

## ¡VIEJA EL ÚLTIMO!: GÉNERO Y EDUCACIÓN.

*Bernardo Jaime \**

“[...] Nos negamos a admitir la despreocupación posmoderna por la totalidad social. Uno puede olvidarse de la totalidad cuando sólo se interesa por las diferencias entre los hombres, no cuando se ocupa también de la desigualdad”.

Néstor García Canclini.

Subsistema social, aparato ideológico del Estado, según la concepción de Althusser, no es del todo clara la función que la educación desempeña o debiera desempeñar, en los procesos de uniformación cultural y globalización económica vigentes en el nuevo orden mundial. Todos por el mismo carril, pero algunos son automovilistas y otros peatones, esgrime la dominación neoliberal, que desde hace tiempo dejó de ser cuestión exclusiva de la esfera económica.

La educación se confronta con la eliminación de las diferencias y la agudización de las desigualdades. Ya es transnochada la idea de quien pensaba a la educación como panacea; en el polo contrario, creer al sistema educativo simplemente como mecanismo de reproducción social, ilustra superficialidad y acriticidad. Así, la educación no es el factor, sino un factor de la reproducción social, como tampoco es el ángel salvador, sino una de las variables que es necesario considerar para el cambio social.

Los procesos de enseñanza-aprendizaje participan en la construcción de tales diferencias y desigualdades, reproducen prejuicios raciales, sexuales y de clase, a la vez que olvidan los elementos rescatables derivados de las diferencias.

Para Alejandra Ortúzar, el género nombra a “las diferentes formas de comprender, actuar y participar en la vida social relacionadas con características culturalmente atribuidas en función de las diferencias sexuales”;<sup>1</sup>

La elaboración de representaciones y la designación de determinadas prácticas sociales, que definen culturalmente la masculinidad y la femineidad, son tareas realizadas en los procesos de socialización, al interior de los cuales la educación es una área privilegiada.

¿Por qué la diferencia sexual (biológica) implica desigualdad social?, fue la interrogante planteada por varias mujeres hace dos décadas, interesadas en descubrir los orígenes de esta vinculación.

---

\* Alumno de Ciencias de la Comunicación del ITESO.

La categoría género, según Marta Lamas,<sup>2</sup> proviene de la psicología médica y la explica como una interpretación social que cada grupo cultural hace de las diferencias sexuales.

Que la causa de la diferenciación y la desigualdad sexual sea la división social del trabajo, es secundario para efectos de este texto. La importancia de la categoría género es su carácter de construcción socio-cultural y en este caso, el nexo que existe entre género y educación, en términos de reproducción y en términos de transformación social.

Dos fundamentos descalifican la noción de que la diferencia social entre los sexos está predefinida biológicamente: la socióloga francesa Evelyne Sullerot,<sup>3</sup> junto con el médico Jacques Monod, encontraron que las diferencias biológicas entre hombres y mujeres son mínimas y no implican directamente la superioridad de unos sobre otras; en segundo lugar, la comparación intercultural, puesto que si la diferencia biológica fuera la única causa de la ubicación social, significaciones, autorrepresentaciones y prácticas sociales de hombres y mujeres, serían universales.

Sin embargo, en opinión de Lamas, este segundo argumento no descalifica a la constante intercultural de la subordinación femenina; v.gr.: el oficio de maestra de primaria puede ser tipificado como masculino y femenino en dos contextos distintos, pero habría una tendencia a reconocer el valor de esta profesión en el primer caso y a subestimarla en el segundo.

Los estudios de género han traspasado los límites de las diversas ciencias sociales y, debe destacarse, constituyen actualmente toda una área de análisis, que gana día a día adeptos, marcos institucionales más favorables y espacios de discusión e intercambio de ideas.

En esta dirección es notable la compilación de Alfredo Rojas Figueroa La educación de mujeres y hombres en Chile,<sup>4</sup> que recupera experiencias y textos apoyados directamente por las áreas de género pertenecientes a diversas instituciones.

Con base en una investigación de campo, Alejandra Ortúzar<sup>5</sup> analiza las representaciones sexualmente diferenciadas que niños y niñas construyen acerca del trabajo, la escuela, la familia, la autoridad y de sí mismos como hombres y mujeres.

Las expectativas laborales de las mujeres están predefinidas socialmente y relacionadas directamente con las posibilidades que una futura vida familiar les pueda ofrecer; dichas expectativas se reducen si se añade la estereotipificación de los oficios femeninos. Las mujeres no fueron educadas con miras a trabajar, juzga Josefina Rossetti,<sup>6</sup> y en el mejor de los casos la profesionalidad fue vista como colateral y complementaria al trabajo doméstico prioritario.

Convertida en "bestia de doble carga", la mujer ha incrementado sus actividades en el mundo laboral, sin que ello redunde en una mutación de la posición masculina en el hogar. Vista negativamente, la doble jornada es causa de desequilibrios físicos y psíquicos, como pudiera ser la esquizofrenia; en oposición, la irrupción del sexo femenino en la población económicamente activa está precedida de una ambición superior, o distinta, a la económica.

El trabajo es para las mujeres algo más que una remuneración o independencia económica: la realización profesional, la contribución al cambio social, las mujeres integran el trabajo a sus proyectos de vida más amplios.

De igual forma, Victoria Camps<sup>7</sup> señala que el carácter adicional del trabajo público ha desarrollado una menor tendencia en las mujeres a ser alienadas por la identidad profesional e incluso por cualquier rol que desempeñen.

Para Pierre Bourdieu<sup>8</sup> las mujeres de las nuevas generaciones, que supuestamente gozan de un acceso igualitario a la educación, aventajan a sus predecesoras y a sus mismos condiscípulos: el criterio de sobreselección vira a favor de las mujeres, en tanto que tienden a estar mejor preparadas que un varón para desempeñar exactamente el mismo oficio.

A varios kilómetros de distancia, y no precisamente geográficos, las niñas chilenas relacionan a la educación con mejores oportunidades de empleo. Y no es que ello esté ausente entre los niños, pero para ellos el trabajo -antecedido o no de una formación escolar- es algo predestinado.

Aunque todo(a) niño(a) es propenso(a) a enaltecer la institución familiar, las niñas muestran una mayor distanciamiento crítico con su núcleo familiar que les permite percibir más claramente los conflictos suscitados en su entorno inmediato. Las niñas identifican y reconocen las autoridades prevalecientes en los espacios privados, mientras que los niños hacen lo mismo con las autoridades públicas.

Estos datos, interpretados por Ortúzar como la negación absoluta del mundo político a las mujeres, dan lugar a lecturas más innovadoras que la expuesta por la autora.

Las mujeres no ofrecen resistencia al asalto al poder político por desinterés puro, sino por un rechazo a tal y como están implementadas las estructuras de participación política.

Las mujeres esbozan otra concepción de justicia, más relacionada con la ética que con la legalidad, y esta significación está entroncada en una tradición de observancia y demanda de las necesidades cotidianas e inmediatas, así como de un reconocimiento de los aspectos humanitarios y afectivos de la justicia. Y si no, que lo digan las heroínas de dos films recientes: la abuela de *Rapsodia de agosto*<sup>9</sup> y *Qiu Jiu*,<sup>10</sup> la indoblegable campesina china en busca de justicia. Encarnación de la dignidad senil, la abuela de *Rapsodia...* resiste a la muerte hasta que algún americano la desagravie por el ataque a Hiroshima y Nagasaki en 1945. La tenacidad en persona se llama Qiu Jiu, quien no cesará de apelar a nuevas autoridades hasta que su marido reciba la disculpa del agresor que lo golpeara en los genitales.

Para las niñas, la definición del ideal femenino está basado en concepciones tradicionalmente atribuidas a la mujer: desde la perspectiva infantil, la belleza y la vigilancia de las buenas maneras son cualidades, mientras que la envidia y los celos son defectos.

Las pérdidas de la diferencia, ya esbozadas desde la niñez, son ratificadas por las mujeres participantes en el encuentro Curanilahue,<sup>11</sup> en donde la concepción prevaleciente de femineidad está conectada con los papeles de mártir y las actividades de sacrificio: el espectro varía entre el conformismo de aquella que “no pide nada a cambio” y la imagen activa de la luchadora.

La autorrepresentación femenina se asienta sobre la heteronomía masculina, tanto en sus aspectos igualitarios como diferenciales; si bien en cualquier proceso identitario los “otros” distintos participan, nunca lo hacen sin considerar al “yo”, y esto, según las respuestas de las niñas entrevistadas por Ortúzar, no ocurre con la femineidad.

Uno de los factores causantes de la producción de estas imágenes estriba en los materiales didácticos, que pueden ser calificados como estereotipificadores en tanto que simplifican o esquematizan los roles sexuales. Las mujeres en el hogar, fuera de la producción material y simbólica, mientras que los varones son inducidos a “[...] cuidar la expresión de emociones y limitarse en la comunicación de sus sentimientos”.<sup>12</sup>

En opinión de las inglesas Payne y Spender<sup>13</sup> la modificación del material didáctico existente, o la aparición y aprobación de textos no sexistas, auxiliaría en una formación de los educandos menos dirigida a reproducir las discriminaciones sexuales que rigen en las sociedades. Este vacío es uno de los principales obstáculos para el diseño e impartición de una educación no sexista y ante esta carencia, Payne y Spender proponen la producción propia con miras a subsanar las insuficiencias mencionadas. Para ello, consideran que la recuperación de las experiencias cercanas a los alumnos, la búsqueda documental y la creatividad son algunos pueden ser algunos de los recursos.

La equidistancia entre las experiencias y el conocimiento instituido reflejada en el material didáctico pretende que “[...] el aprendizaje del aula pueda empezar a invadir y cuestionar el mundo cotidiano”.<sup>14</sup>

Para Ortúzar, la construcción social de la femineidad expuesta por las niñas está vinculada directamente con “las actividades, habilidades y funciones que les son designadas a cada sexo”<sup>15</sup> dentro del sistema educativo.

### **Las niñas son más rubias.**

La categoría género ha abierto nuevos horizontes para las ciencias sociales, pero definir a las mujeres únicamente por las desigualdades/diferencias subyacentes de la distinción biológica equivale a una simplificación, similar a la creada en los estereotipos sociales sobre la femineidad.

La legalidad, e incluso la legitimidad, que sostienen un precepto de igualdad femenina no bastan; para Teresa de Lauretis,<sup>16</sup> un feminismo liberal, legitimado institucionalmente, entraña el peligro de olvidar a la raza, la clase social y la lengua como factores que atraviesan y/o constituyen al género.

Parafraseando a de Lauretis, la educación no-sexista debe contemplar la heterogeneidad de sus principales demandantes y reflexionar acerca de las diferencias entre mujeres.

Grace Evans<sup>17</sup> explica la actitud impugnadora de las estudiantes negras en Gran Bretaña y las causas de esta conducta, irritante para los flemáticos docentes blancos. A la opresión sexual, añádase la racial, pero la reacción no será probablemente pasiva y su origen se remite hasta la misma esclavitud.

“Es la esclavitud lo rechazable, no los valores que genera la esclavitud [...]”,<sup>18</sup> indica Victoria Camps y en efecto, esta acotación coincide con una conclusión de Angela Davis:<sup>19</sup> la mujer negra trabajó desde años antes que la blanca y ello ha generado una serie de conductas marcadas por la tenacidad y la perseverancia. La educación fue valorada por los esclavos negros como vía principal para equipararse con los blancos y no en balde, la enseñanza del inglés estaba proscrita para los negros en Sudáfrica. Para Evans, esta recapitulación histórica arroja una problemática crucial de tipo identitario: la identidad negra es negada en pos de alcanzar el sistema educativo dominante.

El acceso a mejores condiciones educativas es relevante, pero no necesariamente debe implicar la pérdida de la criticidad gestada desde la marginación racial. Pero, pese a estas cualidades, no debe olvidarse que la experiencia, los logros y la historia de la población negra son tergiversados o sencillamente negados en las escuelas.

Las mujeres negras continúan siendo blanco de estereotipos y por ello, se les anima a practicar deportes (la bestia de carga) o bailar y cantar (animadora de un club nocturno).

Las reflexiones de Evans aparecen lejanas al contexto nacional, pero los conflictos recientes en el estado de Chiapas revelan una actitud racista velada y obligan a repensar la educación en términos de igualdades y diferencias raciales.

### **¡No chille!**

Sue Askew y Carol Ross, en su texto *Los chicos no lloran*,<sup>20</sup> reconocen que su primera intención no era trabajar cursos anti-sexistas con chicos y es precisamente en este punto, donde estriba la originalidad el trabajo: finalmente, quienes asimilan más fácilmente la discriminación sexual y poseen menor conciencia de la misma son los varones. Sin embargo, la problemática desborda tanto a chicos como chicas y se encuentra en la adjudicación social de los roles sexuales.

Dentro de los roles constituidos, se suele identificar como rasgo angular de la masculinidad a la agresión, física o verbal. “La masculinidad nunca es algo de lo que se pueda estar seguro. Siempre hay que estar preparados para demostrarla y defenderla”,<sup>21</sup> pero tales demostraciones y defensas no sólo afectan a quienes las ejecutan, inciden también en las mujeres con las que interactúan y en el conjunto del sistema social.

La agresividad, la inexpresividad en los sentimientos personales, el distanciamiento entre los “amigos” hombres y una permanente vigilancia de aquello que pueda provocar la emergencia de la vulnerabilidad varonil, son algunos rasgos de la masculinidad.

La educación forma el carácter y define conductas y si la conducta masculina es valorada socialmente como la más deseable, entonces algunas de las consecuencias de este juicio son los aspectos negativos de la masculinidad enunciados en el párrafo anterior y el reforzamiento de los estereotipos femeninos.

En este sentido, los cursos antisexistas pretenden contrarrestar e impactar al sistema educativo oficial, pero Askew y Ross encuentran limitaciones en este tipo de trabajos, porque la responsabilidad recae totalmente en el educando y quizás más grave, porque la característica coyuntural de tales cursos no modifica sustancialmente a las estructuras escolares.

### **Alternativa post-feminista: Camps y *la pedagogía della differenza sessuale*.**

Desde la filosofía, la catalana Victoria Camps no pretende establecer esencialismos femeninos, ni como excelencias, ni como cualidades universales comunes a toda mujer.

Al tiempo que reconoce la necesidad de (re)afirmar una igualdad básica para las mujeres, Camps encuentra que en la tradición y la herencia cultural ha sido gestado un discurso susceptible de ser despojado de su contexto original, en la medida que “[...] pueda contribuir a equilibrar el conjunto de las sociedades y del mundo que conocemos”.<sup>22</sup>

La desigualdad femenina, en opinión de Camps, no radica en los valores per se, v.gr.: el poder (masculino) y la debilidad (femenina) valen al interior de un contexto social y de una situación concreta. Hombres y mujeres son desiguales en tanto que unos tienen la posibilidad de seleccionar y a las otras les ha sido negado elegir.

La reivindicación femenina de la igualdad de derechos y la reafirmación de los aspectos valiosos de la diferencia de género van de la mano. La defensa absoluta de la diferencia puede conducir al encubrimiento de desigualdades derivadas de ésta, mientras que la lucha por la igualdad derechos debiera albergar algo más que una adhesión o repetición de lo masculino.

Las mujeres perciben distinto al poder, redefinen la justicia, se muestran más flexibles con respecto a los roles constituyentes de su identidad, no son absorbidas íntegramente por la profesionalidad. A estas cualidades, Camps agrega dos más: una cercanía con lo inmediato que las hace más pragmáticas y la dota de una capacidad de generar relaciones humanas más afectivas; el descolgamiento de cualquier rol, que refleja un mayor autodominio antes que una identidad débil.

“Si la mujer es capaz de inculcar su diversidad tal vez ésta revierta en una transformación cualitativa del mundo”<sup>23</sup> y una de las áreas prioritarias donde puede reflejarse esta aportación es la educación, cuanto más si se considera la presencia dominante de mujeres en los niveles básicos.

La propuesta de un grupo de educadoras italianas, bautizada como *pedagogía della differenza sessuale*,<sup>24</sup> apunta a cubrir la deficiencia coyuntural observada en los cursos anti-sexistas de Askew y Ross.

Recuperar para la educación la experiencia y el saber femenino implica a priori cuestionar la universalidad y la norma de los conocimientos y experiencias transmitidos habitualmente en las escuelas; tal rescate tendría como primordial receptor al grupo femenino, ya que siempre ha sido al revés, pero no excluiría a los hombres, en tanto que los beneficios serían para ambos sexos.

Igualdad y diferencia; educación de la diferencia versus educación sexista; el reto está pactado con 102 alumnas,<sup>25</sup> que representan el cien por ciento de la población estudiantil de la carrera de Ciencias de la Educación en nuestra universidad.

## Notas

1. Ortúzar, Alejandra. "Niños y niñas: dos miradas al mundo". En Rojas Figueroa, Alfredo (comp.). *¿Diferentes o desiguales?: la educación de mujeres y hombres en Chile?*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE), 1988; p. 46.
2. Lamas, Marta. "La antropología feminista y la categoría género". En *Nueva Antropología*, vol. VII, #30 (noviembre de 1986); pp. 172-198.
3. Cfr. Lamas, Marta. *Op. cit.*; p. 183.
4. Rojas Figueroa, Alfredo (comp.). *Op. cit.* 159 p.
5. Ortúzar, Alejandra. *Op. cit.*; pp. 43-71.  
La muestra seleccionada por Ortúzar fue de 1,352 niñas y niños procedentes de estratos socio-económicos alto y bajo, que cursaban los grados cuarto y octavo de educación básica.
6. Rossetti, Josefina. "Perspectivas femenina y masculina frente al trabajo". En Rojas Figueroa, Alfredo (comp.). *Op. cit.*; pp. 103-118.
7. Camps, Victoria. "El genio de las mujeres". En *Virtudes públicas*. Madrid: Espasa-Calpe (Espasa mañana), 1990; pp. 141-163.
8. Bourdieu, Pierre. "La juventud no es más que una palabra". En *Sociología y cultura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Los noventa), 1990; p. 172.
9. Rapsodia de agosto, cinta japonesa dirigida por Akira Kurosawa en 1991. Asequible en video-clubes.
10. Qiu Jiu, cinta china dirigida por Zhang Yimou en 1991.
11. Aviles, María Cristina. "Primer encuentro de la mujer de Curanilahue". En Rojas Figueroa, Alfredo (comp.). *Op. cit.*; pp. 131-146.
12. Rojas Figueroa, Alfredo (comp.). *Op. cit.*; p. 155.
13. Payne, Irene; Spender, Dale. "Prácticas feministas en el aula". En Spender, Dale; Sarah, Elizabeth (eds.). *Aprender a perder: sexismo y educación*. Barcelona: Paidós (Paidós educador; 107), 1993; pp. 215-221.
14. *Ibidem*; p. 221.
15. Ortúzar, Alejandra. *Op. cit.*; p. 71.
16. Lauretis, Teresa de. "Repensando el cine de mujeres: teoría estética y feminista". En *Debate feminista* vol. 5, año 3 (marzo de 1992); pp. 251-277.
17. Evans, Grace. "Esas negras chillonas". En Spender, Dale; Sarah, Elizabeth (eds.). *Op. cit.*; pp. 225-233.
18. Camps, Victoria. *Op. cit.*; p. 148.
19. Cfr. Evans, Grace. *Op. cit.*; p. 231.
20. Askew, Sue; Ross, Carol. *Los chicos no lloran: el sexismo en educación*. Barcelona: Paidós (Paidós educador; 102), 1991. 117 p.
21. Cfr. Askew, Sue; Ross, Carol. *Op. cit.*; p. 26.
22. Camps, Victoria. *Op. cit.*; p. 149.
23. Camps, Victoria. *Op. cit.*; p. 161.
24. Cfr. Camps, Victoria. *Op. cit.*; pp. 160-161.
25. Carvajal, Alfonso L.; Jaime, Lourdes. "La DCHH en cifras". En *Comunidad académica* N.3 (marzo-abril de 1993); p. 3.