina que ni siquiera existe en femenino. Nosotras, las historiadoras, la hemos inventado, la creamos a partir de ese momento. No existían historiadoras, existían mujeres que enseñaban historia, pero los que escribían la historia eran hombres, los que definieron la profesión, a partir, sobre todo, del siglo XIX, fueron todos hombres. Si hubo mujeres -y ahora sabemos que hubo mujeres, a fines del siglo XIX y a principios del siglo XX, que escribieron historia- nunca sus obras pasaron a la historiografía clásica. Hay una negación total de la obra historiográfica producida por mujeres en lo que se produce y se reproduce, a nivel académico, en todos los países. Se ignora lo que han escrito las mujeres sobre historia y se vuelve a reproducir constantemente, la voz, la palabra y la escritura de los historiadores hombres.

Por otra parte, cualquiera hayan sido las diferencias que han dividido a los

historiadores, sean ellos positivistas o historicistas, marxistas, defensores de la escuela de los anales, de la nueva historia demográfica o de la historia social, todos han estudiado la sociedad humana, no como un conjunto compuesto de seres humanos de sexo distinto, sino como un conjunto de hombres a los cuales no se les llamaba "hombres", sino que se les llamaba "sociedad humana". En verdad, implícitamente, lo que se hacía era una equiparación de "hombres" con "sociedad humana", de nuevo escondiendo o encubriendo completamente la existencia de mujeres en la sociedad humana. El estudio de la historia, desde un principio, ha sido el estudio de los hombres por los hombres y de los actos de los hombres y nosotras naturalmente teníamos que sentirnos identificadas con esta actividad intelectual, este proyecto intelectual, y con las metodologías, las fuentes, etc.

En un contexto en que los hombres eran los únicos que actuaban y su experiencia significaba "experiencia humana", no es de extrañar que las actividades en las cuales ellos no participaban, no solamente pasaran a un segundo término sino que fueran desvalorizadas y, por lo tanto, no merecieran ser estudiadas. Mientras que otras como la política, la diplomacia, la guerra, etc., todas actividades masculinas, durante siglos concentraron la atención de sucesivas generaciones de historiadores.

Para una disciplina en la cual la idea de cambio es crucial, es posible entender la aparente falta de cambio en la vida de las mujeres, aisladas en el ámbito doméstico, dedicadas a criar sus hijos e hijas -si pertenecen a la burguesía- en un período en el que la subordinación es particularmente notable. Esta situación ha hecho también mucho más invisibles a las mujeres, porque la historia se define en un período en el que la invisibilidad de las mujeres se profundiza, es decir, en el siglo XIX, cuando se produce la moderna división sexual del trabajo.

Es en ese momento cuando se formaliza esta disciplina de una manera muy particular. No hay otra manera de definir esta disciplina, supuestamente objetiva que es la historia, sino como un instrumento de legitimación de clases sociales, de elite que quieren mantener su poder, quieren definir el estado y quieren definir la sociedad. Esto se ve también en toda la historiografía de América Latina, a partir del siglo XIX, desde la Independencia.

Esto no quiere decir que haya una historia única, porque la historia cambia muchísimo, pero lo que es notable es que, a pesar de los cambios que se producen en la disciplina, sobre todo con la venida de la historia social, o la historia de los anales, la historia francesa, y la entrada masiva del análisis marxista, no cambia en absoluto el objeto de la historia. Ya no se estudian los hechos de los hombres sino que ahora la atención está puesta en los hechos de las clases sociales, pero resulta que las clases sociales, milagrosamente, parecería que tampoco tienen mujeres.

Tornándonos visibles

Una de las cosas que facilitó, desde un primer momento, la publicación de este tipo de investigación, que iba en contra de todo lo que era la institución en la cual estábamos viviendo y en contra de todos los cánones en los que nos habíamos formado, fue la existencia de medios de comunicación que nos permitieron publicar los artículos que empezamos a escribir y que, por lo general, no eran aceptados por las revistas tradicionales académicas. Y aquí tengo que decir que hay una revista en particular que jugó un papel crucial que es *Signs*. La existencia de esa revista, que publicó lo que salía desde todas las disciplinas, indicó que podíamos empezar a aprender de todas nosotras y que no teníamos que contar con las publicaciones tradicionales.

La aceptación del mundo académico no ha sido fácil, como os imaginaréis, y continúa no siéndolo. Escribir historia feminista significó atacar la profesión de historiador, al tiempo que buscábamos entrar o pertenecer a la profesión. Buscamos criticar la historiografía tradicional haciendo trabajos que tarde o temprano no pudieran ser ignorados y de ahí la existencia de revistas.

En un campo de investigación en el que, supuestamente, reinaba la objetividad, en un campo renovado, vital y prestigioso y de larga tradición, como era la historia en esos años, las feministas pretendíamos incorporar un tema considerado marginal, cuando no irrelevante, careciendo de modelos para hacerlo, de marcos de referencia, de filósofos o intelectuales de prestigio que justificaran nuestro proyecto, y, además, proclamando la validez de nuestra subjetividad. Nuestro trabajo se vio, ciertamente, enriquecido gracias a la incorporación del concepto de género, y sobre todo el de las relaciones de género. Eso nos ha dado una fuerza y una vitalidad que muchos historiadores que no hacen historia de mujeres, ahora, quisieran.

ENTRE AROMOS E IDENTIDADES FRACTURADAS

*Olga Grau Duhart*¹

Aunque suene a majadería, cabe comenzar mencionando los distintos centrismos que han existido a través de la historia humana, como concepción de la realidad: antropocentrismo, geocentrismo, etnocentrismo, androcentrismo, logocentrismo, falocentrismo. Todos ellos han sido sometidos a crítica, explotados, desde distintas posiciones filosóficas y científicas, lo que ha significado la alteración de las categorías conceptuales que los sostenían. Sin embargo, los hábitos mentales, y por ende las costumbres, son más lentos en modificarse, los imaginarios y el pensamiento colectivos resisten el paso del tiempo, y quienes reafirman esas concepciones profitan de algún modo de ellas, aunque sea en una forma fantasmagórica o sucedánea.

Los órdenes de pensamiento preceden nuestros ejercicios reflexivos u opinantes, las categorías mentales vigentes van configurando nuestro propio pensamiento, nuestros esquemas mentales, cristalizando en gestos, en lenguaje, en usos sociales. En relación al lenguaje, vamos descubriendo que las propias palabras nombran tan sólo lo más general, no hay nombres para lo más singular; lo individual sólo puede ser dicho de mejor manera en paráfrasis o metáforas. Los nombres de las cosas están, por decirlo así, también centrados, centrados en un esquema abstracto, inmaterial. La realidad, en el lenguaje social, queda siempre recortada y reducida a ser llamada por nombres universales, genéricos, como si sólo a través de ellos pudieran quedar las cosas significadas, dotadas de un sentido.

Sin lugar a dudas en el pensamiento occidental dominante ha existido una lógica racional, gestada y validada filosóficamente, que ha operado según el modelo de la identidad metafísica, donde quedan negadas las diferencias, las especificidades y las singularidades. Esta lógica ha procedido según el modelo de la clasificación, las taxonomías, las delimitaciones y separaciones. De ese modo, lo individual queda contenido en modelos: los géneros. Las ideas son en sentido

¹ Filósofa. Encargada del Área de Educación de La Casa de La Mujer La Morada.

estricto suprasensibles, formas abstractas, ficciones imprescindibles que devienen modelos de las cosas, formas primordiales, causas de las cosas mismas (Platón).

Por de pronto, entonces, concebimos, por una parte, el género como genericidad, como universal, como supuesto metafísico. Pero al mismo tiempo, la lengua marca gramaticalmente esta genericidad, asignándole un sentido femenino o masculino o también neutro. No podemos dejar de percibir una vibración curiosa entre estos dos momentos: genericidad y generidad (lo universal y la adscripción a su especificidad en la generación). Que las cosas, o las ideas, en sus nombres, queden diferenciadas en masculinas o femeninas dependerá de los modos de ver, tocar, sentir, hacer, de una comunidad. Los nombres, los géneros de las cosas son culturales y en el nombrar se fija el ser. De tanto decir, de tanto nombrar de un modo, se hace el modo de un ser.

Las personas también tienen un género, una identidad sexuada o sexuación, referente corporal para los sedimentos culturales que se configuran a partir de experiencias primarias que se conservan en el inconsciente colectivo, constituyendo núcleos organizadores fundamentales de las relaciones sociales entre los sexos.

Si bien la generidad se establece sobre el eje de la dicotomía diferencial, la genericidad se remite al horizonte extendido de la diversidad ontológica, diferencia de especie que circunscribe a los individuos según rasgos abstraibles por semejanza.

Aunque en la vida práctica se hacen muy claras las diferencias no sólo entre los géneros sexuales sino entre los individuos mismos en relación a otros marcos de referencia (clase, raza, edad), la lógica racional masculina pensó la genericidad de lo humano. Las diferencias quedaron reducidas al Hombre, al ser humano en general y se habló en nombre de este universal haciéndolo calzar con el varón, con el anér. Quienes lo hacían calzar eran hombres, dueños de los símbolos, hacedores de las leyes, poseedores y administradores de la verdad social.

El hecho de que muchos filósofos hayan especulado sobre las propiedades y lugares sociales de mujeres y hombres hace pensar que era una pregunta que debían resolver en algunos momentos de sus disquisiciones. Sin embargo, lo más recurrente es la referencia al universal genérico, a la esencia del ser humano, donde queda reducida toda diferencia.

La reducción de toda diferencia en la genericidad universal, el "todos somos iguales", contiene una discriminación negativa forzada por la razón, ocultando, encubriendo que en el orden material de las cosas se discrimina negativamente a un género de diferencia específica.

Desde cualquier género específico discriminado negativamente, ubicado en una cierta marginalidad o situado periféricamente, se puede cuestionar la lógica

de la genericidad e intentar su disolución. Podría llegar a postularse el fin de los géneros gramaticales, el fin de la gramática, el fin de los géneros.

Los géneros han sido siempre los límites supremos de la univocidad (como Aristóteles lo entendía), son las categorías que aseguran el discurso científico. En la univocidad de las categorías restringimos el mismo significado y sentido de todo aquello que se nombra.

Al cuestionar el género, al postular su carácter ficticio, tal vez utópico, por no tener lugar real, al exponer la vulnerabilidad de los constructos abstractos, es el sistema global de la epistemología occidental el que entra en crisis, la lógica categorial.

En las disquisiciones que nos permiten desplegar la consideración de los seres intersextos o donde lo humano como género se fractura corporalmente (mestizos, hermafroditas, homosexuales, travestis, transexuales, andróginos, castos, seres mitológicos) es posible fundar otro tipo de lógica que puede llegar a movilizar condicionamientos mentales de mayor plasticidad, que sea capaz de contener, percibir y acoger las diferencias singulares. Ciertamente, no estamos preparados para ello, pero es tiempo de predisponer socialmente un saber de esta índole.

Nuestra lógica categorial tiene límites para pensar lo singular, la proximidad de los opuestos y extremos. El gesto de Marcel Duchamp de ubicar un urinario en una sala de museo, las plumas en la cabeza o una tonsura en forma de estrella, conchuelas de mar o escamas de serpiente en el cuerpo como ropajes culturales, ¿en qué espacio categorial ubicarlos? ¿Qué nombre neutro asignarles? Irrumpen trasgresoramente alterando los géneros universales, hacen vacilar el principio de identidad. Modos trasgresores del ser.

Recuerdo haber tenido una extraña excitación frente a un aromillo costino en el que descubrí entre todas sus hojas la hoja que debiera pertenecer a otro tipo de aroma.

Yo los conocía de una u otra clase, separados, muy diferenciados. Pero ahí estaba ése frente a mí, surgido silvestremente, con una hoja que anunciaba las posibles mezclas, hibridaciones, el cruce de los géneros. Testimoniaba la posibilidad de traspasar los límites genéricos y no pude dejar de conectarlo con nuestro deseo de cambios profundos que den cabida a la aceptación de las mezclas sociales, raciales, lingüísticas, de los tránsitos entre las identidades genéricas femenina y masculina.

Es curioso que las mezclas produzcan emociones tan encontradas: rechazo, aversión, fascinación. La mezcla ha sido fuente de fantasías mitológicas: sirenas, centauros, pegasos, unicornios, andróginos, fuentes de creación poética, espacio de libertad para la imaginación. En la realidad humana también han existido mezclas que han sido resistidas, consideradas contra natura y, por tanto, vistas

como deformaciones y monstruosidades.

La aversión, todavía masiva, que muchos sienten hacia la persona que no aparece absolutamente determinada como mujer o como hombre estereotipado, tanto en su aspecto físico como en aquello que socialmente se espera de ambos géneros, esa aversión, digo, tiene su fundamento en un modo de pensar al que se le ha llamado racional, la lógica de la identidad.

Como contrapuesta a la aversión me aparece la figura de Jesús, conteniendo toda la singularidad de los individuos, disolviéndose en el contacto de los que quieren sentir su legítimo lugar en el mundo, de las víctimas de distribuciones injustas, de los cuerpos enfermos rechazados y dolientes, del estrecho de entendimiento. Figura sin límite que no rechaza a la que expone su mayor comercio corporal, porque también es él un cuerpo disponible, territorio para los demás y para mandatos divinos, corpus de la pasión.

La filosofía, discurso supremo de los géneros, ha sido en nuestra cultura occidental la constituyente de todos los referentes conceptuales y epistemológicos fundamentales del conocimiento humano por siglos. No podríamos negar que ha sido, asimismo, territorio masculino tanto en términos de los sujetos de producción del conocimiento como en el carácter androcéntrico de éste.

Celia Amorós, filósofa española, en su obra *Hacia una crítica de la razón patriarcal*² sostiene que si bien el sujeto del discurso filosófico no es sin más el varón, porque lo son obviamente determinados varones pertenecientes a grupos sociales dominantes o ascendentes, el patriarcado "es interclasista en la medida en que el pacto entre los varones por el que se constituye el sistema de dominación masculina constituye a los individuos varones como género en el sentido del realismo de los universales". Afirmo que el discurso filosófico es un discurso patriarcal, "elaborado desde la perspectiva privilegiada a la vez que distorsionada del varón, y que toma al varón como su destinatario en la medida que es identificado como el género en su capacidad de elevarse a la autoconciencia".

Sería interesante revelar el tipo de lógica dominante que ha existido en el campo del saber filosófico, tan claramente patriarcalista, y de qué modo es posible, desde una lectura revestida, visualizar sentidos reprimidos, ocultos, soslayados en medio de los pilares androcentristas. Sin embargo, esta operación de lectura no implica olvidar que la mujer ha quedado nombrada en la filosofía, a través de siglos de historia, más allá de posibles excepciones, como un ser faltado, carente, privado, incompleto, inferior respecto del hombre. Una lectura crítica de la historia de la filosofía no debería quedar reducida al registro inventarial de todas las explicitaciones del pensamiento filosófico-patriarcal a través de innumerables obras, sino más bien explorar los sentidos desde una lectura sintomática.

² Amorós, Celia, *Hacia una crítica de la razón patriarcal*, Madrid: Editorial Anthropos, 1985.

Por otra parte, no podríamos considerar la filosofía como una mera sucesión de sistemas, lo que ha sido la visión tradicional, sino como una *collectio* de ideas y pensamientos que revelan tensiones internas de la subjetividad de los filósofos, deseos, que en la forma de los mecanismos de desfase, contradicción y desplazamiento exponen la imposibilidad de apropiarse totalmente de la realidad, en lo arbitrario de sus conclusiones, lo irresuelto de las preguntas a las que tratan de responder o las paradojas de sus elucubraciones.

La realidad es inapropiable, porque tal vez no existe, y lo que tenemos son sólo ficciones de la inteligencia y obcecaciones de la voluntad. Asimismo, es necesario tener en cuenta que los pensamientos filosóficos han tenido distintos estatutos de valoración e inscripción histórica. Privilegiados algunos, olvidados los otros, o recogidos en señas muy externas y hasta mal intencionadamente, aquellos que de algún modo alteraban los patrones dominantes del pensamiento.

Podríamos tomar, como acercamiento a las fisuras posibles en medio de estos articulados y reticulados masculinos, uno de los estereotipos filosóficos citados con beneplácito, durante mucho tiempo, por parte de los hombres, el que de alguna manera dice una verdad pero en una forma degradada: "La mujer tiene los cabellos largos y las ideas cortas". Nos interesa este último punto.

Si las mujeres son de ideas cortas para Schopenhauer, a quien se le atribuye la frase, tendríamos que pensar que, a la inversa, los hombres las tienen largas. ¿Pero qué longitud es la que está en juego? ¿La longitud de las de los hombres es de aquí al infinito, atravesando y penetrando los múltiples espacios posibles? Ideas infinitas, paranoides en la imposibilidad de dar saltos, que permanecen aparentes, remitiéndose a un único centro, forzadas a dar cuenta global de la realidad desde un principio de universalidad, incapaces de reproducir las alteraciones a las que obligaría necesariamente ésta. Ideas olvidadas de las intuiciones más inmediatas de la realidad, que la cogen a partir de las singularidades, en su viveza de colorido, formas y excitaciones sensibles.

Para Schopenhauer la mirada de los hombres "pasa sin fijarse por encima de las cosas que se nos meten en los ojos, y buscan mucho más allá"; "las mujeres no ven en las cosas nada más que lo que hay en ellas en realidad: al paso que nosotros, por influjo de nuestras pasiones excitadas, amplificamos los objetos y nos fingimos quimeras"³.

En esa tendencia de la lógica masculina dominante podríamos tal vez situar lo que, parafraseando a Lyotard, podríamos llamar los "macrorelatos", los proyectos megalómanos, las hiperbólicas conclusiones, las extendidas producciones, la opera longa.

La idea larga pertenece a una misma madeja, a un mismo hilo. Curiosa-

³ Schopenhauer, Arturo, *El amor, las mujeres y la muerte*, Valencia: F. Sempers y Cia, Editores.

mente, Ariadna desenreda un hilo largo para descifrar el laberinto, para abrir el laberinto construido por los hombres. El laberinto asfixiado en sí mismo es abierto por una mujer que conoce el instrumento para romper el enigma. Hace propia la longitud, la extensión laberíntica de las invenciones masculinas, como instrumento hilado de negación. Materializa la longitud de lo inmaterial de las ideas, la concretiza con materias conocidas por ella: el hilo de coser.

Las ideas cortas de las mujeres, son ideas fragmentarias, localizables en sus referencias, dan cuenta de lo breve, de lo pequeño. Tal vez fuera del deseo de construir sistemas únicos o únicamente abstractos, soberbios, descorporalizados.

Nietzsche en *La Ciencia Jovial*⁴ afirma que la filosofía es un mal entendido con el cuerpo. Agregaríamos: con el cuerpo asexuado, que nunca es tal. Resulta interesante contemplar las láminas de anatomía humana. Si observamos las imágenes del cuerpo humano, el marco corporal que contiene los distintos sistemas y órganos es notoriamente masculino, a menos que se trate de referencias estrictas a contenidos orgánicos femeninos. El marco corporal masculino se hace pasar por neutro, y como toda neutralidad contiene un peligro, un aparente no saber, no decidir, un proteger y protegerse del poder. Imágenes, figuras, conceptos dispuestos por el pensamiento masculino y puestos a circular como universales, como formas genéricas (en el sentido de genericidad) que dan cuenta de un sujeto único, silenciando, opacando las singularidades raciales, sociales, sexuales, etéreas.

La filosofía como "parto masculino" (Bacon refiriéndose a la ciencia), como metafísica occidental, ha negado la particularidad, la diferencia, forzando a una única forma: el discurso de la universalidad.

En la modernidad la filosofía funda la filosofía del sujeto a partir de las coordenadas cartesianas que lo hace coincidir con la razón única, igual y repartida del mismo modo entre todos y que, por lo mismo, a través de un mismo método pueden llegar a la misma verdad. Delirio metafísico, obsesivo y paranoide.

Contra este delirio deliró Nietzsche buscando la negación del cuerpo y la inversión de los valores en los esplendores de la filosofía griega, en el pensamiento platónico, lugar de malos entendidos con el cuerpo, las materias, las pasiones. Y contra el espíritu apolíneo de los clásicos griegos recupera la fuerza dionisiaca, que introduce los elementos de des-orden, de caos, que borra los límites de las identidades cerradas y coincidentes consigo mismas. Fuerza que es el fundamento de la poesía y el arte.

Nietzsche, como asimismo Marx y Freud fueron críticos del espíritu de la modernidad, y a quienes se les ha asignado el carácter de pensadores de la mala conciencia o de la sospecha, en su crítica a este fundamento que niega lo parti-

⁴ Nietzsche, Federico, *La ciencia jovial*, Caracas: Editorial Monte Avila, 1990.

cular y lo singular, revelando y afirmando las determinaciones materiales e históricas y de ciertas fuerzas que escapan a la razón. Son pensadores sobre la línea del borde, anunciando los desequilibrios de la razón, sus desvaríos.

A juicio de Giulia Colaizzi⁵, el feminismo, ha sido una revisión epistemológica de los presupuestos de la razón occidental, articulándose a través de una doble operación: marcar sexualmente la noción del sujeto e historizarla. Ha revelado que el Hombre ha calzado con los hombres concretos, masculinos. Y en esa claridad, el feminismo ha sido, como lo afirman distintos autores, la crítica más radical a toda una tradición del pensamiento, al poder masculino establecido⁶.

El carácter androcéntrico de la filosofía hizo pensar a muchas feministas de distintas latitudes que había que renunciar a ella y a ellos. Tal vez comenzar de cero. La salida de la cultura patriarcal negándola, eludiéndola; no conocerla, clausurarla. En esta apuesta había, quizás, un error de tipo epistemológico, y por ello no habría que ver en lo anterior el signo de su mayor radicalidad: no se tomaba en cuenta que los mismos sistemas filosóficos, las doctrinas, los cuerpos de conocimiento filosóficos están traspasados de problemas ahogados o forzosamente resueltos o resueltos de tal manera que uno puede hacer lecturas invertidas, revestidas o travestidas. No pueden ser tan monolíticos como pretenden serlo. Por otra parte, la negación absoluta de la cultura patriarcal llevada a sus últimas consecuencias pasaría por reconocer el carácter contaminado que ha tenido la construcción de nuestra propia singularidad, somos productos patriarcales, unos y otras, lo que llevaría a negarnos por completo, sin dejar posibilidades de reconstitución.

Y en una visión todavía victimizada puede creerse que el feminismo es profitado, cooptado por otras tendencias críticas, sin ver la interacción y la relación básica de las perspectivas críticas de las ciencias y la filosofía con el feminismo. Podemos, eso sí, afirmar que el feminismo como pensamiento filosófico y crítica cultural introduce una variable inédita: la crítica fundada en el género, desmontando la pretensión de universalidad como masculina. En ese sentido, el feminismo ha sido la crítica más radical a toda una tradición del pensamiento -"el cambio revolucionario más notable" (Valcárcel citando a Gabriel Jackson, historiador)- al "logocentrismo" (en términos de Derrida) de la metafísica occidental.

Podríamos intentar derivar, a partir de la reflexión sobre el género, la identidad, la genericidad y la generidad, algunas señas para una propuesta educativa.

Deberíamos educarnos mentalmente en la aceptación de lo híbrido, de lo mezclado, de lo indeterminado. Tal vez nos permita una mayor libertad para

⁵ Colaizzi, Giulia, ed., *Feminismo y teoría del discurso*, Madrid: Ed. Cátedra, 1990.

⁶ Valcárcel, Amelia, *Sexo y Filosofía. Sobre "Mujer" y "Poder"*, Madrid: Editorial Antrópos, 1991.

pensar y mirar la realidad. Recuperar la mirada de niñas y niños, ensayar otras, como la de los poetas, artistas y locos, la de aquel que creemos no ser.

Afirmar la riqueza de lo múltiple, de aquellas realidades fracturadas, realidades de cruces e intersecciones entre los géneros que hacen posible los tránsitos, los movimientos de una identidad a otra. Después de siglos en que nos hemos regido por el principio de la identidad y la diferenciación, tal vez debemos ensayar actitudes mentales que hagan posible pensar figuras en que destellen haces de posibilidades, emitiendo señales de movimientos variados, de modificaciones permanentes. Vencer el miedo a pensar por sí mismo la singularidad, a sentir el vértigo de no poder fácilmente insertar aquello singular en un orden genérico.

Reconocer la fuerza de los individuos, su necesidad, aun en su carácter efímero, en cuanto momentos irrepetibles. Dar lugar a su despliegue singular. Dejar ser.

SIGNIFICADOS DEL CONCEPTO DE HISTORIA EN LA HISTORIA. OBJETOS Y SUJETOS DE LA HISTORIA Y EL LUGAR DE LA MUJER EN LA HISTORIOGRAFIA

*Cecilia Salinas Alvarez*¹

Sin duda que desde que los griegos le atribúan a la palabra historia el significado de doxa=opinión, no sólo ha transcurrido mucho tiempo -más de 2.500 años-, sino que muchas cosas han cambiado.

Heródoto, viajero, escribe Historias (entre 485 - 420 A. C.), investiga, cuenta lo que ve "para impedir que las acciones de los hombres se borren con el tiempo", dice Cicerón (106 - 43 A. C.). Veinte o veinticinco años más tarde, Tucídides, de manera muy diferente porque ya tiene un método crítico, "pone por escrito" las Guerras del Peloponeso (465 - 395 A. C.), la primera "obra maestra" de la historia, dicen los eruditos.

Para Heródoto y Tucídides, el relato histórico es obra de arte.

En Roma, la palabra historia adquiere categoría de conocimiento y Polibio (muerto en 125 - 120 A. C.) comienza el desarrollo de un trabajo de erudición, cuya obra gira alrededor del problema de las relaciones y conflictos entre griegos y bárbaros buscando coherencias.

Tácito escribe Anales y cuenta el pasado (55 - 120).

Luego, durante 10 siglos se impone el pensamiento cristiano en el campo de la historiografía. Es el comienzo de la cultura cristiano-occidental. Se impone la cultura europea. Se olvida -pero no se pierde- la tradición historiográfica greco-romana, porque representa el pensamiento pagano.

La historiografía no se ocupa de temas terrenales, no le interesa el pasado, sí el futuro porque es camino de salvación. La historia es lo que ocurre en dos momentos importantes: el del pecado en el Paraíso y el del juicio final (antes del Paraíso no hay historia).

San Agustín, en el siglo V trata de conciliar el platonismo con el dogma cristiano, como lo dice la exégesis. San Isidoro de Sevilla usa en el siglo VI una cronología y organiza la Iglesia española.

Así durante más de 10 siglos la práctica historiográfica se reduce a la aridez de los anales monásticos y reales y a los estereotipos de las vidas de santos.

¹ Historiadora. Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer (CEDEM).

Sin embargo, en el siglo XIV, en un gran paso que nos aproxima al Renacimiento y al Humanismo, el sabio musulmán Abenjaldún escribía: "La historia, sepámoslo, tiene como verdadero objetivo el hacernos comprender el estado social del hombre y el de instruímos acerca de todos los cambios que la naturaleza de las cosas puede aportar a la naturaleza de la sociedad"².

Y hay, entonces, una nueva orientación en la historia. El humanismo es un pujante movimiento erudito, que vuelve la mirada para redescubrir la antigüedad clásica y escribe la historia en lengua viva (Johanes Gutemberg inventa la tipografía en 1440). Va desapareciendo la historia religiosa y comienzan a aparecer las historias nacionales. El siglo XVIII trae la ciencia y se impone el racionalismo.

El siglo XIX se muestra siempre como el del triunfo de la historia. La ciencia se desarrolla y con ella el positivismo. Desde entonces la historia existe como disciplina científica. El nuevo significado del concepto historia es comprender el pasado, su objeto será la dinámica de las sociedades humanas. Los historiadores positivistas estarán preocupados exclusivamente de hacer un relato exacto de los acontecimientos.

No obstante, esta corriente, aún si es importante en la constitución del "oficio" del historiador en el dominio universitario, contribuye a la factura de una historia de "pequeños hechos verdaderos" (monografías económicas, historia política, historia militar, historia diplomática, etc.).

Y ¿cuál ha sido el lugar de la mujer en la historiografía?

La mujer no ha sido sujeto. Si bien ha tenido un lugar, éste ha sido subordinado. No nos cabe duda de su participación en la historia, pero ésta ha sido invisible o en las penumbras.

Aún, durante períodos largos -siglos- se ha divulgado el estereotipo que retrata bien Umberto Eco por boca del monje Ubertino (s.XIII), en su novela *El nombre de la rosa*: "De la mujer dice el Eclesiastés que su conversación es como fuego ardiente y los proverbios dicen que se apodera de la preciosa alma del hombre y ha arruinado a los más fuertes. Y también dice el Eclesiastés: Hallé que es la mujer más amarga que la muerte y lazo para el corazón, y sus manos ataduras. Y otros han dicho que es vehículo del demonio" (imagen tan contradictoria con aquella -de complicidad- que nos ofrece el rey Salomón: "Ponme como un sello sobre tu corazón/porque fuerte es como la muerte el amor/duro como el sepulcro el celo/su brasa, brasa de fuego, fuerte llama").

Es el momento (s. XVII y XVIII) en que la cultura cristiana de occidente se siente asediada por su enemigo, Satanás, cuyos agentes eran musulmanes, judíos y la mujer.

Desde el siglo XIX el lugar de la mujer en la historiografía ha estado en función de la idea que de ellas tenían los hombres, porque ellos habían sido los únicos historiadores. Las mujeres no han escrito antes, salvo las escritoras de la época.

Michelet, el historiador francés del siglo XIX veía en la relación de los sexos uno de los motores de la historia. Sin embargo, para él, la mujer es una potencia del bien cuando se la piensa en su rol maternal y del mal cuando usurpa el poder político y sale de la esfera privada. Entonces, la mujer es personaje maléfico y la historia se desordena.

La escuela francesa de los Anales (Marc Bloch, Lucien Febvre), a partir de los años 30 extiende el campo de trabajo de la historia, irrumpen los estudios de coyunturas, estructuras, categorías sociales y lucha de clase, es la oportunidad de las mujeres y de otros sectores marginados. En adelante, las mujeres comienzan a exigir se descubra y se conozca su participación en la historia. Exigen y comienzan a usar su espacio en la historiografía.

¿Y en Chile? Nuestros historiadores no teorizan ni se preocupan de los marginados de la historia. Sus temas son la política, los asuntos de Estado; la diplomacia, la geopolítica y la política militar.

Conocemos poco a las mujeres chilenas, algunos nombres mapuches, esposas de jefes guerreros. Sabemos de su participación en el proceso de independencia gracias a lo que, con buena voluntad, sin duda, quisieron transmitirnos algunos eruditos historiadores. Es una participación en hechos heroicos y/o festivos: unas patean braseros y niegan las llaves de las despensas (Paula Jara Quemada), a otra se la recuerda bailando la resfalosa (Javierra Carrera). Las "cantineras", porque hicieron la guerra "como los hombres".

Sin embargo, ha ayudado el desarrollo de una antropología histórica que pone en primer lugar el estudio de la familia y los roles sexuales y el desarrollo de lo que se llama Nueva historia, deseosa de tomar en cuenta las representaciones, las prácticas cotidianas, todo ello inmerso en el término de Mentalidades.

El desarrollo de esta nueva historia debe mucho al movimiento de mujeres mismo y a la inquietud que en muchos sectores éste ha suscitado.

El problema que se plantea ahora es que se habla mucho de mujeres, dicen algunos. Son ellas constantemente interpeladas, representadas, fantasmadas, centro de la literatura. Sin duda, la mirada sobre las mujeres está mediatizada y es necesario descifrar esa mediatización. Se explica entonces el entusiasmo de las/os historiadoras/es de mujeres por las fuentes orales, lugar de expresión de los habituales silenciosos de la historia: obreros, marginales, mujeres, jóvenes, etc.

Las mujeres han ganado espacio, en poco tiempo, en la historiografía. Se ha delimitado y develado el espacio, el dominio femenino. En otros países la

² Vilar, Pierre, *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*, Madrid: Grijalbo, 1982.

discusión está muy adelantada, el nuestro necesita contar con fuentes primarias. No conocemos a nuestras abuelas, no tenemos un panorama de la lucha o resistencia a la sumisión. Estamos, no obstante, en un buen pie para hacer el estudio de la participación de las mujeres chilenas en nuestra historia, no como un ente aislado, víctima sufriende de una situación de subordinación que nadie -bien intencionado- niega, sino como un sujeto más de la historia, en un contexto creado y habitado por hombres y mujeres donde éstas han tenido un papel destacado, creativo, más allá del rol tradicional asignado secularmente.

Las corrientes más avanzadas de la historiografía actual proponen la consideración de la cuestión de sexos, de la diferencia de sexos, como un asunto de la mayor importancia. "Tomar en consideración en partes iguales lo masculino y lo femenino en todo el análisis histórico y pensar que las relaciones que ellos mantienen pueden ser motores de historia", afirma Perrot.

Probablemente, lo más interesante, actualmente, sea la utilización de nuevas categorías de análisis, en el estudio de la historia. El concepto género, no como sinónimo de mujeres, sino como una manera de referirse a la organización social de la relación entre los sexos, es una gran posibilidad que permite una mayor apertura conceptual y de perspectivas de estudio, en la medida que sugiere, indica, construcciones sociales.

La utilización de una conceptualización adecuada nos permitirá influir en la construcción y socialización de imágenes que releguen las antiguas y androcéntricas, perpetuadoras de roles rígidos que dañan y dificultan las relaciones armónicas entre seres humanos.

EL YO, LO MATRISTICO Y LO PATRIARCAL

*Humberto Maturana*¹

Uno de mis hijos, con alguna frecuencia me critica diciendo que yo simplifico mucho todo, porque todo lo veo desde mí. La verdad es que no puedo ver nada desde otra perspectiva. Es por esto que al hablar de Educación y Género debo incluirme y lo haré en un hilado de cinco puntos: yo, el educar, lo síquico, lo matrístico y lo patriarcal, y el presente.

Yo

Me encontré con la temática del androcentrismo desde niño. Me encontré con ella porque en el colegio prefería jugar con las niñas a jugar con los niños. Y prefería jugar con ellas porque me movía con ellas en un espacio de sensibilidad más acorde conmigo y no me gustaban los juegos bruscos de mis compañeros. Esto, naturalmente, me creaba conflictos. De una manera externa, estos conflictos se resolvieron en el momento en que acepté ir a pelear con el matón del curso a la vuelta de la esquina, en lo que fue una pelea ritual. Fue ritual aunque yo no lo sabía en el momento de enfrentarme a ella. Y fue ritual, porque fuera de tener la forma del rito, no exigió de él, mi compañero, ni de mí, más que un intercambio de unos cuatro puñetes. Ninguno ganó. No era el ganar o perder lo que estaba en juego, evidentemente. Después que se produjo un coro de niños incitándonos a la pelea y este intercambio de golpes, todo se detuvo, y yo pude jugar con las niñas. Pero la pregunta me quedó, ¿dónde estaba mi identidad masculina o femenina?

Durante mucho tiempo tuve esta pregunta, hasta que un día me di cuenta de que en tanto yo miraba mi corporalidad yo era hombre, y en tanto era hombre cualquier cosa que yo hiciese era masculina, y que, por lo tanto, de hecho, no tenía conflicto, porque pensaba también que cualquier cosa que hiciera una mujer era femenina. Eso me liberó, pero la pregunta por nuestra cultura en la cual se ha

¹ Doctor en Biología. Facultad de Ciencias, Universidad de Chile.

hecho y se hace el énfasis discriminatorio del cual hablamos, y se ha hablado a lo largo de esta reunión, ha persistido en mí, y me he preguntado al respecto de muchas maneras a lo largo de mi vida, buscando entender qué es lo que está en juego. ¿Hay diferencias biológicas que justifiquen las discriminaciones genéricas? Si son culturales, ¿cuál es su origen? Si hay diferencias biológicas que no puedo negar, y que reconozco, y que reconocí en el mismo momento en que miré mi corporalidad, ¿de qué manera estas diferencias nos posibilitan de modo que hombres y mujeres podamos ser diferentes de manera legítima no discriminatoria?

Cuando acepté que mi condición de hombre estaba determinada por mi corporalidad, de alguna manera me escapé de la búsqueda de la esencia masculina, no inmediatamente por supuesto. Pero si yo aceptaba que cualquier cosa que yo hiciera, por el sólo hecho de yo ser hombre, era de hombre, no había una esencia que yo tenía que satisfacer o buscar, es decir, me liberé de la búsqueda de lo que es lo masculino, o lo que es lo femenino, y acepté sin conflicto que lo masculino y lo femenino, o lo de hombre y lo de mujer, iba a surgir meramente, en el vivir.

El educar

Pero, ¿cómo ha surgido la discriminación en que vivimos?, ¿cómo aprende uno a ser como es? El educar es un transformarse en el vivir. La educación tiene lugar como un espacio de convivencia en el cual los niños, los bebés, los jóvenes, hombres y mujeres, los adultos, hombres y mujeres, se transforman en el convivir. En ese transformarse en el convivir se adquiere lo que uno podría llamar conocimientos como capacidades de acciones posibles, pero se adquiere también un espacio síquico, un modo de mirar, un modo de oler, un modo de tocar, un modo de reaccionar, un modo de preguntar, un modo de contestar, un modo de mirarse a sí mismo, y un modo de mirar al otro. Más aún, este espacio síquico se adquiere en el mero vivir, sin que uno se de cuenta de ello. El aprender el espacio psíquico de la cultura le pasa al niño o niña sin darse cuenta, en el mero crecer de la manera que crece, hombre, o mujer, masculino o femenino, homosexual, andrógino, o lo que fuere en su vivir desde su corporalidad en el ámbito de existencia en el cual está inmerso, en la transformación de su corporalidad. Pero, si esto es así, lo que uno adquiere en su vivir, y lo que se le va transformando a uno en el vivir, es su espacio síquico como el dominio de todas las dimensiones relacionales en las cuales uno se mueve, y desde el cual uno hace su vivir cotidiano. El niño que crece se transforma en su biología según el vivir de la familia a que pertenece y el ámbito cultural más amplio en que su familia está inserta. El resultado es que todas las expresiones del ser biológico del niño

o niña adquieren la forma propia del espacio psíquico en que crece, y su comer, su moverse, su saltar, su hablar, su relacionarse, su sexualidad, su querer y no querer, su alegrarse y su sufrir, se configuraran según éste.

Cultura matrística y cultura patriarcal

Yo me he preguntado por nuestra cultura muchas veces, a lo largo de la vida, y lo he hecho preguntándome por el origen de lo humano. Al intentar contestar esta pregunta me ha parecido que el origen de lo humano pasa por un vivir completamente distinto de nuestro vivir actual, esto es, un vivir centrado en la participación, en el acogimiento mutuo en sensualidad y ternura, y en la combinación de sensualidad, ternura y sexualidad como el nexo que da coherencia a la convivencia en un grupo pequeño como una familia. En otras palabras, en mi entender, aunque ahora somos en la lucha, la competencia, la agresión y el control mutuos, el origen de lo humano está en la biología del amor.

Yo pienso que la transición, que el cambio de ese modo de vivir a nuestro modo de vivir actual, ocurre muy tardíamente en la historia de lo humano, y nuestra cultura particular con sus características de lucha y agresión surge unos 4.500 años A.C., en un encuentro confrontacional de dos culturas distintas, una de las cuales yo he llamado matrística y la otra patriarcal, pastora primaria. La cultura patriarcal pastora primaria coincide en sus condiciones fundamentales con lo que entendemos por la noción de cultura patriarcal actual. Cuando se produce este enfrentamiento se encuentran en oposición una cultura, la patriarcal pastora primaria, centrada en la apropiación, en la desconfianza, en el control, en las jerarquías, en la valoración de la procreación, en el control de la sexualidad de hombres y mujeres, unos por otros, y una cultura matrística, que no está centrada en la apropiación, que no está centrada en las jerarquías, que no está centrada en la desconfianza, que no está centrada en el control, que no valora la procreación porque la noción de fertilidad en ella tiene que ver con la coherencia del vivir y no con la mera abundancia, y que no está centrada en el control mutuo de la sexualidad de hombres y mujeres.

Cuando estas dos culturas se enfrentan, pasan muchas cosas que en el extremo llegan a la destrucción de una u otra, pero pienso que nosotros, los occidentales modernos, provenimos de una cultura que surge en este enfrentamiento en la cual lo matrístico queda englobado en la relación materno-infantil, y lo patriarcal queda como una costra superpuesta en la vida adulta. Y pienso que esta condición de origen de nuestra cultura, en la cual los hombres patriarcales se apropian de las mujeres matrísticas sin que estas se sometan del todo, resulta en que se conserva el espacio síquico matrístico en la relación materno-infantil y en

la relación entre las mujeres, englobado bajo el espacio síquico patriarcal de la vida adulta como un espacio externo dominante al que los niños deben acceder al crecer. De esto resulta que al crecer un vivir adulto con un espacio síquico completamente distinto del espacio síquico de la infancia, los niños crecemos confundiendo una oposición cultural con una oposición de sexo. Confundimos lo patriarcal, con lo masculino, y lo matrístico con lo femenino, y esta oposición, patriarcal-matrístico, la vivimos en términos de una condición psicológica constitutiva de lo humano, en circunstancia de que no lo es: la oposición de lo masculino y lo femenino, en los términos en que la he planteado es cultural y no biológica y es, por lo tanto, modificable. Pero, en tanto vivimos esa oposición, esa oposición configura un espacio en el cual se aprende a desvalorizar a la mujer y todo lo que tenga que ver con la mujer adscribiéndole un conjunto de valores que son opuestos a los valores masculinos, los que se connotan como los importantes.

En este proceso, pasan ciertas cosas que, a mi juicio, hacen posible la liberación de esta trampa cultural como lo muestra la misma reflexión actual. Una de ellas es que todos crecemos con una historia matrística en la infancia más o menos distorsionada, más o menos negada, bajo una presión patriarcal permanente, pero que hace posible la concepción de un vivir distinto. Es decir, el hecho de que esta situación de discriminación, este androcentrismo cultural en oposición a la mujer que es desvalorizada, pueda ser concebido como indeseable, es posible sólo gracias a nuestra infancia matrística. En efecto, pienso que si uno no dispone de las dimensiones del espacio síquico que hacen posible el pensar algo, ese algo no es pensable. Así pienso que la democracia surge en el seno del patriarcado como un proceso que lo quiebra, y que la democracia es de hecho una apertura a la recuperación de la convivencia matrística de la infancia. En otras palabras pienso que la democracia surge como un intento neomatrístico, como un intento de generar una convivencia que expande el espacio síquico matrístico a todas las dimensiones de la vida adulta. Nuestro error consiste en confundir a la democracia con las elecciones, como una forma de asignación de poder y no de responsabilidad; y en no darnos cuenta que es un espacio de convivencia en el respeto, en la coparticipación, en la no discriminación, en el acceso de todos a todo en el espacio público, en tanto todos somos iguales.

Ciertamente, hombres y mujeres, no somos, desde un punto de vista fisiológico, iguales. Mi pregunta ha sido, hasta dónde va esta diferencia. Yo pienso que lo humano es cultural, que la biología del homo sapiens funda las posibilidades del ser cultural humano, y que el resultado de ello es que en esta historia de varios millones de años, que nos configura, hombres y mujeres no somos distintos en lo humano. Es decir, hombres y mujeres, somos capaces igualmente de todo, desde lo mejor a lo peor. Yo pienso que nuestras diferencias de sexo, son dife-

rencias de sexo, involucran dinámicas fisiológicas distintas que tienen que ver con la procreación, pero el cómo se viven estas dinámicas fisiológicas depende de la cultura y del espacio síquico cultural configurado en este devenir: las diferencias de género son diferencias culturales, no biológicas.

El presente

En estas circunstancias, lo que quiero decir es que hay un androcentrismo en el proceso de educación que el niño y la niña aprenden y que todos reaprendemos y confirmamos en nuestro vivir cotidiano, desde la infancia a la tumba, sin darnos cuenta porque es el modo de vivir que vivimos en el oler, en el ver, en el tocar, en el reaccionar. Pero pienso también que la capacidad de reflexión es nuestra posibilidad de liberación, y que el darnos cuenta y el reflexionar sobre estas circunstancias es la apertura que hace posible el salir de ella siempre que nuestro emocionar lo permita; y soy optimista. Nosotros, como chilenos en el presente, somos afortunados porque pertenecemos a esta cultura con este doble aspecto matrístico y patriarcal, de modo que de hecho podemos hacer una reflexión que consiste en mirar nuestro presente y ponerlo en el espacio de nuestras emociones y ver si nos gusta o no nos gusta porque conocemos el emocionar del mutuo respeto porque lo vivimos en nuestra infancia matrística. No hay duda de que nuestras madres han estado empujadas a hacerse patriarcales en el extremo, en su vivir, y a negar su fundamento matrístico. Todo eso es verdad, pero disponemos de los recursos síquicos suficientes como para darnos cuenta y hacer esta reflexión y si queremos, cambiar el curso de nuestra historia. Esta reunión es expresión de eso. Y pienso que en tanto podemos hacer la reflexión, tenemos los instrumentos de cambio, porque la reflexión es un acto que pertenece a la emoción. La reflexión es un acto que resulta del apego al presente en una mirada que permite querer o no querer lo que se vive, de modo que si lo que se vive gusta se puede seguir igual, y si no gusta, se puede botar y cambiar de vivir. Yo soy optimista.

HABITAR EL CUERPO

Francisca Pérez Prado ¹

"¿Qué puede haber más evidente, pero también más misterioso, atendiendo a la génesis de la imagen del cuerpo, que tener un cuerpo sexualmente identificable? De manera que en primer término habremos de ocuparnos del cuerpo, el cuerpo libidinal sujeto a la metamorfosis, a fin de seguir, a la luz del análisis, el proceso de cómo se pierde y se recupera la sensación de tener un cuerpo..."².

Quizás parezca extraño centrar una exposición que versa sobre el conocimiento en torno al tema del cuerpo.

Sin embargo, y al familiarizarnos con nuestras historias personales y colectivas (como raza, como género), esta necesidad de retorno a la corporalidad, esta suerte de deseo de reencuentro, se nos hace inobviable.

Al revisar nuestras humanas y comunes biografías, e imaginándolas con el ojo hegeliano del sentido, la telcología o, al menos, el orden de una historia única, podemos seguir el hilo imaginario a través del cual nos conducimos desde el anonimato de la simbiosis que marca nuestro ser arrojados al mundo -en el mundo- hasta la individuación -igualmente anónima, por cierto- que nos permite relacionarnos con otro, con el mundo, con el conocimiento y, paradójicamente, con nosotros mismos.

El nacimiento y nuestro primer tiempo de humanidad transcurren en la carencia de límites, de identidad o, dicho de otra manera, en una existencia plena sin carencia alguna. Esta es la época del ser total en el otro, en la madre. Desde ese momento en adelante (aún cuando no exista todavía para nosotros la dimensión de lo temporal) nuestra vida transcurre empeñada en la construcción de un

¹ Psicóloga. Arca de Salud. Casa de La Mujer La Morada.

² Ali, Sami, *Cuerpo real y cuerpo imaginario*, Buenos Aires: Editorial Paidós.

lugar propio en el que asentar nuestra experiencia, en el intento de reconocimiento de un ancla de la cual agarramos, con la cual envolvernos, constituimos en uno, en sujetos, para superar de una vez la psicosis de lo difuso y lo desconocido, lo inaprehensible y entrar por fin al orden del lenguaje, de la parcelación de la experiencia y del desarrollo de dominios y poderes sobre esos distintos aspectos de nuestro ser. Cuando llegamos a comprender que hay un nombre que otros usan para referirse a un par de brazos, una cabeza, unas piernas, etc., y a una cantidad de sensaciones que andan dando vuelta por esos pedazos de cuerpo, y aprendemos a reconocernos en ese nombre, hemos entrado en el mundo del lenguaje.

Esto quiere decir que, en lo sucesivo, nuestra relación con el mundo se realiza a través del lenguaje. Quiere decir que sólo entenderemos aquello que nuestro lenguaje nos permita entender, que percibiremos el mundo de acuerdo a las categorías y los espacios que nuestro lenguaje nos otorgue. Eventualmente, y con un poco de suerte, podremos intervenir ese lenguaje e inventar nombres y palabras que nos permitan ampliar nuestra experiencia.

En este sentido, el hecho de que seamos seres en el lenguaje -según afirma el psicoanálisis- quiere decir bastante más que la internalización de un conjunto de signos y de normas relativas a ellos; quiere decir formar parte de un sistema de ordenamiento y de construcción de realidades que se asocia a un sistema valórico, ideológico, político. Ser seres en el lenguaje significa, también, que será en el lenguaje que construiremos permanentemente nuestra subjetividad (nuestras imágenes, nuestros sentimientos, nuestras creencias).

Lenguaje y conocimiento, entonces, mucho más que "operaciones" o funciones humanas, constituyen una manera de ser en el mundo.

Según el psicoanálisis, esta entrada en el lenguaje expresa la derrota de nuestro deseo (el de la simbiosis preedípica) que debe ceder ante la fuerza de la verdad (la ley del padre, el poder del Otro, el discurso cultural). Como en el mito bíblico, en que Adán es sorprendido un día por el padre (el gran padre, el Otro) y arrojado del jardín del paraíso, arrojado de la ingenuidad de lo obvio de su existencia y obligado a construir un saber que le permita entender aquello que nunca antes debió preguntarse, nuestras vidas individuales reconstruyen regularmente el ciclo.

Este proceso, esta suerte de parodia del génesis (el pequeño Adán que todos llevamos dentro), puede ser leído como la construcción de un cierto saber, que caracteriza nuestra humanidad, un proceso a través del cual vamos constituyéndonos en miembros de una colectividad (una comunidad) -una comunidad en el lenguaje-.

Lo importante de notar, a efectos de este tema, es que esta historia de inscripción cultural, social, lingüística, se realiza, en primera instancia y fundamental-

mente, a modo de articulación de nuestra experiencia corporal, que es, sin lugar a dudas, el primer lugar desde el cual accedemos a la experiencia. Así, pues, el reconocer los límites de nuestro cuerpo, en un primer momento, y el aprender a utilizarlos como herramienta de unidad y de coherencia, luego, mediante los reflejos que nos devuelven los otros a través del trato, las miradas, las palabras, nos permiten armarnos en la coherencia de una subjetividad.

En otras palabras, el primer saber que construimos en nuestra historia es un saber desde el cuerpo y en relación al cuerpo.

Este reconocimiento del cuerpo como primer espacio desde el cual y en relación al cual se desarrolla el conocimiento, también está presente en la educación.

El primer espacio social que nos acoge, el jardín de infantes, estructura nuestro proceso de inserción en el mundo de la cultura en función de la experiencia corporal. Aprendemos de los colores sumergiendo nuestro cuerpo en témperas y pinturas, y vamos dejando impresiones en el papel nuestras manos. Nuestro cuerpo constituye entonces un instrumento de comunicación: expresamos a través de él. Nuestro cuerpo es, además, la herramienta mediante la cual accedemos al conocimiento: nuestros sentidos dan cuenta de lo que ocurre, nuestro sistema nervioso almacena y procesa.

Pero, y fundamentalmente, habitamos nuestro cuerpo. Es decir, nos relacionamos con un mundo circundante a través de la experiencia corporal que tenemos de él; por ejemplo, construimos un concepto de temperatura cuando aprendemos a reconocer nuestras sensaciones corporales de frío o calor.

Paralelamente, vamos aprendiendo a movernos, a controlar esfínteres, a entonar la voz, a traducir nuestras sensaciones en signos comprensibles para otros. Aprendemos a regir nuestra corporalidad según el lenguaje: según horarios, según lugares, según palabras.

Paulatinamente, la educación va desapegándose del cuerpo, estructurando nuestros procesos de aprendizaje y análisis en lo abstracto, como si el introducirnos en el mundo del conocimiento tuviera como condición negar el cuerpo. Esto, aún cuando este conocimiento sea relativo al cuerpo. Un caso paradigmático y nunca suficientemente citado es el de la biología (¿quién pensaría en dar de tarea el observarse los genitales frente a un espejo para aprender a reconocer el así llamado "aparato reproductivo"? ¿quién intentó comprender el sistema respiratorio con ejercicios de relajación y respiración controlada?). Mucho más inimaginable nos resulta plantearnos una manera de incluir el cuerpo en la comprensión de la filosofía o en la discusión de la teoría de conjuntos.

Sin embargo, el mundo del conocimiento sigue condicionando, marcando la experiencia de nuestro cuerpo, y nuestro cuerpo sigue allí presente, aún cuando ahora lo haga desde el lugar del ocultamiento, de la negación. ¿Cómo hacer más presente un cuerpo que tratando de negarlo detrás de una disposición espacial

(los bancos), estética (los uniformes) que intenta frenéticamente negarlos?

Quizás esta negación cobra sentido a partir del hecho de que ese cuerpo que necesitamos negar cada vez más a lo largo de nuestra biografía no es un cuerpo en abstracto: es un cuerpo de hombre o un cuerpo de mujer, un cuerpo sexuado desde el cual todo saber, por tanto, es un saber sexuado o, más aún, un saber erótico. Saber sexuado y cuerpo significado -sabido- constituyen elementos de nuestra historia a través de los cuales vamos sumergiéndonos en una cultura lingüística que, en esta jornada, hemos llamado el conocimiento androcentrista.

Androcentrista porque es un conocimiento que se pretende a sí mismo universal, totalizador, globalizante, pero construido desde un paradigma excluyente y engañoso (mentiroso): excluyente porque excluye a la mujer de ese discurso cultural y engañoso porque pretende hacernos creer que no es así. Decir que el conocimiento androcentrista excluye a las mujeres no es exacto; más bien nos significa desde un subtexto, un entrelineado, nos invisibiliza. Las mujeres existimos, sin duda, pero no podemos verlos, somos negadas del imaginario colectivo. Los ejemplos son múltiples y -casi- sobrados: la historia, la literatura, la psicología.

Pero, más allá de esta construcción social de significados hablar de androcentrismo implica analizar la lógica en el interior de la cual vamos construyendo esos significados: la lógica de un discurso patriarcal.

Hélène Cixous aborda este tema diciendo que nuestra cultura está basada en un esquema de pensamiento binario machista. Es decir, utilizamos oposiciones binarias y rígidas a partir de las cuales ordenamos el conocimiento: lo masculino v/s lo femenino, lo racional v/s lo emocional, lo uno v/s lo otro. En este mismo sentido, Derrida afirma que nuestra cultura occidental está basada en un esquema falocentrista (falocentrista: centrado en el falo; logocentrista: centrada en el logos, la palabra, la razón). Para él, falocentrismo quiere decir un cierto modo de relacionarnos con el mundo, con los otros, con el conocimiento, con nosotros mismos, que es el modo de lo uno. Una forma de la experiencia autoritaria, negadora de la diversidad, de la multiplicidad, ordenadora, rígida. Se le llama falocentrista porque es una lógica derivada de una determinada representación del cuerpo masculino (la representación fálica, es decir, aquella que escoge un punto último de articulación de la experiencia -erótica-: el falo).

Sin embargo, otras representaciones posibles del cuerpo, como la que Irigaray propone al analizar la corporalidad femenina como un espacio de multitero-tismo, sin un lugar uno de articulación, con una sexualidad múltiple y diversa, con una experiencia del placer diversa, nos permite plantearnos otras posibilidades en relación al conocimiento. Una forma de relación con el cuerpo que resulta menos ordenadora y más apropiadora, nos abre también la posibilidad de una lógica diferente: la lógica de lo múltiple, de lo diverso, lo heterogéneo. La posibi-

lidad de no encasillar la experiencia en categorías que nunca pueden contenerla del todo. Desde la psicología, muchas veces se ha postulado un cierto carácter "natural" de este modo de vivir desde las categorías, desde las palabras, desde lo otro.

Esta forma de ver las cosas nos encierra para siempre en la dimensión del extrañamiento, del exilio de nuestro cuerpo y de nuestra propia subjetividad. Convierte nuestra vida en un simulacro, en una comedia inacabable.

Sin embargo, este falocentrismo constituye también un intento de ordenamiento de la experiencia que nos aleja de la angustia de lo misterioso, lo inaprehensible. Decidir un día que soy femenina porque tengo un cuerpo de mujer, me alivia de la tarea permanente y angustiada, de la pregunta por la mujer, pregunta sin respuesta porque no existe la mujer (existen las mujeres). En rigor, las generalizaciones no son útiles para estos efectos; en rigor, cualquier categoría constituye una abstracción con la cual nunca podemos terminar de identificarnos. Sin embargo, funcionamos cotidianamente como si estas categorías constituyeran la realidad.

Confundimos el mapa con el territorio, según diría Bateson. Confundimos las distancias del mapa con las del territorio. Cuando uno transita por Macul camino a la rotonda de Departamental, hay un letrero que dice "Mc Donald a 5 minutos de aquí". Sin embargo, el 80% de las personas que circulan por allí -en micro, naturalmente- demoran algo más de 20 minutos en encontrar el anunciado local. Los textos escolares hablan del papá que "fuma pipa" o la "mamá que mima" o el "papá que ama a mamá", cuando es un hecho que muy pocos papás fuman pipa, que muchas veces "mamá no me mima porque está cansada o enojada", y que hoy se tramita una ley de violencia doméstica porque muchas veces papá pega a mamá -y no la mima-. Como alguien señalaba ayer, las láminas con las cuales vamos reconociendo el cuerpo humano en las clases de biología son láminas diseñadas a partir de un modelo masculino que no es explicitado como tal (aparece como un cuerpo humano), lo que significa que el 50% de los sujetos a los cuales está dirigido ese material no tienen posibilidad alguna de encontrarse en él. Sin embargo, se supone que debiera haber sido como decían los carteles, los textos, las láminas. Recuerdo también la historia de una mujer que llegó un día a la consulta. Ella tenía una pareja, un hombre varios años menor, y sentía que no le correspondía. Había estudiado párvulos, hasta que un día reconoció que nunca le habían gustado los niños, y sintió que había escogido una carrera que no le correspondía. Era la hija mayor de una madre que habría querido tener un primogénito, y sentía que el lugar que ocupaba en su familia no le correspondía. Esta angustia de no corresponder con algo que no sabía señalar con exactitud, le impedía habitar el mundo con tranquilidad y la encerraba en una pregunta permanente por su "incorespondencia", por su

“inadecuación”, su desorientación en un mundo mapeado con señales equívocas.

Y es que este es un mundo de modelos, de categorías, que nos llama permanentemente a ubicarnos, a identificarnos con ellos. La “intención” de una lógica de este tipo es proponernos una salida a la angustia de no saber quiénes somos (el miedo a la libertad). El resultado de esta lógica es la generación de angustias secundarias derivadas de la imposibilidad de “cumplir” realmente con esta exigencia.

Desde este punto de vista, esforzarnos por la generación de conocimientos distintos, más acá de las pretensiones de la universalidad, de la objetividad, de la totalidad (tan caducas, por lo demás, en estos tiempos de posmodernismo) pasa por la posibilidad de reapropiarnos del cuerpo, de rehabitarlo.

Podría pensarse que plantearse la cuestión del androcentrismo en la construcción del conocimiento desde una perspectiva de género pasa por situar al centro el tema de la mujer. Yo creo que, mucho más que eso, lo que nos interesa es formular propuestas de cambio para un sistema cultural, discursivo y político que nos impone una manera única de leer y hablar nuestra experiencia y de ordenar nuestras relaciones (a hombres y mujeres). Formular una crítica a este sistema de pensamiento significa, fundamentalmente, reapropiarnos del conocimiento, romper la dinámica del extrañamiento.

Hoy, la moda de los gimnasios, el consumo de productos naturales, la macrobiótica, la proliferación de las cremas para la cara, en fin, dan cuenta de una necesidad sentida de retomar la relación con nuestro cuerpo.

Sin embargo, no basta con crear horarios y lugares de encuentro, como si se tratara de un romance furtivo y clandestino. Mas bien, se trata de resituarnos en la experiencia de la corporalidad para, desde allí, construir un saber y una realidad con la que poder identificarnos, reconocernos en nuestra genuina diversidad (de género, de etnia, en lo racional, en lo afectivo, en lo espiritual, en el ejercicio de la sexualidad) sin calificarla o negarla. Un saber que acoge lo real de nuestro multiverso corporal es un saber que está preparado también para acoger al otro, al diferente, sin tener que recurrir a la descalificación o a la muerte.

Quisiera, finalmente, traer aquí unas palabras de Virginia Woolf³. Ella dijo, en una ocasión en que le pidieron que hablara sobre la mujer:

“... Nunca podría llegar a una conclusión. Nunca podría cumplir con lo que es, entiendo, el primer deber de un conferenciante: ofrecerles después de una hora de charla una pepita de verdad pura, que ustedes envolverían en las hojas de sus libretas y guardarían eternamente sobre el mármol de la chimenea. Sólo puedo ofrecerles una opinión sobre un tema menor: para escribir novelas, una mujer debe tener dinero y un cuarto propio; y eso, como ustedes verán, deja sin resol-

ver el magno tema de la verdadera naturaleza de la mujer y la verdadera naturaleza de la novela...”

Mal podríamos pretender construir un discurso total sobre el conocimiento sin contar con un cuarto propio (la habitación del cuerpo). No hubiese querido yo, tampoco, entregarles alguna pepita de verdad. Proponernos rehabitar una corporalidad que extrañamos, parte del gesto de instalar la pregunta por el cuerpo. Esa instalación, esa pregunta, es el tema menor que hubiera querido señalarles.

³ Woolf, Virginia, *Un cuarto propio*, Buenos Aires: Editorial Sur, 1956.

A PROPOSITO DEL ANDROCENTRISMO EN EL DISCURSO LITERARIO: LA POESIA AMOROSA DE BÉCQUER

*Patricia Pinto Villarroel*¹

Me propongo realizar una lectura crítica, desde perspectivas genéricas, de uno de los discursos amorosos consagrados por la tradición y la academia como paradigma dentro de su especie.

Para el ojo sospechoso feminista, la pretendida neutralidad de los saberes y de los decires evidencia muy pronto no sólo su falsedad sino también su peligrosidad. Si además de feministas estudiosas de la literatura, somos también educadoras, nos involucramos progresivamente en un proceso de re-valorización de los textos que enseñamos, tanto en un sentido estético como ideológico. La enseñanza se transforma en un acicate constante que agudiza la percepción desde ópticas genéricas. De manera natural, la praxis y el estudio teórico se retroalimentan incesantemente y nuestro propio discurso, que alguna vez nosotras también consideramos objetivo, científico y neutral, se transforma. Se convierte en un discurso explícitamente situado y se empeña en hacer visibles los múltiples sesgos patriarcales que abundan en las obras que estudiamos. Así, vamos acotando la cultura; mostrándola en su condición de androcéntrica.

Lo que voy a desarrollar hoy día es fruto de esta experiencia que he descrito.

Uno de los ámbitos en los que la presencia del androcentrismo se muestra con mayor fuerza es, lógicamente, el de los discursos amorosos. Considero imprescindible des-velar cómo, desde imaginarios patriarcales, se han configurado modelos de género y de relaciones amorosas que la sociedad aún acepta, reproduce y valida, sin advertir el troquelado que han venido ejerciendo sobre las conciencias de las mujeres y cómo han contribuido a la alienación de las mismas. Sin advertir, tampoco, las trampas que contiene para la búsqueda de la plenitud y la felicidad de los propios varones.

Para hacer patente este fenómeno, he escogido a uno de los poetas españoles, Gustavo Adolfo Bécquer (1836-1870), cuyos textos constituyen expresión ideológica de amor patriarcal.

¹ Doctora en Literatura. Programa Interdisciplinario de Estudios de la Mujer. Universidad de Concepción.

La seducción que ejercen las *Rimas*² de Bécquer es un hecho innegable. Ella emana tanto de la perfección artística que poseen como de la ideología amorosa que configuran y del modo en que ésta última se presenta. No se trata sólo de que las *Rimas* hayan encantado mi adolescencia (y la de mi madre y la de mis abuelas), que me hayan hecho soñar con parecerme a la mujer ideal poetizada por el poeta romántico y que me hayan hecho anhelar encontrar a algún apuesto joven que me amara como la voz discursiva dice amar. Se trata de una seducción todavía vigente.

¿Podríamos condenar a alguna muchacha por sentirse halagada, sorprendida y encantada con la rima aquella tan famosa en que se dice lo que es la poesía?

*¿Qué es poesía?, dices mientras clavas
en mi pupila tu pupila azul.
¿Qué es poesía? ¿Y tú me lo preguntas?
Poesía eres tú.
(op. cit.: 456).*

Emulando una de las características que muestran las amadas becquerianas, la de estar a menudo en actitud de pregunta ante el enamorado -¿qué es poesía? ¿qué es el sol?-, interrogo ahora ¿qué significa eso de ser poesía? ¿Hay algún precio que pagar por tal don? ¿Qué es lo que hace que una mujer sea poesía? ¿Qué relación se entabla entre ellas?

Las Cartas literarias a una mujer del propio Bécquer, desarrollan los sentidos implícitos en la rima. En primer lugar, recrean la situación que originó la pregunta de la amada; muestran, también, su reacción ante la respuesta del enamorado.

Empiezo por analizar la reacción de la mujer. El hablante interpreta un gesto de ella y lo califica. Este es "gracioso" y devela una "curiosidad burlada". Las emociones, leídas por el sujeto de enunciación en el acento de la voz de la interlocutora, son la pasión y la amargura. El discurso muestra, entonces, que la enamorada -sin perder la gracia- está dolida.

En este punto, el narrador cede la palabra y escuchamos directamente la voz femenina, que empieza, claro, preguntando: "¿Crees que mi pregunta sólo es hija de una *vana curiosidad de mujer*?" (op. cit.: 572. El destacado es mío).

Vamos bien, pensamos como lectoras, ahora ella va a demostrarle los importantes motivos que animan su pregunta sobre la poesía. Oigámoslos: "Yo deseo saber lo que es la poesía, porque *deseo pensar lo que tú piensas, hablar de lo que tú hablas, sentir lo que tú sientes, penetrar, por último, en ese misterioso*

santuario en donde a veces se refugia tu alma, y cuyo dintel no puede traspasar la mía" (op. cit.: 572. El destacado es mío).

Debemos rendirnos a la evidencia de que la poesía como tal, a la mujer no le importa nada. Le importa sólo en la medida en que ocupa las preocupaciones del amado. Si la afición de éste hubiera sido la música, el esquí acuático o la astrología, la reacción habría sido la misma. Lo que le importa es EL. La mujer no tiene más proyecto propio que el de hacer suyos los de El. Ella es un continente vacío, dispuesto así para poder llenarse con pensamientos, decires y sentires de El. Ella existe para y por El, ese ser que sí tiene lugares sagrados, secretos, a los que ella no puede ingresar.

Y mucha razón tenía para dolerse de que el amado creyera que sentía curiosidad por la poesía. No, ella no se preocupa de nada "vano", de nada que la aparte de la tarea que considera fundamental: la de vivir para EL.

El poeta retoma la palabra para explicar porqué la mujer es poesía: "la poesía es el sentimiento y el sentimiento es la mujer" (op. cit. 574). Nótese que aquí la singularidad de la amada ya ha desaparecido para asumir una valencia genérica que conservará hasta el final: la de ser mujer.

En el desarrollo que el sujeto hace de sus ideas, compara constantemente al hombre con la mujer, configurando un contra-punto que realza los perfiles de uno y otra.

Así, asegura que el sentimiento es "un fenómeno accidental, que pasa como una ráfaga de aire" en el hombre; en tanto que en la mujer está "tan íntimamente unido a su (tu) organización especial, que constituye una parte de sí (ti) misma" (op. cit.).

La poesía se "caracteriza por una vaga aspiración a lo bello", dice Bécquer. Esta aspiración la comparten hombres y mujeres, pero con una diferencia importante, en el varón, según el texto, es "una facultad de la inteligencia"; en la mujer, es "un instinto" (op. cit.).

Y ya que en el discurso ha aparecido la inteligencia, el sujeto sigue elaborando ese campo semántico.

Cito: "El genio verdadero tiene algunos atributos extraordinarios, que Balzac llama femeninos, y que efectivamente lo son". "En la escala de la inteligencia del poeta hay notas que pertenecen a la de la mujer, la ternura, la pasión, el sentimiento" (op. cit.).

Menos mal que, aunque de pasadita, se reconoce que las mujeres también tienen una escala de inteligencia, a pesar de que el resto del discurso becqueriano parece negársela mil veces. Adviértase, sin ir más lejos, que en este mismo párrafo no existe ni la menor sospecha de que pudiera haber mujeres geniales.

Ahora vamos entrando en la recta final que tiene que ver con la escritura de la poesía. Sigue Bécquer: "La poesía es en el hombre una cualidad puramente

² Bécquer, Gustavo Adolfo, *Obras*. Barcelona: Plaza & Janés, S.A. Editores, 1960.

del espíritu; reside en el alma, vive con la vida incorpórea de la idea, y para revelar la necesita darle una forma. Por eso la escribe" (op. cit.: 574 - 575).

-¿Cuáles serán las razones por las que las mujeres escribimos poesía? Preguntamos ansiosamente.

-¡Qué ingenuidad!, diría Bécquer, las mujeres no escriben poesía.

-¿Por qué?

-Porque ella (la poesía) "está como encarnada en su ser" (en el de la mujer) porque, al decir del poeta, "su aspiración, sus presentimientos, sus pasiones y su destino son poesía". La mujer, asegura él, es "el verbo poético hecho carne" (op. cit.).

A Bécquer no se le escapa que el decir común parece desmentir su aserto porque "la acusa vulgarmente de prosaísmo". Pero se tranquiliza porque sabe que la contradicción es sólo aparente, ya que, afirma, "en la mujer es poesía casi todo lo que piensa, pero muy poco de lo que habla" (op. cit.).

A esta altura quedan claros ya una serie de rasgos típicos de los discursos androcéntricos respecto de la mujer, del varón y de la relación entre ambos. Por ejemplo, es la ecuación compuesta por la serie antinómica hombre-cultura-metáfora, por un lado, y mujer-naturaleza-metonimia, por el otro, la que sostiene este discurso y conduce a las consecuencias que ya conocemos.

El varón aparece teniendo facultades espirituales, poseyendo inteligencia, alma e ideas; mientras que la mujer -en tanto que naturaleza-, es sentimiento, carne e instinto.

Se desprende lógicamente de estas concepciones que la mujer no tiene acceso al Logos y tampoco al Verbo. Las reminiscencias que evoca la expresión "el verbo poético hecho carne", no hacen sino patentizar de manera amplificada la enorme diferencia que existe entre Jesús, a cuya figura envía el sintagma del Verbo encarnado, y esta otra encarnación que empieza por tener como primer efecto el quitarle a la mujer el uso de ese mismo Verbo creador.

La ironía es penosa cuando somos capaces de captarla y de sustraernos a la seducción del sintagma que nos define como verbo poético encarnado. Porque lo más peligroso reside en que la afirmación posee un doble significado. Uno de apariencia, que resulta gratificante para quien lo recibe y que es el que se tiende a privilegiar, y otro de profundidad, que pasa casi siempre inadvertido, y que es el que revela el despojo que encubre el significado del primer nivel.

En cuanto al estatuto de sujeto del hombre y de la mujer, el varón aparece poseyéndolo y ejerciéndolo. El se concibe como lo "uno" y coloca a la mujer como lo "otro". Esta se define en relación con él, existe en razón de él. Incluso los atributos que parecen ser positivos, como, por ejemplo, el vivir en el ámbito de la poesía porque es poesía, pronto muestran que son importantes en la medida en que sirven para que el *hombre escriba* tal poesía. El papel tradicional de la

mujer-musa también está en Bécquer. Una mujer-musa que ni siquiera tiene conciencia de serlo porque, cuando este verbo poético hecho carne quiere saber algo de poesía, tiene que preguntárselo al propio poeta, que resulta ser siempre varón.

Poseedor del Logos, el hombre, en materia de amor y de descos, posee también los privilegios propios de quien es Sujeto. Su deseo es diferenciado, él elige el objeto o los objetos que le apetece. Hay una rima especialmente reveladora al respecto. A este espacio textual se convocan cuatro voces, la del poeta varón que elige, las de dos mujeres que se presentan ante él deseosas de ser la elegida y la de una tercera que dice no poder amarlo. Estas mujeres representan tipos convencionales: la mujer pasión, la mujer ternura, la mujer sueño. Quiero detenerme en la última. Esta es la estrofa:

*Yo soy un sueño, un imposible
vano fantasma de niebla y luz,
soy incorpórea, soy intangible; no puedo amarte.
¡Oh, ven; ven tú!
(op. cit: 450).*

Lo primero que cabe preguntarse es ¿qué significa ser un sueño? ¿De quién es sueño esta mujer? El sueño está unido a la fantasía en la concepción romántica. Sabemos la importancia que la fantasía juega en el universo simbólico de Bécquer, sabemos también que las criaturas tienen un rango. Las que viven en la fantasía, -por supuesto, fantasía del poeta-, son de una riqueza incomparablemente mayor que aquellas que salen de ese espacio revestidas de forma. Por grandiosa que ésta sea y por importante que sea la palabra -dadora de la forma-, siempre resulta limitante respecto a la plenitud de la fantasía que se aloja en el cerebro del poeta, en donde da a luz de manera incesante y febril. No me corresponde por ahora desarrollar las múltiples complejidades de esta parte de la poética becqueriana; sólo destaco el hecho de que la mujer elegida en la rima es una que no existe por sí misma, en el mundo físico, sino aquella que la fantasía del hombre ha creado.

Este se enamora de su propia criatura, la hija de su cerebro, la proyección de sí mismo. Todos los atributos de esta mujer-sueño portan semas de atracción en el sistema creado por el poeta español y en el sistema de preferencias del Romanticismo, una de esas épocas hitos en lo que dice relación al ideal de mujer erigido como deseable y ofrecido como modelo para emular.

La mujer ideal es aquella creada por el varón, la que no tiene cuerpo, la que no puede tocarse y, claro, si no es más que un sueño, por supuesto, la que no puede amar. La transparencia de la ideología androcéntrica en estos textos de Bécquer es impresionante. También lo es el comprobar el fracaso al que, de

manera irremediable, están condenadas las relaciones amorosas entre el hombre y la mujer en la obra de Bécquer.

Sus textos sitúan a las mujeres en el polo de lo elegido; son objetos y no sujetas en el amor. Al respecto, quiero atraer la aseveración de Simone de Beauvoir³ de que las mujeres no oponemos al varón la dura exigencia de un reconocimiento recíproco de nuestra calidad de existentes, de nuestra condición de sujetas con proyecto y con sentido. Según Beauvoir, eso es precisamente lo que lleva al hombre a buscar nuestra compañía.

En la poesía amorosa becqueriana ocupan más espacio los dolores de amor que sus alegrías. A menudo el sujeto aparece sumido en un verdadero infierno de despecho, celos, amargura, incompreensión, abandono, engaño. Cuando ocurre que la mujer opone al varón esa "dura exigencia de un reconocimiento recíproco", la relación es imposible. Así lo explicita el poeta:

*Tú eras el huracán, y yo alta
torre que desafía su poder.
¡Tenías que estrellarte o abatirme!...
¡No pudo ser!*

*Tu eras el Océano, y yo la enhiesta
roca que firme aguarda su vaivén:
¡Tenías que romperte o que arrancarme!...
¡No pudo ser!*

*Hermosa tú, yo altivo; acostumbrados
una a arrollar, el otro a no ceder;
la senda estrecha, inevitable el choque...
¡No pudo ser!
(op. cit.: 466).*

El texto configura la imagen de dos seres igualmente fuertes que no tienen más remedio que entablar una relación de vencido-vencedor. La mujer es adscrita al viento y a las aguas, a lo móvil, a lo desatado. Su ámbito es el de los elementos. El varón, por el contrario, se adscribe a la torre y a la roca. Estas son altas, enhiestas y firmes. En ellas hay verticalidad y enraizamiento, unión de lo alto y lo profundo. El ámbito del hombre es el de una síntesis de naturaleza y cultura.

Pese a que el varón posee más elementos de perfección que la mujer, esta última está también dotada de voluntad, de proyecto propio. Por eso, el encuentro entre ambos adquiere la inevitable forma de una lucha, de una guerra que se expresa en vocablos ya acuñados: "desafía", "arrollar", "choque". La única solución posible es el abatimiento de uno de los dos: "estrellarte o abatirme", "romperte o arrancarme", "arrollar o ceder". La homología amor-guerra es de vieja data en la tradición androcéntrica y se relaciona estrechamente con la detentación del poder, con el dominio de un sexo sobre el otro, con la asimetría de las relaciones.

En este poema en particular, la guerra surge porque la mujer entra en el espacio del amor como a un campo de batalla, desde el punto de vista del sujeto dueño del discurso. Pareciera que la óptica androcéntrica sólo pudiera asumir a la mujer-sujeta como enemiga. No como a una persona igual con la cual es posible entablar relaciones de horizontalidad, relaciones liberadas de las pugnas de poder que suponen siempre a alguien que gana y a alguien que acepta tal hecho.

A la mujer, o se la sublima tanto que se transforma en un ser fuera de este mundo y, entonces, se la adora en abstracto, o bien, se la considera inferior y, por ende, se la somete, se la protege, se le enseña, etc. El campo semántico es en este punto amplio y multifacético.

En el discurso becqueriano también se encuentra esta tendencia del imaginario patriarcal a situar a las mujeres o en el polo de las santas o en el de las malas. Un ejemplo de la primera situación es la rima que dice:

*Cuando sobre el pecho inclinas
la melancólica frente,
una azucena tronchada
me pareces.*

*Porque al darte la pureza
de que es símbolo celeste,
como a ella te hizo Dios
de oro y nieve.
(op. cit.: 455).*

Un ejemplo de la segunda, combinado con la primacía de la belleza física como cualidad que hace a la mujer digna de ser amada, sin importar los atributos espirituales, es el siguiente texto:

*¿A qué me lo decís? Lo sé, es mudable,
es altanera y vana y caprichosa;*

³ De Beauvoir, Simone, *El segundo sexo*, Buenos Aires: Edición Siglo XXI, 1982.

*antes que el sentimiento de su alma,
brotará el agua de la estéril roca.*

*Sé que en su corazón, nido de sierpes,
no hay una fibra que al amor responda;
que es una estatua inanimada; pero...
¡Es tan hermosa!
(op. cit.).*

¿Cuál es el modelo de mujer que proponen los textos amorosos de Bécquer? En primer lugar, requiere ser hermosa. Ese es el atributo imprescindible. Además, debe estar dispuesta a asumir los intereses, pensamientos y sentimientos del amado como propios. Si tiene voluntad y proyectos personales, no podrá entablar ninguna relación amorosa. Debe ser inspiradora del varón. Tener claro que ella es poesía, pero que no le corresponde crearla (nunca se explica la razón de tal fenómeno). Saber que está adscrita a la naturaleza, a la carne y a los instintos, y saber también que al varón le gusta más cuando es incorpórea. Debe tener claro que tiene dos posibilidades de ser: criatura celeste y pura o criatura perversa y hueca. La inteligencia no es cualidad en la que sea necesario abundar. Más conviene un llanto a tiempo que una frase oportuna.

¿Qué nos ofrece a las mujeres una relación así? ¿Qué podemos esperar de un compañero que nos concibe de la manera que estamos viendo? ¿Cómo satisfacer ese deseo del varón? ¿Dónde está el espacio para crecer como personas? ¿Dónde puede estar la felicidad?

El discurso androcéntrico becqueriano no responde esas preguntas de manera satisfactoria ni coherente. Es en el núcleo mismo de su pensamiento donde se encuentran los gérmenes que dan origen a un sistema dislocado, que pone en pie unos anhelos que tras la hermosura esconden el absurdo. Es en el seno mismo del discurso amoroso de este español admirado precisamente por las alturas que en su obra alcanza el amor, en donde este mismo amor es condenado al fracaso irremediable, en donde la mujer es despojada de su calidad de persona, en donde el varón sólo puede someter o ser vencido. En donde jamás puede encontrar una compañera. En donde ninguno de los dos podrá nunca ser feliz.

El discurso amoroso de Bécquer muestra palmariamente la ironía trágica del pensamiento androcéntrico que, concebido para beneficio y felicidad del varón, no hace más que enajenarlo y atormentarlo. Desvelar dicha naturaleza perversa es el primer paso para explorar nuevos modos de ser y nuevos modos de amar.

ANEXOS

DISCURSOS INAUGURALES (FRAGMENTOS)

Viola Soto. Vice-rectora de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Premio Nacional de Educación.

... Es una parte importante del debate público en nuestros días, la propuesta del Ministerio de Educación vinculada con los objetivos fundamentales y los contenidos mínimos de la enseñanza en el sistema escolar, preescolar, básico y medio. Esto significa el reconocimiento de que la educación masificada intensamente, a partir de la década de los 50, está en crisis cualitativa; el reconocimiento de que lo que nosotros estamos haciendo en materia de formación en nuestro país, a través de los niveles de escolaridad, tiene que ser revisado, de ahí, entonces, que se plantee la opción de poder entender también de qué modo muchos de los asuntos que están en el tapete de la discusión están vinculados directamente con la problemática de la mujer que aquí nos congrega.

... En verdad, cuando se analiza la propuesta ministerial, acerca del cambio de la educación chilena, y cuando se percibe en la discusión pública la reflexión en torno a los objetivos transversales o valóricos que deben trasuntar todo el currículum, se ingresa de lleno en la penetración de los aspectos manifiestos y tácitos del currículum escolar y por consiguiente, también, en todo aquello que de manera subrepticia se da en la atmósfera cultural de nuestro país y se inserta en las aulas para valorar o desvalorar aspectos considerados significativos o no significativos de la formación.

... Tal vez la costumbre de vivir en sociedades patrilineales, en las cuales el hombre ha jugado un papel dominante, impide a muchos y a muchas profesoras, incluso, el análisis crítico de la selección de cultura que se legitima en la escuela, pero no cabe la menor duda de que en las últimas décadas, ha habido un fuerte impulso a la investigación, tanto de lo que sucede dentro de las aulas como de lo que sucede en el país, que permite a las mujeres ingresar en esta polémica nacional en torno a lo que debe ser enseñado y a lo que puede ser enseñado con mucho más precisión y claridad respecto al papel que asume la mujer como pareja del hombre en la vida social, tanto en las culturas tradicionales, en las que

vive la mayoría de nuestra población, como en la cultura de la modernidad.

... Despertar la conciencia de nuestras madres, de nuestras profesoras, de nosotras mismas, a la penetración progresiva de lo que significa la complejidad de la misión, de elevar la condición de la mujer, respetar la dignidad de la mujer, es parte del quehacer que se levanta para este Seminario, es parte del quehacer que se nos presenta como meta a todos los que nos dedicamos, de una u otra manera al servicio humano...

María de la Luz Silva. Coordinadora del Programa de la Mujer del Ministerio de Educación de Chile.

... La tarea educativa siempre constituye un desafío. Instruir y formar a las nuevas generaciones es una hermosa tarea, nunca fácil sino, por el contrario, compleja y constantemente en cambio y progreso. En esta ocasión, sin embargo, estamos, además, ante un desafío que es de una complejidad mayor aún. Nos estamos preguntando por el resultado de la tarea educativa si incorporamos en nuestra mirada una nueva distinción, es decir, cuál es la educación que reciben los varones y las niñas. ¿Está realmente la educación proporcionando igualdad de oportunidades a ambos sexos?

... Sólo cuando analizamos los resultados del paso de los varones y las niñas por el sistema educacional y observamos con detención el proceso de transmisión cultural que se realiza en la escuela, sólo entonces comienza a hacerse visible que existe una gran diferencia y que esta diferencia es mucho más de tipo cualitativo que formal. En este punto nos encontramos con la tarea con que está comprometido con gran entusiasmo y entrega el Ministerio de Educación: el mejoramiento de la calidad de la educación con equidad y participación. Una educación de calidad para el Ministerio debe ser además pertinente, es decir, responder a las necesidades individuales y sociales de aprendizajes y contribuir al desarrollo personal y social pleno de cada persona, contribuyendo no sólo a que pueda adquirir las destrezas y habilidades necesarias para una participación activa y creativa en el desarrollo, sino además, para realizarse plenamente como ser humano integral, capaz de recibir y dar afecto, de crear cultura, de disfrutar de la naturaleza, en fin, tantas otras cosas que permiten vivir una vida de mejor calidad. Una educación de calidad debe permitir que mujeres y hombres puedan construir juntos y en igualdad de condiciones la sociedad a la que aspiramos.

... Los profesores y profesoras son importantes agentes de transmisión de la cultura, en la escuela, con todos sus matices. Así, también, transmiten los roles sexuales y la forma en que estos se entrelazan en nuestra cultura. La observación crítica de este proceso cotidiano en la escuela, es uno de los desafíos más promi-

sorios en la búsqueda de orientaciones para una educación de calidad con equidad para los hombres y las mujeres de Chile.

Raquel Olea. Directora del Centro de Análisis y Difusión de la Condición de la Mujer. Casa de la Mujer La Morada.

... La Casa de la Mujer La Morada es un organismo no gubernamental que por más de diez años se ha dedicado a analizar y difundir la situación discriminada que ha vivido la mujer en nuestra cultura buscando constituir conocimientos y prácticas que se orienten a modificar esta situación, en el profundo convencimiento que una sociedad fundada sobre relaciones equitativas entre los sexos construirá necesariamente una sociedad menos violenta, más armónica, más solidaria.

... Pensar críticamente la sociedad que vivimos es necesariamente hacerse cargo del tema de la educación en su sentido más amplio: como proceso de individuación, de socialización y de constitución de valores que orienten tanto la valoración que hombres y mujeres tenemos de nosotros mismos como la forma en que valoramos a los otros.

... Creemos que las categorías de femenino y masculino con sus imágenes estereotipadas de mujeres centradas en lo materno, lo intuitivo, lo re-productor y de hombres centrados en la fuerza, lo racional, lo expansivo, lo activo-poderoso han comenzado a fragilizarse en este fin de siglo en que las necesidades históricas nos obligan a compartir roles, tareas y funciones, tanto en lo público como en lo privado. Educar para la época actual quiere decir, a nuestro juicio, cuestionar el acto de formar e in-formar como un gesto autoritario, impositivo y unilateral entrando en diálogo con el educando para también aprender de ellas y ellos a conocer su relación con el mundo, con los otros, con la naturaleza incorporando sus críticas e inquietudes a nuestro propio saber.

... Creemos que educar en democracia es reconocer y legitimar la diversidad de lo social.

... El diálogo que hoy se establece entre una ONG y la Universidad Metropolitana abre las puertas de la institucionalidad establecida y consolidada en el prestigio de lo académico, hacia las propuestas que desde las ONG incorporan otros saberes y su experiencia de trabajo con el mundo social en la construcción de una propuesta educativa que hoy se hace inevitable en la formación de los futuros profesores de nuestro país.



PROGRAMA

JUEVES 20 DE AGOSTO DE 1992

08.30-09.00 hrs. Inscripciones

09.00-09.30 hrs. Apertura.

Presentación:

Olga Grau, Encargada Area Educación y Cultura. Casa de la Mujer La Morada.

Intervenciones:

Sr. Ricardo Lagos. Ministro de Educación.

Sr. Alejandro Ormeño. Rector de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación.

Sra. Raquel Olea. Directora de la Casa de la Mujer La Morada.

09.30-11.00 hrs. Panel: *Socialización y Educación en la Construcción del Género.*

Modera: Eliana Ortega. Dra. en Literatura. Casa de la Mujer La Morada.

Panelistas: • Rosario Altable. Investigadora en Educación. Instituto de la Dona. Valencia España.

• Guillermo Altamirano. Médico Psiquiatra. Instituto Chileno de Terapia Familiar.

• María Elena Hermosilla. Periodista. Secretaria Ejecutiva del Centro de Comunicación y Cultura para el Desarrollo (CENECA).

• Alfredo Rojas. Profesor de Historia. Investigador del Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

11.15-12.45 hrs. Panel: *Androcentrismo en la construcción del conocimiento y los modos de pensar.*

Modera: Raquel Olea. Dra. en Literatura. Casa de la Mujer La Morada.

Panelistas: • Olga Grau. Profesora de Filosofía. Casa de la Mujer La Morada.
• Humberto Maturana. Dr. en Biología. Universidad de Chile.
• Juan Noemi. Teólogo. Pontificia Universidad Católica de Chile.
• Cecilia Salinas. Historiadora. Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer (CEDEM).

15.00-16.30 hrs. Panel: *Educación de adultos y género.*

Modera: Adriana Delpiano. Directora del Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación.

Panelistas: • Cristina Avilés. Asistente Social. Servicio Nacional de la Mujer (SERNAM).
• Sara Kries. Educadora CIPDEM. Concepción.
• Eugenio Ormeño. Coordinador Educación Técnica y Profesional de Adultos. UMCE.
• Gabriela Pischedda. Educadora. Centro de Estudios de la Mujer (CEM).

16.45-18.30 hrs. Panel: *Estudios Superiores de la Mujer.*

Modera: Ximena Bunster. Dra. en Antropología. Universidad de Chile.

Panelistas: • Ivette Malverde. Dra. en Literatura. Universidad de Concepción.
• Catharine Stimpson. Vice Presidenta de la Universidad de Rutgers. New Jersey, EEUU.
• Eliana Ortega. Dra. en Literatura. Casa de la Mujer La Morada.

VIERNES 21 DE AGOSTO DE 1992

09.00-10.30 hrs. Panel: *La Escuela. Sistema Educativo Formal.*

Modera: Sr. Antonio Carcovic.

Panelistas: • Gloria Bonder. Directora Programa Mujer del Ministerio de Educación de la República Argentina.
• Adriana Binimelis. Investigadora en Educación.
• Josefina Rosetti. Dra. en Sociología. Universidad de París.
• María de la Luz Silva. Programa de la Mujer. Ministerio de Educación de Chile.

10.45-12.30 hrs. Panel: *Androcentrismo en la construcción del pensamiento y los modos de pensar.*

Modera: Virginia Guzman. Investigadora. Centro de Estudios de la Mujer (CEM).

Panelistas: • Sonia Montecino. Antropóloga. Universidad de Chile.
• Marysa Navarro. Dra. en Historia. Directora de Estudios Latinoamericanos. Dartmouth College. New Hampshire, EEUU.

15.00-18.15 hrs. Talleres: • *Educ. de Adultos: Alfabetización de mujeres.* Alejandra Fariñas y Gloria Salas. Casa de la Mujer La Morada.

• *Expresión Corporal y Educación.* Margarita Pisano. Casa de la Mujer La Morada.
• *Taller de desarrollo interpersonal: Identidad, Contacto y Balance.* Patricio Varas. Filósofo. Coordinador Programa Desarrollo Personal del Ministerio de Educación.
• *Educación y Derechos Humanos.* Astrid Tapia. Magister en Educación. Universidad de Massachusetts, EEUU.
• *Medios de comunicación y género.* Soledad Fariña y Susana Mena. Radio Tierra.

