



*Educación
y género
en el territorio
Abya Yala*

Compiladora:
Silvia Siderac

Escriben:

Silvia Siderac, Norma Blazquez Graf, Naday Quintana Nedelcu,
Zaira Carvajal Orlich, Patricia Delvó Gutierrez,
Rosa María Mujica, Ruth Zurbriggen, Belén Grosso,
Francois Graña, Ximena Azúa Ríos, Gabriela Ramos,
Gabriela Pérez, Cristina Carranza, Tania Suely Antonelli Marcelino Brabo,
Dora Saldarriaga Grisales

Evaluadorxs externxs:

Magíster Graciela Alonso (Universidad Nacional de Comahue)

Doctor Luis Porta (Universidad Nacional de Mar del Plata)

Especialista Leticia García (Universidad Nacional de La Pampa)

Educación y género en el territorio Abya Yala / Silvia Siderac; Rosa María Mujica Barreda ... [et al.] ;
compilado por Silvia Siderac. - 1a ed. - Santa Rosa : Amerindia Nexo di Nápoli, 2016.

CD-ROM, PDF

ISBN 978-987-1082-66-7

1. Educación. 2. Estudios de Género. I. Silvia Siderac. II Mujica Barreda, Rosa María.

Siderac, Silvia, comp.

CDD 305.4

Hecho el depósito que marca la ley 11.723

Diseño e impresión:

Facundo di Nápoli

Ediciones Amerindia

nexodinapoli@gmail.com

.....
www.unlpam.edu.ar

www.fchst.unlpam.edu.ar

ISBN 978-987-1082-66-7



Universidad Nacional de La Pampa



Rector	CPN Sergio A. Baudino.
Vice - Rector:	Mg. Hugo Alfredo Alfonso.
Sec. de Coord. y Planeamiento	Mg. Fernando A. Casal.
Sec. de Consejo Superior y Relaciones Institucionales	Lic. Valeria E. Caramuti.
Sec. Económico-Administrativo	CPN Ramiro A. Rodríguez.
Sec. Académica	Esp. María Esther Folco.
Sec. de Investigación y Posgrado	Dra. María Silvia Di Liscia.
Sec. de Cultura y Extensión	Dra. Ana María Rodríguez.
Sec. de Bienestar Universitario	Mg. Jorge L. Marani.
Sec. Legal y Técnico	Abg. Luis Fernando Martínez Montalvo.
Subsec. Económico-Administrativo	Srta. Ivana Maier Santa María.
Prosecretaria Privada del Rector	Srta. Julieta Carrizo Sanchez.

Facultad de Ciencias Humanas



Decano	Lic. Sergio Maluendres.
Vicedecana	Prof. Beatriz Elena Cossio.
Prosecretario Privado del Decano	Prof. Martín Sebastián Bergia.
Secretaría Académica	Prof. Nilda Redondo.
Secretaría Investigación y Posgrado	Dra. Paula Laguarda.
Económica Administrativa	Cr. Martín Alejandro Ussei.
Consejo Directivo y Relaciones Institucionales	Prof. María Marta Dukart.

Prólogo

Un regalo de Sabrina Orden¹

Abordar las problemáticas sociales desde la academia es siempre una tarea política que insta a lxs investigadorxs a tomar una postura ideológica. Esta mirada crítica permite construir conocimiento desde el cuestionamiento a las estructuras e instituciones que han oprimido nuestros derechos y libertades durante siglos. La investigación educativa, entonces, se presenta como un escenario propicio para observar, identificar y confrontar los mecanismos hegemónicos que reproducen las condiciones históricas de desigualdad, conformando al mismo tiempo, una herramienta indiscutible para la transformación social.

Este libro brinda la posibilidad de dialogar entre academicxs, investigadorxs, docentes y activistas de diferentes partes de América Latina sobre la necesidad de pensar y accionar en la educación desde el conflicto. Recolecta voces, exploraciones y experiencias que invitan a la configuración de una praxis colectiva con el objetivo de revertir las diferencias y jerarquías de género en contextos educativos latinoamericanos.

Desde el título se plantea una toma de territorio como espacio de poder y de empoderamiento, y se ubica en el lugar de enunciación a los pueblos indígenas de este continente. A esta perspectiva descolonizadora, se le suma la tenacidad de

1- Docente, investigadora, estudiante y activista feminista libertaria.

la lucha feminista que exige poner como protagonistas las voces históricamente silenciadas por el conocimiento androcéntrico. Están presentes en estas páginas las niñas, las pobres, las putas, las que abortan, las que paren, las asesinadas, las científicas, las estudiantes, y en todas ellas, todas las que habitamos el territorio latinoamericano.

Hablar de educación, de pobreza, de escolaridad, de derechos, de lenguaje y de ciencia sin hacer foco en las mujeres que transitan esos espacios sería contar a medias una realidad que merece ser revelada en su totalidad. Partir de ellas, de las ausencias y las vulnerabilidades, para gestar saberes académicos es un paso hacia la justicia epistemológica y hacia la democracia plural y genérica. Ese es el objetivo de este libro, y ese es el horizonte utópico que perseguimos quienes caminamos hacia la construcción de una Epistemología Feminista Latinoamericana.

Sabrina Orden, Septiembre 2016.

Introducción

Seguir la trama

Las palabras de Sabrina parecen hilvanar con categorías el entramado de este texto, que de manera colaborativa, hemos ido tejiendo desde 11 lugares diferentes de enunciación, para traer al unísono, voces de un único, múltiple, diverso y querido territorio nuestro.

La invitación había sido simple, dar continuidad al libro *Educación y género en América Latina. Desafío político ineludible* al que se sumarían colegas de otras realidades afines; juntarnos en la excusa de este nuevo libro a contar lo que hacemos quienes creemos con firmeza que Educación y Géneros son inescindibles, quienes no podríamos imaginar a lo uno sin lo otro, y dar continuidad así, a aquella trama que empezamos a urdir en el 2013 en el libro antes mencionado. Aportar cada una algún relato, experiencia, reflexión o resultado de investigación. Pero claro, la sensibilidad particular de las problemáticas que nos ocupan, hacen que las nuestras no sean sólo “líneas” de investigación, ni meros temas curriculares de nuestras clases o publicaciones académicas. Lo que ocurre es que detrás de ellas laten -y dejan desafortunada y violentamente de latir- las vidas de nuestras mujeres, nuestras niñas, nuestras otras y nuestros otros, que jamás podrían ser vistos desde la fría “objetividad” que la ciencia occidental, capitalista, patriarcal, blanca y heterosexual ha intentado imponernos por siglos.

Tal vez sea por eso también, que quienes enfocamos nuestras investigaciones en estas direcciones, jamás nos volvemos de un congreso, coloquio, encuentro, jornada o lugar donde nos demos cita para socializar nuestras producciones, sin haber construido un vínculo, una suerte de hermandad, una unión que siempre da lugar a nuevas instancias de construcción conjunta. Lo que ocurre es que para nosotras, docencia e investigación no se pueden separar de militancia, de sororidad, de activismo, de intervención cotidiana.

Fue entonces maravillosamente sencillo lograr respuestas rápidas, solidarias, decididas y entusiastas frente a esta invitación para juntarnos a escribir. Y así fue que empezaron a reunirse estos textos. Tuve en el devenir de esta construcción, el enorme compromiso de poner a dialogar las voces que las autoras me acercaban, y tuve a la vez, el inmenso privilegio de ser la primera en ver cómo la amalgama de relatos se ubicaba cómodamente en su sitio, como si cada parte de este todo estuviese esperando ese aporte, ese complemento, esa mirada que le acompañe, que le complete, que le resignifique. Se fue entretejiendo así esta red de subjetividades, epistemes, luchas, convicciones, reivindicaciones, logros, anhelos, desafíos y -por sobre todo- de explicitaciones de cuáles son aun, las batallas pendientes. Cada capítulo de este libro es esperanzador y crítico, cada uno logra mostrar avances en algún sentido, y al mismo tiempo, reclama por urgencias que no pueden continuar desoídas y sobre las cuales se debe seguir trabajando.

Había propuesto escribir un texto acerca de la necesidad -a mi entender imperiosa- de comunicación dialéctica entre academia y activismo. A él se sumaron:

-Desde México: ***Norma Blazquez Graf y Danay Quintana Nedelcu*** que abordan la situación actual de las mujeres en relación con su lugar en la Educación Superior, los avances en ese sentido pero también los desafíos y la necesidad de seguir luchando por mayores niveles de inclusión y la necesidad de promover políticas públicas consecuentes.

-Desde Costa Rica: ***Zaira Carvajal Orlich y Patricia Delvó Gutiérrez*** nos comparten las reflexiones construidas a partir de una interesante investigación que les permitió evaluar la implementación de la Política Nacional para la Igualdad y Equidad de género en la educación básica pública en su país. Las investigadoras interpelan la coherencia entre el discurso y la práctica, explicitan su convicción respecto a las posibilidades transformativas de la educación y enuncian la necesidad de proponer instancias de mejora en cuestiones aun pendientes.

-Desde Perú: **Rosa Mujica** nos trae sus vivencias y análisis de un proyecto de investigación realizado en las escuelas rurales de Quispicanchi, lugar en donde la escuela no era siquiera considerada un lugar para que las niñas concurrieran. Se plantean llevar adelante allí un trabajo con docentes, familias y niñas para transformar la discriminación en equidad desde la igualdad de género y los derechos humanos. Los logros son aquí enormes, el compromiso y desafío de la continuidad guardan igual dimensión.

-Desde Uruguay: **Francois Graña** nos acompaña con un análisis en relación al uso del habla y la legitimación de las relaciones de poder. En un texto ágil y fluido deja al desnudo el vínculo directo y constitutivo por el cual *somos* aquello que enunciamos, y construimos nuestras identidades como mujeres y hombres desde un androcentrismo invisibilizado y fuertemente “cuidado” por las fuerzas conservadoras, entre las cuales nos señala a la RAE (Real Academia Española) con sus inamovibles convicciones.

-Desde Argentina:

Gabriela Ramos, preocupada siempre por la formación de lxs docentes nos socializa una experiencia de capacitación realizada a través del cine como herramienta para abordar la Educación Sexual Integral. Toca así -a partir de películas de directoras argentinas- temas cruciales en nuestra cultura social, que no debieran estar ausentes en las aulas: estereotipos, violencia de género, abuso sexual, prostitución, aborto, parto humanizado. Un desafío que nos presenta como posibles a las alternativas que interpelan la heteronormatividad en las escuelas.

Ruth Zurbriggen Ruth Zurbriggen: una vez más poniendo su militancia a debate. En esta ocasión junto a Belén Grosso. Ellas nos comparten la experiencia política del movimiento feminista de *Socorristas* del cual forman parte. Esta Red, que como puede advertirse en el devenir del texto, se apoya en la sororidad para acompañar a mujeres que deseen abortar con pastillas. Abordan las prácticas pedagógicas del

cuidado en que se inscriben estos acompañamientos y nos presentan relatos de quienes abortaron o acompañaron a hacerlo; relatos que entienden son producidos para reparar y repararnos y contribuyen a seguir luchando por el reclamo del aborto legal seguro y gratuito, deuda que grita con fuerza desde la agenda feminista argentina.

Cristina Carranza y Gabriela Pérez reflexionan en su capítulo acerca de su práctica como formadoras de formadorxs. Desde un trabajo de investigación se atreven a interpelar sus propias subjetividades y las de sus estudiantes en claves de géneros y sexualidades. Los resultados muestran modificaciones muy importantes en relación a desnaturalizaciones de estereotipos, roles sociales y la tarea educativa.

-Desde Brasil: **Tania Suely Antonelli Marcelino Bravo** rastrea en un interesante trabajo de análisis la idea de construcción de ciudadanía en su país desde 1980 a nuestros días. Valora en ese sentido los aportes del movimiento feminista brasileño en las luchas por la inclusión de la mujer en roles sociales y para incluir el género en las políticas educativas. Al igual que las anteriores autoras mira con respeto y optimismo las conquistas ganadas pero enuncia con preocupación los retos que aun reclaman solución.

-Desde Chile: **Ximena Azúa Ríos** aporta un interesante análisis del sistema educacional chileno desde la dictadura hasta el presente. Parte de todo lo devastado en esa nefasta época donde se favorece lo privado y se desmantela a la universidad pública con las consecuentes persecuciones a científicxs, profesorxs y estudiantes. A partir de allí, rastrea los avances y retrocesos en relación a estudios de género y educación, las profundas reformas realizadas y el reclamo por una educación no sexista que aun urge. En los diferentes momentos que toma para su estudio articula su discurso desde tres ejes: el currículum, la formación docente y los derechos sexuales y reproductivos. Concluye en la existencia de una gran deuda en relación a la inclusión y la educación no sexista pero rescata como

altamente esperanzadoras las conquistas obtenidas y las luchas actuales -sobre todo de estudiantes y movimientos feministas- que encaminan sus reclamos hacia un sistema educacional más justo y democrático.

-Desde Colombia: ***Dora Saldarriaga Grisales*** interpela la formación en Derecho de las universidades colombianas caracterizadas, a su entender, por una impronta eurocéntrica y patriarcal, con la atención puesta en los hombres o los movimientos sociales de masa que invisibilizan y desconocen a las mujeres como sujetas de derecho y a los aportes de los movimientos feministas. Analiza como contrapartida la propuesta de la Universidad Latinoamericana de Medellín que ha tomado el desafío de la formación desde perspectivas feministas decoloniales.

Estos son los 11 capítulos que integran el libro. Esta es la trama conformada, este es el relato compartido.

Opresiones, dolores, impunidades y exclusiones nos igualan y transversalizan latinoamericanamente. Sin embargo, pequeños logros, como este modesto *hacer conjunto*, tan esperanzador y reconfortante, nos permiten pensar que otra epistemología es necesaria y urgente. Esa epistemología emerge sin dificultad cuando nos situamos en nuestro territorio, cuando nos empoderamos desde el diálogo con sentido identitario y cuando comprendemos que nuestro “nosotrxs” debe ser decolonial y *sursituado*.

Mi agradecimiento profundo y sincero a cada una de las voces que decidieron participar de este desafío, ojalá la trama continúe su construcción, ojalá genere nuevas propuestas de hacer y pensar juntxs.

Silvia Siderac, Septiembre 2016.

Indice

- **Academia y Activismo: la interseccionalidad necesaria para la construcción de una epistemología Abya Yala.**
Silvia Siderac página 12 
- **Educación Superior, ciencia y género.**
Norma Blazquez Graf, Naday Quintana Nedelcu página 43 
- **Igualdad y equidad de género en la educación formal básica pública.**
Un estudio comparativo en escuelas públicas de Costa Rica.
Zaira Carvajal Orlich, Patricia Delvó Gutierrez página 66 
- **Construyendo relaciones de igualdad entre géneros en la escuela.**
La experiencia de las Escuelas rurales de Quispicanchi, Cusco, Perú.
Rosa María Mujica página 85 
- **Artificios pedagógicos feministas: Para abortar y para acompañar a abortar**
Ruth Zurbriggen, Belén Grosso página 124 
- **¿Discrimina la lengua? La Real Academia Española tiene la palabra.**
Francois Graña página 128 
- **La reforma educacional en Chile y la inclusión de la perspectiva de género: deseos, silencios y vacíos.**
Ximena Azúa Ríos página 141 
- **Sexualidades desde el Cine en la escuela. Un encuentro para el placer compartido.**
Gabriela Ramos página 159 
- **Politizar las prácticas investigativas en clave de género como condición de posibilidad en la formación docente.**
Gabriela Pérez, Cristina Carranza página 191 
- **Movimiento feminista, género y ciudadanía.**
Tania Suely Antonelli Marcelino Brabo página 203 
- **Las teorías feministas y decoloniales en la enseñanza del derecho: un aporte para la deconstrucción patriarcal del conocimiento.**
Dora Saldarriaga Grisales página 225 

Academia y Activismo: la interseccionalidad necesaria para la construcción de una epistemología Abya Yala

Por Silvia Siderac



Introducción

La intencionalidad de este texto es compartir –desde un lugar de profundo agradecimiento- algunas vivencias, convicciones y preocupaciones construidas desde la Universidad Pública.

Siento sinceridad al afirmar que mi vinculación con la Universidad siempre estuvo signada por la pasión. Primeramente, en los años en que la habité como estudiante, la militancia llenó mi alma y conflictuó maravillosamente mi pensamiento, dándome esa actividad lo que la formación académica en el Profesorado en Inglés–mal que me pese aceptarlo- no me ofrecía. Fueron tiempos de sueños, utopías, anhelos (vuelta de la democracia) y también de los

Silvia Siderac Magíster en Evaluación (UNLPam). Especialista en Investigación Educativa. Profesora Superior de Inglés (UNLPam). Docente en Práctica Curricular de la Facultad de Ciencias Humanas de la UNLPam. Directora del Proyecto de investigación “Educación Sexual Integral e Interculturalidad: Diseño de materiales alternativos para la enseñanza de inglés en la Educación Pública” de la Facultad de Ciencias Humanas. Directora del proyecto de extensión universitaria PEU “Desentramando la violencia a través del arte. Cine, música, pintura y literatura en El Escondido”. Integrante del ICEII (Instituto de Ciencias de la Educación para la Investigación Interdisciplinaria). Secretaria Revista Praxis Educativa UNLPam. Integrante de la Cátedra Extra Curricular de Educación Sexual Integral FCH UNLPam. Integrante de PAIDH (Programa Académico Institucional de DDHH de la UNLPam). Pasteur 1055 Santa Rosa (6300) La Pampa. - ssiderac@hotmail.com.

primeros desengaños políticos, traiciones, enormes tristezas (leyes de Punto Final, Obediencia de Vida, solo por mencionar algunas). El trabajo incansable, comprometido, sin otro recurso que el de la convicción en la construcción de realidades más justas de lxs compañerxs de entonces, atravesó mi vida, al punto que no puedo siquiera pensarme prescindiendo de esa etapa.

Posteriormente, el regreso ya como graduada -y después del paso por la docencia en ámbitos públicos y privados, sin encontrar motivaciones intensas a la profesión- volvió a ofrecerle esperanza y oxígeno a mi vida. Fue el regreso a la universidad, pero esta vez al ámbito de la Formación Docente, lo que me devolvió la posibilidad de creer, de resignificar mi rol, de comprender que la formación de formadorxs podía ser un espacio de resistencia y de transformación. Me volví a enamorar -como en la época de la militancia- pero esta vez de las Pedagogías Críticas.

Los discursos del compromiso ético profesional, la convicción acerca del poder de la educación, de la palabra, de la praxis, me ofrecieron el maravilloso desafío de visualizar la necesidad de la investigación educativa y el deseo imperioso de compartir esa construcción con colegas y –por supuesto- con lxs estudiantes. Fue el descubrimiento de lo que implicaba comprender a la educación como proyecto político; y aparejado con ello-, el momento de la indignación hacia las reformas educativas impuestas; a la Ley Federal de Educación; a la mercantilización de todo el sistema educativo; a las “ofertas” neoliberales que – editoriales mediante- nos robaba el poder decisonal a lxs docentes seduciéndonos con libros de texto, que -en bonitos colores- prescribían todo nuestro accionar en las aulas. Fue también el tiempo de la oposición a la ingenuidad de las perspectivas curriculares prácticas, que aislaban el aula de la sociedad y proponían el debate y las reflexiones sólo puertas adentro.

Me sedujo en esta etapa muy fuertemente el poder de la investigación, y

comenzamos¹ entonces a criticar fervorosamente los materiales hegemónicos de enseñanza estandarizados -con sus miradas etnocéntricas y patriarcales, con estereotipos extranjerizantes, con propuestas de multiculturalismo acrítico-. Fue una etapa muy enriquecedora en donde además, priorizamos la reflexión y la producción colaborativas, los equipos de trabajo, la solidaridad como instrumento de lucha frente a la afronta neoliberal avasallante.

En años posteriores, ya avanzada la primera década del nuevo siglo comprendimos que a la crítica hacia el discurso único, de apariencia objetiva, universal y neutra era momento ya de oponerle construcciones propias, voces nuestras, relatos cercanos. Empiezo allí la etapa desde lo personal, aunque siempre con el apoyo de las colegas, de un proyecto de investigación para la elaboración de materiales contra-hegemónicos. Al mismo tiempo comenzamos a compartir experiencias en el ámbito de la extensión universitaria, y si bien nuestros proyectos siempre estuvieron vinculados a lo educativo, en mí al menos, no estaba clara la interseccionalidad entre las tres funciones universitarias².

Una vez más fue la acción, la acción iluminada por la teoría y permeada por los sentires y vivencias lo que re-direccionó mi tarea. El diseño de materiales me conectó con las voces, con las injusticias, con el contexto propio. Era necesario llegar a las historias más cercanas, y con ellas aparecieron los dolores, las violencias, las muertes, las víctimas, las vidas... Llegué desde la investigación, es verdad, pero me permitió fundirme en esas voces –mayoritariamente femeninas-, me indigné al escuchar los relatos, me solidaricé con sus búsquedas, con sus luchas, con sus reivindicaciones, con sus broncas, con sus impotencias, con sus rebeldías. Y se me hicieron propias, se me encarnaron.

1-El uso de la primera persona del plural alternada por momentos con la primera persona es intencional ya que esta etapa estuvo fuertemente signada por la confianza en las perspectivas colaborativas, todo lo hecho en esa etapa siento que lo “hicimos” con el núcleo inmediato de colegas con las que trabajaba.

2- Docencia, investigación, extensión.

Y es así entonces, que en este momento de mi adultez, la Universidad y lo que allí transcurro y discurro de mi vida, conflictúan mi pensar y me acercan una vez más a la militancia apasionada. A la militancia de la calle, la de las marchas, la de los pañuelos verdes y los trapos violetas, la de las pancartas y las banderas. Porque he comprendido ya, que no es posible hablar en los claustros universitarios de lo injusto, teorizar la pobreza, sensibilizarse con los feminicidios, horrorizarse con la prostitución y la muerte, hacer estadística del dolor ajeno, si es que no nos atraviesa y compromete, si es que no estamos allí aportando -desde donde nuestro lugar social nos habilita-, pero allí. Porque mal vamos a poder investigar problemáticas sociales o hablar del derecho a la educación o de otros derechos humanos sin ser conscientes de nuestro lugar de privilegio para actuar en consecuencia.

El desafío emocionante e imperioso de aunar la docencia con la investigación y la extensión nos reclama en días donde el poder político vuelve a acentuar la brecha entre poderosos y desposeídxs, donde achican nuevamente al Estado con violencia y a paso vertiginoso y donde quienes fuimos formadxs en la Universidad pública, laica y gratuita se supone tenemos una enorme responsabilidad.

Afortunadamente contamos con voces que dialogan desde ambos espacios. Los colectivos de luchas sociales y los discursos teóricos nos acompañarán; serán nuestrxs aliadxs lxs teóricxs decoloniales, las feministas críticas, los discursos de los derechos humanos interculturales. Pero también será tarea nuestra la de escuchar los silencios y lxs silenciadxs, aquellxs que permanecen invisibilizadxs, acalladxs, oprimidxs y que desde ese silencio nos gritan la trama de esta nueva *epistemología sur situada* que debemos contribuir a construir.

Desde este texto entonces, intentaré compartir algunas reflexiones—algunas de autorxs y otras personales—ilustradas por un par de experiencias recientes que intentan caminar en el sentido de las búsquedas enunciadas. Lejos están de ser respuestas acabadas a mis preocupaciones, son más bien una invitación al pensar y hacer colectivo.

Pensar una nueva epistemología: ¿Desde quiénes? ¿Para quiénes?

Tal lo anticipado en la introducción de este texto, considero que quienes trabajamos en la Formación Docente de las Universidades públicas deberíamos preguntarnos –como lo hace Boaventura de Sousa Santos (2010)- por qué el pensamiento emancipador del que venimos hace tiempo hablando ha fallado respecto a la liberación de nuestros pueblos. El autor considera que la opresión y la exclusión tienen dimensiones que el pensamiento crítico de raíz eurocéntrico occidental ha ignorado, y a su entender, una de esas dimensiones es precisamente la que en este artículo nos preocupa: la dimensión epistemológica. Se vuelve crucial entonces, preguntarnos qué entendemos por conocimiento válido, quién lo construye y cómo lo hace, quién lo distribuye y cómo. Desde este planteo puede advertirse que la comprensión del mundo es más amplia que la “comprensión occidental del mundo” y que debiéramos situarnos en universos culturales no europeos, en nuestro caso “latinoamericanos”. El autor cala profundo en el lugar de enunciación del conocimiento y nos advierte que todas las grandes teorías de las ciencias sociales modernas han sido producidas en tres o cuatro países del Norte. El primer problema para el Sur entonces, es precisamente que las teorías no se adecuan a nuestras realidades sociales y que nos hemos pasado largos tiempos tratando de adaptar esas teorías a nuestra realidad. Desde la mirada de Sousa Santos (2010) vivimos una situación de alta complejidad donde existe una discrepancia entre teoría y práctica social que es dañina para ambas ya que:

Para una teoría ciega, la práctica social es invisible y para una práctica ciega, la teoría social es irrelevante. (B.de Sousa Santos, 2010:16)

Mientras que este autor pone su énfasis en el lugar desde donde se construye el conocimiento, es muy interesante el aporte de María Lugones (2008) en relación a la separación categorial de raza, género, clase y sexualidad en las construcciones teóricas. Para la autora estas fragmentaciones no nos permiten ver

lo violento que esto puede resultar y explicita que a su entender esa disociación genera violencia epistemológica. Desde una preocupación similar a la del autor anterior, acerca de por qué las teorías construidas no han sido capaces de ofrecer herramientas emancipatorias para nuestros pueblos, ella se cuestiona la preocupante “indiferencia” por ejemplo, de los hombres oprimidos hacia las violencias que se ejercen sobre las “mujeres de color”³. Hombres éstos que, a su vez, siguen siendo víctimas de la dominación racial, de la colonialidad del poder, inferiorizados por el capitalismo global. Lo que Lugones intenta en este sentido, es “problematizar” esa indiferencia, encontrarle su razón política. Las comunidades a que la autora se refiere son todas aquellas que de un modo u otro no han aceptado la invasión occidental colonial pasivamente. Entiende que esa “indiferencia” a la violencia contra la mujer de esas comunidades es en realidad una indiferencia hacia las transformaciones sociales profundas, y por lo tanto, deberían ser relevantes al rechazo de la imposición colonial. Lo que Lugones cree, es que si logra comprender cómo se construye esa “indiferencia” podrá volverlo una cuestión ineludible para quienes digan estar involucrados en diferentes luchas liberadoras.

La “indiferencia” de la que habla Lugones existe tanto en el nivel de las luchas sociales cotidianas como así también en el nivel de la teorización de la opresión y la liberación, es decir, en los dos aspectos que intento abordar en este texto, y estaría provocada, al menos en parte por la separación categorial de raza, género, clase y sexualidad. Según el ejemplo que plantea la autora, existirían importantes contribuciones de las feministas de color respecto a la epistemología que se enfoca en la intersección de las categorías mencionadas (Spelman 1988; Barkley Brown 1991; Crenshaw 1995). Sin embargo, esto no ha despertado ningún reconocimiento de complicidad en aquellos hombres que también han

3- Mujeres de color: categoría tomada por mujeres subalternas como un término coalicional contra las opresiones múltiples, que une a todas las víctimas de colonialidad de género pero participando en la trama no como víctimas sino como protagonistas de un feminismo descolonial.

sido víctimas de dominación y explotación. La teorización de la dominación global continúa llevándose a cabo como si no fuera necesario reconocer estas colaboraciones y como si no tuviera sentido construir espacios de resistencia comunes. Su aporte se centra entonces, en visibilizar la disolución forzada y crucial de los vínculos de solidaridad práctica entre las víctimas de la dominación y de la explotación constitutiva de la colonialidad. Muy importante sería entonces que -quienes ocupamos parte de nuestro quehacer universitario en la investigación social y educativa- comencemos a poner la mirada en estas “intersecciones” que son políticamente disueltas o escindidas por quienes históricamente marcan “el norte” de nuestros problemas y líneas de investigación.

De lo hasta aquí dicho, pareciera ser que no es simplemente un conocimiento nuevo lo que se necesita, sino también un nuevo modo de “producción” del conocimiento. Retomando a de Sousa Santos (2010) mientras sigamos usando lo que se entiende por “soluciones” de manera convencional, ellas serán parte del problema y no de la solución. Para el autor el problema no está en las Ciencias Sociales, sino en la racionalidad que a éstas subyace. Es crítico, en este sentido, de lo que él llama la “razón indolente y perezosa” que se cree única y exclusiva sin percibir la riqueza inagotable del mundo con una diversidad epistemológica también inagotable. Esta “racionalidad indolente” se manifiesta a través de dos tipos de razón que resultan muy relevantes en tanto descriptivas del conocimiento que nos impera y evita otro tipo de construcciones:

- La razón metonímica: consiste en tomar la parte por el todo porque tiene un concepto de totalidad hecho de partes homogéneas donde no interesa lo que queda por fuera de esa totalidad. Es ésta entonces una concepción restringida de totalidad y desperdicia la experiencia ya que contrae, disminuye y sustrae el presente; torna invisible la realidad “otra”.
- La razón proléptica: figura literaria en la que el narrador sugiere que sabe el final de la novela pero no lo dice. La razón occidental es proléptica en cuanto a la idea de progreso en un futuro infinito.

Entonces, estas razones por un lado contraen el presente y por el otro expanden infinitamente el futuro. La propuesta del autor es invertir esta situación, es decir, expandir el presente para incluir en él muchas experiencias hoy ausentes y contraer el futuro para volverlo abarcable y para cuidarlo. Cuando habla de cuidar el futuro lo ejemplifica con lo que habitualmente hacemos con la salud personal. Como sabemos que nuestra vida es limitada cuidamos nuestra salud con dietas, controles, etc. Con la sociedad, al sentir que el futuro es infinito no tenemos esos “cuidados”. Esa es su propuesta de construcción epistemológica: mirar el futuro de la sociedad como si fuera nuestro futuro personal, contrayendo el futuro y ampliando el presente. El autor visualiza al conocimiento con el que vivimos como “perezoso”, construido en base a simetrías dicotómicas y que ocultan siempre una jerarquía (hombre/mujer, norte/sur, cultura/naturaleza, blanco/negro).

Al respecto resulta pertinente el análisis que realiza Diana Maffía (2007) en relación a lo peligroso que resulta considerar esas jerarquías como “naturales”. La autora explica que éstas empiezan a ser interpeladas y conectadas a la idea de derechos humanos recién con la Revolución Francesa pero la “naturalización” mencionada persiste aún –aunque aggiornada- hasta nuestros días. Explica que, por ejemplo, Aristóteles en su texto *La Política* va a describir claramente tres jerarquías que ordenan toda la sociedad, en ellas dice que el amo es superior al esclavo, el hombre superior a la mujer, el adulto superior al niño. La naturaleza de uno es mandar y la del otro obedecer, esta relación mando-obediencia es una subordinación natural y al ser de carácter biologicista es irreversible, de acuerdo al color de la piel, al sexo o a la edad uno estará sobre otrx y ésto va a estar determinando su lugar social. Esto –según la autora- es perverso porque la construcción de sentido común no es que una persona decide esclavizar a otra, lo cual tendría una responsabilidad moral, sino que es una jerarquía natural. Entonces, del mismo modo en que nadie juzgará al tigre por comer a la gacela y ésta no será jamás depredadora del tigre, si las relaciones de dominación se naturalizan nunca

podrán revertirse. Estas jerarquías, además, están a la vista, no se pueden ocultar y obtienen su lugar o status a partir de la diferencia. Lo que se ve en los cuerpos es la diferencia y esa diferencia se interpreta jerárquicamente, “que la diferencia sea transformada en jerarquía es una interpretación ideológica de la diferencia” (Maffía 2007:16). Para la autora salirse de esta naturalización jerárquica implica admitir las diferencias sin perder el derecho a la igualdad, que se tomen en cuenta las diferencias de los cuerpos y se otorgue igualdad política de derechos humanos.

Retomando a Sousa Santos (2010) el autor expresa que existen otros tipos de conocimientos, como el oriental por ejemplo, que son mucho más amplios, holísticos, no dicotómicos. Las categorías antes mencionadas, en Oriente no son vistas como dicotómicas sino como partes articuladas en totalidades cósmicas con multiplicidades de mundos y de tiempos. Nuestra racionalidad –o la que se nos ha impuesto- está basada en la transformación de lo real pero no en la comprensión de lo real. La ciencia occidental hace preguntas pero no puede cuestionarse por el fundamento de esas preguntas. En ese mundo dicotómico no es posible pensar por fuera de las totalidades, no se puede pensar el Sur sin el Norte, la mujer sin el hombre o el esclavo sin el amo. Ese es el modo en que deberíamos empezar a pensar, por fuera de la totalidad, ya que estas totalidades de reducción nos han llevado a la contracción del presente y la misma se ha hecho reduciendo la diversidad de la realidad a unos pocos tipos de ella.

En similar sentido, Catherine Walsh (2014) argumenta que los embates de imposiciones coloniales están sostenidos por una racionalidad fundada en binarismos dicotómicos como “hombre/naturaleza”, “mente/cuerpo”, “civilizados/bárbaros” y en las ideas de “raza” y “género” como instrumentos de clasificación jerárquica y patrones de poder.

Podemos advertir aquí los puntos de encuentro entre Lugones, Maffía, Walsh y de Sousa Santos. Les preocupa no dejar fuera realidades hasta hoy consideradas

irrelevantes y desperdiciadas, ya sea por ausencia, por naturalización de las diferencias o por fragmentación. Lugones va a proponer la interseccionalidad de esas realidades, Maffía la desnaturalización de las diferencias para su reconocimiento en el plano de derechos; Sousa Santos va a considerar que las diferencias han sido desperdiciadas en la invisibilización de la naturalización y Walsh las va a explicitar como instrumento de colonización. La propuesta de Sousa Santos en este sentido es trabajar la “Sociología de las Ausencias” (2006). A su entender, mucho de lo que no existe en nuestras sociedades es producido activamente como “no existente”, como no creíble, descartable, invisible a la realidad hegemónica del mundo. De este modo, se reduce la realidad a lo que en esos términos “existe”. Así, se contrae el presente disminuyendo su riqueza. Para el autor hay cinco modos de producir ausencias en esta realidad occidental impuesta:

-La monocultura del saber y del rigor: el único saber riguroso es el científico. Se eliminan así los conocimientos populares, indígenas, campesinos, urbanos, etc. y se vuelven de ese modo no creíbles todas las prácticas sociales organizadas desde estos saberes volviéndolos “no visibles”. Es la monocultura de la ciencia occidental que genera el “epistemicidio” de conocimientos alternativos dejando fuera a sus pueblos o grupos sociales que tengan prácticas construidas desde esos conocimientos. El modo en que se crea la monocultura es produciendo estas ausencias como “ignorancia”. En lo que respecta la preocupación de este texto, las problemáticas que son hoy agenda de los grupos activistas o de militancia no son parte ni de la formación de nuestrxs estudiantes ni de nuestras líneas de investigación y tal como es enunciado por el autor son subestimadas o consideradas poco relevantes para ser llevadas a las aulas.

-La segunda monocultura es la del tiempo lineal. Es la idea respecto a que la historia tiene una dirección y desarrollo en donde los países desarrollados van delante y son por tanto más progresistas que los subdesarrollados, las instituciones y maneras de estar en el mundo marcan el camino con las ideas de progreso, modernización, desarrollo –ahora globalización- que los otros deben seguir. La segunda forma de producción de ausencias es entonces la residual, pre-moderna, salvaje. Es imposible

pensar que los países menos desarrollados puedan tener algún aspecto superador de los países del Norte. Son estos “centros” como ellos mismos se denominan los lugares que escriben cómo será –por ejemplo- la educación en América Latina y algunos años después se implementa en nuestros países.

-La tercera monocultura es la naturalización de las diferencias que ocultan jerarquías en relación a la clasificación racial, étnica y sexual. Los “inferiores” en este marco lo son “por naturaleza”. La jerarquía es consecuencia de su inferioridad natural. La racionalidad occidental no sabe pensar diferencias con igualdad; las diferencias son siempre desiguales. El modo aquí de producir ausencias es claramente “inferiorizar”.

-La cuarta monocultura de producción de ausencia es la “monocultura de la escala dominante”. En esta racionalidad metonímica, siempre hay una escala dominante de las cosas, primero fue el universalismo y hoy la globalización; consisten en generar ideas o entidades que son “validadas” independientemente del contexto en que ocurran, son entidades que se expanden y de ese modo se instalan o enuncian como locales. Así puede llegar a parecernos propio un Mc Donald, una reforma educativa pensada para países europeos, una moda pedagógica o un material de enseñanza producido para la cultura dominante. Se crea de este modo la ausencia de lo genuinamente local. Lo particular y lo local parecen no tener dignidad, no aparecen como creíbles, se vuelven invisibles, desechables, no deseables frente a lo universal, global, hegemónico.

-La última monocultura que presenta este autor es la del productivismo capitalista aplicado tanto al trabajo como a la naturaleza. Es la idea capitalista de medir todo en un ciclo de producción y que sea eso lo que determine la productividad del trabajo humano y de la naturaleza sin que cuente nada más. Esto es bien distinto de las formas organizativas por ejemplo, de los indígenas o los campesinos, en donde existe una lógica diferente que incluye los tiempos de la naturaleza, de la recuperación que necesita la tierra después de una cosecha, por ejemplo, donde esto no es modificado con agroquímicos o fertilizantes para repetir inmediatamente el ciclo, etc. Así, en esta monocultura todo lo que no se adecua a la idea de producción capitalista es estéril; la manera aquí de producir ausencia es la “improductividad”. Los modos alternativos mencionados que están por fuera de estos modos capitalistas son considerados lentos, poco rentables, no “convenientes” a la idea de progreso.

En síntesis, las cinco formas de ausencia que crea la razón metonímica son: el ignorante, el residual, el inferior, el local o particular y el improductivo. Todo cuanto tenga esta designación no es “creíble” para las prácticas científicas y deja fuera a lxs invisibles, es decir, descredibiliza a todas aquellas voces y experiencias sociales no favorecidas dejándolas fuera.

En esta necesidad que me planteaba al inicio de este texto de situarnos desde un territorio latinoamericano, desde un territorio Abya Yala, es imperioso empezar a focalizar nuestras construcciones de conocimiento desde estas ausencias que son ni más ni menos que nuestras presencias, nuestras experiencias, nuestras voces más genuinas. Para poder caminar en ese sentido me parece muy importante el aporte de Sousa Santos (2010) respecto a la construcción de cinco categorías que él contrapone a esas ausencias y que les denomina “ecologías” para ayudarnos a invertir la descripción aquí presentada de las ausencias impuestas.

La primera es la “ecología de los saberes” que consiste no en descredibilizar la ciencia occidental sino en ponerla en diálogo con los saberes populares, indígenas, laicos, marginales, campesinos. Es un uso contrahegemónico de la ciencia, que haga su entrada no en la forma de monocultura sino como parte de una ecología más amplia. Es decir, no tomar un conocimiento como “lo real” sino más bien ver lo que un determinado conocimiento produce en la realidad, en nuestra realidad, su intervención en la realidad. Sería una concepción pragmática del saber que se vuelve imprescindible en términos de cuidado ya que la ciencia moderna habrá llevado personas al espacio o a la Luna pero no ha logrado preservar la naturaleza, más bien todo lo contrario. Tal vez, este diálogo de saberes dé lugar a las dos cosas.

La segunda es la ecología de las temporalidades que consistiría en aceptar que además del tiempo lineal existen otros tiempos que en este pensamiento occidentalizado es muy difícil de comprender. Los tiempos de los campesinos, de

los indígenas, tienen composiciones diferentes. Hay comunidades, por ejemplo, donde los antepasados no son quienes estuvieron “antes” porque están aun presentes. Esto da una idea diferente del tiempo y atraviesa todas sus lógicas.

La tercera es la ecología del reconocimiento. Para comprenderla es necesario descolonizar nuestras mentes en relación con las diferencias y desnaturalizar lo jerárquico. Es decir, las diferencias que perduran después que las jerarquías hayan sido desechadas son las que valen.

La cuarta ecología es la de la trans-escala que consiste en articular las escalas locales, nacionales y globales. El autor dice que todo el conocimiento científico de la sociología occidental se construye desde las dos últimas y muchas veces, lo local no coincide con lo nacional. Hay que recuperar entonces este diálogo entre escalas y aprender a “ver” a través de ellas.

Finalmente, la ecología de las productividades propone recuperar lógicas de producción y organización diferentes a las capitalistas. Se trata de aquellas que han sido ocultas o desacreditadas: sistemas alternativos de producción, organizaciones económicas populares, cooperativas obreras, empresas autogestionadas, economías solidarias, movimientos urbanos por determinado derecho, movimientos indígenas por la recuperación de la tierra, movimientos contra privatizaciones del agua o de servicios etc.

Todas estas ecologías permitirían dilatar el presente con experiencias relevantes a la hora de construir conocimiento. En otras palabras, la idea sería contraer el futuro, cambiar esta idea de infinito, que es lejana, vacía e inabordable por un futuro concreto, con utopías realistas que sean lo suficientemente utópicas para modificar la realidad pero realistas como para no ser descartadas fácilmente. El autor opone entonces, a la razón proléptica, una sociología que él denomina “de las Emergencias”. Intenta ver pistas, posibilidades emergentes que existen en el presente y son señales del futuro permanentemente descredibilizadas.

Propone romper el modo escéptico de “todo o nada” y sustituirlo por el “todavía no” del filósofo Ernst Bloch que denomina así a lo que aun no existe pero está emergiendo. Consistiría en abordar estos emergentes a través de ampliaciones simbólicas, por ejemplo, de un pequeño movimiento social o de una acción colectiva, intentar ver el futuro desde ese lugar. No es un “ausente”, -como nos han enseñado a ver- sino que existe, está allí y necesita ser ampliada, hacerla visible. Es tomar lo invisibilizado y hacerlo presente. Son posibles, existen como emergentes, no son un futuro abstracto inalcanzable sino que tenemos pistas y señales con gente involucrada que muchas veces ha dedicado o perdido su vida en estos intentos. Esto abre un mundo nuevo de alternativas y posibilidades, de realidades que hasta aquí fueron inexistentes para la ciencia.

**Hacia una nueva pedagogía decolonial:
algunas experiencias educativas como intentos emergentes.**

Tal como enunciara en la introducción de este texto, considero estamos transitando un momento histórico político como país integrante de esta Patria Grande o territorio Abya Yala, que debería mover a las universidades públicas a una participación especialmente activa y comprometida. Estas universidades del siglo XXI que:

...lejos de continuar este programa de disolución en manos del mercado, tienen que cumplir un rol activo y definir, decisivamente, el modo en se implicarán para producir las transformaciones sociales que América Latina necesita para lograr la equidad e inclusión. (Cecchi, 2008:31)

Quedan en claro -desde los aportes de lxs autorxs- los riesgos enormes a que nos han llevado las fragmentaciones, las supuestas “universalidades”, los pensamientos homogéneos y hegemónicos que el Norte nos ha impuesto pensamiento científico mediante. Ahora bien, eso no debe generar en nosotrxs descreimiento de lo que es nuestra principal herramienta de acción como

universitarixs. El enemigo no es precisamente el conocimiento sino *ese* tipo de conocimiento. Por eso, es un intento de nueva escritura más que de re-escritura como afirma Catherine Walsh (2014), en nuestro caso debemos hacer consciente nuestra tarea que nos permita vincular nuestros roles de docencia con los de extensión e investigación. Para la autora mencionada, los movimientos políticos producen movimientos teóricos. Considera que es posible una práctica de teorización que emerge de las luchas vinculadas a la transformación social, política y cultural, luchas concretas del contexto. Su gran preocupación es teorizarlas en el sentido de desvelar por qué las vidas que vivimos y las sociedades en que vivimos son profundamente anti-humanas. La práctica debiera ser de comprensión, aprendizaje e intervención y en ese sentido, los movimientos complejos actuales provocan teorización y reflexión, no son lineales sino serpentinos

...no anclados en la búsqueda o proyecto de una nueva teoría crítica o de cambio social, sino en la construcción de caminos –de estar, ser, pensar, mirar, escuchar, sentir y vivir con sentido u horizonte de(s)colonial. (Walsh, 2014:7)

Para la autora, las estrategias, prácticas y metodologías de lucha, rebeldía, insurgencia, organización y acción que los pueblos originarios usaron para resistir y desde esa resistencia subvertir la dominación y continuar –como podían-viviendo decolonialmente, deben ser tomadas en “sentido pedagógico”. Es desde este horizonte histórico que lo pedagógico se une a lo decolonial y le da sentido tanto político y social como cultural y existencial. Este movimiento o propuesta rescata así la memoria colectiva como capaz de articular la continuidad. El acto de recuperar las resistencias y luchas de lxs oprimidxs brinda posibilidades de afianzar, verificar y continuar; da elementos de resignificación. Es esa positiva obstinación la que permite unir práctica, palabra y acción desde un sentido pedagógico.

Muestra fotográfica “Violencia en foco”

Esta experiencia surge con la intencionalidad de aunar de manera colaborativa a la militancia feminista local con la tarea académica universitaria para finalidades pedagógico integrales. La muestra fotográfica “Violencia en foco” tuvo entonces, dos objetivos primordiales. Por un lado, la intencionalidad de visibilizar los tres feminicidios más relevantes de la sociedad pampeana actual, se trata de las muertes de Andrea López, Carla Figueroa y Sofía Viale; por el otro, la intencionalidad de contribuir a crear un espacio de reflexión y concientización al interior de la Universidad y en la sociedad. La actividad se enmarca en las propuestas de proyectos de la Secretaría de Cultura y Extensión de la UNLPam, con el aval de la Facultad de Ciencias Humanas. El equipo de trabajo está conformado por docentes, graduadas y estudiantes de esta Facultad -cuatro de ellas, fotógrafas de esta muestra- y por Mujeres por la Solidaridad. Cabe aquí aclarar que la selección de esta asociación de mujeres es muy significativa. MxS tiene una larga historia de lucha en la ciudad de Santa Rosa y en toda la provincia de La Pampa; sus integrantes han sido fervientes defensoras de los derechos de las mujeres desde 1996. A lo largo de esos años han acompañado desde la sororidad y el compromiso político a mujeres vulneradas, familias de las víctimas y colectivos oprimidos en sus luchas, dolores y reivindicaciones; han repudiado y generado acciones activistas contra el poder machista y patriarcal en todas sus formas; han estado presentes en cuanto intento reivindicativo de los derechos de las mujeres haya habido en nuestra provincia; fueron las promotoras de la existencia de la Cátedra de Educación Sexual Integral en la Facultad de Ciencias Humanas; han sido y son las referentes más representativas de las luchas de género en nuestra ciudad; y lo que es importantísimo, jamás han dejado de denunciar y hacer visibles las injusticias de género, no importa cuál era el color político que el poder tomara en diferentes momentos. Por todo eso, no fue compleja la decisión de elegir “una asociación o institución social externa a la universidad vinculada a

la problemática” tal enunciaba la prescripción de estos proyectos de extensión para los cuales presentamos esta propuesta (Res 271/15 CS UNLPam). El trabajo colaborativo con esta organización ofreció una importante oportunidad de formación para las estudiantes y docentes del equipo, en cuanto a la socialización de la experiencia activista y el compromiso político con la problemática.

La inauguración formal se realizó el 8 de marzo con la presencia de Julia Ferreyra, mamá de Andrea López; Noemí Ampudia, mamá de Sofía Viale y Paola Tarpín, sobrina de Carla Figueroa⁴. Estuvieron presentes además el Rector de la UNLPam, Cdr. Sergio Baudino, la Secretaria de Cultura y Extensión, Dra. Ana Rodríguez y la Vice-Decana de la Facultad de Ciencias Humanas Lic. Beatriz Coscio.

El proyecto se centró en llevar a la práctica la concepción política de extensión universitaria y formación que he desarrollado en este artículo. Tratamos de trascender los límites o fronteras del quehacer académico interno, para intentar comprender la realidad social externa, que es la que entendemos debe dar sustento real a la actividad de la Universidad y a la creación del conocimiento que allí acontece. En ese marco, los feminicidios son una realidad que sacude Argentina y Latinoamérica de manera cruenta y salvaje. Este equipo consideró, por tanto, que los tres feminicidios mencionados debían ser abordados desde la tarea de investigación universitaria y conocidos y reflexionados por pampeanos y pampeanas, ya que la comprensión crítica de la realidad es el primer paso para generar posibilidades transformativas, y la Universidad pública no puede permanecer en silencio frente a problemáticas como la violencia de género, la trata de personas o la explotación que implica la prostitución. Este proyecto promovió entonces, la conjunción de las funciones de docencia, investigación y extensión dándonos posibilidad a sus integrantes de entamar la academia con el activismo o militancia.

4- Cabe aclarar que no es casual que no estuviera presente la madre de Carla Figueroa. La misma fue también víctima de feminicidio en presencia de su hija cuando esta era una niña muy pequeña.

La exposición fotográfica se presentó desde dos líneas o miradas: por un lado intentó expresar la “condición paradigmática” que poseen estos tres feminicidios. En segundo lugar, se intentó mostrar el modo en que la sociedad pampeana ha ido modificando sus representaciones en relación a la violencia de género. La muestra consistió en 38 fotos que daban cuenta de los movimientos, intervenciones públicas y manifestaciones en torno a los tres casos desde la desaparición de Andrea López en el 2004 hasta el presente. Completaban el recorrido 3 gigantografías donadas a la UNLPam para que permanezcan en el hall de entrada del edificio principal de esta Casa de Estudios como una presencia que resignifique la tarea y el compromiso político de quienes transitamos esta Casa de Estudios. Al decir de Judith Butler (2010) poder visibilizar y hacer meritorias de duelo a nuestras muertas, contribuye a repensar los complejos vínculos sociales de manera que las condiciones para la violencia sean menos posibles, las muertes más equitativamente dignas de duelo y las vidas más merecedoras de vivirse.

La muestra tuvo a su vez, carácter pedagógico en el sentido que Catherine Walsh (2014) le otorga a este término. Fue instancia de aprendizaje que vinculó lo teórico con las historias de vida locales y las luchas consecuentes, tanto para las docentes como para las estudiantes y graduadas participantes; pero además de estuvo abierta a la comunidad y fue visitada por gran número de estudiantes secundarios. Estos recorridos pedagógicos de la muestra en los que se rescataban los objetivos y el sentido de la muestra fueron realizados por estudiantes universitarias que previamente compartieron una capacitación llevada a cabo de manera conjunta por quienes somos sus docentes en la Facultad con la Asociación MxS.

Puede afirmarse entonces que esta actividad dio lugar a un fuerte debate para el grupo de trabajo generando formas organizativas y un espacio de reflexión y formación colaborativa; para las estudiantes universitarias que realizaron la

capacitación dio la posibilidad de abordar la problemática en vínculo directo con su formación como futuras profesoras relacionando lo disciplinar con la formación docente, la investigación y la realidad social y política; para lxs estudiantes secundarixs que visitaron la muestra ofreció la oportunidad de abordar desde el conflicto una problemática que en la mayoría de los casos desconocían y que lxs movilizó para poder visualizar la violencia de género, sus características y consecuencias desde un lugar de empatía y compromiso; para las familias de las víctimas la Universidad pudo, en este caso puntual, ofrecerles el lugar de reconocimiento y acompañamiento en el dolor, como así también la construcción de un espacio para la memoria. Las tres gigantografías que permanecerán para siempre en el hall de entrada de la Universidad Nacional de La Pampa⁵ intentan gritar –en lo que Paulo Freire (2006) llamaría un “grito manso”, el terrible dolor de estas tres muertas pampeanas que reclaman por ellas y por todas las mujeres víctimas de violencia de género en nuestro país.

Si se retoma a Walsh (2014) desde la experiencia realizada, esta vinculación entre colectivos feministas de lucha locales, integrantes de la comunidad universitaria (docentes, graduadas, estudiantes), historia viva compartida con las familias de las víctimas e interacción con docentes y estudiantes de las escuelas secundarias locales, podemos ver que el sentido pedagógico del que estamos hablando, no es otro que el de la praxis y es a través de ella que pudimos resignificar los elementos en pugna desde este camino de reflexión y acción.

Ver las posibilidades de encuentro y reflexión que generan estas experiencias –que siguiendo a Sousa Santos- podrían ser consideradas “emergentes” nos lleva a pensar que no resulta azaroso o casual que toda la historia de la educación en nuestro país -y en la mayoría de Latinoamérica- haya estado fuertemente cruzada por el paradigma técnico con una concepción positivista del conocimiento, en donde la teoría ofrece preeminencia y anticipación a la práctica. La racionalidad

5- El equipo de trabajo presentó al Consejo Superior de la UNLPam un proyecto de Resolución para que se declaren estas 3 gigantografías como espacio de la memoria y no puedan ser sustituidas ni removidas de ese sitio, este proyecto se halla al momento en tratamiento en una de las comisiones de este cuerpo.

técnica que prima en esta concepción se preocupa por el control del ambiente educativo, protege el producto, la finalidad y entiende al saber constituido por verdades incuestionables, como objetivo, limitado y externo. En esta perspectiva curricular, la Teoría anticipa y determina a la Práctica y se fortalece en la docencia la destreza, quedando ésta en el control del desarrollo del currículum, con una fuerte inhabilitación y devaluación de su fuerza de trabajo y viendo nuestro rol como docentes relegado sólo a ser gestorxs educativxs. Al respecto, el costarricense Meza Mercante (2002) analiza críticamente la formación de formadorxs sustentada en la creencia de que la teoría recibida sea suficiente para orientar la práctica educativa. El autor le contrapone la imperiosa necesidad del vínculo con la realidad y con la investigación educativa como parte intrínseca de la tarea profesional desde la relación dialéctica entre teoría y práctica.

¿Abolicionismo o reglamentarismo? La discusión militante entra a la academia

Quiero presentar aquí otra experiencia que considero podría enmarcarse dentro de estas alternativas “emergentes” que antes mencionara. Desde el mismo equipo de trabajo con el que organizamos la muestra “Violencia en foco” nos propusimos este mismo año impulsar la idea de introducir en la Universidad una problemática en discusión entre los grupos de activistas feministas en este momento en nuestro país. Se trata de las miradas –opuestas por cierto- del abolicionismo y el reglamentarismo en relación a la prostitución.

La Argentina es un país abolicionista, ha ratificado la Convención contra la trata de personas y la explotación de la prostitución ajena (ONU 1949) que consagra el sistema abolicionista, cuyo conocimiento y aplicación son imprescindibles para poner fin a la trata de personas y poder evitar que miles de personas deban optar por la prostitución para sobrevivir. En ese sentido, Naciones Unidas reafirma el

Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas y aclara que la definición de “trata” que figura en el Protocolo rechaza los términos “trabajo sexual”, “trabajador del sexo” y “clientes”. Sentencia en su informe que: *“La mayor parte de la prostitución, tal y como se practica actualmente en el mundo, suele reunir los requisitos para que pueda ser considerada trata. El poder y vulnerabilidad deben entenderse también desde la óptica de las disparidades basadas en el sexo, la raza, la etnia y la pobreza. Dicho de manera sencilla, el camino que lleva a la prostitución y a ese estilo de vida una vez que se ha caído en ella, raramente se caracterizan por el pleno ejercicio de derechos de las víctimas o la obtención de oportunidades adecuadas”*.

Sin embargo, de un tiempo a esta parte, un arduo debate se ha instalado en algunos sectores de la agenda feminista en nuestro país y sus posturas tienen políticamente fuertes discrepancias:

El abolicionismo considera que la prostitución atenta contra la dignidad humana de las personas y busca concretamente que algún día deje de existir. Denuncia el profundo carácter conservador y discriminatorio de considerar que un grupo determinado de personas esté destinado a satisfacer supuestas necesidades sexuales de otras. Busca, a su vez, reivindicar una sexualidad libre y placentera rechazando la desigualdad, la violencia y la opresión.

El reglamentarismo pugna porque se reconozca la prostitución como cualquier otro trabajo regulándose como tal con los derechos y obligaciones de cualquier otrx asalariadx. Este grupo diferencia la prostitución de la trata de personas.

El prohibicionismo como su nombre lo indica se basa en la prohibición de las prácticas prostituyentes. Está a favor de la penalización de las personas que ejerzan la prostitución.

Nos propusimos entonces, trabajar esta puja política como un modo más

de resignificar la formación de formadorxs desde lugares de conflictividad. La idea era posicionarnos en las voces de aquellas personas o colectivos oprimidos y vulnerados en sus derechos pero nutriéndonos de sus experiencias. Consideramos, una vez más que temáticas como las esbozadas no debieran continuar fuera de las propuestas de formación. Buscamos entonces, una voz que abordara el tema desde la militancia (Mirta Fiorucci) y una voz que se levantara desde el sufrimiento de haber transitado la prostitución, haber logrado salir de ese sitio y hoy sostener las banderas de una de las posturas (Sonia Sánchez).

Los objetivos de esta actividad tuvieron que ver con conocer primeramente las diferencias entre las posturas abolicionista, reformista y prohibicionista; generar para ello un espacio de debate, intercambio y formación con las actoras sociales mencionadas por considerarlas involucradas directamente en la problemática; interpelar de ese modo las representaciones sociales vinculadas a la prostitución y pensar –con esos aportes- la problemática al interior de las propuestas de enseñanza y formación que llevamos a cabo en la Universidad.

Sonia Sánchez es sobreviviente de la trata de personas para la explotación sexual; viajó desde su provincia natal a Buenos Aires con engaños laborales y fue sometida a la prostitución desde su adolescencia y por un largo período de su vida. Hoy Sonia Sánchez es activista-feminista, incansable en su lucha por combatir la prostitución y llevar su mensaje abolicionista a diferentes sectores de la sociedad desde conferencias, intervenciones performativas, charlas, encuentros y otros formatos alternativos que le permiten una llegada directa y altamente impactante. Sonia marca e interpela con su discurso descarnado y construye su guión básicamente así:

...soy Sonia Sánchez, soy mujer rebelde y argentina. Vengo de grandes rupturas. Rupturas de organizaciones donde di lo mejor de mí desde mi tiempo, mi fuerza, iniciativas y afectos profundos. No le tengo miedo a la crisis, el conflicto o la soledad. Le tengo asco a los mecanismos que hacen que nuestros espacios

organizados por nosotras mismas se conviertan en nuestras propias jaulas (Sánchez y Galindo, 2007:4)

Mirta Fiorucci es una graduada de nuestra Facultad, pero además es una militante feminista de conocida trayectoria en nuestro medio. Su ininterrumpida presencia en movimientos por los derechos de las mujeres, el constante sostén a las víctimas y a las familias de las víctimas de violencia de género, su inquebrantable predisposición y acompañamiento de sororidad en cuanta causa feminista local convoque su apoyo, junto con un ineludible y perseverante deseo por formarse son las características que definen su persona.

Para esta actividad planificamos tres instancias diferentes: una que apuntaba a la formación de formadorxs que tomó la forma de ateneo y participaron de ella gran cantidad de estudiantes, docentes, investigadorxs y graduadxs del medio. Fue altamente enriquecedor y movilizante.

La segunda tuvo que ver con la presencia de Sonia Sánchez en el Barrio Escondido, lugar donde algunas de nosotras llevamos adelante un Proyecto de Extensión Universitaria que intenta interpelar la violencia de género desde diferentes intervenciones de arte y literatura. El trabajo allí consistió en una Jornada de interacción de Sonia con las mujeres del barrio y su evaluación podría dar lugar a escribir un texto completo, pero puedo resumir diciendo que nuestro trabajo en ese espacio tuvo un antes y un después de la visita de Sonia. Las posibilidades empáticas en relación a la vulneración, sometimiento, explotación y avasallamiento de derechos generaron un intercambio de sororidad y comunicación genuina que abrió puertas y canales de interacción que nosotras no habíamos podido lograr en meses de trabajo previo.

La tercera fue una intervención que realizó en el Aula Magna de nuestra Universidad con acceso libre y gratuito para la comunidad. Esta instancia desbordó todas las expectativas, tanto desde la masividad de público que colmó la sala

como desde las repercusiones que la misma tuvo.

Esta experiencia emergente, al igual que la de la muestra nos permitió transitar de manera transversal los tres ámbitos de nuestro rol profesional con características de relevancia en los procesos de construcción, tuvo incidencia directa en la formación modificando claramente las posibilidades de docencia en vínculo con el tema; dio elementos sustanciales a nuestras investigaciones y contribuyó de manera directa y potencial en nuestro espacio de extensión y el ida y vuelta con lo social que consideramos la Universidad debe tener.

En experiencias como las descritas, la teoría tuvo un papel muy importante, pero la utilizamos en otro sentido que el que presupone el paradigma técnico. El material teórico estuvo en los grupos de discusión y formación, dio elementos para el análisis de cada uno de los casos y de los momentos políticos y sociales en que acontecieron los feminicidios y en el que hoy se discuten la prostitución y la trata de personas. Las categorías abordadas fueron a su vez resignificadas a partir de las voces participantes. Al decir de Walsh:

Pedagogías que incitan posibilidades de estar, ser, sentir, existir, hacer, pensar, mirar, escuchar y saber de otro modo, pedagogías enrumbadas hacia y ancladas en procesos y proyectos de carácter, horizonte e intento decolonial. (Walsh, 2014:13)

Si concebimos entonces a lo educativo como una construcción cultural y como una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas, se vuelve imprescindible recuperar las palabras de Pablo Freire (2004) cuando señala que toda práctica educativa supone un concepto de sociedad, dándole un sentido a la formación de lxs sujetxs en donde enseñar presupone riesgo, asunción de lo nuevo y rechazo de cualquier forma de discriminación. El rol que ejercemos lxs educadorxs -en la concepción del maestro brasilero- exige en primer lugar,

reflexión crítica sobre la práctica pero también implica otras exigencias que están implícitas en ese proceso como: reconocer que la educación es esencialmente ideológica, asumir la identidad cultural, respetar la autonomía de lxs educandos, luchar en defensa de sus derechos y comprender finalmente que la educación es un modo de intervención en el mundo. Recuperamos, en ese sentido la relación dialéctica de la Teoría y la Práctica.

Toda lectura de la palabra presupone una lectura anterior del mundo, y toda lectura de la palabra implica volver sobre la lectura del mundo, de tal manera que *leer mundo y leer palabra* se constituyen en un movimiento en donde no hay ruptura, en donde uno va y viene. Y *leer el mundo junto con leer palabra* en el fondo para mí significa *reescribir* el mundo. (Kostcho, R. Diálogos entre Freire y Frei Betto, 1985)

Está claro entonces, que tanto Freire como Meza Mercante rechazan el sentido instrumentalista de la enseñanza, la transmisión de conocimientos, el carácter técnico disfrazado de neutralidad y objetividad con que las instituciones educativas han colonizado los aprendizajes. Lo que resulta en este marco una contribución muy importante por parte de Walsh (2014) es que amplía precisamente el campo de lo pedagógico hacia el campo de las luchas sociales uniéndolas a su vez con lo político, lo ontológico y las epistemologías de liberación.

Tal lo anteriormente planteado, el contexto demarcado por nuestro territorio Abya Yala pareciera hoy más que nunca estar reclamándonos esta resignificación y entrelazamiento de los discursos y de nuestros actos. Las luchas sociales son –y debemos percibir las como tales desde la academia- escenarios pedagógicos. Allí, los seres que las habitan/ transitan/ sufren/ vivencian, no hacen sino ejercer sus propias pedagogías donde se aprende, desaprende, reaprende, reflexiona y acciona. Estas praxis no pueden permanecer fuera de la academia, no pueden permanecer fuera de las construcciones de conocimiento universitario.

En nuestro caso, en Argentina, basta con focalizar la atención un instante, por ejemplo, en la agenda que nos marcan hoy los colectivos y luchas del movimiento feminista. Creo poder afirmar sin riesgos a faltar a la realidad, que todos los logros respecto a los derechos conquistados vinculados a los géneros y las sexualidades en la última década no partieron inicialmente ni de los partidos políticos, ni de los sectores académicos, ni de los estamentos judiciales; todos tuvieron origen en las luchas de los movimientos sociales que –por su inserción concreta y “encarnada” en la realidad- identificaron y reconocieron primeramente los conflictos, anunciaron luego su disconformidad y oposición a cierta condición de opresión y se organizaron para intervenir consecuentemente. Este proceso de acción reflexiva fue siempre llevado a cabo de maneras colectivas, no individuales y generaron sin dudas enseñanzas/aprendizajes decoloniales.

Desde lo vivido/reflexionado/construido colaborativamente en estas experiencias, considero que si pudiéramos, quienes ejercemos nuestro rol docente en las universidades, vincular activamente nuestras prácticas de manera político epistémica y vivencial con estas demandas y luchas sociales, estaríamos inevitablemente transformando nuestros modos de construcción de conocimiento y nuestras formas de acción.

Algunas reflexiones para seguir pensando

Me proponía con este texto hacer un recorrido personal de mis vivencias al interior de la Universidad Pública con el fin de compartir lo que creo es –en el momento político social que vivimos como latinoamericanxs- una posibilidad de resignificación del rol docente universitario.

De las diferentes etapas y construcciones he podido rescatar distintos momentos o procesos, que comparten como principales componentes al

apasionamiento por la enseñanza, por la construcción de conocimiento y por compartir con otrxs los espacios, los tiempos, los desafíos, las utopías y los dolores, siempre desde la acción y siempre con la esperanza de que es posible construir una realidad más justa y más solidaria. Así, como puede advertirse, me ha costado bastante evitar la fragmentación y poder acercarme a acciones que intersecten y transversalicen la tarea. En los últimos tiempos, he tenido el privilegio de vivenciar a un tiempo dos experiencias que fueron de gran contribución en la comprensión de lo que aquí he planteado como la alternativa que considero necesaria en el momento que vivimos como latinoamericanxs. Me refiero, concretamente, a las posibilidades dialógicas que me han brindado los textos de autores y autoras decoloniales y feministas, acompañado de la oportunidad de haber conocido y haber podido compartir experiencias con mujeres activistas, militantes, con una convicción y energía arrolladoras. La unión de estas dos vertientes me ha brindado la oportunidad de aproximarme a la praxis desde un territorio de amplitud mayor al que hasta ahora había tenido.

Ahora bien, con estas nuevas experiencias emergentes que vinculan la academia con la lucha activista, no podemos caer en la trampa de intentar construir una nueva teoría general que lleve a homogenizar las heterogeneidades porque de alguna manera estaríamos repitiendo lo criticado a la ciencia occidental. La propuesta de Sousa Santos (2010), por ejemplo, consiste en trabajar con un “procedimiento de traducción” como proceso intercultural intersocial. Traducir saberes en otros saberes, prácticas y sujetos de unxs a otrxs, buscar inteligibilidad sin homogeneización. Tratar de comprender qué hay en común entre un movimiento indígena y uno de mujeres, entre un movimiento urbano y uno campesino, entre una experiencia realizada en otros países de nuestra Patria Grande y el nuestro. Esto daría inteligibilidad sin perder diversidad. A modo de ejemplo: los movimientos indígenas hablan de “dignidad y respeto”; el movimiento obrero habla de “emancipación”; los colectivos feministas generalmente hablan de “liberación”.

Entonces, no es necesario preferir una palabra a otra sino traducir una a otras y ver cuáles son las semejanzas, ya que es evidente que hay muchos modos de hablar de dignidad humana, o de un futuro mejor. Esto en palabras del autor mencionado anteriormente serían características de la “Epistemología del Sur” porque a su entender no existe posibilidad de justicia social sin justicia cognitiva. Esta sería una epistemología a través de la cual:

...(…) vamos creando y dando sentido a un mundo que no tiene realmente un sentido único (...) no puede ser un sentido que sea impartido, creado, diseñado, concebido en el Norte e impuesto al resto del mundo, donde están las tres cuartas partes de las personas. Es un proceso distinto, y por eso lo llamo *Epistemología del Sur*. Tiene consecuencias políticas –y naturalmente teóricas- para crear una nueva concepción de dignidad humana y de consciencia humana. (de Sousa Santos, 2010: 34)

Diana Maffía (2009) también apuesta a la “traducción” en un sentido similar, encaminándose al intercambio, al diálogo, al crecimiento mutuo y acompañado:

...la traducción no como el acto de traducir punto a punto un término en otro, sino como el proceso que establece una zona de negociación generadora de sentidos entre culturas, negociación sin la cual el diálogo y la comunicación es imposible. Es esta zona de negociación, esta frontera como espacio de traducción, la que reconoce en el otro la posibilidad de producir sentidos diversos de los míos pero no por eso eliminables. (Maffía, 2009:5)

Estos nuevos modos pedagógicos abya-yaleanos como les denomina Walsh (2014) tienen su origen en la praxis de las pedagogías críticas pero además se proponen trazar nuevos caminos para leer nuestro propio contexto; estas pedagogías no son externas a las realidades y a las historias de nuestros pueblos latinoamericanos sino que son parte integral de la historia misma, de los combates y luchas de nuestra gente. Este es el enlace que la autora, parafraseando a Freire

(2004) cuando habla de lo político en relación a lo pedagógico, ella propone pensar –y trabajar en esa dirección- lo decolonial pedagógicamente y lo pedagógico decolonialmente. Es en este marco donde creo se vuelve necesario unir aquellxs que analizan, piensan y escriben sobre la praxis con las expresiones pedagógicas –no académicas- de resistencia, insurgencia y rebeldía que provocan grietas y derrumbes en el orden colonial dando de ese modo lugar a nuevas esperanzas y horizontes. El interés radicaría entonces en ver lo pedagógico desde miradas más amplias que las que usualmente tenemos en la academia. El trabajo se centraría en situarnos a partir de las luchas propias concretas, retomando las historias de resistencia de nuestros pueblos, comunidades, grupos y colectivos vulnerados, de las voces históricamente desoídas para articularnos desde estrategias pedagógicas y de decolonización. Y en ese sentido es altamente relevante explicitar nuestro lugar de compromiso.

La Universidad tiene un máximo de consciencia posible, hay que explorarlo. Y se puede hacer Ecología de saberes dentro de la Universidad. Para mí es la extensión universitaria al revés: la extensión convencional es llevar la Universidad hacia afuera; la Ecología de Saberes es traer otros conocimientos hacia adentro de la Universidad. (de Sousa Santos, 2010: 38)

Por todo lo expresado y por lo vivenciado en los intentos de experiencias emergentes aquí relatadas es que abrazo con convicción esta concepción política de la extensión universitaria, que consiste en trascender los límites o fronteras del quehacer académico interno, para intentar comprender la realidad social externa, que es la que debiera dar sustento real a la actividad que se realice puertas adentro de nuestras Universidades y a la creación de conocimiento que en ellas acontezca. Es ese intercambio dialéctico y situado el que le da razón de ser a la actividad universitaria y a las tres funciones que quienes nos desempeñamos como docentes en ella debiéramos realizar: docencia, investigación y extensión.

La interseccionalidad entre la academia y el activismo o militancia que me atrevo a proponer en este texto nos proporcionará la posibilidad real de enseñanza a través del conflicto, nos acercará a la lucha, a la resistencia, al desafío y la duda rebelde, al riesgo y a la curiosidad epistemológica, porque enseñar no es transferir sino crear las posibilidades de su producción (Freire, 2010:24) ya que, tal lo expresara varias décadas atrás Fanon con descarnada claridad:

Si queremos transformar a África en una nueva Europa, a América en una nueva Europa, confiemos entonces a los europeos los destinos de nuestros países. Sabrán hacerlo mejor que los más dotados de nosotros. Pero si queremos que la humanidad avance con audacia, si queremos elevarla a un nivel distinto del que le ha impuesto Europa, entonces hay que inventar, hay que descubrir. (Fanon, 1961: 100)

Bibliografía

- Butler, J. (2010). *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Cecchi, N. J. Lakonich, D. Pérez, A. Rotstein (2008). *El compromiso social de la Universidad Latinoamericana del Siglo XXI. Entre el debate y la acción*. IEC (CONADU)
- De Sousa Santos, B. (2006). "La Sociología de las Ausencias y la Sociología de las Emergencias: para una ecología de saberes" en *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Buenos Aires, CLACSO.
- (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Buenos Aires, Editorial Trilce
- Fanon, F. (1961). *Los condenados de la tierra*. Fondo de Cultura Económica.
- Freire, P. (2000). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Sao Paulo: UNESP.
- (2010). *Pedagogía de la autonomía*. Sao Paulo, Paz e Terra.
- (2006). *El grito manso*. Buenos Aires, Siglo XXI Editores.
- (2004). *Pedagogía de la esperanza: un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra
- Kostcho, R. (1985). *Esa escuela llamada vida. Diálogo con Frei Betto y Paulo Freire*. Buenos Aires, Editorial Legasa.
- Lugones, M. "Colonialidad y género: hacia un feminismo descolonial" en Mignolo, W. (Comp.) (2008). *Género y descolonialidad. Colección Pensamiento crítico y opción descolonial*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Maffía, D. (2007). "Sujetos, palabra y ciudadanía" en Chaher, S. y S. Santoro (2007) *Las palabras tienen sexo*. Buenos Aires, Artemisa Comunicaciones.
- (2009). *Cuerpos, fronteras, muros y patrullas*. Buenos Aires, UCES
- (2013). "Contra las dicotomías. Feminismo y epistemología crítica" Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires.
- (2012) "Hacia un lenguaje inclusivo: es posible?" en Jornadas de actualización profesional sobre traducción, análisis del discurso, género y lenguaje inclusivo Universidad de Belgrano 2 y 3 de Agosto 2012.
- Meza Cascante, L. (2002) "La teoría en la práctica educativa" en *Revista Comunicación*, Julio –Diciembre 2002; año/vol 12, Nº 002. Cartago, Instituto Tecnológico de Costa Rica.
- Sánchez S. y M. Galindo (2007). *Ninguna mujer nace para puta*. Buenos Aires, Lavaca Editora.
- Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Querétaro, Editorial En cortito qués pa'largo.

Educación superior, ciencia y género

Por Dra. Norma Blazquez Graf y Dra. Danay Quintana Nedelcu



Introducción

La educación superior y el conocimiento científico han sido actividades en las que ha predominado hasta la actualidad la orientación masculina, tanto en la definición de sus finalidades y criterios de valoración, como en su planificación, organización y producción. Los estudios de educación superior, ciencia y género, se inician de manera sistemática a fines de los setenta y han producido una gran cantidad y variedad de investigaciones donde han participado académicas feministas tanto de las áreas de las ciencias naturales como de las ciencias sociales y las humanidades.

A continuación presentamos distintos aspectos de estos campos de conocimientos, con el fin de fundamentar la discusión alrededor de las siguientes interrogantes: ¿Cómo ha sido y cómo es en la actualidad la participación de las mujeres en la educación superior y en las actividades científicas? ¿Qué pasa cuando se incorporan las mujeres a la educación superior y a las ciencias? ¿Qué

Norma Blazquez Graf Líneas de Investigación: Educación Superior, Ciencia y Género; Filosofía Feminista. Investigadora Titular Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades, (CEIICH). Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Torre II de Humanidades piso 5, Cd. Universitaria. México, D.F. 04510. Cel: (55) 43068964. blazquez@unam.mx / www.ceiich.unam.mx

Danay Quintana Nedelcu Líneas de Investigación: Educación Superior, Políticas Públicas. Investigadora Adscrita al Programa de Becas Posdoctorales de la UNAM (México) Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades . (CEIICH) 2016-2017. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Torre II de Humanidades piso 5, Cd. Universitaria. México, D.F. 04510. danayquintananedelcu@gmail.com

cambios se producen y cómo influyen las políticas educativas y científicas con perspectiva de género en las estructuras de organización institucional?

Historia de la participación de las mujeres en la educación superior y la ciencia

Aunque pareciera que las mujeres se incorporaron a la educación superior y a la ciencia a partir de la segunda mitad del siglo XX, existen estudios que muestran que ellas siempre han producido conocimiento y se han dedicado a la enseñanza de nuevas generaciones. La recuperación de los nombres y contribuciones de las mujeres en la educación superior y en las ciencias ha sido tema de investigación de algunas historiadoras que además han descrito su papel y aportes en distintas épocas del desarrollo humano.

Esta corriente de investigación ha propuesto eliminar el enfoque de la historia que mantiene el modelo masculino como medida, así como aquellos relatos que destacan sólo a mujeres prodigiosas que lograron acceder al conocimiento por sus capacidades excepcionales. En su lugar, se plantea la elaboración de autobiografías o biografías de académicas y científicas que muestren a mujeres comunes, con relatos de sus vidas donde se describen sus tropiezos y contribuciones. La incorporación de las mujeres en la historia de la ciencia ha modificado el campo mismo de conocimientos de la historia en general, ya que es un esfuerzo por analizar y cuestionar el saber aceptado, modificando la “historia del hombre” como la única posible, surgiendo conceptos diferentes para la ciencia histórica al incorporar nuevos temas y personas no incluidas.

En México, existen diversos estudios que muestran la historia de la incorporación de las mujeres a la educación superior y a los distintos campos de la ciencia (Galván Luz Elena, 1985; Rodríguez Sala Ma. Luisa y Zubieta Judith, 2005). En medicina por ejemplo, se han elaborado investigaciones y biografías sobre las primeras mujeres que estudiaron y se incorporaron a este campo, registrando a Matilde Montoya como la primera mujer que se graduó en 1887 (Castañeda Gabriela y Rodríguez Ana Cecilia, 2014). Mucho después, las primeras graduadas en física defendieron sus tesis en los años sesenta del siglo XX; primero lo hicieron Alejandra Jaidar Matalobos y María Esther Ortiz Salazar

en 1961, y en 1963 Carmen Tagüeña Parga. Ellas no sólo fueron las primeras en titularse en física, sino también las primeras en graduarse en la Facultad de Ciencias de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) (Ramos Lara Ma. de la Paz, 2005).

Participación actual y perfil de las mujeres en la Educación Superior y en la Ciencia

A pesar de las crisis económicas, políticas y sociales que se han vivido en las últimas décadas, el movimiento feminista ha fomentado desde finales de los sesenta la incorporación de las mujeres a los estudios superiores así como la selección y práctica de carreras distintas a las asignadas socialmente conforme a los roles femeninos. En este contexto, también es importante examinar las transformaciones que han ocurrido al final del siglo XX y principios del XXI en la incorporación de las mujeres a la educación superior y a las actividades de investigación.

La formación académica en la educación profesional es el nivel que pone en contacto a la gente joven con el pensamiento científico y constituye el punto de partida para optar por una carrera científica. El análisis de las estadísticas sobre educación superior en el mundo pone de manifiesto su complejidad en función de los diferentes contextos socioculturales y económicos. La segunda mitad del siglo XX mostró una expansión de la educación superior, donde la presencia femenina es un fenómeno novedoso, sobre todo si consideramos que la admisión de mujeres en las universidades ocurrió hasta mediados del siglo XIX (Blazquez Graf Norma, 2008).

La población femenina a nivel mundial en este nivel educativo pasó de un tercio de la matrícula total en 1960, a casi la mitad en 1995 hasta llegar al 50% en el 2000 y mantenerse así hasta 2006 (UNESCO, 2005; 2008). En México, del total de la población en edad de estudiar educación superior, sólo el 12.5% logra acceder (INEGI, 2005) y actualmente el porcentaje de mujeres en edad de 20 a 25 años que estudia es de 6.2% (CONACYT, 2015 en Tagüeña Julia, 2015). La época de mayor crecimiento en cuanto a la inserción de las mujeres en la educación

superior en este país se evidencia a finales de la década de los sesenta e inicio de los setenta, periodo en el que se registraron cambios notables a un ritmo sostenido (Blazquez Graf Norma y Flores Javier, 2005 p. 305-328; Blazquez Graf Norma, 2008; Bustos Romero Olga, 2005a: 257-290; Bustos Romero Olga, 2005b.).

Actualmente la matrícula de mujeres y hombres a nivel licenciatura es prácticamente de 50 y 50%. Esta relativa paridad viene a significar sustanciales avances en cuanto a acceso igualitario entre los géneros. Sin embargo, aun y cuando se reconoce una reducción de las brechas entre mujeres y hombres debido a un creciente ingreso de ellas al sistema educativo, persisten desventajas para la población femenina en la continuidad de sus estudios, a lo que se adiciona la mayor dificultad para encontrar empleo calificado en el mercado laboral.

Las cifras muestran que hasta los 14 años las mujeres son mayoría en las instituciones escolares del país, pero a partir de esta etapa se invierte su representación. En otras palabras, la entrada a la adolescencia y la juventud de las mujeres mexicanas significa un enorme desafío, ante la dificultad de poder relacionar de manera consonante su desarrollo profesional y su ámbito personal, frente a un contexto de opciones poco articuladas. Estas diferencias se hacen notorias en el acceso desigual entre géneros a los niveles medio y superior, que coinciden con la etapa de procreación y maternidad. Cabe destacar sobre esto último que los datos recientes indican un crecimiento nacional del embarazo adolescente que coloca a México como el país de la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico) con la mayor tasa de natalidad adolescente. Ello viene a significar una de las principales razones de exclusión de las jóvenes de la educación, la economía y de la toma de decisiones sobre su vida (Save the Children, 2016).

En términos estadísticos, la continuación de los estudios se mide a partir de las tasas de absorción de la población estudiantil proveniente del nivel anterior, y el porcentaje de absorción muestra la proporción de egresados de un nivel educativo que logra continuar en el nivel inmediato superior en un ciclo escolar determinado. Respecto a la educación superior, en los hombres representa el 83.4% y 73.5% en las mujeres (INEGI, 2015): esto evidencia la menor continuidad de las mujeres

en los estudios y uno de los problemas más graves a atender por parte de las políticas sociales bajo el reto de un diseño continuo e integral y no como acciones fragmentadas.

Sumado a lo anterior, continúan las ofertas de estudios superiores marcadas por perfiles con rasgos sexistas que a su vez influyen en las decisiones que efectúan las y los jóvenes: las llamadas carreras “femeninas” y “masculinas”. La denominada feminización de la matrícula de educación superior destaca en el nivel de normal licenciatura, donde las mujeres superan en 3.4 puntos porcentuales a los hombres (INEGI, 2015). Un fenómeno interesante es que algunas áreas del conocimiento que a principios de la década de los ochenta ocupaban un porcentaje mayor de hombres, actualmente tienen una matrícula mayor de mujeres. Tales son los casos de ciencias de la salud, así como ciencias sociales y administrativas, y en carreras específicas como veterinaria e ingeniería textil, por citar algunas. Sin embargo, siguen existiendo considerables disparidades en ciertas áreas del conocimiento como las ingenierías y en algunas ciencias exactas (ANUIES, 2006-2007). Por ejemplo, para el curso escolar 2012-2013, la Secretaría de Educación Pública (SEP, 2014) informó que el nivel técnico superior seguía siendo de mayoría masculina en 1.7 puntos porcentuales, por lo que se aprecia la continuidad del patrón masculino en este conjunto de disciplinas, aunque, hay que decir, en una situación de mayor igualdad respecto a etapas anteriores.

En el mundo, la participación de las mujeres en la ciencia, a pesar de los avances, sigue siendo mucho menor que la de los hombres. Según el último informe de la UNESCO Women in Science (2015), solamente uno de cada cinco países en el mundo ha alcanzado la paridad de género en esta área profesional. Adicionalmente, se ha documentado que la baja representación de las mujeres en la ciencia, además de ser una injusticia, es una amenaza para el objetivo de alcanzar la excelencia. Es por eso que se han formulado recomendaciones para los organismos que forman, dan financiamiento y emplean a personal de investigación. También se han elaborado iniciativas para modernizar el sistema de evaluación por pares y garantizar la equidad en la financiación de la investigación. Las diferencias más marcadas se observan en la categoría de investigadoras del

más alto nivel, donde el promedio para la Comunidad Europea fue sólo de 11.6% (Women in Science, 2006). Asimismo, iniciando el siglo XXI, en esta misma región son considerablemente pocas las mujeres que ocupan cargos científicos superiores, así como las que participan en comités científicos importantes y en la toma de decisiones en cuestiones científicas (Comisión Europea, 2001; 2003).

La brecha es amplia en el ámbito de la investigación, donde las mujeres sólo representan el 28.4% del total, profundizándose la desigualdad mientras más aumenta la cadena de la toma de decisiones (UNESCO, 2015). Además, como tendencia, acceden de manera más restringida que los hombres a la financiación para dicha labor, y están peor representadas en las universidades de prestigio y entre los profesores universitarios titulares, lo que ocasiona también desventajas respecto a las publicaciones de alto impacto.

Recientemente se ha registrado una mejoría en la inserción de las mujeres al campo de la investigación, aunque siguen existiendo marcadas brechas que se expresan además de manera diferencial según las regiones del mundo. En Asia Central el promedio de participación de la mujer en la ciencia se sitúa en alrededor del 47%; en América Latina y el Caribe en 44%; en Europa Central y Oriental representan un 40%; en los Estados Árabes 37%; en América del Norte y Europa Occidental un 32% (Women in Science, 2015).

Sobre América Latina puede decirse que la situación de las mujeres dedicadas a la educación superior y a las actividades científicas presenta cifras que la ubican por encima de la media internacional; Bolivia y Venezuela destacan como los países con más mujeres en la ciencia, llegando a 63 y 56% respectivamente. De acuerdo a este mismo reporte, México con un 31,6% se sitúa debajo del promedio regional y en la tercera peor posición en cuanto a representación femenina en América Latina y el Caribe, con una trayectoria científica que se caracteriza además por una relación inversa entre nivel de estudio y representación.

Sin embargo, el contexto en el que se dan las cifras anteriores debe tenerse en cuenta, y es que América Latina es también la región más desigual del mundo (CEPAL, 2016) y las dinámicas educativas no han quedado inermes ante tal escenario. Por ejemplo, nuestra región es la que registra los mayores índices de matrícula privada (45%) en el nivel terciario educativo, caracterizando de manera muy desigual tanto la oferta como el ingreso en este nivel. Ello ha ocasionado que las políticas de expansión de la matrícula universitaria se han acompañado de continuos y crecientes procesos de reproducción social determinados por su misma

estructuración, bajo la lógica de un capitalismo académico (Brunner Joaquín José, 2016) y todas sus consecuencias en lo social.

Numerosas investigaciones coinciden en destacar que la desigualdad en términos de género reflejó en los últimos años notables avances en todos los niveles educativos, incluyendo un sesgo hacia una mayor participación femenina en el sector terciario (tendencia no evidenciada en la participación de los grupos indígenas, Aponte-Hernández Eduardo, 2008). No obstante y a la par de lo anterior, aquellos trabajos que se han enfocado en la igualdad de género como indicador de impacto de las políticas públicas han mostrado que, a pesar de los múltiples avances en el ingreso, persiste la no resolución de varios problemas medulares. Destaca la aparente contradicción entre un crecimiento positivo registrado en los índices de feminización de la educación, a la vez que se mantiene la desventaja de las mujeres como grupo respecto al masculino en cuanto a acceso diferenciado a los bienes y servicios públicos, espacios de tomas de decisión y los niveles de bienestar derivados de tales accesos. Lo anterior se puede comprender a partir de la dinámica *exclusión incluyente* (Gentili Pablo, 2009), que explica cómo la inserción o inclusión escolar no logra revertir la desigualdad social como punto de partida.

Se asume por tanto que la indiscutible mejoría cuantitativa de los indicadores de igualdad de género en los sistemas educativos no significa una resolución del problema de la equidad, aunque se reconoce que la coloca en una situación distinta. Más bien, estamos ante el hecho de que hoy la población femenina aunque efectivamente posee mayores índices de escolaridad, ello no ha subvertido su situación de desventaja.

Otro ejemplo que ilustra la aún persistente desigualdad de género lo encontramos al constatar que si bien la participación escolar de las mujeres, como se ha dicho, ha ido en aumento, ellas se distribuyen de manera muy desigual según las ramas del conocimiento. Lo que se encuentra es que unas áreas profesionales se mantienen bastante fijas ante la histórica distribución por sexo y otras se han ido modificando. Las ingenierías, la tecnología y las ciencias agropecuarias siguen siendo territorios casi exclusivamente masculinos, mientras que algunos campos

de las humanidades, la educación, la salud, las ciencias sociales y naturales, son los de mayor presencia de mujeres. Dicho comportamiento se expresa desde el nivel de educación superior hasta llegar a la práctica científica. Además, conforme se asciende en los niveles de formación y de decisión, disminuye el número de mujeres.

Según datos recientes, en el mundo la presencia de las mujeres domina en las ciencias de la salud (Ej: en Finlandia alcanza el 85%), y ha crecido significativamente en las carreras de ciencias (física, matemática, computación... sobre todo en los países árabes); sobre estas últimas en América Latina y el Caribe por ejemplo las mujeres reflejan aproximadamente 45% de sus graduados, destacándose El Salvador casi con un 60%. Otra rama que ha reportado un número creciente de mujeres ha sido la agricultura (destaca Nueva Zelanda y Túnez casi con un 70%), tendencia probablemente asociada a un mayor presupuesto de los países relacionados con la alimentación como prioridad de la seguridad nacional (UNESCO, 2015).

Los estudios de posgrado también han registrado una explosión general de su matrícula así como de las instituciones que las ofrecen. Este crecimiento ha venido acompañado de gran heterogeneidad como uno de sus rasgos principales, en cuanto a sus propósitos y sus esquemas de financiamiento entre otros elementos, siendo que las ofertas entre países y regiones divergen en muchos aspectos. Por ejemplo, en Estados Unidos y muchas naciones de Europa (España como caso destacado) recientemente se ha registrado cierta contracción, debido al impacto de la crisis económica en este servicio educativo, ocasionando el incremento de su precio y disminuyendo las becas a sus estudiantes. En América Latina, por otro lado, se ha experimentado un continuo crecimiento (Gentili Pablo y Saforcada, Fernanda, 2011) liderado sobre todo por Brasil y México.

En este contexto mundial de crecimiento y heterogeneidad, las mujeres que cursan maestrías logran mantener la paridad y hasta superarla, llegando a constituir el 53%, mientras que disminuye en los estudios de doctorado. Lo que se observa es que en cada nuevo nivel su ingreso va disminuyendo y con ello se revierte la situación de “feminización” de la educación superior; su representación va estrechándose en la medida que el nivel académico aumenta. Si en la licenciatura

y la maestría logran alcanzar y superar el 50%, en el nivel de doctorado disminuye a 47%, para luego caer a un 32% de presencia de mujeres en la ciencia (Women in Science, 2015).

En México, por lo que respecta al posgrado, es importante señalar que contrario a la tendencia mundial, en este nivel las mujeres vuelven a ser mayoría por casi un punto porcentual respecto a la población masculina (INEGI, 2015). Este dato resulta por una parte positivo en tanto refleja una mayor inclusión femenina en estudios de alto nivel y complejidad. Sin embargo, a la vez podría interpretarse como una estrategia de corto plazo de las mujeres de obtener ingresos inmediatos (vía beca) ante la dificultad de opciones laborales estables y remuneradas acordes a su calificación. Esta conjetura se hace fuerte ante las evidencias de las enormes desigualdades entre hombres y mujeres investigadores en el terreno laboral, tanto por representar ellas una minoría de las plazas así como por percibir, por el mismo trabajo, menores ingresos. En otras palabras, parece ser que las mujeres encuentran más oportunidades para estudiar que para trabajar, hecho que desafía aún más las políticas de educación superior ya no sólo como etapa de formación sino de cara al (relativo bajo) impacto en la inserción laboral calificada.

Si a lo anterior agregamos el dato sobre las becas vigentes de 2015 otorgadas a mujeres para realizar dichos estudios en el país (CONACYT), observamos que ellas obtuvieron el 47% de las nacionales, y para estudios en el extranjero el 40% (DAPYB-CONACYT, 2015 en Tagüeña Julia, 2015). Entonces, lo que tenemos es que incluso ellas siendo mayoría en la matrícula del posgrado, reciben menos apoyo financiero que los hombres. Adicionalmente, las elecciones de los perfiles no muestran cambios en las áreas del conocimiento que cultivan las mujeres en este nivel respecto a los que se observan en los estudios universitarios. Esto podría estar sugiriendo que, aunque crezca el número de mujeres que ingresan a este nivel y que incluso ellas sean mayoría, a través de los perfiles de su elección reproducen los patrones anteriores en cuanto a carreras “femeninas” y “masculinas”, perpetuando ya no tanto una desigualdad cuantitativa sino cualitativa.

El número de personas dedicadas a la investigación en México se ha estimado a través del Sistema Nacional de Investigadores (SNI), que fue creado en 1984 con el fin de apoyar al personal de investigación del país, mediante estímulos

económicos para elevar su nivel profesional. Pertenecer al SNI se ha convertido en una vía de legitimación académica que además otorga un estatus individual y sobre todo, dentro de la estructura institucional, a pesar de las críticas surgidas dentro y fuera de la comunidad científica. El SNI cuenta con varias categorías de acuerdo con la productividad de sus integrantes. La primera agrupaba, hasta 2013, a jóvenes que habían concluido sus estudios doctorales y que se iniciaban en la investigación de manera independiente, denominados Candidatos/as a Investigador/a Nacional (1). La siguiente categoría es la de Investigador/a Nacional en la que existen tres niveles: I, II y III que corresponden a los distintos grados de productividad científica y méritos académicos. Permanecer en cualquiera de estas categorías o niveles, implica someterse a evaluaciones periódicas realizadas por comités conformados por integrantes de la propia comunidad científica.

En este marco, resalta cómo y quién define lo que es una persona que investiga, y aunque ha habido discusión y debate, en México la comunidad científica, integrada mayoritariamente por hombres, ha sido la que define y evalúa la investigación y reconoce o niega a quienes la realizan. Por ello, cuando se revisa la planta de investigación del SNI desagregada por sexo, se puede observar el número de mujeres que cuentan –de acuerdo con esos criterios– con los méritos académicos, la acreditación correspondiente y cumplen las exigencias de productividad de manera idéntica a los hombres.

Considerando lo anterior, si se revisa año con año la participación de las mujeres en el SNI desde su fundación a la fecha, se observa que hay una incorporación gradual y lenta, ya que en 1984 el porcentaje de mujeres fue de 19% (Blazquez Graf, 2008) y después de 30 años, en 2014, ellas sólo alcanzaron 35% de un total de 22,408 personas vigentes y sólo 21% tenían el más alto nivel III (FCCyT, 2014).

Además, conforme aumenta el nivel de las categorías del SNI, se reduce la participación femenina, ya que no pasan a niveles superiores en la misma proporción que sus colegas hombres, observándose que en 2014 en la categoría de candidatas fueron 38%, en el nivel I alcanzaron 37%, en el nivel II el porcentaje baja a 29% y en el nivel III sólo llegan al 21%.

Tampoco hay una distribución homogénea por áreas del conocimiento, observándose que tanto en ingeniería como en ciencias físico-matemáticas y de la tierra, son apenas 20% del total, y no se alcanza una representación proporcional en aquellas áreas en las que hay más mujeres. Esto hace pensar que el patrón que antes encontramos en la trayectoria estudiantil superior y de posgrado, se repite también en la esfera laboral académica: en la medida en que las mujeres aumentan de nivel (en los estudios y en el trabajo académico) disminuye su representación. Esta reiteración del patrón significa que los mecanismos de inclusión/exclusión (estructurales y simbólicos) se perpetúan, incluso cuando las cifras absolutas muestren discretas mejorías. Un desafío esencial de cara a la resolución de esta persistencia, viene a demandar una mayor articulación y simbiosis entre las diversas políticas (de género, educativa, de ciencia, laboral) implicadas. En términos de historias de vida, esa dinámica representa además una “lucha” perpetua de las mujeres por la inclusión y el ascenso que se prolonga a lo largo de sus carreras estudiantil-laboral, en constantes condiciones de desventaja respecto a los hombres. Ante mecanismos institucionales “neutrales” o ineficaces de cara a la eliminación del ciclo de la desigualdad, las estrategias de inclusión terminan por ser un asunto mayormente individual siendo así doblemente desgastante para las mujeres.

Lo anterior muestra la necesidad de analizar las desigualdades en los mecanismos que regulan la entrada en un campo científico y en las promociones posteriores, así como los periodos de supervivencia para cada posición o nivel, y la cantidad de tiempo que han permanecido en este antes de pasar al siguiente.

La desproporción en la representación de las mujeres en las comisiones que dictaminan se ha discutido ampliamente y no es solamente una cuestión de igualdad entre géneros: también afecta los criterios y mecanismos de elección y evaluación tanto de las personas como de los proyectos de investigación la medida en que la dimensión del género se considera seriamente en la propia investigación y la selección de quienes reciben financiamiento.

Existen además nuevas investigaciones y estudios que se están realizando en los distintos estados del país, en los que se hacen análisis y evaluaciones que

muestran comportamientos similares y especificidades de cada región (Blazquez Norma, 2014). Por ejemplo, en cuanto a los sistemas de evaluación, estímulo y reconocimiento a la labor académica en las universidades públicas del país, los estudios muestran que sus programas están diseñados bajo un esquema de estandarización de ambos géneros. Dicha igualación del instrumento burocrático termina por desconocer las diferencias reales que existen entre hombres y mujeres, lo que trae como consecuencia la exclusión de muchas de ellas que se encuentran en desventaja en cuanto a recursos de todo tipo (por ejemplo el tiempo), por su misma condición de género. El no reconocimiento por parte de estos sistemas de evaluación del impacto de situaciones “extra académicas” de las mujeres en sus trayectorias profesionales como estado civil, descendencia, dedicación a las tareas de cuidado familiar, etcétera, las coloca en posiciones muy distintas de los hombres que como generalidad, no comparten muchas de las actividades domésticas de sus colegas, y que las hacen parecer menos productivas en la esfera laboral.

La lógica igualitaria y estandarizada de la evaluación, aplicada a las y los académicos en situaciones desiguales por su condición de género, termina por reproducir muchas veces los desequilibrios de partida. Lo que se observa es una política que, aunque sin proponérselo, incentiva el ascenso de aquellos que por lo general poseen circunstancias más favorables para su desempeño por su condición de género, y “castiga” a las que no cumplen con los parámetros de corte universal. Lo anterior no tanto por ausencia o menor capacidad sino por las condiciones sexistas vitales y profesionales en las que el proceso de evaluación se desenvuelve. Este análisis apunta a un sesgo de género de dichos sistemas de evaluación, de tal manera que tras su aparente neutralidad, en la práctica produce y reproduce ciclos de desigualdad entre hombres y mujeres académicas.

De esta manera, lo que encuentran dichas investigaciones reunidas en el texto *Evaluación académica: sesgos de género* (Blazquez Norma, 2014), es que las carreras académicas se caracterizan por patrones sexo-genéricos que delimitan de manera clara los puestos de trabajo, el rango (posición respecto a la toma de decisión) e incluso el acceso a los ingresos de manera distinta entre hombres y mujeres. El curso de dichas carreras es altamente susceptible a la influencia que sobre ellas tienen las políticas de evaluación, demostrándose que estas últimas acrecientan

las brechas de género debido al trato igualitario de grupos desiguales. Este es un ejemplo de cómo se materializan las desigualdades entre hombres y mujeres en políticas específicas, al no incorporarse en su diseño la perspectiva de género. En sentido general, estas investigaciones apuntan a la necesidad de incorporar dicha perspectiva en las evaluaciones laborales, propiciando por ejemplo mayor inserción de mujeres y especialistas en género en las comisiones dictaminadoras y evaluadoras. También significa un reto metodológico, toda vez que se plantea la necesidad de darle mayor valor a los criterios cualitativos.

En adición, se ha visto que en la vida profesional las mujeres dedicadas a las ciencias enfrentan obstáculos y dificultades específicas que obedecen tanto a factores de los modelos y prácticas característicos de las instituciones científicas, como a condicionantes socioculturales que limitan su pleno desarrollo, entre los que resaltan la asignación de los roles domésticos tradicionales y del cuidado familiar. Como resultado, persisten situaciones de discriminación salarial y laboral, que se expresan en su desempeño en tareas y cargos de menor jerarquía y en que su presencia como ya mencionamos, es minoritaria en los niveles de decisión (Blazquez Graf Norma y Bustos Romero Olga, 2013).

Para complementar los datos anteriores y tener una mejor aproximación del perfil de las académicas, hemos realizado entrevistas a mujeres que tienen una posición establecida en las instituciones de educación superior e investigación o que han tenido cargos de dirección, para conocer las opiniones o apreciaciones que tienen sobre el mundo académico y la institución científica, así como de la comunidad a la que se han incorporado. Estos estudios señalan que en términos generales, las mujeres entrevistadas tienen padres profesionistas, que sus parejas son hombres que tienen carreras académicas y que tienen en promedio, uno o dos hijos. El análisis muestra también que las principales razones para escoger los estudios superiores y la generación de conocimiento, fue el interés profesional, el estímulo por parte de algún profesor, buenos resultados académicos, gusto por el conocimiento y ser conscientes de sus propias habilidades, así como el apoyo de sus padres. Sobre el tema de los obstáculos y estrategias para llegar a las posiciones que actualmente tienen, las entrevistadas se centraron en las cualidades o habilidades personales, la capacidad y el gusto por el trabajo, ambición y apoyo familiar, de amigos y colegas,

así como la posibilidad de tener a alguien a cargo del cuidado de los niños. En relación a la sensibilidad de género, es interesante destacar que en varios casos la conciencia de discriminación por ser mujeres se fue construyendo a través de la retrospectiva que realizaban al repasar su vida durante las entrevistas. Es decir, la entrevista *per se* contribuyó a la toma de conciencia sobre su condición de género y específicamente sobre su situación en relación al sexismo en la institución académica, lo que al inicio de las entrevistas no identificaban, como ocurre al señalar algunos obstáculos que han vivido para ocupar puestos de dirección (Blazquez Graf Norma, Bustos Romero Olga y Restrepo Alejandra, 2010).

En su conjunto los estudios cuantitativos y cualitativos muestran que es necesario entender mejor las múltiples formas de participación de las mujeres en la educación superior y en las actividades científicas, así como las condiciones en las que se incorporan, no sólo por el valor intrínseco que tiene el proceso histórico de la participación femenina en las universidades y en el desarrollo de la ciencia, sino también por la necesidad de encontrar alternativas que permitan que las mujeres tengan las mismas posibilidades de generar conocimiento, de enseñarlo, disfrutar sus aplicaciones y decidir su orientación.

Políticas de educación y ciencia con perspectiva de género

La importancia creciente de la educación superior y la ciencia en las sociedades contemporáneas, así como las persistentes desigualdades entre hombres y mujeres en el acceso, producción y gestión, y las transformaciones que están ocurriendo en los inicios de este siglo, plantean la necesidad de examinar de manera crítica estos sistemas y la forma en la que se expresan sus políticas. Uno de los aportes más recientes en la bibliografía sobre género y políticas públicas es el relativo a la categoría *régimen de género*. En ella convergen tanto preocupaciones sobre lo político, las políticas y la situación (desigual) entre hombres y mujeres, producidas y reproducidas en el mismo proceso de las políticas, y donde la política educativa no es una excepción.

Esta perspectiva viene a incorporar a los estudios de política (*policy study*),

los aportes que provienen de las investigaciones con enfoque de género de tradición feminista. En este espectro se incluyen propuestas que van desde un nivel o modelo simple (por ejemplo referidas a las normas de género desde un enfoque de derecho), hasta esquemas de gran complejidad explicativa que buscan dar cuenta de los procesos de desigualdad e inequidad a partir de combinar, por ejemplo, factores tanto estructurales como simbólicos integrados en el régimen o sistemas de género (Walby Sylvia, 2004).

La relevancia de estudiar el proceso de las políticas públicas y los regímenes de género que en ellas operan, es que las políticas son procesos que entronizan, legitiman y refractan sistemas de relaciones (sustentados en prácticas y creencias) de género que promueven u obstaculizan el cambio en la situación de desigualdad de género. Se parte del supuesto de que este régimen influye de manera sustantiva en el cambio-continuidad de la situación de desigualdad de género, proceso connotado desde el campo del poder. Siguiendo la idea anterior, se plantea que el estudio del régimen de género en la política pública conlleva el examen de la política de género, lo que en inglés se conoce como *politics gender*, referido a la dimensión política de la política pública y de la noción de género en ella.

La asunción de uno u otro tipo de régimen delinearé explícita y/o implícitamente el curso de la política pública en cuanto a paradigmas y acciones asociados con la cuestión de género, directa o indirectamente, de manera que impactarán significativamente la situación de desigualdad de género como efecto de las políticas adoptadas. Al traer esta dimensión analítica al estudio (político) de las políticas educativas con perspectiva género, podría ahondarse en el conocimiento sobre su funcionamiento, toda vez que se reconocen sus logros en cuanto a la inclusión de las mujeres al sistema escolar en todos sus niveles, sin embargo, ni siquiera la feminización de la educación superior ha logrado revertir la desigualdad de género. La explicación a estos cambio-continuidad respecto a la situación de género, podría alcanzarse mejor si se incorpora a los estudios de política la perspectiva de género, de tal suerte que trasciendan la política como *policy*, para adentrarse en el ámbito de la Política con mayúscula. Desde una perspectiva del cambio *real* de las políticas, ello implica ya no sólo que se

altere el contenido de sus decisiones, sino que el mismo proceso de tomar las decisiones, su lógica operativa como fenómeno constitutivamente político, haya sido transformado (Quintana Nedelcu Danay, 2015).

Si algo han aportado los estudios de política educativa respecto a la igualdad de género, es que si bien los avances en cuanto a inclusión femenina han modificado parcialmente la situación de desigualdad sexo-genérica, ella no ha sido revertida ni transformada desde su raíz. Una perspectiva política de la política educativa y el régimen de género, con foco en los procesos críticos que dan forma a las políticas, vendría entonces a ahondar la mirada analítica trascendiendo la fenomenología de las políticas para adentrarse en los mismos procesos desigualitarios que dan forma a ellas. La desigualdad de género no es sólo un efecto de la política, sino sobre todo una condición fundante que bebe de la estructura patriarcal misma del Estado.

En este contexto y en virtud de que las decisiones en materia educativa y científica forman parte de las políticas públicas, es esencial la incorporación de una perspectiva de género en las instituciones en las que se realizan estas actividades para contribuir a la solución de las necesidades nacionales y de la región. No es menos cierto que al analizar el diseño de muchas políticas públicas en América Latina, encontramos numerosos avances en su nivel normativo, que a la vez expresan gran disparidad en su implementación. México por ejemplo destaca como país firmante de numerosos acuerdos internacionales con correlato en sus políticas domésticas que se plantean la igualdad de género, mientras que Cuba, por otro lado, no explicita a las mujeres como grupo vulnerable en la mayoría de sus políticas sectoriales (entre ellas la educativa) incluso ante una creciente desigualdad social como efecto de las reformas en curso (Quintana Nedelcu, Danay, 2016). Algunos de los retos son, efectivamente, posicionar el tema de la igualdad en el centro del discurso y los diseños de políticas, pero sobre todo trascender su formalidad y generar acciones con perspectiva de género, que aporten intencionalmente a mejorar y resolver estas desigualdades.

Los sistemas educativos y de ciencia son complejos y muy heterogéneos, su desarrollo e impacto son difíciles de cuantificar. Por ello, se evalúan sobre la

base de indicadores o parámetros comparativos especialmente elaborados para estas actividades, que han permitido el diagnóstico, planeación y elaboración de políticas educativas y científicas en cada país, considerando que los resultados o beneficios son multidimensionales y difíciles de cuantificar, ya que se trata de medir los resultados y el aumento del conocimiento que es un concepto intangible y acumulativo. Además, es importante destacar que en este tipo de planes y políticas, muy pocas veces se considera a las mujeres.

En América Latina en general y en México en particular, la escasez de datos desagregados por sexo ha sido un gran obstáculo para contar con indicadores y políticas de género en educación superior y ciencia, y los compromisos internacionales establecidos por los gobiernos en materia de equidad de género expresados en acuerdos mundiales como la Plataforma de Beijing (1995) y en la Conferencia Mundial de Ciencia (1999), han pesado poco en la definición de políticas en estos temas.

El análisis de la participación de las mujeres en los niveles de definición de los planes, políticas y programas, tanto en la comunidad universitaria y científica, como en las instituciones encargadas de administrar y dirigir a la ciencia en México, muestra claramente que su presencia no está contemplada de manera suficiente ni proporcional, pues la estructura del sistema científico permite pocas opciones para la participación de las académicas a nivel de dirección o decisión (Blazquez Norma, 2014).

En este marco, se pueden citar algunos avances e iniciativas que se han realizado tanto en las agendas nacionales y regionales de investigación y acción en educación superior y ciencia, como en la definición de políticas y programas gubernamentales. Por ejemplo, en noviembre de 2000, se realizó el Taller sobre Indicadores de Impacto Social de la Ciencia y Tecnología organizado por la Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT) en Argentina (Argenti Gisela, 2000), y en 2001 se celebró el Taller de Indicadores de Género, Ciencia y Tecnología en Uruguay. En 2004 se llevó a cabo la Reunión Hemisférica de Expertos en Género, Ciencia y Tecnología, cuyas recomendaciones fueron aprobadas por los Ministerios de Ciencia y Tecnología, y se incluyeron en las

iniciativas hemisféricas de la Declaración y Plan de Acción de Lima, Perú, y se prepararon dos documentos sobre el tema: uno de carácter regional (Bonder Gloria, 2004) y otro internacional (Huyer Sophia, 2004). En ese mismo año, se realizó en nuestro país el V Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género, como parte de las actividades de la Red Iberoamericana de Género, Ciencia y Tecnología (Blazquez Norma y Flores Javier, 2005); en 2005 y 2006 se celebraron la I y II Conferencia Latinoamericana de Mujeres en las Ciencias Exactas y de la Vida, en Brasil y en México respectivamente (Meza Montes Lilia, Martínez Amalia, Xoconostle Beatriz y Pérez Armendáriz Elia Martha, 2009), en todas esas ocasiones se hicieron diversas propuestas de política científica y género.

Con esos antecedentes sumados a la gran cantidad de trabajo colectivo de organizaciones de académicas y científicas desde hace tres décadas (Pérez Armendáriz Elia Martha y Ruiz Lena, 2012; Pérez Armendáriz Elia Martha, 2014), así como por la coincidencia afortunada de dos mujeres muy destacadas en cargos de decisión en el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) y en el Foro Consultivo Científico y Tecnológico (FCCyT) –las doctoras Julia Tagüeña y Gabriela Dutrenit respectivamente–, ha sido fundamental la incorporación de la perspectiva de género en esas instituciones y se ha logrado que en los últimos tres años se empiece a hablar de una política de ciencia y tecnología con perspectiva de género.

Algunos de esos avances se ilustran en 2013, ya que el *Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018*, incluyó la perspectiva de género como eje transversal de todas las metas de desarrollo en la programación gubernamental, y se añadió al Artículo 2 de la Ley de Ciencia y Tecnología (2014): “promover la inclusión de la perspectiva de género, así como una participación equitativa de mujeres y hombres en todos los ámbitos del Sistema Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación”. Asimismo, el Foro Consultivo Científico y Tecnológico por primera vez en su historia y en colaboración con diversas instituciones y grupos de académicas organizó un evento en el tema y publicó un documento, que es un punto de partida para la inclusión de la perspectiva de género en las políticas de

educación superior, ciencia y tecnología (FCCYT, 2013).

Dentro de este panorama general, y dado que cualquier proyecto de medición, análisis o evaluación de la actividad educativa y científica requiere construir los indicadores necesarios de dicha actividad, es importante construir mejores indicadores de género que permitan establecer líneas de acción para el diseño y desarrollo de políticas públicas a nivel de organismos de gobierno e instituciones de educación superior e investigación, sociedades científicas, comunidades académicas y organizaciones no gubernamentales y feministas, que estimulen cada vez más la participación de las mujeres en estas actividades en condiciones de igualdad.

Reflexión final

Si bien se advierten algunos avances en cuanto al acceso de las mujeres a la educación, especialmente al nivel superior y de posgrado, siguen estando subrepresentadas en los sistemas de estímulos y reconocimientos. Lo mismo sucede para los cargos de alta responsabilidad y en las asociaciones científicas o las academias, lo cual ha llevado también a una escasa participación de las mujeres en comisiones evaluadoras o en comités y consejos de política científica. Es así que se mantiene una orientación tradicional masculina en la estructura institucional de las labores educativas, académicas y de investigación. Adicionalmente, los testimonios de las académicas registrados en investigaciones de corte cualitativo muestran que sus conocimientos y habilidades no son aprovechados para desarrollar plenamente su potencial e impulsar más a las comunidades académicas y científicas del país.

Es importante por tanto, continuar con estudios que ayuden a comprender cuáles son los mecanismos para evaluar, premiar y promover el quehacer académico. También urge entender mejor las múltiples formas de participación de las mujeres y las condiciones en las que se incorporan, ya que como se ha visto (Daza y Pérez Bustos, 2008; Blazquez y Bustos, 2013), las comunidades educativas y científicas tienen la auto percepción de que se rigen por un sistema neutro y objetivo de méritos y desempeño académico, libre de sesgos e inequidades de género. Por

ello, el tema de la igualdad en todos los niveles de la participación de las mujeres en las universidades e instituciones de investigación termina siendo un asunto secundario, no se hacen esfuerzos para incorporar políticas con perspectiva de género y no interesa saber si las mujeres están proporcionalmente representadas en posiciones de liderazgo y de toma de decisiones.

Las decisiones en materia de educación superior e investigación forman parte de las políticas de cada gobierno y es esencial la incorporación de la perspectiva de género en las instituciones en las que se realizan estas actividades para contribuir a la solución de las necesidades nacionales y para eliminar las persistentes desigualdades entre hombres y mujeres. Se requiere por lo tanto, adoptar medidas que promuevan tanto el ingreso de las mujeres a la educación superior, la ciencia y la tecnología, como el fortalecimiento de las que ya se desempeñan en estas actividades. Ello se justifica por legítimas razones de equidad social, de optimización y aprovechamiento de recursos, así como por la importancia de integrar sus perspectivas, modos de conocimiento y actuación en la generación y transmisión de conocimientos enriquecidos por la diversidad de enfoques y comprometidos con el logro de una real integración social.

Para lo anterior, un enorme reto de aquellos que toman decisiones y de quienes con su conocimiento influyen en ellas, consiste en reelaborar instrumentos de gobierno y de análisis que sean cada vez más promotores de la justicia y la igualdad. La eficacia social tanto del poder como del saber, conlleva el replanteamiento continuo de la concepción “neutral” de dichos instrumentos (las políticas como acciones de gobierno y también objeto de estudio) en aras de desnaturalizar los procesos de desigualdad de género que se han construido históricamente desde posiciones de poder masculino. La misma estructura patriarcal del Estado y de la ciencia debe ser transformada, para que entonces desde su raíz las políticas públicas puedan gestar procesos cualitativamente distintos.

Bibliografía

- Aponte-Hernández Eduardo (2008). "Desigualdad, inclusión y equidad en la educación superior en América Latina y el Caribe: Tendencias y escenario alternativo en el horizonte 2021 ". En Ana Lucía Gazzola y Axel Didriksson (edits.) *Tendencias de la Educación Superior en América Latina*. IESALC/UNESCO. Caracas pp113-154
- Argenti Gisela (2000). *Equidad de Género en Ciencia y Tecnología*. Ponencia presentada en el III Taller sobre Indicadores de Impacto Social de la Ciencia y Tecnología. Red Iberoamericana de Indicadores de Ciencia y Tecnología (RICYT). Buenos Aires, Argentina.
- Blazquez Graf Norma y Flores Javier (Eds) (2005). *Ciencia, Tecnología y Género en Iberoamérica*. CEIICH, UNAM, UNIFEM y Plaza y Valdés, México.
- Blazquez Graf Norma. (2008). *El Retorno de las Brujas. Incorporación, Aportaciones y Críticas de las Mujeres a la Ciencia*. CEIICH, UNAM. México.
- Blazquez Graf Norma y Bustos Romero Olga (2008). *Académicas Pioneras. Trayectorias y Contribuciones en la UNAM*. CEIICH, DGAPA UNAM. México.
- Blazquez Graf Norma, Bustos Romero Olga y Restrepo Alejandra (2010). "La entrevista como herramienta metodológica para propiciar conciencia de género". *VIII Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género*. Curitiba, Brasil. 5-9 de abril de 2010. Versión en CD.
- Blazquez Graf Norma y Bustos Romero Olga (2013). *Saber y Poder. Testimonios de Directoras de la UNAM*. CEIICH, DGAPA UNAM. México.
- Blazquez Graf Norma (Coord.) (2014). *Evaluación Académica: Sesgos de Género*. CEIICH, UNAM/CYTED, México.
- Bonder Gloria. (2004). *Equidad de Género en Ciencia y Tecnología en América Latina: Bases y Proyecciones en la Construcción de Conocimientos, Agendas e Institucionalidades*. Oficina de Ciencia y Tecnología de la Organización de los Estados Americanos y la Comisión Interamericana de la Mujer de las Naciones Unidas. Washington D.C.
- Brunner, Joaquín José. (2016). América Latina y Chile: ¿hay salida del capitalismo académico? Nexos, blog de educación. Disponible en <http://bit.ly/1QKFPNa>
- Bustos Romero Olga. (2005^a). "Recomposición de la matrícula universitaria en México a favor de las mujeres. Repercusiones educativas, económicas y sociales". En Sierra R. y Rodríguez G. (Comps.). *Feminización de la matrícula de educación superior en América Latina y El Caribe*. UDUAL-IESALC/UNESCO. México. pp: 257-290.
- Bustos Romero Olga (2005^b). Mujeres, educación superior y políticas públicas con equidad de género en materia educativa, laboral y familiar, en: Blazquez Graf Norma y Flores Javier (Eds.) *Ciencia, Tecnología y Género en Iberoamérica*. CEIICH/UNAM, UNIFEM, Plaza y Valdés. México, pp. 63-89.
- Castañeda López Gabriela y Rodríguez de Romo Ana Cecilia (2014). *Desafiando a la Tradición. Las primeras egresadas de las escuelas de medicina de México*. Academia Nacional de Medicina. México.
- Daza Sandra y Pérez Bustos Tania (2008). "Contando mujeres. Una reflexión sobre los indicadores de género y ciencia en Colombia". *Revista de Antropología y Sociología*. Editorial Universidad De Caldas. No. 10:29-51.
- Galván Luz Elena. (1985) *La educación superior de la mujer en México: 1876-1940*. CIESAS, México.
- Gentili Pablo (2009). "Marchas y contramarchas. el derecho a la educación y las dinámicas de exclusión incluyente en américa latina (a sesenta años de la declaración universal de los derechos humanos)". *Revista iberoamericana de educación*. N.o 49, pp. 19-57.
- Gentili Pablo y Saforcada Fernanda (2011). A expansao das pos-graduacoes em ciencias sociais. Desigualdade regional, competencia e mercantilizacao na América Latina. En Dalila Andrade Pliveira y Adriana Duarte (org.). *Políticas Públicas e Educacao: regulacao e conhecimento*. Ed. Fino Traco. Belo Horizonte pp.139-160.
- Huyer Sophia (2004). *Gender and Science and Technology from an International Perspective*. Oficina de Ciencia

y Tecnología de la Organización de los Estados Americanos y la Comisión Interamericana de la Mujer de las Naciones Unidas. Washington D.C.

Meza Montes Lilia, Martínez Amalia, Xoconostle Beatriz y Pérez Armendariz Elia Martha (Eds) (2009). *Latinoamericanas en las Ciencias Exactas y de la Vida*. Memorias de la II Conferencia Latinoamericana Ciencia Mujer 2006. UNAM, México, D. F.

Pérez-Armendariz, Elia Martha, y Lena Ruiz Azuara (2012). «Retos actuales para el avance de la equidad de género en México.» *Revista Ciencia*.

Pérez-Armendariz Elia Martha (2014). "Importancia del reconocimiento del campo de ciencia y género por los sistemas de evaluación". En: Blazquez Graf Norma (Coord.) *Evaluación Académica: Sesgos de Género*. CEIICH, UNAM/CYTED, pp. 371-377. México.

Quintana Nedelcu, Danay (2015). "Cuba entre revolución y reformas. La Política de la política educativa en los cambios actuales". (Tesis doctoral). Flacso-México.

Quintana Nedelcu, Danay (2016). "La actual política de educación superior en Cuba y el régimen de género: entre cifras que hablan y palabras que callan". Ponencia presentada para el XI Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología y Género. Costa Rica 26-28 julio 2016.

Ramos María de la Paz (2005) "La UNAM y las Primeras Mujeres Graduadas en Física". En Blazquez Norma y Flores Javier (Eds.). *Ciencia, Tecnología y Género en Iberoamérica*. CEIICH-UNAM, UNIFEM y Plaza y Valdés. México.

Rodríguez-Sala María Luisa y Zubieta García Judith (Coords) (2005) *Mujeres en la Ciencia y la Tecnología: Hispanoamérica y Europa*. IIS, UNAM. México.

Save the Children (2016). *Estado de las Madres en México: Embarazos y Maternidad Adolescente*. Save the Children, México.

Tagüeña Julia (2015). "Shaping the Gender Summit's regional and global mision". CONACYT, México. Presentación en Berlín, Alemania, Noviembre, 2015.

Walby Sylvia (2004). The European Union and Gender Equality: Emergent Varieties of Gender Regimes. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 11(1), 4-29.

Fuentes Institucionales de Información

ANUIES. Anuario estadístico 2006-2007, disponible en: www.anui.es/servicios/e_educacion/index2.php

CEPAL (2016). América Latina y el Caribe es la región más desigual del mundo. ¿Cómo solucionarlo?. Disponible en <http://bit.ly/1VF3NBM>

Comisión Europea. Grupo ETAN (2001). *Política Científica de la Unión Europea. Promover la Excelencia mediante la integración de la igualdad entre géneros*. (Informe de Trabajo). Oficina de Publicaciones Oficiales de las comunidades Europeas. Luxemburgo.

Comisión Europea (2003). *Women in Science: What do the Indicators Reveal?*. Third European Report on Science and Technology Indicators. Oficina de Publicaciones Oficiales de las comunidades Europeas. Luxemburgo. Declaración y Plataforma de Acción de la cuarta Conferencia Mundial de la Mujer de las Naciones Unidas (1995). Beijing.

Declaración de la Conferencia Mundial de Ciencia (1999). "Ciencia y el uso del Conocimiento Científico". Budapest, Hungría.

Estados Unidos Mexicanos (2012). Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores. Art. 55, Acuerdo por el que se reforman diversos artículos del Reglamento del Sistema Nacional de Investigadores. Segunda sección

del Diario Oficial de la Federación, miércoles 26 de diciembre de 2012 No.17, p.1. En: www.conacyt.mx

Estados Unidos Mexicanos (2013). Programa Nacional para la Igualdad de Oportunidades y no Discriminación contra las Mujeres PROIGUALDAD 2013-2018. Diario Oficial de la Federación, 30 de agosto de 2013. No. 22, pp. 4-5.

Estados Unidos Mexicanos (2014). Ley de Ciencia y Tecnología. Diario Oficial de la Federación, 20 de Mayo de 2014, No.15, pp. 3-26.

Foro Consultivo Científico y Tecnológico (2014): www.foroconsultivo.org.mx

Foro Consultivo Científico y Tecnológico (2013). *Una Mirada a la ciencia, la tecnología y la innovación con perspectiva de género: hacia un diseño de políticas públicas*. Documento de Trabajo. México, noviembre.

INEGI (2005) Censo de Población y Vivienda En:www.inegi.org.mx/est/contenidos/proyectos/ccpv/cpv2005

INEGI (2015). *Mujeres y hombres en México 2014*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. México.

SEP (2014). *Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, principales cifras, ciclo escolar 2012-2013*. Disponible en: www.sep.gob.mx

UNESCO (2005). Educación para todos. En: unesdoc.unesco.org/images/0013/001373/137334s.pdf

UNESCO (2006). Women in Science: under-represented and under-measured. *UIS Bulletin on Science and Technology Statistics*. Institute for Statistics, Montreal, Canadá. No. 3, November.

UNESCO (2008). Compendio mundial de la educación: Comparación de las estadísticas de educación en el mundo. Instituto de Estadística. p. 114. En: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001816/181694s.pdf>.

UNESCO (2015). Women in Science. Institute for Statistics. En: <http://www.uis.unesco.org/>

UNESCO (2015). Informe de la UNESCO sobre la ciencia. Hacia 2030. Ediciones UNESCO. París.

Igualdad y equidad de género en la educación formal básica pública:

Un estudio comparativo en escuelas públicas de Costa Rica

por Zaira Carvajal Orlich y Patricia Delvó Gutiérrez



¿Cómo es posible que sigan existiendo formas de discriminación sin que las personas implicadas en los procesos educativos sean conscientes de ello?

Tomado del libro: Rosa y azul. Marina Subirats y Cristina Brullet

Introducción

La investigación Igualdad y equidad de género en la educación formal básica pública, fue un proyecto ejecutado en coordinación con las cuatro universidades estatales de Costa Rica y que tuvo como impronta los mandatos que establece la normativa legal, tanto internacional como nacional, en materia de educación, que se realizó entre los años 2008 y 2011.

Zaira Carvajal Orlich Psicóloga. Magister en Estudios de la Mujer. Catedrática de la Universidad Nacional (UNA), Costa Rica. Co-fundadora del Instituto de Estudios de la Mujer (IEM-UNA). Ha impulsado y coordinado programas sobre transversalidad de género en educación. Ha investigado y publicado artículos sobre hostigamiento sexual en la universidad. Ocupó el cargo de Fiscal Adjunta en la UNA. Actualmente es Co-coordinadora de la Política para la igualdad y equidad de género de la UNA.

Patricia Delvó Gutiérrez Estadística. Magister en Administración de Empresas y Licenciada en Estadística. Instructora Licenciada. Docente Escuela de Estadística, Universidad de Costa Rica. Asesora de investigación en el Instituto de Estudios de la Mujer de la Universidad Nacional en género y educación, hostigamiento sexual y violencia intrafamiliar en la comunidad universitaria. Ha escrito en co-autoría sobre hostigamiento sexual en la Universidad Nacional.

La Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW), reconoce en el Preámbulo que: *“para lograr la plena igualdad entre el hombre y la mujer es necesario modificar el papel tradicional tanto del hombre como de la mujer en la sociedad y en la familia (Ley N° 6968, del 2 de octubre de 1984)”*. También el Artículo 10 de esta convención plantea, *“Los Estados Partes adoptarán todas las medidas apropiadas para eliminar la discriminación contra la mujer, a fin de asegurarle la igualdad de derechos con el hombre en la esfera de la educación...”*.

En Costa Rica, tomando como base la CEDAW, se promulgó en el año 1990 la Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer, la cual en el Capítulo V, Artículo 17, dedicado a la educación establece: *“Están prohibidos en cualquier institución educativa nacional todos los contenidos, métodos o instrumentos pedagógicos en que se asignen papeles en la sociedad a hombres y a mujeres contrarios a la igualdad social y a la complementariedad de los géneros o que mantengan una condición subalterna para la mujer (Ley N° 7142 del 8 de marzo de 1990)”*.

La IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres, realizada en Pekín (1995), estableció que la educación es un derecho humano y constituye un instrumento indispensable para alcanzar los objetivos de igualdad, desarrollo y paz. Los sistemas educativos deben promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, erradicando sesgos sexistas que perpetúan la discriminación y el *status quo*.

En marzo de 2007 el Presidente de la República de Costa Rica, presentó oficialmente la Política Nacional para la Igualdad y Equidad de Género (2007-2017), en la cual el objetivo III corresponde a una educación y salud de calidad a favor de la igualdad y dice así:

“Que en el 2017 la totalidad de niños, niñas y adolescentes desde edades tempranas, haya sido cubierta por acciones formativas deliberadas, dirigidas a remover estereotipos de género en los patrones de crianza, en la sexualidad y la salud sexual y reproductiva, que obstaculiza la igualdad entre mujeres y hombres (:65).”

En este contexto en la investigación Igualdad y equidad de género en la educación formal básica pública, se formularon preguntas como por ejemplo: ¿En las instituciones educativas a nivel de escuelas y colegios estarán dándose cambios en correspondencia con los marcos normativos? ¿Será posible observar algún grado de flexibilización en los preceptos de la feminidad y la masculinidad? ¿Existirá relación entre el discurso y la práctica en cuanto a los estereotipos?

La investigación, entonces, se propuso como objetivos generales, primero: brindar apoyo a la implementación de la Política Nacional para la Igualdad y Equidad de Género, evidenciando o no la falta de correspondencia entre el discurso y la práctica. Segundo: plantear propuestas para el mejoramiento de los planes de estudio en el campo de la educación, la actualización de docentes en servicio y para el seguimiento de la implementación de políticas y programas que promueven la equidad entre hombres y mujeres.

La educación básica pública está conformada por tres ciclos, cada uno con tres grados, el primer ciclo incluye de 1° a 3° grado, el segundo ciclo incluye de 4° a 6° grado y el tercer ciclo incluye de 7° a 9° grado. La edad de ingreso establecida por el sistema educativo costarricense establece que la niña o el niño deben cumplir los siete años durante su primer grado antes del 1° de setiembre, aunque hay personas menores de edad que ingresan antes o después de los siete años de edad, conviene tener este referente pues si ingresan a la edad establecida y no pierden ningún grado, al llegar al noveno tendrían aproximadamente unos quince años de edad.

Para efectos de este artículo se presentarán resultados comparativos de las respuestas de estudiantes de 3° - 4° con respecto a las de 5°- 6° a los cuestionarios aplicados individualmente a muestras aleatorias de estos dos grupos poblacionales de estudiantes, en relación con algunas preguntas sobre estereotipos, conductas estereotipadas, profesiones, fuentes de información sobre igualdad entre hombres y mujeres y respeto por los derechos en la escuela.

Acerca del proceso de la investigación

La investigación se llevó a cabo en escuelas y colegios académicos diurnos a nivel de todo el país. La población objetivo estuvo constituida por estudiantes de los niveles de educación básica (I, II y III ciclo) y sus docentes de escuelas y colegios públicos y semi-públicos del país, representando aproximadamente un 80% del total de centros educativos existentes al año 2010 y sobre los que el Ministerio de Educación Pública ejerce un mayor control directo.

Se desarrolló en cuatro fases:

1. En la primera fase se realizó un estudio exploratorio, que consistió en una revisión bibliográfica exhaustiva sobre el tema de la segmentación entre niños y niñas en el ámbito educativo y se revisaron estadísticas oficiales sobre educación, con enfoque de género, especialmente lo referido a acceso, permanencia y desempeño de la educación general básica pública¹.

2. En la segunda fase se realizó un estudio descriptivo. Se procedió al diseño de cuestionarios apropiados para la recolección de información.

3. La tercera fase de la investigación consistió en explorar cuáles son las manifestaciones / dimensiones del currículo oculto, para lo que se realizaron observaciones no participantes en centros educativos, previamente seleccionados, mediante guías de observación a estudiantes y docentes.

4. La cuarta consistió en una fase propositiva. Con base en los resultados obtenidos en las tres primeras fases, se elaboró un conjunto de recomendaciones y lineamientos para el monitoreo y la evaluación de la implementación de las propuestas sugeridas tendientes a la reducción del currículo oculto.

Selección de la muestra y trabajo de campo de la encuesta

Para determinar el grupo de estudiantes del ciclo básico que conformarían la muestra, se consideró que la selección debía reflejar el grado (pues los instrumentos

¹-Sistema de Indicadores Estadísticos de Género del INEC, 2010.

a utilizar necesariamente tenían que ser distintos, dado que las destrezas y habilidades de lecto escritura son muy diferentes, dependiendo de la edad y la ubicación del centro educativo. El estudio centró su interés en estudiantes de centros educativos públicos. Para orientar la selección de los grupos se definieron además los siguientes criterios:

1. La inclusión de estudiantes se haría por grupos, considerando el grupo al que atendían al momento del estudio.
2. Para lograr una buena precisión en las estimaciones se agruparon las escuelas considerando su ubicación en Gran Área Metropolitana (GAM²) y Fuera del Gran Área Metropolitana (NOGAM) y dentro de éstas se agruparon por tipo de dirección: Unidocentes y Bidocentes, Direcciones 1-2-3 y Direcciones 4-5-6. El primer grupo de tipo de dirección (Unidocentes y Bidocentes) solo se considera para fuera del Gran Área Metropolitana.
3. Para tercer ciclo (de sétimo a noveno) solo se consideraron los de tipo diurno de cada nivel, para las zonas GAM y no GAM.
4. Debería ser posible, para próximos estudios, poder generar una estimación de la variabilidad asociada, razón por la que para cada categoría estudiada el número de unidades a seleccionar debía ser un mínimo de dos.

En la tabla siguiente se muestra el esquema utilizado para la selección, considerando dos grupos por cada nivel con excepción de la categoría unidocentes – bidocentes donde se estudiarían todos niveles presentes de las niñas y los niños, para él o la docente que se haya seleccionado:

Categorías	Total	GAM	NO GAM
TOTAL GRUPOS	60	18	42
Primaria	48	12	36
Primaria 1-2-3	24	12	12
Primaria 4-5-6	24	12	12
Unidocentes - Bidocentes	12	-	12
Tercer ciclo	12	6	6

2-Se refiere al Gran Área Metropolitana, donde se concentra la mayor cantidad de población del país.

Como marco de selección de los centros educativos se utilizó el Listado de Centros Educativos, facilitado por el Departamento de Estadística del Ministerio de Educación Pública correspondiente al año 2008. Para lograr seleccionar los grupos atendiendo el esquema anterior, el listado se ordenó por niveles y se seleccionaron dos grupos dentro de cada uno (dos de primero de GAM y dos de primero de la NO GAM y así sucesivamente). Para ello, en cada categoría y nivel se determinó el intervalo de selección y el arranque aleatorio.

Antes de realizar el operativo de campo, se elaboró un instructivo donde se incluyeron varios criterios, para orientar la selección cuando el centro educativo tuviera varios grupos de un mismo nivel. Los mismos fueron analizados y ajustados en el proceso de capacitación para la aplicación del instrumento, en forma conjunta con personal responsable del trabajo de campo, a cargo del Instituto de Estudios de Población (IDESPO de la Universidad Nacional).

La muestra resultante por nivel estudiado según el sexo se muestra en la tabla siguiente:

Niveles estudiados ^{1/}	Total	Hombres	Mujeres
TOTAL ESTUDIANTES	1717	863	840
<i>Primero y segundo ciclo</i>	<i>1399</i>	<i>712</i>	<i>683</i>
Primero y segundo	453	243	210
Tercero y cuarto	458	216	239
Quinto y sexto	488	253	234
<i>Tercer ciclo</i>	<i>318</i>	<i>151</i>	<i>157</i>

1/ Incluye casos con sexo ignorado, razón por la que no suma el dato desagregado por sexo.

Una vez que se recopilaron los datos utilizando los instrumentos diseñados para esos propósitos, se procedió a la codificación y digitación de las respuestas, a la limpieza de las bases de datos y a su entrega para análisis al equipo encargado. Para el procesamiento de los datos y la posterior generación de los cuadros y gráficos se utilizaron las herramientas que dispone el EXCEL de tablas dinámicas y las gráficas.

Como ya se mencionó en la introducción, en el presente artículo se comparan las respuestas de los niños y las niñas de tercero y cuarto (3° - 4°) grado y de

quinto y sexto (5° - 6°) grado, en razón de que los instrumentos de recolección usados tienen mayor número de preguntas coincidentes.

¿Por qué un análisis comparativo?

En el informe general de la investigación se presentaron resultados descriptivos para los diferentes niveles educativos considerados. No obstante, una lectura crítica de los datos obtenidos permite apreciar que, hay un cambio cuantitativo en las respuestas de los niños y de las niñas sobre la percepción de los papeles de lo masculino y lo femenino. A pesar de que en el marco de la PIEG, se tiene la expectativa de que en el 2017, deliberadamente se esté educando libre de estereotipos, las respuestas de la población encuestada muestran un apego al *status quo* conforme avanzan en el nivel escolar.

Por lo anterior, se considera relevante evidenciar las diferencias que existen entre lo normado y la realidad, usando como referencia los resultados de la investigación Igualdad y equidad de género en la educación formal básica pública, específicamente los cuestionarios aplicados a escolares de 3° - 4° y 5° - 6°, que incluyen las mismas preguntas para estos niveles. Los cuestionarios aplicados en 1° - 2° y tercer ciclo de la educación general básica no fueron considerados en este artículo, porque no permiten el análisis comparativo (difieren en forma y contenido), puesto que interesaba contar con insumos que permitieran plantear propuestas de apoyo a la implementación de la PIEG, así como ofrecer recomendaciones para incidir en planes de estudio en las carreras de educación general básica.

Hallazgos comparativos

En cuanto a las características por edad de la población estudiada se encontró que los niños y las niñas de 3° - 4° tienen una edad promedio de 9,5 años, con valores que varían entre los 8 y los 14 años. En el caso de 5° - 6° grado, la edad promedio es de 11,58 años con valores entre los 10 y los 16 años.

Gráfico 1

Porcentaje de niñas y niños de 3° - 4° y 5° - 6° que indicaron estar de acuerdo con las afirmaciones consideradas, 2010



En el gráfico 1 se muestran los porcentajes de respuestas de estudiantes que asisten a los niveles de 3° - 4° grado en comparación con los de 5° - 6°, según el sexo de quien responde y quienes indicaron estar de acuerdo con 5 afirmaciones sobre el comportamiento que se espera de los hombres y de las mujeres.

La comparación de las respuestas se puede realizar en dos sentidos. El primero permite contrastar, para el mismo grado las diferencias por sexo, en relación con las afirmaciones planteadas y evidenciar que para el grado más bajo (3° - 4°) las mayores diferencias por sexo están en las afirmaciones: “Las mujeres toman sus propias decisiones” y “Las mujeres que trabajan fuera de su casa descuidan a su familia”. Sin embargo, para un nivel de significancia del 5% la única diferencia por sexo, que no es estadísticamente significativa, es la asociada a la afirmación: “Los hombres lloran”.

Para la afirmación: “Las mujeres toman sus propias decisiones”, las niñas tienen mayor porcentaje de acuerdo que los niños. Mientras que para la afirmación: “Las mujeres que trabajan fuera de la casa descuidan la familia”, es a la inversa, son los niños quienes más respondieron estar de acuerdo.

En lo correspondiente a los niños y a las niñas de 5° y 6° grado, la mayor diferencia se encuentra en la afirmación: “Los hombres toman sus propias decisiones”, en donde el porcentaje de niñas que dice estar de acuerdo, asciende al 91,8% en contraposición al de los niños con un 77,4%. Dicha diferencia es la única que es significativa para un nivel del 5%.

Este gráfico adicionalmente permite comparar diferencias en los porcentajes de acuerdo entre los dos grupos de grados analizados. Con excepción de la afirmación “Los hombres toman sus propias decisiones”, que tiene porcentajes de acuerdo muy similares para ambos grupos de grados -la diferencia entre los porcentajes es alrededor de 1% - se observan diferencias en los porcentajes que están de acuerdo, tanto para niñas como para niños. Para esta afirmación, sin embargo, el porcentaje de niñas que indica estar de acuerdo aumenta en las de mayor grado con respecto a las de menor escolaridad.

De esta manera se perfila según el estudio, que los niños y las niñas de 5° y 6° grado ya han interiorizado cierta jerarquía del poder, confiriéndoles a los hombres un rango de superioridad con respecto a las mujeres y donde pareciera que las niñas lo perciben más claramente que los niños. Asimismo, se puede notar la adscripción a la división sexual del trabajo, porque tanto los niños como las niñas, pero un poco más ellos que ellas, coinciden en que las mujeres que trabajan fuera de la casa descuidan a la familia, en tanto que el ámbito doméstico no es percibido como parte de las responsabilidades de los hombres. Estos saberes instalados como producto de procesos de socialización patriarcal y educación sexista deberían - como bien lo establece la normativa y los mandatos a la educación formal- ser interceptados curricularmente para orientar a la población escolar hacia la igualdad y tratos no discriminatorios en lugar de ignorarlos, permitiendo que se entronicen al punto que luego ya es tarde.

En cuanto a las demás afirmaciones, es interesante destacar que los aumentos o disminuciones en los porcentajes de acuerdo, van en la misma dirección tanto para las niñas como para los niños, aunque la magnitud de las variaciones no sea igual. Las mayores diferencias en los porcentajes de disminución se presentan entre las niñas y niños que asisten al nivel más bajo de escolaridad y las que

tienen más en comparación con 5º y 6º con respecto a la afirmación: “Los hombres lloran”. La otra afirmación donde disminuye el porcentaje entre los grados es: “Las mujeres toman sus propias decisiones”. El gráfico 1 permite observar la forma tan drástica como se ensanchan las percepciones y creencias a favor de la supremacía masculina, al aumentar el nivel escolar. Con ello, se reafirma otra vez, la urgencia de intervenciones críticas por parte de lxs agentes educativos, que como señalan Subirats y Brullet, “...una metodología relativamente compleja para desentrañar el funcionamiento de unos mecanismos discriminatorios, creadores de desigualdades que han permanecido ocultas o han sido atribuidas a diferencias individuales de orden “natural”. (1999:190).

La asimilación de lo prescripto para el estereotipo masculino conforme avanza el nivel escolar es preocupante, si se toman en cuenta dos aspectos fundamentales a saber: uno relacionado con no mostrar debilidad y el otro referente al rango de inferioridad que socialmente se le asigna a las mujeres, aunado a la sumisión que es una característica deseable del estereotipo femenino. Aquí de nuevo desde la pedagogía “...es posible acoger discursos "menos normalizadores acerca de los cuerpos, de los géneros, de las relaciones sociales, de la afectividad, y del amor" (Britzman, 2007:18, citada por Zurbriggen, 2013).

En el caso de los porcentajes de aumento que se presentan entre las niñas y niños que asisten al nivel más bajo de escolaridad y las del más alto, las diferencias se dan - citando su importancia de mayor a menor - en las afirmaciones: “Las mujeres que trabajan fuera de su casa descuidan a su familia” y “Las mujeres son obedientes”. La comparación entre niveles indica que para las niñas y los niños todas las afirmaciones son estadísticamente significativas. Entonces, se concluye hasta este punto y con base en porcentajes “de acuerdo” por nivel, que a mayor grado escolar los niños y las niñas van siendo permeados al menos por dos importantes prejuicios que favorecen a la dominación patriarcal. Así, la afirmación: “Las mujeres que trabajan fuera de su casa descuidan a su familia”, sirve de amenaza y socava a las mujeres para que decidan abandonar un trabajo o para nunca asumirlo siquiera y/o para que se sientan mal por tener que hacerlo. Un mandato que opera como mecanismo de opresión - que lleva implícita la

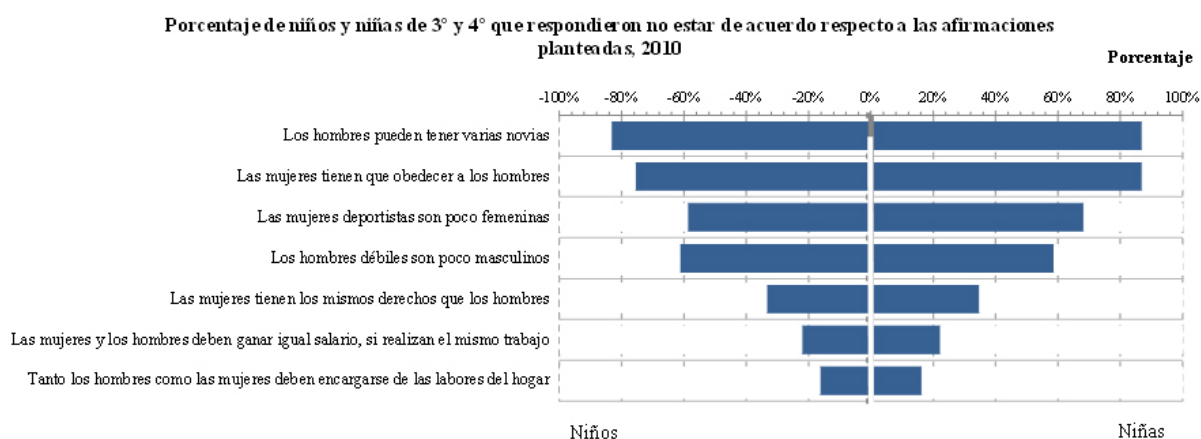
culpa - en perjuicio de las mujeres al aumentar el riesgo de vulnerabilidad social y dependencia de otros. Una base coercitiva de la desigualdad, según Chafetz (1984). Sumado a la otra afirmación: “Las mujeres son obedientes”, entiéndase como deseable, que las mujeres sean sumisas.

La educación en general es una institución reproductora del orden de género, explícitamente o de manera oculta y deberían las autoridades y agentes educativxs ser conscientes de ello, según Bonder (1994) y de lo que esa situación implica para el desarrollo de su identidad, autoestima y proyecto de vida. Ahora bien de cara a las expectativas de contar con una educación libre de estereotipos, como lo demanda la normativa vigente, se está lejos de darle el cumplimiento esperado a juzgar por los datos encontrados en este estudio.

Las diferencias entre niveles escolares también evidencian que el adoctrinamiento sobre el rol social de lo que es ser mujer, principalmente, lo comparten tanto las niñas como los niños - de distinta forma pero ambos lo perciben en el mismo sentido - y va en la línea de mantener el *status quo* y la supremacía masculina, lo cual es un precepto que comparten ambos sexos.

En el gráfico 2 se muestra el porcentaje de niñas y niños de 3° - 4° grado que indicaron estar de acuerdo con siete afirmaciones sobre el comportamiento esperado de hombres y mujeres.

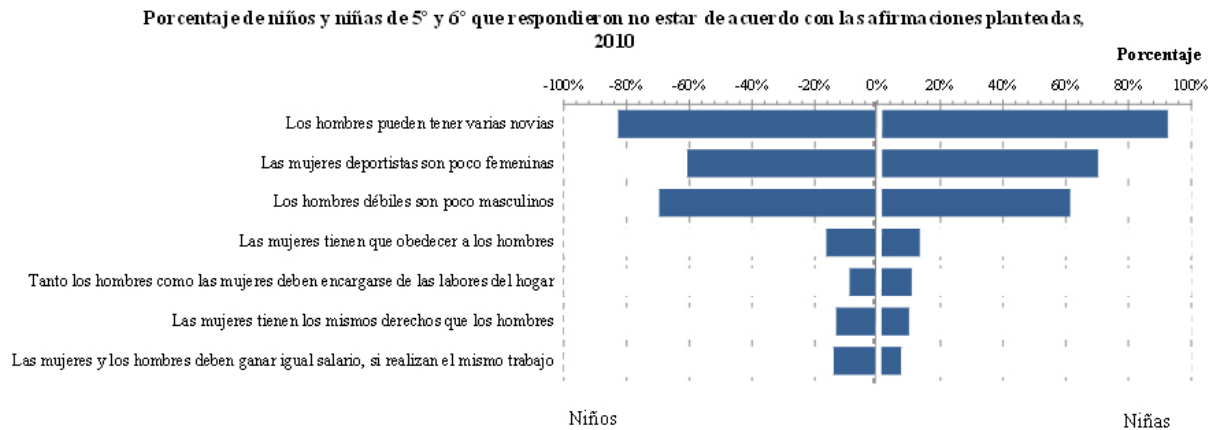
Gráfico 2



Las afirmaciones consideradas se presentan ordenadas en forma descendente, tomando como referente el porcentaje de niñas que indicó no estar de acuerdo. Al contrastar el patrón de respuesta anterior con el de los niños, se nota que hay dos afirmaciones donde el orden es distinto al de las niñas, a saber: “Las mujeres deportistas son poco femeninas” y “Los hombres débiles son poco masculinos”, que en el caso de las niñas están en las posiciones 3 y 4 respectivamente, pero que para los niños el orden sería poner como 3 la que aparece como 4, y en la posición 4 la que aparece como 3. Es decir, los niños se muestran más aprehensivos en cuanto a la debilidad, que el valor que le dan las niñas. Para estas afirmaciones, la única que presenta una diferencia estadísticamente significativa entre niños y niñas es la asociada a “Las mujeres deportistas son poco femeninas”.

Siguiendo con el gráfico 3, este muestra el porcentaje de niñas y niños de 5° - 6° grado que indicaron NO estar de acuerdo con siete afirmaciones sobre el comportamiento esperado de hombres y mujeres, las categorías se ordenan por magnitud descendente en relación con el porcentaje de niñas que indicó no estar de acuerdo con cada afirmación.

Gráfico 3



Al contrastar el patrón de respuesta de las niñas con el de los niños, se nota que solo la primera afirmación está ubicada en la misma posición para ambos, mientras que las demás tienen un ordenamiento distinto. Si se usa el orden de las respuestas de las niñas como guía y se numeran las afirmaciones de 1 a 7 (1: *Los hombres pueden tener varias novias*, 2: *Las mujeres deportistas son poco femeninas*, 3: *Los hombres débiles son poco masculinos*, 4: *Las mujeres tienen que obedecer*

a los hombres, 5: Tanto los hombres como las mujeres deben encargarse de las labores del hogar, 6: Las mujeres tienen los mismos derechos que los hombres, 7: Las mujeres y los hombres deben ganar igual salario, si realizan el mismo trabajo), se encuentra que el ordenamiento de esas mismas afirmaciones para los niños sería 3, 5, 2, 7, 4 y 6. Las diferencias entre los porcentajes de niños y niñas son estadísticamente significativas para las afirmaciones: “Los hombres pueden tener varias novias”, “Las mujeres tienen que obedecer a los hombres” y “Tanto los hombres como las mujeres deben encargarse de las labores del hogar”.

De las afirmaciones anteriores, llama la atención que no sea aceptado por la población encuestada en general que los hombres tengan varias novias, lo cual aún -por las edades en que se encuentran no es un tema diferenciador como suele mostrar la realidad- no marca diferencias por sexo ni evidencia apego a los mandatos estereotipados. El punto sobre compartir labores domésticas es interesante, porque muy probablemente corresponde con hechos observables en sus propios hogares. Pese a ello y por algo que ya se analizó anteriormente, la responsabilidad del ámbito doméstico y cuidado de la familia recae sobre las mujeres más que sobre los hombres o sobre ambos.

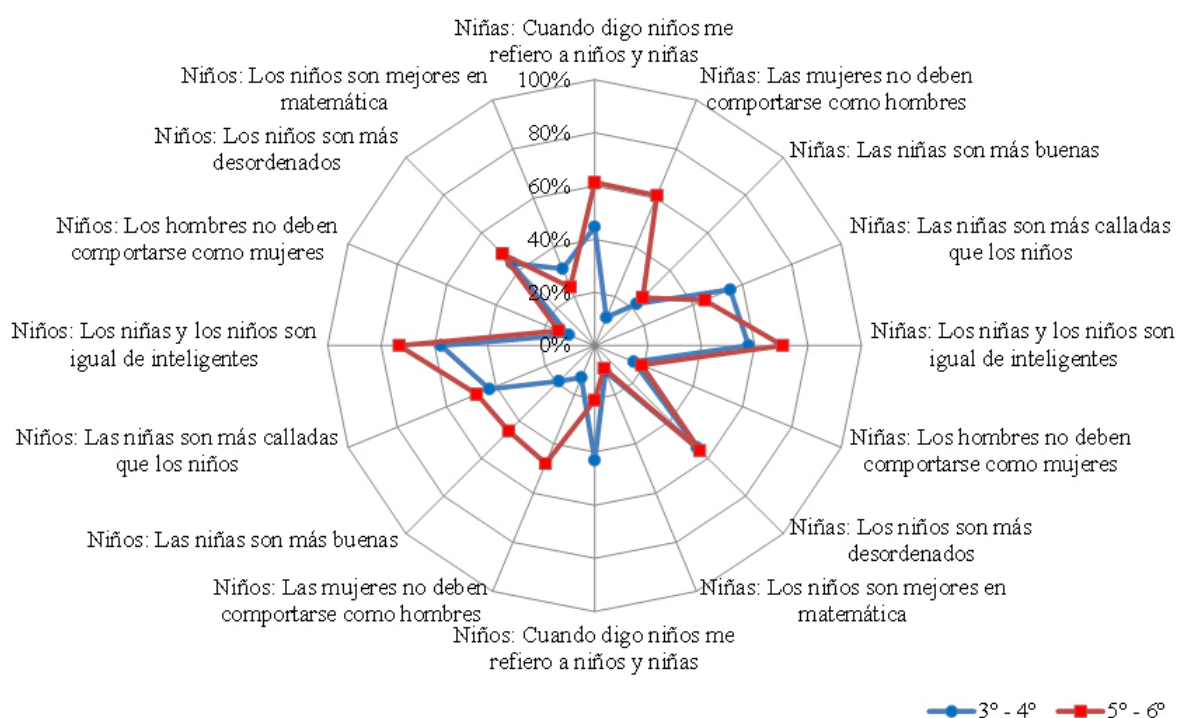
Por último, se constata una vez más que la creencia en la superioridad masculina aumenta conforme avanzan en el nivel escolar, pues en porcentajes cercanos al cien por ciento, tanto los niños como las niñas piensan que las mujeres deben obedecer a los hombres. La interiorización de las relaciones desiguales de poder entre hombres y mujeres (poder *vs* sumisión) es sumamente preocupante, porque entre las muchas consecuencias perversas que conlleva, hay que mencionar que es una de las causas por las cuales se comete tanta violencia en contra de las mujeres y violencia en general. Como apunta Miedzian: “... muchos de los valores de la mística masculina –como pueden ser la dureza, el afán de dominio, la represión de la empatía, la competitividad extrema- juegan un importante papel en la violencia criminal y doméstica, y conforman el pensamiento y las decisiones políticas de muchos de nuestros líderes políticos” (1995:26).

En el gráfico 4 se contrastan las respuestas para los dos grupos de grados considerados sobre afirmaciones que pueden haber escuchado en la escuela. Los

niños y las niñas de 3° - 4° grado, muestran diferencias de mayores porcentajes de respuesta para las afirmaciones: “Las niñas son más calladas que los niños” (ellas tienen un porcentaje mayor que ellos) y “Los niños son mejores en matemática” (el porcentaje afirmado por ellos es mayor al de ellas). Sin embargo, al comparar por sexo se encuentra que, además de éstas, la afirmación: “Los niños son más desordenados” también presenta una diferencia estadísticamente significativa.

Gráfico 4

Porcentajes de estudiantes de 3° - 4° y 5° - 6° que indica haber escuchado en la escuela las afirmaciones planteadas según sexo del respondiente, 2010



La comparación de los porcentajes que indican haber escuchado las afirmaciones planteadas en la escuela por grupo de grado, muestra que el porcentaje de niñas que dice haber escuchado la afirmación disminuye solo para: “Las niñas son más calladas que los niños”, al pasar de 3° -4° a 5° -6° y en el caso de los niños la disminución se presenta en las afirmaciones: “Cuando digo niños me refiero a niños y niñas” y “Los niños son mejores en matemática”.

Si bien es cierto son comentarios que tanto los niños como las niñas han escuchado en la escuela, el efecto por sexo no es el mismo. Por ejemplo, las niñas

más que los niños de los grupos comparados, parecen estar más atentas al tema del uso del lenguaje androcéntrico. Esto apenas es un indicio de tantas omisiones y tratos desiguales que campean en las escuelas y que son claras evidencias de discriminación: no son nombradas porque el referente es masculino. Algunas investigaciones "... describieron explícitamente los problemas con los que se han de enfrentar las niñas en las escuelas mixtas donde el currículo está orientado a los niños...reciben más atención, hablan más, son más respetados y considerados más interesantes" (Mañeru, 1999:269).

Para las demás afirmaciones, siete en el caso de las niñas y seis en el caso de los niños, los porcentajes que indican haberlas escuchado en la escuela son mayores en 5° -6° grado en relación con el porcentaje de 3°-4. Lo anterior evidencia que, conforme aumenta el grado de escolaridad, los mensajes que reciben les indican a ellas que deben apearse a los preceptos de la femineidad y exaltan la hegemonía del hombre sobre la mujer. "Aunque el profesorado a menudo experimenta problemas a la hora de controlar el comportamiento de los niños, suelen tener una opinión positiva de ellos. Pero hacia las niñas frecuentemente se tienen opiniones ambivalentes... no les parecen bien las niñas que son excesivamente convencionales, agradables y adaptables ni tampoco el modelo contrario. Es decir, nunca son aceptadas tal cual son..." (Ibid: 269-270).

Al comparar las respuestas de las niñas para los dos grupos de grados (3° - 4° y 5° - 6°) se encuentran diferencias significativas, para las siguientes afirmaciones que las estudiantes indican haberlas escuchado en la escuela: "Cuando digo niños me refiero a niños y niñas", "Las niñas no deben comportarse como niños", "Las niñas son más calladas que los niños" y "Las niñas y los niños son igual de inteligentes". Al realizar la comparación para los niños, las afirmaciones que son estadísticamente significativas son: "Cuando digo niños me refiero a niños y niñas", "Las niñas no deben comportarse como niños", "Las niñas son más buenas" y "Las niñas y los niños son igual de inteligentes".

Curiosamente se presenta un contraste en los porcentajes de respuesta de niños y niñas que indican haber escuchado las afirmaciones: "Las mujeres no deben comportarse como hombres" y "Los hombres no deben comportarse como

mujeres”, ya que la censura de ir de lo femenino a lo masculino es más fuerte que lo inverso. Mientras los porcentajes para 3° -4° grado son respectivamente 11,5% y 13,0% en 5° - 6° es de 61,1% y 48,0%. Por otra parte, en relación con la afirmación: “Los hombres no deben comportarse como mujeres” en 3°- 4° el porcentaje que dice haberla escuchado es de 15,9% para niñas y 10,5% para niños, en comparación con el 19,1% y el 14,6% de niñas y niños respectivamente en 5° -6°. Esto abona a la tónica observada, es decir, a mayor grado escolar más se insiste en no traspasar los límites del estereotipo que le corresponde.

Por último, hay dos temas más que se compararon para efectos de este artículo, el primero está asociado a los medios por los cuales los niños y las niñas indican recibir información sobre igualdad entre hombres y mujeres y el segundo, si en la escuela a la que asiste se estimula la igualdad de derechos y oportunidades para hombres y mujeres.

En cuanto al primero se tiene que para las seis categorías planteadas en los cuestionarios (televisión, casa, escuela, amistades, radio e internet) en el caso de los niños y las niñas de 3° - 4° la importancia es diferente, con excepción del internet que ocupa la última posición. Para los niños y las niñas de 5° -6° grado el ordenamiento es el mismo para los medios que consideran que les proporciona información sobre igualdad de hombres y mujeres, aunque los porcentajes difieren los dos más importantes son la televisión en primer lugar y la escuela en segundo.

En cuanto al segundo tema señalado en el párrafo tras anterior, se tiene que para los niños y las niñas de 3° - 4° grado, el porcentaje que indica que la escuela estimula la igualdad de derechos y oportunidades para hombres y mujeres tiene el mismo valor (61,4%). Para 5° - 6° grado los porcentajes tienen una pequeña diferencia, mientras los niños lo indican en un 75,4%, las niñas lo refieren en un 76,4%.

Conclusiones y recomendaciones

- El acceso a la educación no es suficiente. Tampoco ocuparse de la calidad centrandolo la atención en la evaluación y uso de las tecnologías,

por ejemplo. La tarea pendiente es la revisión crítica de las relaciones de poder en los diferentes niveles de la educación formal, los papeles estereotipados que siguen sin desmontarse donde las mujeres llevan desventajas históricas. En Costa Rica se debe exigir, por lo tanto, el cumplimiento de lo establecido por la CEDAW, la Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer, la IV Conferencia Mundial sobre las Mujeres y la Política para la igualdad y equidad de género. El análisis comparativo evidencia que en algunos preceptos relacionados con la superioridad del género masculino *vs* la desvalorización de lo femenino, el sexismo y la división sexual del trabajo, en lugar de de-construirse mediante la acción educativa, más bien se fortalecen conforme avanza el grado escolar.

- Las instituciones escolares, más que la familia, son mencionadas por los niños y las niñas de este estudio, como los espacios donde obtienen información sobre igualdad y equidad de género, y sobre la igualdad de derechos y oportunidades para hombres y mujeres. Sin obviar los vacíos como los mencionados en el punto anterior.

- Los hallazgos dan pie para insistir en la urgencia de actualizar los planes de estudio de las carreras de formación docente. Quienes se desempeñan como agentes educativxs y quienes aspiran a serlo requieren tener conocimientos actualizados desde la perspectiva de género, la interseccionalidad, la diversidad sexual y los derechos humanos para poder relacionarse de la mejor manera con la realidad cambiante presente en las aulas. Pese a ello, algunos estudios (Bonder,1994; Mañeru,1996; Parker,1999) confirman que los temas de igualdad y equidad no son mencionados como prioritarios en las necesidades de cambio en educación y las universidades públicas costarricenses no son la excepción.

- La educación es y seguirá siendo mirada como la institución más importante para dar respuesta a grandes problemas sociales, para ello tiene que abandonar paradigmas centrados en el individualismo

y determinantes “naturales”, para explicar o justificar las diferencias entre hombres y mujeres y dar paso a la incorporación de pedagogías “...poniendo el foco en las posibilidades de mirar a las instituciones en su doble carácter de reproducción/transformación, buscando intervenciones que hagan posible atender situaciones concretas desde la premisa que "lo personal es político" (Zurbriggen, 2014:25)

- En el análisis se encontraron resultados que permiten extrapolar que la expectativa de la Política para la igualdad y equidad de género, que plantea que para el 2017, los niños y las niñas de Costa Rica estén recibiendo una educación libre de estereotipos está, lamentablemente, muy alejada de poder cumplirse, si éstos se conciben como un proceso que requiere acciones afirmativas paulatinas y deliberadas para aspirar a relaciones de igualdad entre mujeres y hombres.

Bibliografía

Bonder, G. (1994). Mujer y educación en América Latina. revista Iberoamericana de educación. N° 6. Págs. 9-48. En: Carvajal, Z; Piedra, N. (2009). Educación, género y currículo oculto. Compiladoras. Antología. Proyecto Igualdad y equidad de género en la educación formal básica pública. Universidad Nacional, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Universidad de Costa Rica, y Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica.

Chafetz, S. J. (1984). Las bases coercitivas de la desigualdad entre los género. En Equidad y género. Cap. 2. Ediciones cátedra. España.

Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer (CEDAW).

Escalante, A; Hio, M y Delvó, P. (2011). Informe de investigación Igualdad y equidad de género en la educación formal básica pública. Universidad Nacional, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Universidad de Costa Rica y Universidad Estatal a Distancia.

Instituto Nacional de las Mujeres. Política para la igualdad y equidad de género 2007-2017. Costa Rica.

Ley de Promoción de la Igualdad Social de la Mujer. Costa Rica.

Mañeru, A; Jaramillo, C; Cobeta, M. La diferencia sexual en la educación, las políticas de igualdad y los temas transversales. En: Belausteguigoitia, M y Mingo, A. Compiladoras. Géneros prófugos. Feminismo y educación. Paidós, México. 1999.

Miedzian, M. (1995). Chicos son, hombres serán. Cómo romper los lazos de la masculinidad y la violencia. Ed. Horas y horas. Madrid.

Parker, C.E. La calidad de la educación y un enfoque de género: hacia una pedagogía global. En: Carvajal, Z; Piedra, N. (2009). Educación, género y currículo oculto. Compiladoras. Antología. Proyecto Igualdad y equidad de género en la educación formal básica pública. Universidad Nacional, Instituto Tecnológico de Costa Rica, Universidad de Costa Rica, y Universidad Estatal a Distancia. Costa Rica.

Subirats, M. y Brullet, C. Rosay azul. (1992). La transmisión de los géneros en la escuela mixta. En: Belausteguigoitia, M y Mingo, A. Compiladoras. Géneros prófugos. Feminismo y educación. Paidós, México. 1999.

Zurbriggen, R. Cartografiando prácticas y pedagogías feministas en la formación docente (Afectaciones situadas con y sobre cuerpos, géneros, subjetividades y sexualidades). En: Siderac, S. (2013). Compiladora. Educación y género en Latinoamérica. Desafío político ineludible. Ed. Amerindia. Universidad Nacional de La Pampa, Argentina.

Construyendo relaciones de igualdad entre géneros en la escuela.

La experiencia de las Escuelas rurales de Quispicanchi, Cusco, Perú.

Por Rosa María Mujica



¿Es posible convertir las escuelas en espacios de equidad? ¿Pueden los niños y niñas aprender a relacionarse como iguales? ¿Puede transformarse la discriminación en equidad? A continuación presentamos la experiencia de: “Las Escuelas rurales de Quispicanchi”, que muestra algunos logros en educación en equidad de género y derechos humanos.

1. El contexto. La realidad educativa de Quispicanchi desde la experiencia vivida

Datos Generales de la región de Cusco.

Ubicación: Sureste del Perú

Extensión: 72104 km²

Capital: Cusco

Relieve:

Cusco presenta un relieve abrupto, combina fértiles valles interandinos con imponentes montañas para descender luego hacia la ceja de selva, donde la temperatura se eleva y el paisaje se transforma en variada vegetación

Rosa María Mujica Instituto Peruano de Educación en Derechos Humanos y la Paz (IPEDEHP) Educadora, con experiencia en capacitación de docentes y ejecución de proyectos sociales educativos en temas de derechos humanos. Reconocida trayectoria profesional en el campo educativo como de defensa de los derechos de las personas. Ha ocupado diversos cargos directivos e impulsado la formación de redes. Autora de varias publicaciones y sistematizaciones. Evaluadora de proyectos. Ponente y participante en diversos foros nacionales e internacionales.

Mapa del departamento del Cusco.



PROVINCIA DE QUISPICANCHI



1.2 Datos Generales de la Provincia de Quispicanchi.

Las escuelas se sitúan en la provincia de Quispicanchi, **una de las trece provincias del departamento**. La altitud varía desde 700 m (zona amazónica) hasta los 6.300 m. (zona alto andina), con valles interandinos y altiplanicies. Su estructura productiva es agropecuaria. La provincia de Quispicanchi ocupa el 11% (7.862,6 Km²) del área física del departamento del Cusco y su población representa el 7.37% (75.853 Hab).

Índice de Desarrollo Humano.

Según datos del Fondo de Compensación y Desarrollo Social (FONCODES) la pobreza total del departamento asciende al 75.3% de la población, siendo la pobreza extrema de 51.3%.

La pobreza en Quispicanchi.

Quispicanchi ocupa el octavo puesto en el ranking de pobreza estatal peruana, con el 76% de su población en esta situación. La economía gira en torno al sector primario, con preponderancia del agropecuario. El sistema productivo se asienta en unidades familiares que viven de su escasa producción y venden, en una posición de desventaja, los pocos excedentes obtenidos para adquirir otros productos imprescindibles. El 79% de la población no cubre las necesidades familiares. La mayoría de los hombres son agricultores y las mujeres son comerciantes o artesanas que venden en mercados locales, o bien son amas de casa.

Al desplazarse los padres para buscar trabajo, los niños y niñas quedan en manos de la madre o de terceros y están obligados a ayudar en sus casas. Entre los trabajos más comunes está el cuidado de sus hermanos pequeños y abuelos enfermos, las tareas del hogar (cocina, limpieza de casa, lavado de ropa, etc.), la recogida de leña u otras labores domésticas. También pastorean animales, ayudan a familiares en las labores agrícolas, trabajan en las plazas de los centros acompañando a sus madres que venden comida y buscando clientes, algunos viajan acompañando a sus padres comerciantes custodiando los bultos y otros ayudan en las cocinas de restaurantes y pensiones.

Indicadores sociales y servicios básicos.

Salud.

Las condiciones de salud son muy deficitarias. La falta de capacidad de los dispensarios hace que el 60% de la población quede sin atención sanitaria. Cuatro de cada diez menores sufre desnutrición crónica. La natalidad está ocho puntos por encima de la cifra nacional. La mortalidad infantil es de 17,05%, siendo el promedio nacional de 8,71%.

La desnutrición crónica en niños y niñas menores de seis años está nueve

puntos por encima del promedio nacional. Hay un solo médico por cada 10.000 habitantes. Sólo el 27.9% de las viviendas cuenta con agua potable.

Educación.

El analfabetismo en la provincia de Quispicanchi, es del 52.1%, frente al porcentaje del 19.7% a nivel nacional. Existen 226 centros educativos en la zona: el 65% de primaria y el 25% de educación inicial.

De cada diez escuelas, tres tienen agua potable, sólo una cuenta con servicios higiénicos y únicamente cuatro poseen luz eléctrica. El 53% de los docentes no tiene educación superior. En la mayoría de las escuelas, los programas curriculares no se ajustan a la realidad ni están adaptados a la zona.

En Quispicanchi, el 35% de la población entre 5 y 20 años no tiene acceso a la educación formal, afectando sobre todo a las mujeres. Entre las personas que tienen acceso, el índice de asistencia es de sólo el 30%, siendo el nivel de atención educativa insatisfactorio y quedando un tercio de la población al margen de toda posibilidad de recibir atención ni tan si quiera básica.

La inversión en educación es también muy deficitaria. Tal y como señala el actual ministro de Educación, la participación del presupuesto de Educación es el 3.8% del Producto Interior Bruto, cuando el Acuerdo Nacional establece que debe ser el 6%". En el Perú, el gasto por habitante en educación es de 58 dólares, lo que solamente supera a El Salvador, Guatemala, Ecuador, Honduras y Nicaragua. Por otra parte, el Ministerio reconoce un gasto en el nivel de primaria de 200 dólares por alumno, en contraste con los 2.600 en España, los 1.800 en Chile, los 1.100 en Argentina o los 1.000 en México.

1. La Red de Escuelas Rurales de Cusco

La red de escuelas rurales comprende **30 centros educativos** ubicados en siete de los doce distritos de la provincia de Quispicanchi. Las escuelas de la red presentan gran variedad entre sí, tanto por el tipo o característica como por el volumen de matrículas que atienden. Hay escuelas polidocentes completas, multigrado y unidocentes, con predominio de estas dos últimas.

Las escuelas de la red son sobre todo **rurales**, si bien algunos centros poblados como Andahuaylillas, Ocongate y Ccatcca, al ser capitales de distrito, se consideran urbanas en la estadística educativa y censal. La población a la que atiende cada escuela oscila entre 22 y 521 estudiantes. Un elevado porcentaje (44.8%) está compuesto por escuelas pequeñas, con menos de **100 alumnos**. Estas dos características suponen una gran variedad en el tipo de instituciones educativas que maneja la red, teniendo que administrar escuelas pequeñas de 22 o 35 alumnos, con un solo docente y escuelas de 400 o 500 estudiantes con 11 o 12 docentes.

El número de docentes asignados a cada escuela no se corresponde con la población estudiantil. De acuerdo a la normativa, debería haber un maestro o maestra por cada 30 estudiantes. **En la realidad, hay escuelas con 175 estudiantes en seis grados de primaria atendidas por solo dos docentes y otras que albergan a 56 estudiantes de cuatro grados de primaria con un solo docente.** Se trata, en muchos casos, de aulas multigrados que albergan a un número excesivo de estudiantes a los que atiende un solo docente o un número realmente escaso de docentes.

Además, los estudiantes no sólo están en diferentes grados, sino que también difieren en edades. El ingreso tardío, la repetición de curso y el absentismo temporal elevan los niveles de edad en un mismo grado, y hacen que haya aulas con estudiantes de varios grados.

En cada aula hay también diferencias en los niveles de dominio de las lenguas. Una amplia mayoría de estudiantes se comunica sólo en quechua en el hogar (71,13%) y un porcentaje muy pequeño lo hace en castellano (3,35%), mientras que los que se comunican en ambos idiomas habitan principalmente en los poblados más grandes.

En cuanto a las condiciones materiales de trabajo, distintos diagnósticos de la escuela rural en el Perú han señalado la inadecuada infraestructura y equipamiento de la mayor parte de las escuelas rurales, sobre todo las de la zona andina. Aulas oscuras, ventanas con vidrios rotos por donde se cuele el frío, o taponadas con adobes, pizarras en mal estado, carpetas insuficientes o inadecuadas, suelos de tierra, techos sin cielo raso, escasez de materiales o espacios desordenados

y descuidados son características que se describen en diversos estudios y que todavía se pueden ver en muchos lugares.

La red de escuelas de Fe y Alegría 44 marca una importante diferencia. Desde 1996 se ha ido mejorando paulatinamente la infraestructura escolar construyendo o remodelando aulas, de manera que hoy hay aulas amplias, bien iluminadas y ventiladas, con suelos de madera, pizarras en buen estado, carpetas suficientes y adecuadas o estantes para la biblioteca de aula donde almacenar libros y materiales. También se conservan libros de años anteriores, de modo que su cantidad ha aumentado considerablemente. Asimismo, se dispone de textos en castellano y quechua. Las aulas están limpias y ordenadas, ambientadas en rincones pedagógicos, adornadas con artesanías de la zona y trabajos de los estudiantes.

También se han construido viviendas para los docentes. Asimismo, las escuelas cuentan con un invernadero escolar que se utiliza tanto para el cultivo de hortalizas no producidas en la zona, como para actividades contextualizadas de aprendizaje.

Además, se han construido servicios higiénicos adecuados y separados para niños y niñas.

El contexto social y familiar de los niños y niñas que asisten a estas escuelas tiene características que influyen de manera relevante en la labor educativa. A la pobreza existente, hay que señalar el bajo nivel educativo de padres y madres. La línea de base del proyecto señala que *“ésta es la primera generación en Quispicanchi que asiste masivamente a la escuela en el nivel de primaria”*. En efecto, los promedios de logro educativo (años de estudio) para el área rural en la provincia eran de 3,9 años para los hombres y 1,5 años para las mujeres según el censo de 1993, lo cual indica el reducido paso por la escuela primaria en cada caso. Lo mismo indica una encuesta aplicada por el proyecto, que revela que el 62.87% de las madres de los estudiantes de estas escuelas eran analfabetas y un 34.76% habían estudiado primaria. El porcentaje de madres que había estudiado la secundaria o el nivel superior es ínfimo.

Si a todo ello agregamos la cobertura aún insuficiente de centros educativos de educación inicial (56 frente a 142 escuelas primarias) y la escasa preparación de los animadores de PRONEI, es evidente que las escuelas afrontan grandes retos para el logro de aprendizajes desde el inicio de la educación primaria.

Finalmente, un problema grave de gestión en las escuelas es el cambio constante de docentes de un año a otro e incluso dentro del mismo año escolar. Esto genera una serie de dificultades, tales como el retraso en el inicio puntual de las clases por la designación tardía del nuevo docente, la necesidad de adaptación mutua entre el docente, los alumnos y la comunidad en cada nueva situación, la sobrecarga administrativa que se genera para el equipo educativo y el malestar que surge en las comunidades. Adicionalmente, uno de los mayores problemas que genera este constante movimiento es la pérdida de personal capacitado, lo que perjudica la continuidad de la propuesta pedagógica.

2. “Promoción de equidad de género en escuelas rurales de Quispicanchi”

Se trabajó con la red de escuelas rurales bilingües del PERFAL 44. **En estas escuelas se trabaja con docentes, padres y madres de familia y estudiantes en las aulas.**

Buscamos **promover la igualdad de oportunidades educativas para niñas y niños indígenas.** Para ello se trató de aumentar las capacidades pedagógicas del profesorado para fortalecer la autoestima de las niñas, ofrecer condiciones de aprendizaje equitativas para niños y niñas, educar a las familias rurales en equidad de género y sexualidad y entender los efectos de la discriminación sobre las niñas. Así mismo, se trató de desarrollar en niños y niñas rurales conciencia de equidad de género y capacidad de exigencia en el cumplimiento de su derecho a la educación y comprometer a las familias en el proceso educativo de sus hijos e hijas en equidad de género.

3. Fortaleciendo las capacidades pedagógicas de los docentes en equidad de género

a. Ampliando los conocimientos de los docentes

Además de la capacitación que se imparte al profesorado en metodología de enseñanza bilingüe intercultural, se desarrollaron **cursos-talleres sobre derechos humanos, derechos de los niños y las niñas, democracia, autoestima, sexualidad,**

equidad de género, manejo de conflictos, metodología participativa, entre otros, en la educación primaria. Estos talleres tienen como objetivos ofrecer nuevos conocimientos a los docentes y, además, sensibilizarlos en la problemática de equidad de género en el espacio educativo, de manera que ofrezcan igualdad de oportunidades a niños y niñas y favorezcan la permanencia y el aprendizaje de las estudiantes en la escuela.

Es necesario recalcar la presencia tanto de nuevos contenidos como de estrategias metodológica y de aplicaciones novedosas, tal y como reconoce el propio profesorado. De hecho, en general la formación profesional del profesorado suele tener lagunas o vacíos, por lo que, en muchos casos, no está familiarizado con los derechos humanos de niños y niñas o con un discurso – y menos una práctica- de equidad de género.

(...) En la escuela donde yo había estudiado, no me habían explicado, no me habían enseñado sobre derechos humanos o derechos de los niños y niñas. Al asistir a esas capacitaciones, aprendí que los niños y niñas tenían derechos (...). Si, de verdad me ha servido bastante como base (..) (RO, docente Ocongate)

El acceso a estos conocimientos ha sido fundamental para muchos docentes y les ha permitido desarrollar nuevas actitudes.

b. Poniendo en práctica una metodología novedosa

La utilización de juegos educativos como metodología de aprendizaje

La metodología que se ha utilizado ha partido de la utilización del **juego**, que para crear un clima favorable de aprendizaje en el que las personas pueden poner a trabajar, además de su inteligencia, sus sentimientos, emociones y deseos. Se ha editado un material didáctico y formativo que es el juego **“Los derechos de la mujer a debate”**. Este juego tiene como objetivo que mujeres y hombres aborden las principales desigualdades que sufren las mujeres, reflexionen acerca de sus consecuencias, tomen conciencia de su situación y se comprometan con el cambio.

También el juego **“Qué es pues equidad de género?”**, elaborado en quechua y en castellano, sirve para trabajar con madres y padres de familia. Les ayuda a recordar su propia infancia y a partir de ella, a analizar la vida de sus hijos e hijas, despertando las ganas y el compromiso para cambiar aquellas situaciones y actitudes que les hace sufrir y que constituyen una violación a sus derechos. Se acompaña de un manual en el que se ofrecen algunos conceptos sobre género, una enumeración y explicación de los derechos de las mujeres y de las leyes que las protegen.

El juego **“La memoria de los iguales”** busca que los niños y niñas reconozcan las semejanzas en medio de las diferencias entre las personas y ayuda a que los niños y niñas se den cuenta de que las personas son diferentes, pero son iguales en dignidad y en derechos.

Estas novedosas metodologías para abordar estos temas han permitido replicar estos mismos juegos en el aula:

“A mi estos talleres me ayudan mucho, porque aprendo muchas cosas canciones, juegos y cómo enseñar a mis alumnos y alumnas y después lo pongo en práctica en el aula” (RO, docente Ocongate)

Asimismo, los juegos tienen una clara relación con los objetivos del taller, como resalta otra docente:

La metodología era muy activa (...) y a través del juego se desarrollaban los objetivos como querían ellas (las personas facilitadoras) los objetivos que se han trazado.” (EP, docente Pacchanta)

Estos talleres provocan reflexión en los docentes, dando visibilidad y cuestionando prácticas que muchas veces pasan desapercibidas. Así, el profesorado pone de manifiesto la necesidad de utilizar un lenguaje inclusivo, organiza a niños y niñas en grupos mixtos de trabajo y distribuye los cargos en el aula entre estudiantes de manera equitativa. Todo ello y, en general, la mayor visibilidad de la presencia y necesidad de reconocimiento de las niñas, son cambios derivados de los talleres.

“Yo ya he aprendido bastante más lo que es autoestima y también hemos desarrollado lo que es equidad de género. Antes, yo sólo decía “niños” sin mencionar a las niñas. Me ha ayudado a tratar igual a los niños y a las niñas que tienen los mismos derechos.” (RO, docente Ocongate)

Se puede observar una dinámica más activa en el aula, mayor diálogo con los niños y niñas, el uso del trabajo grupal, recurriendo a materiales diversos (papelotes, juegos, ejercicios, libros en quechua y en castellano) y un ambiente más distendido, en el que los niños y las niñas se mueven con libertad, participando de manera activa y utilizando tanto el quechua como el castellano.

Se ha revalorizado la actividad lúdica como parte del proceso de aprendizaje (“aprender jugando”), lo que cuestiona nociones más formales y rígidas del trabajo en aula.

c. Construyendo una propuesta curricular intercultural bilingüe con enfoque de derechos humanos y equidad de género

Integración de los ejes transversales de derechos humanos, equidad de género, democracia y autoestima en las sesiones de clase y en las programaciones curriculares

Uno de los temas más difíciles de trabajar ha sido la diversificación curricular y la transversalización de los ejes de derechos humanos, democracia, equidad de género y autoestima, dado que la mayoría del profesorado no sabe diversificar el currículo y no maneja ni siquiera la teoría curricular, ni mucho menos su aplicación práctica.

Por ello, el profesorado se siente muy inseguro cuando se le pide que deje las clases dictadas o los métodos tradicionales para aventurarse a crear, imaginar e inventar sesiones de clase que, trabajando diversos temas, incluyan los enfoques propuestos en el proyecto.

A lo largo de todos los cursos-talleres hemos trabajado el tema curricular poco a poco, insistiendo en ensayar, cuestionar para mejorar, y en llevar las propuestas a la práctica para experimentar e ir perdiendo el miedo a la innovación.

Lo cierto es que ha dado muy buenos resultados, en las visitas de seguimiento hemos podido observar los cambios que se han producido en el aula: Se comienza el día con una dinámica con canciones, poemas y bailes, en algunas escuelas, como en la de Andayaje, las niñas y los niños ya están organizados y se han repartido por grupos estas tareas. El grupo se coloca delante en el salón y, de manera perfectamente organizada y autónoma, se encarga de la motivación inicial. Mención especial merecen los maestros y maestras de las escuelas unidocentes o multigrado, quienes se las ingenian para motivar a sus grupos y mantenerlos interesados todo el tiempo. Hay casos de docentes que tienen hasta cuatro grados diferentes en la misma aula, pero que logran trabajar de manera dinámica y motivadora con todos los grupos. Para comenzar con el tema del día, el profesorado parte de los saberes previos de los niños y las niñas y de lo que han vivido, por ejemplo, durante el fin de semana anterior, el aniversario del colegio, o la fiesta celebrada en la comunidad.

Los ejes transversales se trabajan con soltura, y el paso de un tema a otro se hace de manera natural y coordinada. Por ejemplo, en la escuela de Llullucha, los niños y niñas entran en el salón en filas mixtas, luego van a sus sitios y ocupan sus mesas en grupos integrados de niños y niñas. La maestra, Rosario, saluda diciéndoles “*buenos días niños y niñas*” y, desde ese momento, el lenguaje es inclusivo y el trato igualitario en todas las actividades. Ese día tocaba revisar las normas de convivencia, para lo que salieron un niño y una niña al frente del salón y leyeron cada norma. Al revisar la norma sobre puntualidad, una niña le dijo a su maestra: “*profesora, usted el viernes llegó tarde, y para usted es la sanción, un libro leerá, pues*”. La profesora explicó el motivo de su tardanza, pidió disculpas y aceptó la sanción.

Después, para trabajar las oraciones, la profesora escribió en la pizarra una palabra mal escrita. Un niño le hizo notar el error, y la profesora lo corrigió y hablaron unos momentos sobre cómo cuando uno se equivoca, se debe corregir, y no pasa nada. Así, en una sola sesión de clase, la profesora integró aspectos de equidad de género, de democracia, autoestima y derechos.

Hay que resaltar también que en la mayoría de las escuelas llaman a la pizarra a los niños y las niñas, preguntan de manera intercalada, promueven la participación de todas y de todos y hacen esfuerzos evidentes para que nadie se quede rezagado.

También se ha trabajado la estructura curricular diversificada con enfoque de derechos humanos y equidad de género para incorporar la dimensión de equidad de género de modo transversal al currículo. Como producto de esto, el equipo de promotores del PERFAL 44 ha publicado un libro titulado “*Diseño curricular diversificado de Educación Intercultural bilingüe con equidad de género*”

d. Sensibilizando sobre la situación de desventaja de las niñas en la comunidad y en la escuela

El proyecto integra a los docentes en los talleres para padres y madres de familia, de manera que puedan discutir esta problemática con los mismos padres y madres que toman estas decisiones y refuercen su participación en la comunidad. Si bien es cierto que los docentes están más dispuestos a reconocer las responsabilidades de las familias en la inequidad de género respecto al acceso a la educación antes que a sus propias responsabilidades, en los cuestionarios de autodiagnóstico aparece un escrutinio más profundo de sus propias decisiones y actitudes en el aula hacia niños y niñas, mostrando que los talleres abrieron un espacio de reflexión importante para ello.

e. Cuestionando y transformando la propia vida

Una dimensión no contemplada inicialmente en el diseño del proyecto tiene que ver con el impacto de estos talleres en las reflexiones personales de los participantes, sobre todo, del profesorado, quienes señalan que estos les han hecho reflexionar sobre sus propias vidas e historias y sobre las relaciones de género que se dan dentro de sus familias, planteándose algunos cambios y alternativas posibles. Se menciona el cambio de actitudes y conductas en relación a la pareja, los hijos e hijas, e internamente.

“Aprendí lo que es equidad de género, a quererme más y valorarme como mujer”.

(KS, docente Pampacancha)

f. Que los maestros y maestras se sientan acompañados

Un factor adicional a las capacitaciones, los juegos y materiales producidos y la diversificación curricular se refiere a las visitas de seguimiento. El equipo de monitores del proyecto visita todas las escuelas al menos una vez al mes y cada monitor pasa una jornada con cada docente, para monitorear su trabajo, acompañarle y ayudarle en su labor.

(...) Pero muchas veces en los profesores (monitores) es la alegría, vienen con un humor alegre para darles toda la confianza que tenemos hacia ellos. Ellos nos enseñan a ser más responsables. Por ejemplo, yo ya aprendí a ser responsable de mi trabajo con Fe y Alegría, y ellos están a cada instante con nosotros, acompañándonos en todos los momentos. Nosotros nos sentimos alejados y solos, como estamos acá en un centro alejado, es difícil, pero cuando llegan, nos sentimos acompañados (...) (EP, docente Pacchanta)

4. *Los niños y niñas: desarrollando conciencia de sus derechos y aprendiendo a vivir en equidad de género.*

A partir del proyecto, la utilización de un lenguaje inclusivo por parte del profesorado genera una conciencia de la propia identidad sumamente interesante. Como ejemplo, conversando con los alumnos y alumnas de muchas de las escuelas, al preguntar si hay diferencia entre niños y niñas, obtuvimos repetidamente la siguiente respuesta:

“TODOS Y TODAS SOMOS IMPORTANTES Y SOMOS IGUALES, porque tenemos los mismos derechos y las mismas responsabilidades”

Un maestro contó cómo, una mañana al entrar en el aula, distraídamente, saludó de manera mecánica con un “*buenos días, niños*”, y las niñas no contestaron. Sorprendido, les preguntó por qué no respondían al saludo y ellas, muy sueltas, respondieron:” *¿acaso nos has saludado tú? Has dicho buenos días, niños. Nosotras somos niñas*”. El maestro estaba encantado con el rápido aprendizaje de sus estudiantes.

La ambientación de las aulas expresan nuestro interés y afecto

Lo primero que hace la mayoría de los docentes al regresar a sus escuelas después de la primera capacitación es cambiar la organización de las mesas y las sillas del aula para el trabajo diario. Los niños y las niñas pasan de estar sentados en filas una detrás de otra, a estar organizados en grupos mixtos de niños y niñas, que con sus mesas unidas comparten el trabajo, se ayudan, conversan y se miran directamente.

Encima de cada grupo cuelgan los nombres de los niños y niñas que lo conforman o, en su defecto, el nombre que se da cada grupo, como Killa, Inti, chaska, phuyu, entre otros, nombres que varían de una escuela a otra y de un aula a otra.

Al mismo tiempo, las paredes aparecen limpias, con colores vivos y muestran de manera ordenada los últimos trabajos realizados por los niños y niñas, además de afiches significativos, y las normas de convivencia que han sido elaboradas de manera conjunta. En diversas escuelas, la ambientación del aula recae sobre el alumnado. Es el caso del sexto grado de la escuela de Palca, donde las niñas y los niños, orgullosos, nos mostraron su aula.

“Nosotros, con nuestros compañeros, hemos arreglado nuestro salón, cada grupo realizó un sector. Nos pusimos de acuerdo, trajimos cosas de nuestra casa y bonito ha quedado”, “Siempre lo estamos arreglando y poniéndole cosas, vamos así cambiando cada vez”.

(Niños y niñas de la escuela de Palca)

Al observar sus sectores se puede apreciar el uso de los materiales de que disponen en la zona, por ejemplo, las letras del cartel de matemáticas estaban hechas con lana de oveja y las del cartel de ciencias con pepitas de eucalipto, además de contar con una gran colección de hojas y semillas de la zona; en el área de personal tenían trajes típicos e instrumentos musicales de la región elaborados en miniatura por los propios niños y niñas. Su maestra nos contó que *“son ellos los que arreglan, ya no me dejan hacerlo a mi sola, ahora yo los ayudo a ellos”*.

Podemos lograr que los niños y las niñas se relacionen mejor

También ha cambiado la manera en que niños y niñas se relacionan entre sí. Al inicio del proyecto, niños y niñas jugaban separados y estaban en grupos diferenciados, y hasta se sentaban en el aula en lugares separados. Poco a poco los maestros han ido promoviendo la integración entre niños y niñas y hoy hacen grupos mixtos, las filas son mixtas, los juegos son conjuntos, incluso danzan juntos, algo que antes les costaba hacer, ahora lo toman de manera natural. En varias escuelas, pudimos observar partidos de fútbol jugados por equipos mixtos de niños y niñas.

Es interesante ver, además, como producto del aprendizaje de sus derechos y de la equidad de género, que los niños defienden los derechos de las niñas y no sólo sus propios derechos. Hemos escuchado muchas veces la frase “*somos iguales*”, “*los niños y las niñas valemos lo mismo*”, dichas por varones de diversos grados en varias escuelas cuando escuchaban una afirmación en el sentido de que los varones tenían más derechos y eran más importantes que las niñas. Esto, por supuesto, también es repetido por las mismas niñas, que ahora son mucho más conscientes de su valor y dignidad.

Conocemos nuestros derechos y nadie nos puede engañar

Es general el conocimiento que los niños y niñas de las escuelas de intervención tienen acerca de sus derechos:

En la escuela de Yanacancha cuando se les preguntó a los alumnos y alumnas del aula de cuarto grado cuáles eran los derechos de la infancia, dieron una larga lista donde incluían el buen trato, a vivir con sus familias, a recibir amor, además por supuesto, de señalar el derecho a la vida, a comer, vestirse y educarse. Los niños y las niñas se peleaban por señalar más y nuevos derechos. Entonces, para provocarlos, una de las educadoras les dijo que el derecho a la educación era sólo para los niños, que las niñas no debían venir a la escuela, que debían quedarse en sus casas. Una niña, con su manita en la cintura, interpeló a la visitante y le dijo “*¿y por qué?, si somos iguales*”; a lo que se le respondió diciéndole: “*porque sí, así nos han enseñado*”. La misma niña, entonces, le dijo: “*tu maestra te ha enseñado mal, eso no es cierto, los niños y las niñas debemos venir a la escuela, tenemos los mismos derechos*”.

Niñas y niños más participativos y autónomos

Un signo característico de la mayoría de las escuelas visitadas es la activa participación de niños y niñas. Levantan la mano para intervenir, responden a las preguntas con soltura, miran de frente y ya no se tapan la boca para hablar. ¡Qué diferencia de cuando comenzamos la intervención, cuando la gran mayoría de las niñas no hablaba, se tapaba la carita con su chompa y cuando hablaban, lo hacían en susurros, mirando al suelo! Verlas mirar de frente, hablar con soltura y decir lo que piensan y sienten es un gran avance.

Durante la última visita de monitoreo del proyecto a la escuela de Ccasapata, escuela unidocente en las alturas de Ocongate, Criselda, la maestra, dialogando con los niños y las niñas les pidió que nos contaran todo lo que habían aprendido, cómo se sentían, si sus derechos se respetaban y si cumplían con sus responsabilidades: Una niña pequeña, Keiko, se levantó y dijo *“yo no soy feliz y no se respetan mis derechos. Mi tío y mi abuelo me pegan y me gritan cosas feas, peor que a perro me tratan”*. Criselda les preguntó a los niños y a las niñas qué podían hacer para ayudar a Keiko, algunos niños opinaron que había que hablar con el abuelo y el tío; otro propuso pedirle ayuda a la policía, una niña señaló que había que hablar con el Apu de la comunidad *“para que haga algo”*. La maestra les dijo que eran muy buenas ideas y que se iban a organizar para hablar con el abuelo y el tío, y les preguntó cómo creían que se sentía Keiko y qué podríamos hacer para que se sintiera mejor. Los niños, entonces, dijeron que seguramente se sentía muy triste y que ellos podían darle un poco de cariño, entonces todos y todas corrieron a abrazarla.

No contenta con ello, la maestra le preguntó a Keiko si los abrazos le habían gustado, y la pequeña asintió, y dio las gracias a todos sus compañeros y compañeras. Luego, Criselda nos explicó, en privado, que esta niña había sido abandonada por sus padres cuando era muy pequeñita y dejada en manos de sus abuelos, que eran ancianos. La abuela estaba muy enferma. Al salir de la escuela, tuvimos ocasión de hablar con el abuelo sobre la situación de la niña y se comprometió a cambiar de actitud y a estar más atento a las necesidades de la pequeña.

Elaboramos nuestras normas de convivencia

Uno de los mayores impactos que reconocen los maestros, como resultado de la experiencia de capacitación, está referido a la importancia de las normas de convivencia. Descubren que las normas ayudan, no sólo a cumplir los objetivos del proceso de enseñanza-aprendizaje, sino también a tener un ambiente mucho mejor para el trabajo y a ir educando a los niños y a las niñas en sus propias responsabilidades. En todas las aulas visitadas hemos encontrado las normas de convivencia colocadas a la entrada. Les preguntamos a los niños y a las niñas quién las había hecho, y nos contestaron “nosotros con nuestra maestra”. Hemos encontrado muy diversas formas de escribir y presentar las normas, tan diversas como diversos son los niños y las niñas.

Las normas se revisan y evalúan periódicamente. En las visitas de monitoreo les preguntamos qué pasa cuando un niño o niña no respeta las normas, y nos contestaron “*cumple una sanción*”, otros dijeron “*entonces tiene que cantar o bailar*” y alguno remató “*nos tiene que dar explicaciones*”.

Quisimos complicar las cosas y descubrir hasta dónde niños y niñas habían interiorizado el significado de las sanciones reparadoras y su vínculo con la conciencia de ser sujetos de derechos, y les dijimos, entonces, que nosotros creíamos que había que pegar a los niños y niñas que no cumplían las normas, con palo o con soguilla, pegarles duro, para que aprendieran. Fue muy reconfortante ver cómo todos y todas salían en contra de tal propuesta y nos dijeron “*no, no hay que pegar a los niños, hay que hablarles, para que entiendan*”, una niña nos dijo “*tenemos el derecho a que nos corrijan con cariño*” y una tercera afirmó “*si nos pegan nos ponemos tristes, nos gusta que nos hablen bonito*”.

También un niño levantó su manita y afirmó: “*A los niños no se les pega, duele el cuerpo y el corazón, se les habla bonito*”. Ante la pregunta: “*Entonces, ¿qué hacemos?*” Todos los niños y niñas hicieron un gesto de abrazo.

La espontaneidad de los niños y las niñas y la acogida afectiva de sus docentes

Otra característica que encontramos en las escuelas visitadas es la gran espontaneidad de los niños y las niñas. Saludan con soltura, la presencia de

extraños en el aula no los incomoda ni los cohibe, contestan lo que se les pregunta sin temor y es muy frecuente ver expresiones espontáneas de cariño que les dan sus maestros y maestras, que los abrazan, los besan o acarician sus cabezas sin tirantez ni fingimiento. Esta espontaneidad contrasta con las clases que conocimos al inicio del proyecto, en las que el silencio y la timidez eran evidentes, en las que las niñas, prácticamente no hablaban o si lo hacían su voz era apenas audible, en que la distancia entre niños y docentes era evidente.

La alegría de las aulas, la música y el baile como expresión de afecto y acogida.

Otra característica de las escuelas de intervención es el ambiente de alegría que se respira en las aulas. Las risas espontáneas de los niños y niñas, las sonrisas que iluminan sus caras y su disposición inmediata para cantar una canción -si es con letras inventadas sobre sus derechos, mucho mejor- o bailar una danza, son muy comunes.

En las visitas de seguimiento hemos encontrado numerosas canciones compuestas por los niños, las niñas y sus maestros, sobre sus derechos y sus deberes y sobre la importancia de la equidad de género. Son canciones dirigidas a sus padres y madres, donde les piden que los respeten y los quieran.

Descubrir que el canto es un excelente medio de expresión de ideas y de sueños y que, por otro lado, es parte de su cultura y puede ser integrado en el proceso de aprendizaje como parte de una metodología más lúdica y creativa, ha sido una revelación para el profesorado. Además, los docentes han desarrollado una gran capacidad para crear letras con sentido para convertir la música en vehículo de múltiples aprendizajes.

También la danza se ha incorporado al proceso de enseñanza y aprendizaje y así, hoy podemos ver que en muchas aulas las niñas y los niños danzan para celebrar, festejar, agruparse, como medio de reparar errores.

El baile, el canto y la música están transformando las escuelas y los procesos educativos. Se descubre que aprender es una fiesta, que la escuela tiene que ser un espacio de alegría y acogida y esto une al docente con los padres y madres de familia. Aquí es cuando hablan el mismo idioma, comparten una manera de ser y de vivir, se integran. La escuela deja de “mirar al revés” para mirar de frente a la comunidad y a su cultura.

Mejora de los aprendizajes

Uno de los efectos no esperados de la intervención fue la mejora en los aprendizajes de los niños y las niñas. Según afirma el profesorado, la mayoría ha mejorado sus capacidades, sobre todo, para la lectura comprensiva y las matemáticas.

El profesorado ha introducido nuevas técnicas y dinámicas que han permitido sustituir el “dictado” por el descubrimiento. Muchas de estas técnicas han sido aprendidas en los talleres, ya sea a través de las experiencias compartidas con otros docentes o a través del propio desarrollo del taller.

También la mayor cercanía afectiva a los niños y niñas ha significado que participen sin miedo a equivocarse, ensayen varias veces, se corrijan una y otra vez y se diviertan aprendiendo.

Asimismo, la mayoría de niños y niñas de segundo grado leen perfectamente en quechua y en castellano. También pudimos observar clases de matemáticas donde los niños y niñas se atrevían a levantar la mano y decir “no lo entiendo”, con la confianza en que su docente se lo iba a explicar nuevamente.

Detrás de estos aprendizajes siempre vimos a un maestro o a una maestra activa, dinámica, convencida de las capacidades de aprendizaje de las estudiantes y que, con ternura y paciencia, iba logrando pequeñas grandes cosas en cada uno de los estudiantes a su cargo.

El profesorado utiliza los juegos y materiales producidos por el proyecto en las aulas y desarrolla clases en relación con temáticas como derechos de los niños y niñas, equidad o autoestima. Como resultado del trabajo, pueden apreciarse una serie de cambios en los niños y niñas: Ambos muestran que conocen sus derechos, conocen los juegos y materiales del proyecto y expresan su agrado hacia los mismos. Los profesores también indican que ahora los niños y niñas conocen más sus derechos y exigen su cumplimiento, ya sea enfrentándose a los padres ante la práctica del castigo físico, o a los profesores por su impuntualidad o ausencia.

Asimismo, expresan que niños y niñas están ya acostumbrándose a jugar y trabajar juntos, pues antes mantenían un patrón más segregado en sus juegos y trabajos, similar al que se observaba entre las personas adultas:

“Ahora pueden jugar con los varones. Antes no lo hacían. Las mujeres estaban aparte, igual que en las reuniones. Las mamás a un lado y los papás a otro lado.” (SC, docente Pinchimuro)

Este cambio puede observarse en las aulas, donde ahora hay grupos mixtos de niños y niñas trabajando conjuntamente e interactuando con naturalidad. Los docentes señalan también que ahora hay menos burlas y más respeto entre ellos

Los docentes señalan que los niños y niñas participan ahora de manera más activa. De hecho, los niños y niñas se muestran más distendidos, toman la iniciativa para hacer preguntas, conversan con naturalidad y se mueven con libertad y orden por el aula.

El componente bilingüe del proyecto es esencial para avanzar en el desarrollo de una escuela más amigable para las niñas, donde no sienten amenazada su identidad, su lengua, sus capacidades expresivas y, en definitiva, su autoestima. Si bien esto es cierto para niños y niñas, y redundante en un acceso más equitativo al conocimiento para ambos, es especialmente importante para las niñas en la medida en que son ellas las que están más asociadas al ámbito doméstico y a la cultura tradicional.

“Si, los niños y las niñas son iguales, nadie es menos ni nadie es más. Entre ellos hay un apoyo mutuo y todos están (...) siempre nosotros queremos salir a hacer algún juego, siempre salimos en géneros (...) ellos dicen ya en género, profesora ¿En género?(...)En género... ¡ah! ya sé qué es género, es cuando nos formamos un varón y una mujer. Ya casi no hay discriminación. Niños y niñas comen juntos, trabajan juntos. (EP, docente Pinchimuro)

Filas integradas con equidad de género

Otro cambio significativo que observamos es cómo se forman las tradicionales filas para dirigirse a las aulas o para comenzar la semana en el patio. Al inicio de la intervención existían filas de varones y filas de niñas, pero ahora hay filas mixtas de niños y niñas.

Cuentan los maestros que este cambio no fue fácil. Al inicio, los niños y niñas se resistían, pero poco a poco, con persistencia, se ha convertido en algo natural.

La creatividad estimulada y vivida

En las escuelas del proyecto se percibe una gran creatividad para afrontar los limitados recursos con los que cuentan. Algunas actividades, realizadas con mucha creatividad, son: Enseñar a sumar usando las pepitas de los árboles de eucalipto, piedrecitas para restar, latas convertidas por los propios niños y niñas en baterías para la orquesta, sillas que hacen de obstáculos para el taller de psicomotricidad, utilizar las tarjetas del juego “diferentes, pero iguales”, entregado por el proyecto, para hacer oraciones, o usar botellas de plástico partidas por la mitad como recipientes para su material de trabajo, entre otras.

5. Comprometiendo a las familias en el proceso educativo de hijos e hijas

A lo largo del proceso de capacitación, hemos pasado de una visión negativa que sobre los padres y madres de familia tenían los docentes, a una valoración de su cultura, sus conocimientos y sus aportes. El profesorado está hoy convencido de que, sin una activa colaboración y un trabajo continuado con padres y madres, la mayoría de los cambios serán muy difíciles o, en todo caso, poco sostenibles en el tiempo.

Sorprende cómo se ha logrado integrar a los padres y madres en la vida de la escuela. Hemos encontrado, en las visitas realizadas, padres y madres que se turnaban para estar “al servicio” de lo que fuera necesario hacer en la escuela: Reemplazar a un profesor, enseñar a tejer a estudiantes o acompañar y apoyar en el trabajo en los invernaderos, entre otras actividades.

El proyecto trabaja directamente con los padres y madres de familia a través de las escuelas de padres y madres. En ellas se utiliza también una metodología muy lúdica. A partir de juegos y dinámicas, se discuten los derechos de la infancia y la importancia de la educación de las niñas. Es impresionante ver cómo los padres y madres disfrutaban de los juegos y de “las tarjetas nos divertimos” (hacer un baile, pararse en una silla, etc.) a la vez que se propician discusiones y debates alrededor de opiniones encontradas entre los progenitores. Otro aspecto interesante del taller

consiste en mezclar a los participantes en grupos mixtos, de modo que varones y mujeres pueden interactuar en las discusiones de un mismo grupo, estrategia que, junto a la dinámica del juego, permite igual participación de mujeres y hombres.

En primer lugar, hay una mayor conciencia de la igualdad de derechos entre los géneros, la necesidad de educar a las niñas y no sólo a los varones y la importancia de la familia en este aspecto. En segundo lugar, una revalorización del juego como mecanismo de aprendizaje entre los progenitores, porque lo ligan a aspectos y sensaciones positivas como la alegría. *“Es una alegría aprender jugando. Jugando aprendemos de nuestros derechos y de los niños y niñas”*. Estas respuestas son tanto más conmovedoras cuando las ponemos en relación con aquellas que dan cuenta de las razones para hacer estudiar a las hijas (*“Quiero que sea mejor que yo, que no sufra”*, *“No quiero que sea ciega como su madre”*) y las referidas al sufrimiento en la vida de las mujeres, que aluden al analfabetismo, al maltrato doméstico y a la pobreza. En el marco de experiencias tan duras, la entrada de lo lúdico en relación al aprendizaje y su valoración positiva resulta aún más positiva.

En la reunión de evaluación de fin de año, una de las promotoras dijo:

“Somos muy tímidos para decir lo que este trabajo nos ha movido, pero sí está claro que si no hubiésemos cambiado nuestros conceptos previos sobre la equidad de género y la sexualidad, no habríamos podido hacer los cursos con padres y madre y con docentes”. (Equipo de Promotores del PERFAL)

Otro promotor afirma:

“En un centro educativo, los docentes estaban muy divididos y no se acordaban de que los niños y las niñas eran lo principal. Con este proceso, han olvidado sus diferencias, se han dado cuenta de quienes son los importantes en el proceso educativo y ahora da gusto trabajar con ellos. Ellos aprenden, pero a nosotros también nos hacen aprender muchas cosas”

(C.L. Promotor del PERFAL)

“En Pinchimuro ocurrió que a la Escuela de Padres vinieron sesenta papás y mamás. Al principio cuando les convocamos a la primera dinámica la mayoría se quedó aparte y no querían participar. Decían que ellos no habían venido a perder el tiempo. Una profesora del centro les habló y se fueron integrando de mala gana. Después se sucedieron las dinámicas y el juego de mesa. Hacia la una les dijimos que ya era la hora del refrigerio y nos dijeron que no era posible, que cómo tan rápido había pasado la hora. Estaban encantados. Aprovechamos para hacerles ver que cuando en el aula los niños y las niñas juegan, es también una estrategia para que aprendan.

(A.Q. Promotora del PERFAL)

Otra promotora recuerda que *“ Al acabar un taller un papá me contaba que del taller anterior habían hecho acordar en la comunidad que quien hiciese faltar a los hijos e hijas a la escuela iba a tener multa”*. Dice la promotora *“a mí me impresionó porque ya habían transcendido el nivel de la AMAPAFa y habían ido al nivel de la Comunidad. De esa manera me parecía que se reforzaba la relación entre la comunidad y el quehacer educativo”*.

El impacto en las madres y los padres de familia

El trabajo con madres y padres de familia en las escuelas de padres y madres ha sido muy motivador por el elevado nivel de participación y por los aprendizajes que han adquirido.

“He descubierto que soy persona y soy importante”

Al terminar el primer taller sobre los derechos de la mujer, reunidos en Ocongate con padres y madres de familia evaluamos lo que había significado para cada uno el trabajo realizado. Una mujer joven contó, en quechua, cómo siempre había vivido pensando que no valía nada por ser mujer y aceptando la violencia y el maltrato, primero por parte de sus padres y maestros y luego de su marido. Dijo que *“nunca más”* iba a permitir que nadie la maltratara, porque había aprendido que era importante”.

“Queremos que nuestras hijas no sufran lo que nosotras hemos sufrido”

Ha sido constante el escuchar a las mujeres decir que no querían que sus hijas sufrieran tanto como ellas. Es a partir de esto que se comprometen a cambiar sus propias relaciones con sus hijas, a no pegarles ni gritarles y a mandarlas a la escuela *“para que aprendan y sean alguien en la vida”*.

“Ahora sabemos que nuestros hijos e hijas tienen derechos y también responsabilidades”

Cuando trabajamos el tema de los derechos de los niños y las niñas, los padres se mostraron muy preocupados y uno expresó *“puro derecho, puro derecho, ahora no van a querer hacer sus trabajos, pues”*. Esto permitió aclarar que los derechos van de la mano con las responsabilidades. Elaboramos un cuadro donde los padres y las madres fueron colocando los derechos que tienen los niños y las niñas y, en paralelo, sus responsabilidades.

“Ahora sabemos que la ley dice que tenemos que tener buenos docentes, y que tienen que cumplir”

Ha sido muy interesante ver el entusiasmo que generó en las madres y los padres el descubrir que tienen el derecho a exigir calidad educativa, que las y los maestros asistan a las clases a vigilar que esto se cumpla. Cuando se explicó que la Ley 28628 que regula los Consejos Educativos Institucionales (CONEI) debe funcionar en cada escuela y que ellos regulan en su reglamento funciones de participación, concertación y vigilancia, los padres y madres se entusiasmaron con hacerlos realidad en sus escuelas.

“Hay que cumplir con el derecho a la educación”

Los padres y las madres han aprendido a reconocer la importancia de la educación de los niños y, de manera especial, de las niñas. Al recoger sus aprendizajes en los momentos finales de los talleres, dijeron frases como *“ahora las niñas tienen que ir a la escuela, porque es su derecho”*, o *“mi hija tiene que ir a la escuela para que no sea tan ignorante como yo”*, o *“mis hijas ya exigen sus derechos, ya no hay que obligarlas a ir, ellas solas quieren ir a la escuela”*, *“tanto*

mi hija como mi hijo tienen derecho a ir a la escuela, los dos, no sólo el varoncito, también la mujer”.

“No queremos que haya violencia”

Los padres y madres coincidieron en que la violencia les hace daño. Con mucha frecuencia durante los talleres escuchamos historias desgarradoras de cómo se había asumido que, para educar a las niñas y a los niños había que pegarles. Una madre joven contó que ella no sabía leer ni escribir porque se había retirado de la escuela en primer grado ya que *“mucho me pegaba mi profesor, me jalaba de mis orejas y de mi pelo, ya no quise regresar. Lo peor es que él sigue enseñando en la escuela”*. Otra contó cómo su padre le pegaba siempre y le echaba la culpa de todo lo que pasaba, *“a golpes me agarraba, yo le tenía mucho miedo, no lo puedo perdonar. No lo quiero, no lo puedo querer, porque siempre recuerdo su maltrato”*. Estos y otros testimonios permitieron reconocer el grave daño que ocasiona la violencia en las personas y lo importante que es erradicarla de la vida escolar y familiar.

“Ya sabemos que es eso de la equidad de género, como dicen”

El tema de la equidad de género fue uno de los temas trabajados con todos los grupos. Reconocer la inequidad y comprometerse a ir construyendo relaciones de equidad fueron dos propósitos fundamentales del trabajo.

Al finalizar las capacitaciones, los hombres y las mujeres reconocen que hablar de equidad significa tener las mismas oportunidades, ser tratados por igual, merecer el mismo respeto. Tal y como señala una mujer de Ocongate: *“Ahora quiero que me inviten en mi propio nombre, no en el de mi marido”*. Otra mujer señaló: *“¡Qué bueno es eso de la equidad! Todos tienen que respetarnos y ya no sufriremos más por ser mujeres”*. Estas expresiones muestran que la construcción de la equidad es la esperanza de una vida mejor para todos y todas.

“Nos gustan las capacitaciones, queremos más”

En una de las comunidades los padres y madres dijeron *“es bueno que Fe y*

Alegría nos enseñe a conocer los derechos, quédense a vivir con nosotros y sigan enseñándonos. Si se quedan también van a tener derecho a explotar la mina, les vamos a dar una parte". De esta manera expresaban su agradecimiento al trabajo realizado y sus ganas de continuar aprendiendo.

“Las mujeres también podemos ser autoridades comunales”

Un dato significativo y que expresa los cambios que se están dando en las comunidades es la cantidad de mujeres que comienzan a asumir cargos, ya sea como presidentas de comunidades campesinas, como presidentas de las AMAPAFAS o como delegadas de aula. Hoy son muchas las mujeres y también los varones que reconocen que las mujeres pueden ser autoridades comunales.

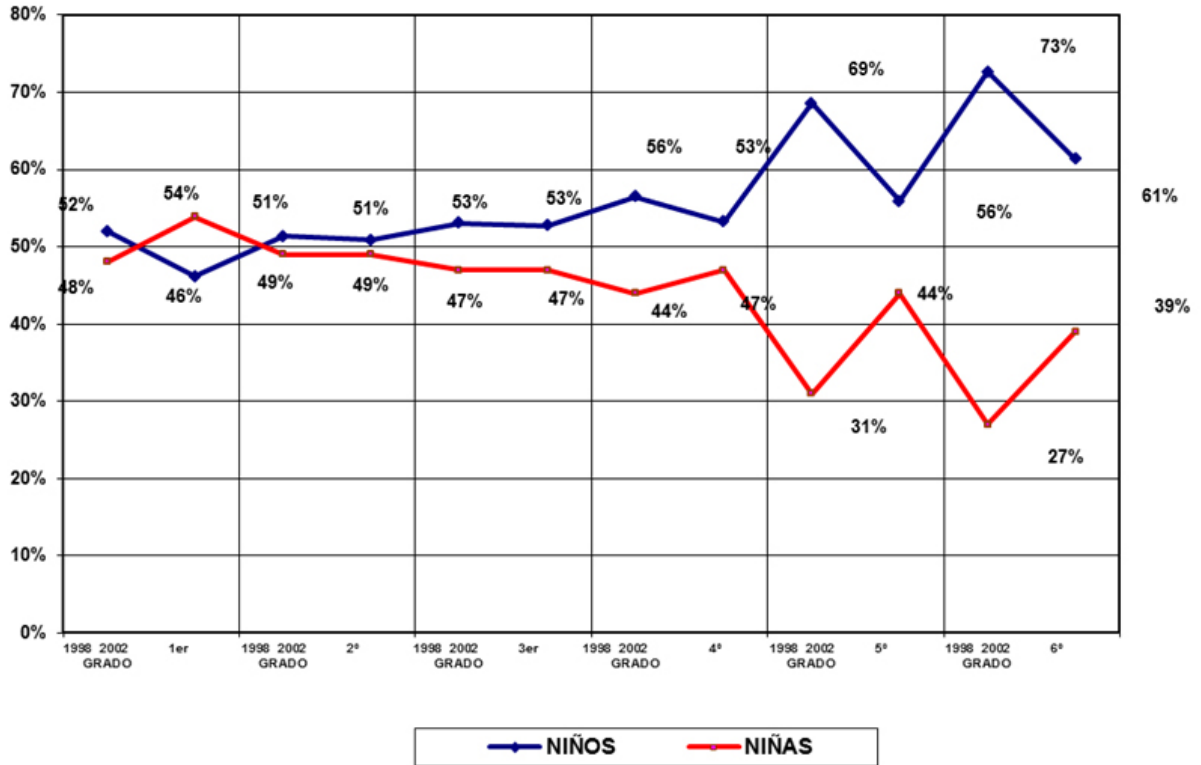
En uno de los talleres, al trabajar el tema de la equidad, una mujer afirmó: *“No es sólo el hombre el que tiene la palabra, nosotras también podemos hablar”*. Otra señaló: *“Si los esposos no nos acompañan nosotras nomás venimos”*. Poco a poco se van construyendo relaciones de igualdad en la vida pública y en la privada.

6. Avances en el acceso de las niñas a la educación y en su permanencia en la escuela

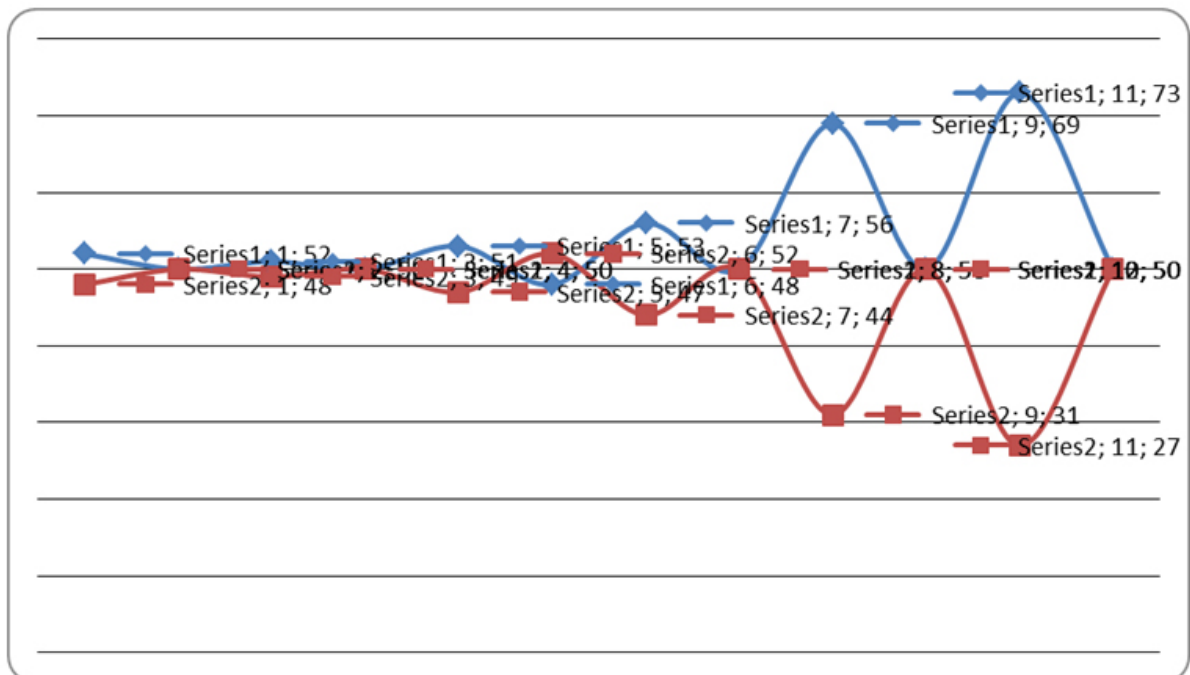
También hay que añadir los logros del proyecto en reclutar y mantener a las niñas de las comunidades en la escuela. El PERFAL 44 lleva un cuidadoso registro de la matrícula anual desde 1998 hasta la fecha y mantiene actualizados estos análisis. Tanto en términos absolutos como porcentuales, la participación de las niñas ha crecido notablemente.

Como se muestra en los cuadros siguientes, al inicio del proyecto había una enorme brecha en la matrícula de niñas y niños, que se generaba sobre todo a partir de tercer grado y se acentuaba conforme subían los años de la primaria, llegando a ser muy grande en sexto grado. Ya en los primeros años de intervención, la brecha comenzó a cerrarse. Como se señala en el segundo cuadro, la brecha se ha cerrado totalmente en el 2010.

TENDENCIAS COMPARADAS EN PORCENTAJES EN LAS MATRICULAS DE NIÑOS Y NIÑAS. AÑOS 1.998 Y 2.002



TENDENCIAS COMPARADAS EN PORCENTAJES EN LAS MATRICULAS DE NIÑOS Y NIÑAS EN LAS ESCUELAS DE INTERVENCION. AÑOS 2002 Y 2010



Esto se debe a diversos factores interrelacionados, tales como **la educación bilingüe en quechua y castellano, la mejora de las condiciones de vida y trabajo de docentes y alumnado en cuanto a infraestructura, mobiliario y materiales, la capacitación de los docentes, el acompañamiento de los monitores, y el intenso trabajo con docentes, alumnado, padres y madres sobre derechos de la infancia, y equidad de género.**

Respecto de los cambios en la percepción y valoración de los docentes sobre la problemática de la inclusión equitativa en el acceso al conocimiento, hay notables avances que se reflejan en una mayor concienciación de la situación adversa a la que se enfrentan las niñas para concluir su escolaridad primaria y la necesidad de generar acciones para resolver esta problemática. Como se señala anteriormente, lo que aparecía como una situación invisibilizada o en todo caso frente a la cual había desinterés, apatía o hasta naturalidad, ahora se cuestiona y se busca cambiar. En ese mismo sentido, el profesorado expresa una percepción sobre la igualdad de derechos entre niños y niñas y empieza a examinar sus prácticas desde la perspectiva de que mujeres y varones tienen el mismo derecho a aprender y las mismas capacidades.

Finalmente, las fichas de impacto del uso de los cuadernos de clase entre los niños y niñas" han mostrado que estos tienen una mayor conciencia de sus derechos y de la igualdad entre ellos. También expresan actitudes de mayor respeto por la diferencia y participan en clase de manera mucho más activa. Los docentes informan de que la relación entre niños y niñas ha mejorado, aunque todavía quedan aspectos en los que es preciso avanzar

8. Los logros e impactos que se reflejan en las encuestas aplicadas

Además del resultado del monitoreo que realizamos directamente, los resultados de las encuestas aplicadas también revelan, desde sus propias miradas, algunos de los cambios que ellos y ellas consideran relevantes. Estos cambios están referidos a sus propias vidas, a su autoconcepto, a la conciencia de sus derechos y responsabilidades, a las relaciones que establecen con sus parejas, sus hijos e hijas; o a cambios en la manera en que los docentes ejercen su profesión, entre otros.

Una señora, al terminar el taller, nos dijo: *“Así me gusta aprender, bien bonito ha sido y todito he entendido”*. En sus palabras nos transmitía que la metodología le había gustado ya que había sentido que ella sí podía aprender.

Es frecuente, al pasar por las comunidades, encontrar padres y madres que nos preguntan *“¿Cuándo es nuestro próximo taller?”*.

Lo que dicen los maestros y maestras:

Respecto a las maestras y maestros, nos interesaba medir el impacto del trabajo realizado a dos niveles, en su vida personal y familiar y en su trabajo como docentes en sus aulas e instituciones educativas.

Impacto en su vida personal

Durante el proceso de capacitación ha sido usual escuchar a maestros y maestras decir *“me ha cambiado la vida”*.

La influencia del proyecto en mi vida ha sido muy positiva. Por ejemplo, en mi hogar mi esposo y yo teníamos diferentes responsabilidades: mi esposo sólo hacía trabajos de varón, y yo, como mujer, cocinaba, lavaba y limpiaba. Pero ahora, gracias al curso de equidad de género, le di a conocer a mi pareja que podemos realizar las mismas tareas y apoyarnos mutuamente. Llegué a entender en profundidad y a conocer mis derechos como mujer y a respetar el derecho de todas las personas”.

Edith Cruz Paredes. IE 50530.

Colca Alto

“Gracias al proyecto he podido internalizar más sobre los derechos humanos, equidad de género y democracia. Después del taller salí fortalecida en los temas que trabajar como mujer, como docente y aplicarlo en mi vida personal y con mis niños y niñas”.

Carmen Rosa Cárdenas. IE Chillihuani

“He adquirido mayor conciencia en el trato dentro de mi familia, ahora hay más participación en las conversaciones con la familia sobre el trato horizontal y equitativo entre esposos y para con los hijos. También es una experiencia que he adquirido para compartir con los amigos, padres y otras personas. El proyecto me cambió bastante en mi vida cotidiana y me sirvió hasta para mis hijos. Doy a conocer y pongo en práctica, en los quehaceres cotidianos de la vida, eso de la equidad de género, de respetar y ser respetados y además ahora intercambiamos responsabilidades”.

Martha Armaza Cabrera

“Que las niñas asistan a clase es un verdadero avance. Ya no se quedan en casa a cuidar a los hermanitos pequeños. Lo están superando poco a poco. En cuanto a sus derechos, los papás se están involucrando, asisten a los talleres, se sienten motivados”.

Director Victoriano Curasi Barreda. IE.

Sallicancha

Impacto en su trabajo como docentes

“He aprendido a reconocer que los niños y las niñas tienen derechos y que hay que respetarlos. Saber que niñas y niños son iguales y que pueden hacer todas las tareas sin discriminación”.

Dina Carpio. I.E Yurac Cancha

“He logrado mayor integración en los grupos de niñas y niños, además ahora les designo tareas por igual y escucho todas sus opiniones. Les hago conocer sus derechos y respeto los derechos de mis niños y niñas, haciéndoles sentir seguros de sí mismos.

Julia Orcón Ayma. IE 50489. Moccoraíse

“Se ha logrado buenos resultados con el trabajo en la escuela, porque los niños de alguna manera ya conocen sus derechos y se valoran a sí mismos; y en equidad, trabajan en grupos sin discriminarse entre ellos”.

Abelardo Esquivel Latorre

“Los niños y las niñas necesitan maestros que sean un ejemplo en todo aspecto y mejor aún en el trato y el cuidado. Es así que en mi trabajo traté de poner lo más posible en práctica lo aprendido. Trato de manera igualitaria a niñas y niños, lo que generó mayor participación y más ganas de asistir a la escuela”.

Kety Choquetinco Blanco. IE 50716. Upis

“Tienen claro que no les deben pegar en la escuela, que vienen a aprender y no a ser maltratados. Ya tienen claro también la igualdad, no hay miedo de agarrarse la mano entre hombres y mujeres”.

Luz María Villalta. IE Yanacancha

“El estar sin pelear ha sido un logro importante, juegan entre niños y niñas, sin agredirse, se respetan más, juegan bonito, comparten, en el aula trabajan juntos en grupos mixtos, asumen responsabilidades”.

Mery Tacori Quispe. IE Pacchanta

“Para mí que soy nuevo y recién estoy enseñando, me han servido mucho los talleres y esta manera de enseñar. Con mis colegas trabajamos todos así. Los niños y niñas participan, hablan en voz alta, se tratan con equidad, realizamos las charadas para las normas. Todos cumplen, aprenden con ganas”.

Nino Eusebio Huanca Quispe. IE 50552.

Huacatinco.

Impacto en las escuelas, según el equipo de promotores del PERFAL 44

Es importante señalar que el proyecto también ha tenido impacto en el propio

equipo promotor del PERFAL 44, que ha acompañado e impulsado la marcha y el desarrollo de todo el proyecto, tal y como muestran los siguientes testimonios de diversos miembros.

“Se ha logrado lo que queríamos. Los maestros se han comprometido con los estudiantes y la escuela. Siento que el proyecto ha sido un éxito”.

Santos Huamán Aype

“Después de este largo recorrido podemos ver que las cosas funcionan, que los maestros se esfuerzan para sacar adelante el programa”.

Amparo Quino

“Ahora las escuelas que trabajan con nosotros tienen el sello de la educación bilingüe intercultural y ahora el sello de los derechos humanos y equidad de género, adelantándolas a lo que el Ministerio de Educación dice”.

Cesar Lechuga

7. Lecciones aprendidas

Acerca del rol de las maestras y maestros para construir equidad

a. Un buen maestro o maestra marca la diferencia. Las escuelas y los niños y las niñas son reflejos de sus docentes. Si se trata de personas comprometidas con los niños y las niñas, que creen en sus posibilidades de aprendizaje, que son capaces de crear un clima de afecto y acogida, que revisan sus propias prácticas y las transforman para ayudar al pleno desarrollo de sus estudiantes, **que modifican sus prejuicios y estereotipos sobre los roles de género, que están dispuestas a aprender y a crecer como seres humanos y como docentes, entonces los niños y, en particular las niñas, aprenderán mejor**, serán más felices, las escuelas serán espacios abiertos y alegres y los padres y madres de familia se comprometerán con el profesorado y con la escuela.

b. La **formación** docente tiene que implicar, necesariamente, una formación profesional y una formación personal sólida. El desarrollo de las propias capacidades humanas y profesionales es lo que permitirá retener a las estudiantes en la escuela, lograr que aprendan, que transformen sus vidas y construyan un futuro más humano.

c. Lo fundamental en un buen docente es su **calidad humana**. Sin ésta, ni la mejor nota en pruebas de conocimientos garantizará un buen desempeño en el aula y, lo que es peor, no podrá contribuir al desarrollo armonioso de la personalidad de los niños y las niñas. Los títulos y las capacitaciones no garantizan nada por sí mismos.

d. Cuando los maestros y maestras están dispuestos a **trabajar en equipo** y se integran con otros colegas para planificar juntos, evaluar y compartir se producen mejoras significativas en el aula y en la escuela. También mejora el ambiente de trabajo, el profesorado se siente más acompañado por una comunidad educativa que los apoya y se evitan las profundas contradicciones entre docentes que son tan comunes en muchas escuelas.

e. Los maestros y maestras que **viven en la escuela rural** y no se tienen que trasladar cada día a las ciudades se dedican más a los niños y a las niñas, tienen más posibilidades de dar más de su tiempo y de su creatividad y, asimismo, son los más puntuales y los que menos horas y días de clase pierden. Suelen ser los que se comprometen en mayor medida con las comunidades en que se insertan y logran mayores desarrollos en las comunidades y en las estudiantes.

f. **Trabajar con el profesorado** de manera cercana y preocuparse por sus condiciones de vida personal y profesional, ha generado que sean conscientes de nuestro compromiso con ellos y de que nos interesa de verdad la mejora de sus condiciones de vida, tanto materiales como anímicas. Esto los compromete más con el proyecto y es sin duda causa de un mejor desempeño.

g. El **trabajo curricular** es primordial en el trabajo docente, por ello resulta indispensable trabajar la diversificación curricular, la construcción

de indicadores y transversalización de los ejes con el profesorado. Sin este conocimiento y práctica, no se producirán cambios, avances o aprendizajes significativos.

h. **El eje transversal de la equidad de género** es un imperativo ético para visibilizar a las niñas y devolverles su condición de sujetos de derecho. El trabajo en esta línea debe hacerse desde la práctica y no sólo desde la teoría. Son las experiencias de sus vidas las que, al hacerlas conscientes, transformarán las mismas y ayudarán a transformar las de las niñas y los niños, sus familias y sus comunidades.

Sobre los padres y madres de familia

1. **La participación y el compromiso de padres y madres** de familia es fundamental. Si las madres y los padres apoyan el trabajo que se lleva a cabo con sus hijos e hijas, se solidarizan con sus necesidades, valoran el derecho a la educación que tienen de manera especial las niñas, las posibilidades de sostenibilidad y continuidad serán mucho mayores.

i. Cuando los padres y madres de familia, en especial estas últimas, parten de la memoria de su propia vida carente de oportunidades educativas y de desarrollo personal, valoran y defienden con mayor consistencia una educación de calidad para sus hijas.

j. En la medida en que se trabaje con los padres y las madres de familia **sus propias historias y sus propios derechos**, será mucho más sencillo motivarlos y comprometerlos con la educación de sus hijas.

k. A una mayor conciencia de la importancia de la educación corresponde una mayor exigencia de calidad: En este tiempo hemos visto que es posible elevar en las familias campesinas la expectativa respecto a la educación de sus hijas y que han mejorado en la calidad de sus reclamaciones y exigencias.

l. La **lucha en el ámbito de lo público** por parte de los padres y madres de familia es posible a partir de la conciencia de los derechos no respetados, tanto de los suyos propios como de los de sus hijos e hijas.

Sobre la metodología de intervención

1. La metodología de la intervención tanto en los procesos de capacitación como en la propia tarea educativa, se convierte en un factor clave de incidencia en los procesos. Sólo una **metodología activa y participativa**, que parta de los saberes previos, que convierta a los participantes en constructores de sus propios conocimientos, que busque construir y de-construir los conocimientos que cada uno trae, que considere que el afecto y los sentimientos son fundamentales en los procesos de aprendizaje, que promueva el desarrollo integral de la persona y no sólo de los conocimientos, sino también los sentimientos, las conductas, las actitudes y los valores, que estimule la crítica y la auto crítica, que parta de la realidad que vive cada persona, que promueva la actividad, podrá generar los cambios que se necesitan para transformar la práctica pedagógica y, con esto, la equidad de género y la retención de las niñas y las jóvenes en las escuelas.

2. Cuando se **elimina el maltrato físico y psicológico de las aulas y se instala el diálogo**, se recupera la alegría, la palabra y la confianza en los niños y, sobre todo, en las niñas y, con ellas, la capacidad de aprender más y mejor.

3. Las **normas de convivencia**, vividas desde la experiencia democrática de decidir cómo queremos vivir y qué es necesario para que todos y todas nos sintamos bien, se han convertido en fuerzas transformadoras de la realidad de sus aulas. Cuando el profesorado las ha sabido aplicar y los niños y las niñas las han interiorizado, han ayudado a construir equidad y ciudadanía en el aula y, con esto, han convertido las escuelas en espacios seguros y amigables para las niñas.

4. “**Lo que no se siente no se entiende, y lo que no se entiende no interesa**”. La experiencia nos muestra que hay que partir de los sentimientos y de las necesidades de las y los maestros, padres y madres y de los propios niños y niñas para realizar los cambios que la escuela necesita y las niñas demandan. Sólo así es posible explicar los logros y las transformaciones que se han ido dando y que son producto del compromiso de extraordinarios

maestros y maestras, que entregan su vida y lo mejor de sus fuerzas para educar a nuestros niños y niñas más vulnerables.

5. La pedagogía del “**jugando aprendemos**” ha sido clave en los procesos generados. El juego ha permitido superar diferencias de edad, condiciones sociales, género o capacidades básicas de lectura y escritura, y ha sido un medio que ha facilitado la expresión de afectos y sentimientos, ha permitido compartir experiencias y, lo que es fundamental, ha ayudado a imaginar que las cosas pueden cambiar, que podemos transformar nuestras vidas y nuestras historias estimulando nuevos aprendizajes, permitiendo descubrir que varones y mujeres valemos lo mismo, haciendo tomar conciencia de que las niñas y las mujeres tienen los mismos derechos que los varones.

6. Las **dinámicas de grupo y los sociodramas** realizados con docentes, padres y madres de familia y con los propios niños y niñas, permiten analizar la realidad críticamente, descubrir los estereotipos que hemos construido, darse cuenta de lo que tenemos que cambiar y comprometerse con el cambio.

7. Una palabra en la propia **lengua materna** es mucho más poderosa y logra cambios y transformaciones mucho más potentes que todo un libro en lengua no materna, en especial para las niñas que son las que suelen comunicarse en su propia lengua y han tenido menos contacto con otras lenguas.

8. Trabajar al mismo tiempo los mismos temas con maestros, madres y padres y los propios niños y niñas en el aula, es lo que nos ha proporcionado el éxito de la intervención. Todos y todas han estado comprometidos, al mismo tiempo, con los mismos desafíos.

Sobre la importancia del acompañamiento en los procesos

1. **Acompañar y seguir los procesos** es fundamental, porque permite reforzar, corregir, motivar, hace que el profesorado se sienta acompañado,

pero para esto hay que vencer los miedos que muchos maestros tienen a este monitoreo y convencerlos de que no se trata de fiscalizarlos, ni de molestarlos, sino que, por el contrario, lo que se busca es ayudar para que sean mejores docentes y cumplan su tarea con más responsabilidad y eficiencia.

2. **Un buen equipo de promotores** que tenga como responsabilidad acompañar los procesos, que logre una buena relación con los docentes, que hable el idioma de las comunidades para garantizar el trabajo con madres y padres de familia y que, al mismo tiempo, tenga la experiencia de la educación en el mundo rural, el compromiso con el desarrollo de las comunidades y las personas muy claro, y una sólida esperanza en que las cosas pueden cambiar y ser mejores, es fundamental para garantizar los procesos.

Bibliografía

ABRAMOVICH, Víctor (1997): "Hacia una exigibilidad de los derechos económicos, sociales y culturales", Contextos. Nº 1.

CAMPAÑA LATINOAMERICANA POR EL DERECHO A LA EDUCACIÓN (2011): "Género y Educación en América Latina y el Caribe".

CAMPAÑA MUNDIAL POR LA EDUCACIÓN (2011): "Las mujeres y las niñas no pueden esperar".

CAMPAÑA MUNDIAL POR LA EDUCACIÓN (2011): "Género y Educación en América Latina y el Caribe".

CAMPAÑA MUNDIAL POR LA EDUCACIÓN (2011): "La educación no es un cuento. Por los derechos de las niñas y las mujeres. Posicionamiento SAME".

ENTRECULTURAS (2007): Alfabetización puerta del conocimiento. Madrid.

ENTRECULTURAS (2009): Atlas de la educación en el mundo. Madrid. Ediciones SM.

ENTRECULTURAS (2010): Educación en tiempo de espera. Un derecho vulnerado para millones de personas refugiadas y desplazadas. Madrid.

ENTRECULTURAS (2010): Género: un concepto para el cambio social. Colección Aulas que cambian el mundo. Madrid.

MAGENDZO, Abraham (2006): El derecho a una educación, a una educación de calidad, con equidad, para todos: el ejercicio de un derecho humano. Santiago, Chile.

MONTERO, Carmen (2006): "La exclusión educativa de las niñas del campo ¿pasado o presente?". Las brechas invisibles. "Desafíos para una equidad de género en educación".

MONTERO, Carmen y TOVAR, Teresa (1999): Agenda abierta para la educación de las niñas rurales. Lima. IEP.

MUÉVETE POR LA IGUALDAD. ES DE JUSTICIA (2008): Muévete por una educación en igualdad. Madrid.

MUÑOZ, Vernor (2006): El derecho a la educación de las niñas. Informe del relator especial sobre el derecho a la educación. Ginebra.

MUÑOZ, Vernor (2005): Discurso sobre el derecho a la educación. ONU.

MUÑOZ, Vernor (2007): Educación de calidad, un asunto de derechos humanos. Buenos Aires.

MUJICA, Rosa María y GARCÍA, Jose María (2006): Las niñas somos importantes. Cusco, Perú.

MUJICA, Rosa María (2010): Que nos enseñen bonito. Lima, Perú.

MUJICA, Rosa María (2011): "Estudio sobre Educación Rural y recomendaciones para la acreditación de IIEE en áreas rurales". IPEBA, Lima.

PRELAC (2007): "Educación de calidad ¿puede ser un derecho humano?". Seminario educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos". Buenos Aires.

TORRES, Rosa María (1995): "El derecho de los niños y niñas a una educación básica". Education News. Nº 14. UNICEF. Nueva York.

TRAPNELL, Lucy Y ZAVALA, Virginia (2009): El abandono de la Educación Intercultural Bilingüe. Lima.

TURBAY RESTREPO, Carolina (2000): El Derecho a la educación. Colombia. UNICEF.

UNESCO (2000): Educación Para Todos. Dakar.

UNESCO (2003): Educación para todos. Hacia la Igualdad entre los Sexos.

UNESCO (2010): Informe de Seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Llegar a los marginados.

UNESCO (2011): Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el Mundo. Una crisis encubierta conflictos armados y educación.

UNICEF (2010): Educación básica e igualdad entre los géneros. París.

VEGA, Juan Fernando (2005): ¿Es posible mejorar la educación? Lima.

VILLARÁN, Fernando (2005): Desarrollo social. Lima. CONFIEP.

ZÚÑIGA C. Madeleine (2008): La educación intercultural bilingüe. El caso peruano. FLAPE.

Artificios pedagógicos feministas: para abortar y para acompañar a abortar

Por Belén Grosso y Ruth Zurbriggen



Artificios pedagógicos feministas: para abortar y para acompañar a abortar

I - A modo de extensa introducción:

Una vida hecha. Mil proyectos. Una pareja. Dos hijos. Un nene. Una nena. Un DIU. Cuatro trabajos. Dos semanas de atraso. Dos rayitas. Un DIU corrido. Una decisión. Un número de teléfono. Una charla con una Dora. Una visita al médico. Una lavada de manos. Otra charla con Dora. Una ecografía. Una imagen que obligan a ver. Siete semanas. Toda la presión social. Un “no quiero”. Un “no queremos”. Mucho llanto. Una decisión tomada. Un encuentro. Una plaza. Una entrevista. Un “te acompañamos” que vale millones. Un instructivo. Doce pastillas. Una decisión irrevocable. Una mañana. Cuatro pastillas. Tres horas. Dolor. Mil mensajes. Mucho acompañamiento. Mucho miedo. Cuatro pastillas más. Tres horas. Más dolor. Más mensajes. Cuatro pastillas. Treinta minutos. Un dolor fuerte. Un saco gestacional. Un aborto. Un mensaje que confirma.

Belén Grosso Activista feminista socorrista de la Colectiva Feminista La Revuelta y de Socorristas en Red. Maestra apasionada, egresada del Instituto Superior de Formación Docente Nro. 12 en la provincia de Neuquén. Defensora de lo público de la educación.

Ruth Zurbriggen Activista feminista no heterosexual. Integrante de la Colectiva Feminista La Revuelta, Socorristas en Red (feministas que abortamos) y la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito. Maestra de nivel primario. Profesora en Ciencias de la Educación y Especialista en Estudios de las Mujeres y de Género.

Un mensaje que tranquiliza. Un mensaje que cuida. Diez días más. Un control. Cuarenta días de sangrado. Un punto final. Un grupo que milita... un grupo que acompaña. Un cuerpo que decide¹.

El relato anterior fue escrito por una mujer de la ciudad de Paraná, Entre Ríos. Abortó acompañada por las Doras, así han dado en llamarse las feministas *socorristas* locales, en homenaje a la incansable luchadora Dora Coledesky. Las Doras forman parte de *Socorristas en Red*, una articulación feminista de alcance nacional, que enlaza colectivas y organizaciones que acompañamos a mujeres y a todas aquellas personas con capacidad de embarazarse, que deciden abortar. Las genealogías feministas dan cuenta (y en ellas nos reconocemos) que desde el feminismo siempre y con diferentes formas y estrategias, hemos pasado datos y acompañado a mujeres en su decisión de abortar, tanto en países donde es legal como donde es ilegal².

La narrativa que encabeza este apartado nos permite pensar -al menos- en dos movimientos: el primero, aquel que condensa la descripción de una vivencia desde la pluma de la protagonista del aborto y describe en gran medida cómo es el dispositivo gestado por las *socorristas feministas*. Ese dispositivo se conforma de: líneas telefónicas cuyos números se difunden públicamente; encuentros cara a cara en lugares públicos y, en la medida de lo posible, grupales, en los que se conversa en extenso sobre las decisiones sobre el cuerpo y las formas adecuadas del uso de la medicación para abortar, además de desarrollar una ingeniería mujeril sorora de cuidados aquellas veces que sobre la decisión pesan controles y violencias obstaculizadoras; guardias telefónicas activas y permanentes para seguir el derrotero del aborto; el llenado de la denominada protocolo de información, una planilla anónima con datos sobre aspectos de la vida de quienes nos conectan y que pasarán a formar parte de la producción de una sistematización nacional

1- xn--telaraadigital-vnb.com.ar/noticia.aspx?id=2206

2- Más información en: “Políticas *de* y *con* los cuerpos: cartografiando los itinerarios de *Socorro Rosa* (un servicio de acompañamiento feminista para mujeres que deciden abortar)”, en *La diferencia desquiciada. Géneros y diversidades sexuales*, Ana María Fernández y Wiliam Sigueira Peres, Biblos, Buenos Aires, 2013.

de la Red de *socorristas*³ y, por último, los controles médicos post-aborto que propiciamos con sectores amigables de salud.

El segundo movimiento, una narrativa que va más allá de lo obvio; en la manera de relatar, corta, precisa, por momentos punzante, se hace eco de detalles del acontecer del aborto. Trae otros modos de representación sobre las prácticas de abortar, alejado de los modos totalizantes en los que el aborto se escribe y dice desde la cultura fundamentalista, heteropatriarcal y su institución, la maternidad obligatoria y forzosa.

Llegadas a este punto, y en la apuesta por las visibilizaciones, vale destacar algunos de los principales hechos que dieron lugar a *Socorristas en Red (feministas que abortamos)*, en tanto reconocemos que la misma se inscribe en un contexto particular en relación al abordaje y a la instalación del derecho al aborto en el escenario político, social y cultural de Argentina. Estos hechos, de una u otra manera y con distintos efectos, cobijan, amparan y sostienen esta aventura política que se alza en pos de las autonomías y del cuidando de la salud de quienes abortan, contra el desamparo estatal y gubernamental de este país. A saber:

a) La presencia del reclamo por el aborto legal en los Encuentros Nacionales de Mujeres, especialmente a partir del convulsionado año 2001;

b) la existencia desde el 2005 de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito como un aspecto ineludible del entramado de esta demanda, de la que somos parte activa;

c) la publicación del libro *Todo lo que querés saber sobre cómo hacerse un aborto con pastillas* de Lesbianas y Feministas por al descriminalización del aborto, Editorial El Colectivo, Buenos Aires, 2009;

d) la revolución tecnológica que implica el misoprostol y el aborto con medicamentos;

e) el escenario abierto a partir de una serie de leyes garantistas de derechos conseguidas entre 2005 y 2015 en Argentina;

f) una decisión y un deseo arriesgado de la colectiva feminista: La Revuelta. Proyectado desde una necesidad o -más bien- por un acontecimiento violento que nos movilizó a ensayar nuevas maneras de vincularnos con el reclamo por aborto

3- En el año 2015, la sistematización arroja que se acompañaron a 2.894 mujeres. Información completa en: www.socorristasenweb.org

legal, seguro y gratuito. Esto en la apuesta por volver a pensar nuestra ligazón con las prácticas de abortar, no para solucionar todos los problemas que las mismas tienen (sería imposible eso) sino para zanjar algunas cuestiones vitales para nuestro andar activista y desde allí dejarnos afectar y provocar afectaciones entre quienes nos vinculamos por los abortos nuestros de cada día, esos abortos que siguen insistiendo cual gota que horada una de las piedras basales del heteropatriarcado y del capitalismo.

Estos señalamientos lejos están de contener una genealogía de más larga duración temporo-espacial, la que omitimos por razones de espacio pero que no desconocemos en absoluto.

Diremos como dato sustantivo que los *Socorros Rosas* al día de hoy funcionan en treinta y cinco localidades de Argentina. Las conversaciones sobre la necesidad de “juntarnos” entre quienes hacíamos ciertos acompañamientos, surgen en una plenaria de la Campaña Nacional por el Derecho al Aborto Legal, Seguro y Gratuito, realizada en el mes de diciembre de 2011, allí hacemos un primer ensayo de reunión y decidimos convocarnos para un encuentro en marzo de 2012.

La primera reunión se realiza en la ciudad de Córdoba, en esa oportunidad la casa de una de las feministas del grupo Históricas, Mufas y Otras, fue el centro de reunión. Participamos un total de 15 activistas, en su mayoría agrupadas en colectivas feministas de Córdoba, Mendoza, Neuquén, Rafaela y Rosario. Por entonces no teníamos dimensión de las proyecciones que tomaría esta experiencia política articuladora. Las actas de la reunión dan cuenta de un extenso y ambicioso temario.

En el año 2013, nuevamente la cita es en la ciudad de Córdoba, los días 10 y 11 de febrero, estuvimos presentes grupos y activistas de Córdoba, Neuquén y Rosario y una compañera de Buenos Aires. Las reuniones las desarrollamos en dos espacios: un día en las instalaciones del Sindicato de Docentes Universitarios y otro, en la Biblioteca Popular Julio Cortázar, del Barrio San Vicente. Si bien los intercambios sobre el uso del medicamento serán siempre un punto preciado de estos encuentros, en esta oportunidad el debate político estuvo puesto en la necesidad de difundir más ofensivamente el accionar de las *socorristas*, no faltaron las dudas, los temores, los miedos considerando la ilegalidad del aborto en Argentina. En

este sentido, y bajo la premisa del derecho a la información, se acordaron formas y espacios para hacer más pública la existencia de lo que ahí dimos en llamar *Socorristas en Red*. La creación de un blog (www.socorristasenred.blospot.com.ar)⁴ en el cual se difunde un instructivo interactivo para abortar con pastillas y formas de contacto; el diseño de un nuevo folleto a partir de las experiencias y devoluciones acumuladas en 2012; la impresión de miles de afiches sobre usos seguros de misoprostol y la definición de pedir fondos a fundaciones feministas para intervenir en el Encuentro Nacional de Mujeres a realizarse en San Juan, fueron dando forma a los acuerdos para el año 2013. El año estuvo signado por una amplia difusión del accionar *socorrista*, incluyendo participación en medios periodísticos, en talleres, coloquios y foros desarrollados en universidades y en numerosos movimientos sociales que nos convocaron. Junto con ello, desde algunas colectivas que desplegamos un nomadismo permanente, se acompañó el proceso de formación de nuevas colectivas que crearon sus *Socorros Rosas*.

La tercera plenaria se desarrolló los días 1, 2 y 3 de marzo de 2014, en la ciudad de Neuquén. Constituyó un salto cualitativo y cuantitativo. Recogió gran parte del trabajo de visibilización realizado durante el 2013. Participamos 52 activistas de 16 puntos geográficos de Argentina. Los tres días de reunión se desarrollaron en una Planta de Campamento, las instalaciones y el amplio espacio de la misma favoreció la construcción del clima respetuoso y afidado de intenso trabajo y debate, aún en los momentos de tensión y diferencias políticas que vivenciamos. El sinnúmero de debates realizados se plasmaron en la declaración política “En la lucha por el derecho al aborto legal, seguro y gratuito: ponemos el cuerpo a los abortos en clave feminista”, difundida el 10 de marzo de 2014 y en la producción de un audiovisual presentado en las redes sociales el 28 de mayo de este año.

El año 2015 nos encontró a 110 activistas de 20 lugares de Argentina, reunidas durante tres días en la localidad serrana de Agua de Oro, Córdoba. Bajo el título: “En el año 2014 acompañamos a 1650 mujeres a abortar. Exigimos aborto legal”, fechada el 17 de abril, se difundió la proclama política de esa reunión plenaria.

Durante los días 24, 25, 26 y 27 de marzo de 2016, realizamos la quinta

4- Actualmente contamos con página web, debido al cierre del blog que sufriéramos en diciembre de 2015: www.socorristasenred.org

plenaria nacional en la ciudad de La Plata. Marchamos en la ciudad de Buenos Aires, a 40 años del golpe cívico, militar, eclesiástico y judicial. Participamos casi 170 activistas feministas llegadas desde distintas geografías del país. Destacamos el carácter intergeneracional de este movimiento que vamos gestando, un movimiento que al calor de la acción directa insiste en la producción de saberes sobre prácticas de abortar y prácticas feministas de cuidado. En esta oportunidad, la declaración política emitida lleva por título: “El Estado abandona a las mujeres que abortan, nosotras NO. Aborto legal, libre y feminista para América Latina y el Caribe”⁵.

II - A modo de memorias de encuentros corpo-aborteros dadores de vida

*¡Qué bueno que existan chicas que entiendan las decisiones ajenas!*⁶

El 12 de abril, la joven maestra y activista revuelta, Belén Grosso, una de las autoras de este texto, envía a la lista de mails de la colectiva un relato. La excusa, hablar de Elena para hablar de afectos y rebeldías inscriptas en nuestras experiencias y modos de sentir. ¿Qué afectos profanamos al armar afectividades y amorosidades alrededor de los abortos? ¿Será que los abortos *socorristas* son apenas una excusa para seguir rebelándonos junto a otrxs?

¿Con h o sin h?

¿Elena con h o sin h?, pregunté como si esa letra pudiera cambiar las cosas. Como si sólo esa pregunta pudiera hacer un relato de vida menos muda, menos silenciosa, menos dolorosa. Esa mañana Elena salió temprano de su casa. Todo estaba enmudecido. Salió al abismo. Más decidida que nunca. Esta decisión sólo podía compararse con aquella que tomó para venirse desde Bolivia, su tierra, a trabajar a Neuquén. Tiene 29 años, apenas un año más que yo. Su sonrisa medio torcida y su dentadura algo dañada me cuentan acerca de su vida sin tener que usar palabras. A veces el cuerpo es como una h. Elena viajó ciento dos kilómetros. Un largo silencio atravesó su camino. Veía tan anchas las calles que fue perdiendo poco a poco la capacidad de decir. Sólo sus ojos, grandes, miraban con tanta atención, queriendo abarcar todo, no quería

5- Esas producciones pueden consultarse en: www.socorristasenred.org

6- Mensaje al celular, enviado por Yeimi, 26 años, evangélica, *socorrida* en Neuquén, en abril de 2016.

cerrarlos, como si al cerrarlos se perdiera un trozo de vida o algo así, como si al cerrarlos pudiera esconderse de sí misma, de su útero.

—¿Con h o sin h?—

—Sin h—

La falta de sonido acompañaba todo su *estar* ahí conmigo. Llegó al hospital de Neuquén, al más grande, buscando un poco de alivio, un poco de empatía, un poco de palabras con música, con calorcito. Miró para todos lados, caminó los pasillos del hospital lentamente. Le urgía encontrar respuestas pero caminaba con mucha dificultad, arrastraba su pierna izquierda dejando una estela de dolor a su paso. Yo podía verlo. Su cuerpo hablaba. Sin h, repetí mientras me contaba que vio una calcomanía pegada en una de las paredes rasgada de ese hospital enorme. Hablaba de aborto y tenía nuestro número. Lo copió en su celular y en ese momento el silencio dejó de habitarla. Nos llamó.

Paula, la telefonista revoltosa, derribó fronteras indicándole que la podíamos ver en ese momento. Había dos compañeras reunidas con otras mujeres en su situación y su derrotero empezaba poco a poco a llegar a su fin. Amanecía para Elena, otra era su mañana aunque eran casi las tres de la tarde. Cuando llegó estábamos Maga y yo. Miré sus manos ajadas, atisé las tristezas que delineaban sus ojos. Fue como estar frente a un espejo que me devolvía una imagen distorsionada de mí misma. A Elena le hablé casi susurrando, creyendo que así nos sentiríamos más cerca. —Yo lleno la protocola—, le dije a Maga mientras ella acompañaba a otra mujer. Me senté cerquita de Elena.

Elena es un nombre tan bonito, significa “antorcha”. Ella es como una antorcha. Me gustó todavía más cuando me dijo que iba sin h. La h adelante siempre me pareció absurda. Recordé la escuela y los significados de *la letra que, a veces, es muda*. Cuando me contó que nunca usó método anticonceptivo la que se quedó con todas las h encima fui yo. Mientras charlábamos sus ojos se iban inundando. Sentí que podía nadar en lo que ella no podía decir. Anoté en el margen de la hoja: *MAC⁷, nunca usó (lo usa como defensa o algo así)*. En defensa de los machos que la sometieron, pensé. No usó nunca porque era el plan perfecto para no tener relaciones sexuales con esos machos, pensé.

Sus ojos, de un marrón oscuro, se volvían cada vez más acuosos hasta que Elena se volvió toda barro, toda agua. Su voz entrecortada no menguaba la estridencia de su relato. Quise que hubiera entre nosotras un té de manzanilla, un té de cercanía, un té de refugio. Como si el universo adivinara mi pensamiento entró un viento cálido haciéndole un tajo suave al frío de esta tierra. Entonces me animé a preguntarle sobre su vida, sobre esa pierna doliente. Elena dobló con

7- Refiere a: métodos anticonceptivos.

delicadeza un papelito que había sobre la mesa y dejó caer, al fin, los alfileres que cortaban su voz. Me contó que su ex pareja la chocó a propósito. Ella lo quería dejar y él la chocó luego de una discusión. Él, el padre de su única hija. Se secó las lágrimas con la manga derecha de su remera verde oscuro y me pidió, como si estuviera en la escuela y yo fuera su maestra, permiso para ir al baño. Me quedé sola, con rabia, los ojos se me iban poniendo acuosos, como de barro, como de ella. Volvió riéndose, en el baño había dejado las lágrimas y algunos miedos, me contó parte de su vida, habitó las palabras.

Vuelvo a casa. Ciento dos kilómetros sin saber adónde ir, Elena. Yo. A pocos días de volver de la Plenaria socorrista en Córdoba regreso a mis apuntes y cuadernos y leo “humanizar los abortos”. Leo en internet: *Metafóricamente adquiere los conceptos de “la mujer más bella del universo” derivados de la historia troyana de París y Elena, en la que Elena, de belleza incomparable, fue persuadida por París para llevar a cabo una fuga juntos. Por eso el nombre de Elena ha adquirido el epíteto griego de “destructora de hombres”*. Destructor de hombres, me repito para no olvidar, destructora de hombres. Elena es un nombre tan bonito y fuerte como quien lo porta. Su aborto nos encontró. Nos espejó y nos apoderó.

Dos meses más tarde, el 8 de junio para ser precisas, la misma Belén, manda otro mail, con una escueta oración nos invitaba a leer: “Ayer estuve con una mujer que me hizo pensar mucho en la muerte, les dejo acá mi relato”. Así nos encontramos con un archivo adjunto, nominado provocadoramente *Jose, aborto y muerte*.

Josefina tiene 39 años. Una sonrisa amplia y ojos pequeños de color marrón oscuro. La miro y mi mirada se va directamente sobre una cicatriz que tiene sobre su comisura derecha. Las dos nos estábamos esperando en el mismo lugar, me animé a chistarle pronunciando su nombre. Los nervios llegaban a un principio de fin. Nos habíamos encontrado.

Conversamos largo sobre su decisión de abortar. “No cojo nunca, así que estoy segura que la gestación es del 11 de mayo. Ese día cogí” me relata Josefina, mientras yo la escucho atentamente. “Pero sabés, tomo pastillas, usé preservativo y me tomé la pastilla del día después. No lo puedo creer, me re cuidé.

Cuando Josefina se enteró que estaba embarazada, habló con su amiga Eugenia. Eugenia le dijo que *hablara con nosotras, que nosotras la podíamos ayudar*;

que todo iba a estar bien. Pero ella pensó que había algo más atrás de este embarazo. Había, quizás, historias cruzadas. No dudó en sacar turno con su psiquiatra. Su psiquiatra, luego de escuchar su relato, *la abraza afectuosamente y le dice que nos vea a nosotras. Que nosotras la podíamos ayudar. Que todo iba a estar bien.* Así, casi tal cual se lo dijo su amiga Eugenia. Con las mismas palabras, como si en el entramado de esta historia, todo sonara a eco.

El 11 de mayo cumplía años su padre. Ese día ella disfruta de coger con alguien que, hoy, ya no está. Ese día se queda embarazada. Ese día está marcado en su calendario con un círculo de color rosa.

Josefina me cuenta que su padre era un perverso, violento, abusador y un largo etc. de encarnadura patriarcal. Y como si materialmente no alcanzara para someter a su hija a una vida indigna, en su último estado de agonía tirado en la camilla, le agarró el brazo y le dijo: “te voy a venir a buscar, vas a ser mía”. Ella opina que como la gestación es del 11 de mayo y coincide con el nacimiento de su padre entonces puede llegar a ser la reencarnación de su padre. “Esto no puede pasar, no hay que dejar que nazca. Hay que matarlo”. Es curioso, cuando le pregunto si cree en alguna religión, me dice que no.

Habla de la muerte como salvación.

Habla con la muerte para vengarse.

Habla desde la muerte que le produjo, la vida con su padre.

Pide la muerte para tomarse revancha.

Me cuenta que cuando era pequeña no le crecía el pelo. Se agarra la cabeza y me dice “era pelada, por el miedo. Le tenía miedo a mi papá y entonces no me crecía el pelo” A Josefina le llevó muchos años de terapia arrancárselo de la piel.

Pienso en las vidas distintas, en las posibilidades de reparar, en mi compañera que dice que abortar es dar vida. Pero pienso también en la muerte. Tal vez, Josefina necesita matar una y otra vez lo que no puede olvidar. Me pregunto si será su aborto la muerte de lo que insiste en aparecer y junto a eso, el salto a un nuevo relato de vida.

III – A modo de insistencias: Los *Socorros Rosas*, una aventura pedagógica del acontecer de los abortos

“La vida es la diferencia entre el tiempo que pasa y lo que pasa en el tiempo.

O, quizá la diferencia que hay en el interior del tiempo que pasa.

La diferencia como intensidad. El tiempo como hondura”.

Carlos Skliar

En este apartado nos proponemos pensar en voz alta sobre las prácticas de abortar como un acontecer de escenas. Escenas que nos traen a cada rato la posibilidad de crear un horizonte de preguntas y también de misterios inexplicables. Esto implica asumir que nada de lo dicho y hecho en relación a los abortos y a la demanda por la descriminalización y la legalidad está concluida. Muy por el contrario, está constantemente rehaciéndose y re-escribiéndose, también para nosotras, las activistas feministas *socorristas*. Esgrimimos que desde *Socorristas en Red* estamos colaborando en la producción de unos “otros” sentidos en relación al aborto, cuyos efectos están aún abiertos y reconfiguran la agenda contra el sistema heteropatriarcal, en tanto cada vez con más insistencia logramos agenciarnos y gestarnos los abortos de manera autónoma, cuidada y acompañada, sin depender del saber médico hegemónico para ello, porque el uso de las pastillas nos posibilitan saberes que circulan en una especie de vaivén entre *socorristas* y *socorridas*. Pastillas poderosas en manos de abortadoras y aborteras apoderadas.

La productividad de esta agencia micropolítica está en pensar cómo las mujeres transitan sus abortos, ¿qué habilitan? ¿Cómo nos habilitan a las feministas *socorristas* en esos tránsitos? ¿Qué habilitamos las aborteras feministas en este deseo y proyecto político colectivo, affidado y articulado?

Buscamos un feminismo que no se habite desde la reiteración casi monótona de sus objetivos o de sus tareas, sino que se habite y autorice desde la emergencia de sus aconteceres; estamos andando, habitando, agenciando, construyendo y pensando un feminismo del acontecer de los abortos. Un feminismo que produce una pedagogía de las experiencias corpo-aborteras mediante la decisión de “estar ahí”.

Una forma de hacer feminismo en el que tenemos muchas ganas de juntar(nos), de hablar(nos), de pensar(nos), de cuidar(nos), de proyectar(nos), de sentir(nos), de experimentar(nos) con otrxs, de vivir vidas más autónomas y libertarias. Un feminismo que aprecia que la construcción de sororidades es nuestra revancha contra las alianzas de adoración a la masculinidad misógina.

Destacamos a continuación, algunos de esos sentidos:

1) **Hay una apuesta por el acontecer colectivo.** Sin dejar de atender la complejidad que la decisión de abortar conlleva asumimos que el aborto con medicamentos, realizado en espacios de tránsitos cotidianos para quienes se lo practican (la propia vivienda, la de una amiga, la de la pareja, de la un familiar cercano, etc.), se distancia de aquellas experiencias vividas en soledad, en el más férreo silencio y cargadas de culpabilización. Hay otras (y a veces otros/es) en los encuentros, hay grupalidad, hay pactos entre mujeres que sin conocerse se acompañan también, hay imaginación para la creación de abortos clandestinos seguros en las mejores condiciones posibles, y es en el seno de esta experimentación palpable-intransferible que podemos dar cuenta que hay cosas que se mueven. No se acaban todos los problemas de la clandestinidad, pero sí advertimos que se empiezan a instalar ciertos sentidos de legalidad inusuales y novedosos.

2) **Construye feminismo intergeneracional**, en el que hay lugar para afectarse y dejarse afectar por lo que en los intercambios se produce. Es en esta circulación de afectos, donde los pactos entre quienes acompañamos se vuelven visibles y elocuentes y la sororidad nos atraviesa. Las prácticas de cuidado desarrolladas nos unen en clave genealógica a grupos y colectivas que asentaron su hacer en la autoconciencia como parte de las disputas desplegadas por la producción de libertades.

Una escueta radiografía realizada a partir de la cuarta reunión plenaria nacional revela que la red cuenta –al mes de mayo de 2015- con 170 activistas. En cuanto a las edades: el 20% tiene menos de 24 años, el 34% entre 25 y 29 años, el 32% se ubica en la franja comprendida entre los 30 y 40 años y un 14% tiene más de 40 años. Otro dato significativo a considerar es la cantidad de años que activan en el feminismo: el 80% hace entre 1 año y 5, un 9%, entre 6 y 10 años y un 10% hace más de 10 años que es parte de alguna colectiva feminista. Por último, otro registro que tenemos está vinculado a cuánto tiempo hace que acompañan de manera sistemática a mujeres a abortar: un 39% realiza acompañamientos desde hace menos de 1 año, un 33% desde hace 2 años, un 19% desde hace 5 años y un 9% se reconoce en prácticas de acompañamiento con características similares al socorrismo desde hace 10 años o más⁸.

Las activistas que acompañamos nos referenciamos y autorizamos en

8- Agradecemos a la compañera feminista socorrista de Paraná, María Elena Ale, el aporte de estos datos.

procesos de enseñanza y aprendizaje que configuran una pedagogía de los saberes corporales habilitando relaciones de *affidamento* -entendiendo al *affidamento* como el confiarse en y con otras, interpelando y resquebrajando aquellos dispositivos de poder que aspiran centralmente a la fragmentación.

Es un feminismo que trae lo comunitario, que propicia formas de comunidad. Un modo feminista en el que el hacer y la confianza están puestos en el proceso de conquistas y apoderamientos que vamos armando desde unas relaciones de poder que existen, pero que –a la vez- interpelamos en pos de diseminarlo, multiplicarlo, re-componerlo desde la aspiración de horizontalidades. Desarrollamos liderazgos y pasiones a partir de lo que vamos provocando, quizás porque sentimos que damos brincos de libertad, minúsculos, micropolíticos, cotidianos, efectivos y afectivos, amorosamente implicados. Desde allí nos miramos para seguir proyectándonos, para seguir pensando en común, tejiendo vínculos y complicidades.

3) Aporta nuevas narrativas y argumentos para exigir la legalidad del aborto desde la encarnadura misma de los abortos producidos en este aquí y ahora.

Estamos apelando a las narrativas como tácticas políticas colectivas. ¿Qué buscamos con estos relatos? ¿Qué es lo que ellos despliegan? ¿Qué potencias traen? ¿A qué tipo de relatos totalizantes y universalizantes perturban estas narrativas corporizadas?

Opinamos que estamos contribuyendo a la producción de otros imaginarios en relación a las prácticas de abortar, trayendo especialmente a las protagonistas de los *Socorros Rosas*: lxs que abortan y lxs que acompañamos. Estos relatos nos permiten decir el aborto a partir de volverlo práctica cotidiana y desde allí seguir interrogándonos.

En este sentido, destacaremos tres tipos de narrativas con las que contamos actualmente:

- los relatos de feministas socorristas publicados en el Suplemento Las 12, del Diario Página 12, en el año 2013 y en la página web Comunicar Igualdad (www.comunicarigualdad.com.ar) durante el año 2014 y 2015. A partir de 2016 en www.8300.com.ar Plan C.

- los relatos de las mujeres que abortan y que circulan en la red de socorristas.
- el libro *Código Rosa. Relatos sobre abortos*, de Dahiana Belfiori, co-editado entre La Parta Maldita y La Revuelta, Buenos Aires, (2015).

4) **Politiza las decisiones tomadas sobre el propio cuerpo**, provocando encuentros que sacan al aborto del silencio, en ese decir, provocan reparaciones prometedoras y auspiciosas. Ilustrativo de esto es el mensaje enviado por una activista socorrista, profesora, quien ejerce la docencia en un Instituto Superior de Formación Docente, a la lista de e-mails *Socorristas en Red*, el 18 de mayo del presente año. El asunto lo anunciaba promisorio: *Por culpa de Daniela y su relato pampeano*.

Tal cual dije, hoy llevé el relato de Daniela, el de “Parir la soledad”⁹, a primer año del profesorado de Primaria. Ya venimos hablando de aborto y viendo documentales como la “Escuela del silencio”, y otros relatos.

Así que propuse cruzar la segunda carta de Freire en “Cartas a quien pretende enseñar” con este relato que también habla del *miedo*.

Veníamos muy bien, eran las 21:30 y cada unx tenía su copia.

Cuando pregunté quién quería leer el relato (estoy afónica), levantó la mano Carolina con su soltura de siempre, y arrancó.

Leyó el primer renglón y se paró en seco, llorando y enojada, diciendo que ya basta de leer de abortos, que ahí hay una vida, y que no estamos pensando en su derecho a vivir, que hay que ser humana y darlo en adopción. Muy afectada por el tema, que ella no lo iba a leer.

Yo afónica de verdad esperé.

Otra compañera se sumó y defendió la vida de ese bebé.

Luego tomaron la palabra tres compañeras explicando que están de acuerdo con el aborto, que cada mujer debe decir, y que la que no quiere no aborta. y que con los medicamentos éstos se salvan vidas.

Como en un susurro hablé con las palabras de algunas que acompañé a abortar. Y luego leímos el relato.

Otra compañera lo leyó en voz alta y decidida.

Agradecí el espacio y nos despedimos.

9- Relato escrito por Daniela Melchor, activista feminista y *socorrista*. Fue seleccionado por una editorial cooperativa de la provincia de La Pampa, para ser publicado en un libro que llegará a todas las bibliotecas populares de la provincia. En tanto está en etapa de impresión, aún no puede difundirse por otras vías. Por ello sólo traemos acá un relato sobre lo que ese otro relato produjo.

Fue ahí que una estudiante se acercó a pedirme datos sobre “constelaciones para sanar abortos”, porque mencioné que una médica amigable da nuestro número y ése, el de las constelaciones.

En la puerta me esperaba Carolina.

Se acercó despacito, y llorando me pidió disculpas, que no había querido ofenderme. Abrazada le susurré que no se preocupe, y que entre nosotras, en el curso, había dos compañeras que se habían animado a abortar conmigo.

“Yo también aborté, me dijo desconsolada- pero yo no sabía lo que me estaban haciendo”.

Terminamos el abrazo con la promesa de juntarnos a conversar para sanar. Y de la mano salimos a la noche fría.

Cuatro compañeras la esperaban afuera para abrazarla.

Un feminismo del acontecer de los abortos, de este *aquí y ahora* que disputa autonomías corporales, subjetivas, vitales; a la vez, unas prácticas feministas que no dejan de señalar que hay un Estado y sus gobiernos que abandonan y no cuidan la salud de quienes abortan. Señalamos que hay responsabilidades en relación al sin número de injusticias que esto genera. La más atroz, los femicidios de estado, todas aquellas muertes evitables de mujeres producidas por las consecuencias provocadas por los abortos clandestinos inseguros.

Desde el amplio movimiento que reclama la despenalización y legalización del aborto en América Latina y el Caribe, no hemos conseguido el reconocimiento por parte de los Estados y los gobiernos del estatus ético que tenemos sobre el derecho a decidir sobre nuestra primerísima propiedad, los cuerpos. El cuerpo de las mujeres y el de todas las personas con capacidad de embarazarse sigue siendo expropiado y territorializado. Sabido es que aquí se condensa un núcleo duro de obstáculos impuestos por el capitalismo heteropatriarcal, racista, colonialista, fundamentalista, eclesiástico y adultista que históricamente insiste con apropiarse de la reproducción.

Somos contemporáneas del aborto y de la lucha por el aborto legal y libre. Ser contemporáneas implica que tenemos conciencia de una relación de distancia y extrañamiento con este presente, para poder ajustar cuentas críticamente con él. Como parte de ese ajuste de cuentas es que construimos los *Socorros Rosas*. Pese a las leyes restrictivas y criminalizadoras, las prácticas de abortar son verbos

y sustantivos significativos escritos en el pasado, en el presente y en el futuro en nuestras existencias. Prácticas posibles a partir de *otras leyes* que nos agenciamos para nuestras vidas. Esas leyes tan contemporáneas como ancestrales, que rondan nuestras memorias, porque se hacen de encarnadura feminista, pedagógica y colectiva.

Cada vez que comienzan las clases, inician también otras cosas. Las mañanas amanecen más temprano y le hacen un tajo al tiempo con cierto olor a pan tostado. Los guardapolvos liberan de a poco sus botones y los cierres se abren para dejar escapar los lápices que, al finalizar el encuentro, quedan olvidados en el piso o debajo de algún banco. Siempre pienso que las escuelas se hacen, también, de los silencios que quedan cuando toca el timbre. Entrar al aula sin estudiantes, agudizar el oído y descansar en esa soledad con aroma a mediodía. Ese día abrí mi cuaderno para escribir. Estaba sola en el aula. Pensaba en el cansancio, en la voz un poco dormida, en el socorro que había tenido hacía unos días y en la ternura de una de mis estudiantes diciéndome que quería ser maestra cuando sea grande.

Mientras intento dibujar o escribir algunos misterios que me atravesaron durante la mañana, miro el piso. Tierra acumulada con un atisbo de huella de zapatilla, papeles de tamaños y formas distintas, algún origami abandonado y un lápiz. Dejo mi lapicera azul sobre el cuaderno y me levanto de la silla. Era un lápiz tan bonito que hasta me parece que caminé más rápido para levantarlo, como si alguien pudiera entrar y agarrarlo antes que yo. Era de color rosa y tenía una bella inscripción: *Memoris-Precious*. Leí imaginando, ¿Memoria preciosa? ¿Recuerdos preciosos? ¿Recuerdos más preciados? ¿Qué dibujará este lápiz? ¿Qué pintará? ¿Será un lápiz que invita a escribir memorias rosas? ¿Un lápiz que necesita ser socorrido? ¿Un lápiz que guarda recuerdos preciados? ¿Cuántas historias entrarán en ese lápiz? Era para mí, un epitafio de los recuerdos.

Durante esa mañana, pensaba en Sara, una de mis últimas socorridas. Cuando le pregunté sobre su religión me dijo “Quiero creer en los buenos tratos” Lo maravilloso de esta *profesión*, es quizás, escuchar. No interferir, sostener la punta del ovillo y dejar andar la rueda. El lenguaje del *Socorro Rosa*, se inscribe en memorias preciosas y preciadas. Es un lenguaje que relata y recuerda con color rosa fuerte. Que interrumpe pero que acompaña. Un lenguaje sencillo impregnado de otras mujeres. Un lenguaje habitado por interrogantes, confidencias, pactos y contradicciones. Es un lenguaje-lugar que construye

las posibilidades para que todo pueda ser. Donde gestamos los cuidados y trazamos artesanalmente formas políticas de afectación. Generamos una ocasión en la intemperie, deshabitando el lenguaje cotidiano, para escuchar como si nunca antes hubiésemos escuchado¹⁰.

10 - Belén Grosso, escrito un 10 de marzo de 2016.

Bibliografía

ANOZORENA, CLAUDIA y RUTH ZURBRIGGEN, (compiladoras) (2013). *El aborto como derecho de las mujeres. Otra historia es posible* (Buenos Aires: Ediciones Herramienta).

BRAIDOTTI, ROSI (2004): *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada* (Barcelona: Gedisa).

CHANETON, JULY y VACAREZZA, NAYLA (2011): *La intemperie y lo intempestivo. Experiencias del aborto voluntario en el relato de mujeres y varones* (Buenos Aires: Marea).

LARROSA, JORGE (2000): *Pedagogía profana*. (Buenos Aires: Novedades Educativas).

SKLIAR, CARLOS (2011): *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado* (Buenos Aires: Miño y Dávila).

¿Discrimina la lengua?

La Real Academia Española tiene la palabra

Por François Graña



Introducción

No se necesita ser un estudioso de la vida social para constatar, desde el mero sentido común, que el uso corriente del habla vehiculiza y legitima relaciones de poder preexistentes. Las variaciones de tono y acento denotan diferentes posiciones en la escala jerárquica social; el peso autoritativo de ciertas palabras y enunciados depende del estatus del hablante; la apropiación diferencial del lenguaje por los grupos sociales moldea códigos de clase que trasuntan identidades colectivas; sutiles estrategias lingüísticas vehiculizan acciones de coerción, intimidación, menosprecio, invisibilización. Con el solo acto de escuchar, el habitante de la gran ciudad aprende a adivinar el origen social y aun el espacio sociogeográfico de proveniencia de los hablantes.

Todo ello ocurre a despecho del trabajo incesante de unificación de los usos de la lengua que tiene por sede privilegiada la escuela y demás instituciones educativas, así como la Real Academia Española (RAE), erigida en custodio de los “usos correctos” de nuestro idioma. La labor de esta última presupone que la lengua es universal e independiente de los lugares sociales ocupados por los hablantes¹. Este

François Graña Doctor en Ciencias Sociales, investigador y docente en régimen de Dedicación Total en la Facultad de Información y Comunicación, Universidad de la República, Montevideo. Autor de varios libros, capítulos de libros y artículos en revistas arbitradas.

trabajo de unificación semántica en sociedades desiguales -y no hay sociedad que no lo sea- contribuye a facilitar el entendimiento entre interlocutores estructuralmente disímiles. Asimismo, la considerable extensión y dispersión planetaria de sociedades hispanohablantes, justifica ampliamente tales esfuerzos de unificación lingüística. La RAE no “dictamina” por sí y ante sí sobre los empleos adecuados de la lengua; buena parte de su labor consiste en incorporar la diversidad léxica y semántica generada por un metabolismo social que no descansa, dada la continua transformación del lenguaje que inspira con toda justeza la analogía con un organismo vivo. Pero es claro que esta labor confiere a la RAE un singular poder: el de convalidar la “aceptabilidad oficial” de los términos y de sus usos. Veremos en estas páginas cómo ejerce tal poder la autoridad máxima de la Lengua Española.

Nos limitaremos aquí a una discriminación específica: la de las mujeres, históricamente subordinadas en nuestras sociedades androcéntricas desde los albores mismos de la humanidad. Aludiremos a las complejas relaciones entre lengua y sociedad desde una perspectiva científico-social muy amplia, sin incursionar en mayores precisiones dado que no se trata de un campo de nuestra especialidad. Seguirán algunos comentarios referidos a las huellas de la cultura androcéntrica en la lengua y a los estudios con perspectiva de género que se han ocupado del asunto en estas últimas décadas. Luego daremos vista esquemática de los avances verificables en el terreno de la pugna por la equidad de género en los usos de la lengua, y finalmente, haremos lugar al análisis crítico de un texto de la RAE que pone en entredicho la tesis de la “invisibilización” de las mujeres en la lengua española.

Lengua y androcentrismo²

Las relaciones entre lengua y vida social son inextricables: no hay modo de referirnos a una sin la otra; las interacciones en la vida cotidiana discurren

1-La RAE, claro está, acepta modismos regionales que introducen diferencias a menudo importantes en el empleo y acepción de términos. Sin embargo, la inclusión de tales modismos en su Diccionario está imbuída de idénticas pretensiones de universalidad en el uso de la lengua al interior de cada uno de esos diferentes espacios sociogeográficos. Por lo demás, este propósito figura en el art.1º de sus estatutos: “velar por que los cambios que experimente la lengua española en su constante adaptación a las necesidades de sus hablantes no quiebren la esencial unidad que mantiene en todo el ámbito hispánico” (<http://www.rae.es/la-institucion>, consultado en 29/5/2016)

2-En este apartado nos hemos servido ampliamente de un desarrollo argumental expresado en otra parte (Graña, 2006:181-185)

acompañadas, mediadas y a menudo determinadas por intercambios lingüísticos. Podría afirmarse sin exageración, que ambos términos constituyen una totalidad sistémica que caracteriza la existencia humana, y que su distinción no es más que un recurso metodológico con fines analíticos. Dada esta premisa, la pregunta del título es retórica: no hay modo de que la lengua escape a la discriminación de género, habida cuenta de que esta signa a nuestras sociedades *urbi et orbi*. Pensar la lengua como ajena a toda acción discriminatoria, supone asignarle a la misma una autonomía radical, tal como si se tratara de una herramienta neutra, ascéptica, susceptible de ser empleada por los hablantes a tenor de sus distintas estrategias, intenciones y lugares sociales ocupados. En tal sentido, hacemos nuestra esta proposición:

El lenguaje y la diferencia sexual son cuestiones tan incorporadas a nuestra existencia que resulta difícil ponerlas a distancia, ‘despegarlas’ de nuestra conducta cotidiana. Simplemente, *usamos* el lenguaje; a la vez, *actuamos* como mujeres o como hombres, de acuerdo a las pautas que la cultura marca a cada género sexual. (Valle, Iriart & Amado, 1996:31).

En el lenguaje corriente, las mujeres aparecen excluidas en tanto sujetos de experiencia: el discurso de pretensiones universales identifica género humano con sujeto masculino, la definición de las mujeres se hace desde una perspectiva androcéntrica.

La niña debe aprender su identidad sexo-lingüística para renunciar inmediatamente a ella. Permanecerá toda su vida frente a una ambigüedad de expresión a la que terminará habituándose, con el sentimiento de que ocupa un lugar provisional en el idioma, lugar que deberá ceder inmediatamente cuando aparezca en el horizonte del discurso un individuo de sexo masculino... (Moreno, 1993:31).

Desde hace unas cuatro décadas, se han venido generalizando en Occidente estudios lingüísticos (notoriamente en los idiomas inglés, francés, castellano e italiano) destinados a analizar la discriminación bajo dos modalidades: por la forma en que se enseña a las mujeres a emplear el lenguaje, y por el tratamiento dispensado a ellas en el uso colectivo de la lengua. A finales de los años '80 comenzaban a difundirse recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje, con

la UNESCO a la cabeza. La prevención y alerta contra el sexismo en el lenguaje, ha cristalizado en numerosos acuerdos normativos supranacionales: 1) en 1979 las Naciones Unidas realizaban una Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación de la mujer; 2) la resolución 14.1 de la UNESCO -aprobada en 1987 por la Conferencia General de la ONU- invita a evitar “el empleo de términos que se refieren explícita o implícitamente a un solo sexo, salvo si se trata de medidas positivas a favor de las mujeres”; 3) la resolución 109 de UNESCO -aprobada por la Conferencia General- convoca a “...seguir elaborando directrices sobre el empleo de un vocabulario que se refiere explícitamente a la mujer y promover su utilización en los Estados Miembros”; 4) la resolución del Parlamento Europeo del 14.10.87 solicita a las agencias de publicidad la eliminación de prácticas que atentan contra la dignidad de las mujeres; 5) una recomendación de la Unión Europea de febrero de 1990 comprueba que “el sexismo se refleja en el lenguaje utilizado en la mayor parte de los Estados miembros”, y es un estorbo para la igualdad de mujeres y hombres porque “oculta la existencia de las mujeres, que son la mitad de la humanidad”. Se recomienda “el empleo de un lenguaje que refleje el principio de igualdad entre hombres y mujeres” (AA.VV. 2003:32). Para el idioma español, las recomendaciones anti-sexistas se centraron en: i) evitar el masculino como género abarcativo de ambos sexos; ii) evitar la alusión a las mujeres como subordinadas; iii) utilizar simétricamente nombres, apellidos y tratamientos; iv) utilizar el género epiceno³ siempre que ello sea posible, o en su defecto el doblete (“alumnos y alumnas”, “ciudadanos y ciudadanas”, etc.); vi) adecuar títulos y profesiones a la realidad actual (Muruaga, 2003).

Es mucho lo que se ha avanzado en todas las direcciones arriba señaladas. Pero es evidente que las inequidades de género en el uso de la lengua no sólo no han desaparecido, sino que -como se verá más adelante- se despliega actualmente una poderosa reacción conservadora. La bibliografía de género es muy prolífica en señalamientos de situaciones de discriminación vehiculizadas por empleos del lenguaje corriente avalados por la RAE. Así por ejemplo, Montserrat Moreno señala los saltos semánticos que los libros de historia dominan a la perfección, sal-

3-Género epiceno: el de los nombres de animales cuando, con una misma terminación y artículo, designan el macho y la hembra: el milano, la perdiz. Diccionario Enciclopédico Salvat (1962) tomo 6, p.313

tos que hacen pasar la parte (los hombres) por el todo (la población). Los ejemplos pululan en los textos más corrientes en que se apoya la enseñanza de la historia. La autora ilustra su propósito con numerosos ejemplos tales como: “Asiria es un territorio montañoso en el alto valle del Tigris; sus habitantes, hábiles cazadores y guerreros, constituyeron un poderoso ejército...”, o también “...sus pobladores son hombres que han bajado de las montañas vascas y cantábricas. Viven de la guerra y el pastoreo”, etc. Se fomenta de este modo un subconsciente en que el varón pasa por la persona, así como un acostumbamiento a la ocultación de la mujer en la infinidad de relatos que reproducen la *saga* humana. Por medio del lenguaje se erige lo masculino en *sujeto* y *objeto* de todo discurso: sujeto porque es emisor y receptor de locuciones, objeto porque también es masculino aquello de que se habla, lo que se nombra. Los contenidos curriculares escolares también reflejan el protagonismo del arquetipo masculino, invisibilizando a las mujeres, discriminándolas, y minimizando la importancia social del mundo privado, de la esfera cotidiana y doméstica, así como de las relaciones personales (Moreno, 1993:36 y ss.). Por su parte, la lingüista norteamericana Deborah Tannen muestra las estrategias lingüísticas de circunloquio, interrupción, proposición de temas, silencio vs. facundia, etc., empleadas por hombres y mujeres en relaciones dialógicas que están permeadas por la dominación masculina (Tannen, 1996).

Usos sexistas del lenguaje

Podría decirse con fundamento, que la lengua no es sexista, y que en cambio sí lo es la ideología de quien emite mensajes sexistas; así visto, el lenguaje no sería más que una “radiografía” de convicciones androcéntricas. En comunión con esta perspectiva, una connotada filóloga se tomó el trabajo de revisar y contabilizar los ejemplos empleados por el Diccionario de la Lengua Española en su edición 1992. De su revisión se desprendió un escaso 11 % de presencia femenina en las ilustraciones brindadas por el Diccionario. Y esto no es “culpa” del idioma: “...nada en la lengua, ni en las y los hablantes obliga a subrepresentar de este modo un colectivo que constituye más del 50 % de la población” (Lledó Cunill, 2003:12). Veamos otro ejemplo ilustrativo del uso sexista del lenguaje, examinado por esta misma autora. En la edición en línea del citado Diccionario se lee

en las entradas correspondientes a “madre” y “padre” (nos limitaremos aquí a las dos primeras acepciones de cada entrada):

madre. 1. f. Mujer o animal hembra que ha parido a otro ser de su misma especie. 2. f. Mujer o animal hembra que ha concebido.

padre. 1. m. Varón o animal macho que ha engendrado a otro ser de su misma especie. 2. m. Varón que ejerce las funciones de padre.⁴

Un padre es un hombre que no engendra solo, sino únicamente a condición de hacerlo con una mujer, que será madre si decide luego tener a la criatura; la definición está lejos de recoger tales circunstancias. Asimismo, no se dice en la definición de “madre” que también las mujeres engendran a sus hijos, lo que -por omisión- es atribuido únicamente a los hombres; también se omite decir que el cuerpo de las mujeres “gesta en solitario a sus hijas e hijos”. Sugiere entonces la autora: “¿Quizás si se especificase (en honor a la verdad) que las mujeres engendramos, gestamos y parimos, sería más difícil pensar en nosotras como estos seres débiles y sobre todo pasivos que tanta definición de diccionario induce a pensar?” (*op.cit.* pp.12-13). Deduce de aquí la autora, que la lengua no obliga a redactar tales definiciones de este modo, más bien atribuibles al universo de sentido con que comulga el redactor.

Corresponde consignar que Lledó Cunil emplea la versión del Diccionario de la RAE del año 2001, diferente de la disponible hoy en línea, que venimos de citar. En la vieja versión se leía para la entrada *madre*: “f. Hembra que ha parido. II 2. Hembra respecto de su hijo o hijos”, y para *padre*: “m. Varón o macho que ha engendrado. II 2. Varón o macho, respecto de sus hijos”. La autora hacía notar que no se distingue el colectivo humano de las mujeres respecto de los animales al emplear la única palabra “hembra”, en contraste con “el cuidado exquisito” en deslindar la experiencia del colectivo de los hombres respecto de los animales, mediante el empleo reiterado de la expresión “varón”. Se sugería así que “se considera más animales a las mujeres que a los hombres”, en consonancia con la asimilación de las mujeres a la naturaleza y los hombres a la cultura, vieja polaridad cara a la tradición cultural androcéntrica occidental. Este cuestionamiento ya

4- <http://dle.rae.es/?w=diccionario>. Consultado en 28/5/2016

no tiene lugar con la muy reciente actualización hecha por la RAE, arriba citada, en que se sustituye “hembra” por “mujer o hembra”, y que constituye sin duda un avance en la erradicación del sexismo en la lengua.

Examinaremos renglón seguido, un ejemplo estereotipado de empleo androcéntrico del lenguaje en un salón de clase, que las invisibiliza y las induce a ocupar un lugar “naturalmente” subordinado al de los varones:

La maestra dice ‘los niños que hayan terminado el ejercicio que salgan’, y la niña no se mueve. ‘¿Porqué no sales?’ ‘Es que usted dijo los niños’. ‘¡Ya mujer! Pero en los niños incluyo a toda la clase’. La niña sale y al volver al recreo oye a la maestra: ‘Los niños que se quieran apuntar al fútbol que levanten la mano’. Ella la levanta y escucha ‘¡Que no, tonta! Que dije los niños’. Y la niña se queda pensando: ‘¿Pero no dijo los niños?’ En la primera frase -la del ejercicio- las niñas quedan invisibilizadas. En la segunda, la del fútbol, excluidas. Tenemos que estar continuamente adivinando si estamos o no en los ciudadanos, los vecinos, en los parados, los jubilados, los trabajadores, los inmigrantes, los jóvenes, etc. (Meana, 2003:24).

Esta maestra bien pudo decir “quienes” en lugar de “los niños” en la primera alocución, “los varones” en lugar de “los niños” en la segunda, y así siguiendo. Luego, el reproche que dirige a la niña confundida, es de claro cuño androcéntrico: tácitamente, la maestra deja fuera de discusión que ellas deben interpretar si han sido o no aludidas en el genérico masculino, trabajo extra de vigilia interpretativa del cual los varones se encuentran eximidos de oficio, sin que ello deba llamar la atención a nadie. Está claro que la maestra de referencia reproduce convicciones preexistentes que vertebran su empleo de la lengua.

La neutralidad de la lengua bajo sospecha

Sin embargo, el análisis de la escena arriba consignada nos permite ir un poco más allá de la crítica al uso sexista de la lengua, y poner en entredicho la supuesta neutralidad de la misma en lo que compete al lugar y al trato que dispensa a los géneros. Nótese que, para expresarse del modo en que lo hace, esta maestra encuentra un confortable asidero en la lengua: puede dar libre curso a su sexismo “espontáneo”, limitándose a seguir puntilliosamente las reglas gramaticales. En

cambio, quien se preocupe por evitar el sexismo y la invisibilización femenina, se verá llevado no pocas veces a forzar los usos corrientes del idioma, deberá recurrir a tediosos dobles y reiteraciones que recargan la prosa. Citaremos a modo de ejemplo de tales dobles y reiteraciones, el art. 41 de la Constitución de la República Bolivariana. Este texto ha hecho las delicias de quienes se empeñan en calificar de inapropiados, barrocos y poco prácticos estos esfuerzos de erradicación de connotaciones sexistas de la lengua:

Sólo los venezolanos y venezolanas por nacimiento y sin otra nacionalidad podrán ejercer los cargos de Presidente o Presidenta de la República, Vicepresidente Ejecutivo o Vicepresidenta Ejecutiva, Presidente o Presidenta y Vicepresidentes o Vicepresidentas de la Asamblea Nacional, magistrados o magistradas del Tribunal Supremo de Justicia, Presidente o Presidenta del Consejo Nacional Electoral, Procurador o Procuradora General de la República, Contralor o Contralora General de la República, Fiscal General de la República, Defensor o Defensora del Pueblo, Ministros o Ministras de los despachos relacionados con la seguridad de la Nación, finanzas, energía y minas, educación; Gobernadores o Gobernadoras y Alcaldes o Alcaldesas de los Estados y Municipios fronterizos y de aquellos contemplados en la Ley Orgánica de la Fuerza Armada Nacional.⁵

¿Acaso este cansador ejercicio de equidad de género no demuestra palmariamente que la lengua corriente es sexista? ¿No estamos lidiando aquí, muy precisamente, con estructuras androcéntricas de la lengua que facilitan su empleo sexista, obstaculizan la equidad de género e inducen estos pesados circunloquios para incluir a las excluidas...?

Consignábamos más arriba la multiplicación de iniciativas sociales e institucionales -muchas de ellas con rango de política de Estado- animadas por la voluntad de erradicar el sexismo de la lengua, que acompañan el proceso de “empoderamiento” protagonizado por las mujeres occidentales en estas últimas décadas. Seguramente ya puede hablarse de un proceso irreversible, de una toma de conciencia colectiva que se ha instalado duraderamente en nuestras sociedades. Sin embargo, dicho proceso no ocurre sin fricciones: el androcentrismo todavía

5- <http://venezuela.justia.com/federales/constitucion-de-la-republica-bolivariana-de-venezuela/titulo-iii/capitulo-ii/>, consultado en 28/5/2016

reinante, está muy lejos de rendirse sin ofrecer resistencia. Nos ocuparemos a continuación de una de ellas: la que proviene de los catedráticos de la Real Academia Española.

Una reacción conservadora

En 2012, Ignacio Bosque, integrante de la RAE, publicaba un informe luego suscrito unánimemente por los asistentes al pleno de la Real Academia celebrado en marzo de ese mismo año (en la ocasión, 25 titulares: 22 varones y 3 mujeres). En su texto, Bosque la emprende contra las nuevas guías sobre lenguaje no sexista elaboradas en España por universidades, sindicatos o gobiernos regionales. En su gran mayoría, tales guías fueron elaboradas -señala- sin participación de lingüistas. Ergo -sigue Bosque- para sus autores no es competencia de los profesionales del lenguaje “determinar si los usos verbales de los hispanoparlantes son o no sexistas”, a pesar de que en todas ellas se incursiona en “no pocos aspectos del léxico, la morfología o la sintaxis” de la lengua. De allí resulta que “el criterio para decidir si existe o no sexismo lingüístico será la conciencia social de las mujeres o, simplemente, de los ciudadanos contrarios a la discriminación”. En suma, a criterio del académico, no son las personas discriminadas -o quienes asumen su causa- sino los custodios del léxico, de la morfología y de la sintaxis, quienes deben decidir si existe o no discriminación en los usos corrientes de la lengua.

Bosque se cuida de reconocer la justeza de la premisa de que parten los autores de las mencionadas guías: “existe la discriminación en nuestra sociedad”; las cifras de violencia doméstica son alarmantes; persisten situaciones de acoso sexual y diferencias salariales entre hombres y mujeres; existe desigualdad de género en la distribución de tareas domésticas; en la publicidad “la mujer es considerada a menudo un objeto sexual”, y en definitiva, “son asimismo objetivos otros muchos signos sociales de desigualdad o de discriminación que las mujeres han denunciado repetidamente en los últimos años”. Reconoce también “comportamientos verbales sexistas”, cuya existencia muestra que el lenguaje puede emplearse -entre otros usos- “para discriminar a personas o a grupos sociales” (Bosque, 2012:3). El autor comparte igualmente la necesidad de extender la igual-

dad social entre géneros, y de hacer más visible la presencia de la mujer en la sociedad.

¿Cuál es, concretamente, la discordancia de Bosque? Lo que considera “insostenible”, es el reclamo -presente en todas las guías aludidas- de que la lengua explicita siempre la relación entre género y sexo, so pena de no garantizar la visibilidad de las mujeres, de caer en el “pensamiento androcéntrico”, de expulsar a las mujeres del “universo simbólico” y de instituir “lo masculino como lo universal” (op.cit. p.4). De aquí en más, el autor despliega una crítica cuidadosa y pormenorizada al rechazo -presente en todas las guías por él revisadas- del empleo genérico del masculino que invisibiliza a las mujeres so pretexto de incluir a ambos sexos. Entiende que sí son sexistas empleos del masculino tales como “los ingleses las prefieren rubias”, pero considera aceptables las construcciones genéricas en masculino como “todos los que vivimos en una ciudad grande”. Esta última frase no las “visibiliza”, y sin embargo, “las mujeres no se sienten excluidas de ella”. ¿En qué funda tal afirmación, en nombre de “las mujeres”? En un primer abordaje, su prosa nada devela al respecto... *e pur si muove*. Invito a una lectura atenta del pasaje en cuestión:

Aplicando el verbo *visibilizar* en el sentido que recibe en estas guías, es cierto que esta última frase [“todos los que vivimos en una ciudad grande”] “no visibiliza a la mujer”, pero también lo es que las mujeres no se sienten excluidas de ella. Hay acuerdo general entre los lingüistas en que el *uso no marcado* (o *uso genérico*) del masculino para designar los dos sexos está firmemente asentado en el sistema gramatical del español, como lo está en el de otras muchas lenguas románicas y no románicas, y también en que no hay razón para censurarlo. Tiene, pues, pleno sentido preguntarse qué autoridad (profesional, científica, social, política, administrativa) poseen las personas que tan escrupulosamente dictaminan la presencia de sexismo en tales expresiones, y con ello en quienes las emplean... (op.cit. p.6)

Para comenzar, nótese que el autor se empeña en tomar con pinzas el término “visibilizar”: sea en itálica, sea en entrecomillado, pero nunca sin más aditamento; pareciera querer mitigar su contundencia, y en el mismo acto, mostrar que no comulga con su empleo. Invisibilizar a las mujeres, señor Bosque, equivale a *borrarlas, ignorarlas, “ningunearlas”*. ¿Es necesario apelar “al sentido que

recibe en estas guías” para decirlo sin ambages? Y también, ¿podría tener acaso otro sentido el término en cuestión? Luego, Bosque vuelve a accionar sus pinzas semánticas para entrecomillar la expresión “no visibiliza a la mujer”; a no confundirse, pregonan las comillas: no es esta una preocupación del autor, sino de los redactores de las guías que viene criticando.

Luego de afirmar que las mujeres no se sienten excluidas de la ciudad grande a pesar del genérico “todos” que no las “visibiliza”, se tiene la impresión de que Bosque abandona abruptamente esta proposición para pasar a otra cosa, como si no fuera necesario fundar de algún modo esta temeraria afirmación. Pero la disrupción sólo es aparente: el fundamento anida muy precisamente en la idea que desarrolla a continuación; no hay cambio de tema sino clara continuidad de sentido entre aquella afirmación y las frases que le siguen. Veamos. Si “las mujeres” no se sienten excluidas de aquel “todos” que las comprende, es *porque* el uso genérico del masculino “está firmemente asentado en el sistema gramatical del español” y de muchas otras lenguas. Esto es: si las mujeres no se sienten especialmente excluidas del genérico masculino, ¡es precisamente porque *siempre lo han estado*, nada nuevo ha ocurrido en la lengua... aunque sí en la conciencia de muchas de ellas!

Si existe “acuerdo general entre los lingüistas” sobre el uso genérico del masculino -sigue Bosque- ¿qué autoridad pueden invocar quienes osan dictaminar la presencia de sexismo en tal uso, a despecho del “acuerdo general” de los custodios de la lengua? El autor se queja de que los redactores de las guías no sexistas sometidas a exégesis hayan prescindido de los servicios de los lingüistas. Pero en verdad, no parecería limitarse a un mero reclamo de asesoramiento; se desprende del hilo argumental de Bosque, que estas guías nunca hubieran debido ver la luz del día por inapropiadas o erróneas, y que los estudiosos de la lengua constituyen autoridad inapelable en cuestiones referidas a los usos de la lengua. Todo el poder a los especialistas -parece clamar- que han categorizado sin ambigüedades: el uso genérico del masculino “está firmemente asentado”, y deberá seguirlo estando, puesto que “no hay razón para censurarlo” (léase: no la hay entre los lingüistas que comparten tal “acuerdo general”, ya que las “universidades, comunidades

autónomas, sindicatos, ayuntamientos y otras instituciones” responsables de las guías en cuestión no cuentan; “los de afuera son de palo”, decimos en Uruguay).

La trampa del genérico masculino

Si en pocas décadas las mujeres occidentales han reducido drásticamente la brecha de desigualdades milenarias, siguen habitando un mundo androcéntrico donde el solo hecho de nacer varón conlleva ventajas en recursos de poder, socio-culturales y económicos respecto del “segundo sexo”. La batalla contra el androcentrismo y la subordinación histórica de las mujeres también se despliega en el campo de la crítica de la lengua en tanto legitimadora de tales acciones sociales; es lo que traslucen los cuestionamientos al lenguaje sexista y las propuestas tendientes a enmendarlo. Es esta una tensión característica de la época de conflicto y transición en que nos toca vivir en lo que refiere a a las identidades de género.

El itinerario argumentativo de Bosque es de timbre bien diferente. Si mujeres notorias y contemporáneas como Carmen Posadas, Rosa Montero, Almudena Grandes y Angeles Mastretta -entre otras citadas por el académico en p.7- hacen caso omiso de las reglas de lenguaje no sexista pregonado, y si además, “por regla general” los lingüistas ponen el grito en el cielo ante desdoblamientos y reiteraciones que violentan y recargan la lengua de Cervantes, entonces las recomendaciones de lenguaje no sexista deben archivarse por improcedentes, farragosas, impracticables y elitistas (los términos son míos, aunque me atrevo a sugerir que su espíritu ronda en las entrelíneas del texto aquí examinado). Dicho en buen romance: si todo el mundo -especialistas y profanos, estudiosos de la lengua y usuarios connotados de la misma- emplea habitualmente y sin resquemores el genérico masculino para aludir a hombres y a mujeres, ¡reservemos nuestra tierra controversial para causas que la merezcan!

La lengua es androcéntrica: mal que le pese a la RAE, el genérico masculino discrimina a las mujeres en el acto de invisibilizarlas, y es este sin duda el punto nodal de toda la discusión. Pero el lenguaje hablado tal como lo empleamos cotidianamente, no resulta de una conspiración maquiavélica de los hombres contra

las mujeres, sino del metabolismo social con el que se amalgama en una totalidad inseparable y que involucra por igual a unos y otras. Si por una parte todos nos valemos de la lengua tal como la hemos aprendido -acabo de hacerlo al escribir “todos”-, por otra, no pocos la cuestionamos en tanto legitimadora de la inequidad en lo que a género se refiere. Tales cuestionamientos se valen del principal vehículo disponible para el entendimiento humano: la lengua aprendida en que nos reconocemos e interactuamos. Esta contradicción no se disuelve por decreto; en su desarrollo, tiende a cavar un foso entre cierto lenguaje “políticamente correcto” desde una perspectiva animada por la equidad de género, y la *lingua franca* en que todos somos “incorrectos”. En la vida cotidiana, es rarísimo que alguien se exprese siempre en términos de “todos y todas”, “me voy de vacaciones con mis hijos e hijas”, “tus amigos y tus amigas”, “científicos y científicas”. Entendemos inevitable que así sea, precisamente porque las estructuras lingüísticas -como bien sugiere Bosque- constituyen sedimentos socio-culturales que se modifican, ciertamente, pero en tiempos históricos dilatados.

Por cierto, no escapa a la vigilia del catedrático de la RAE esta contradicción; más aun: se vale de ella de un modo algo artero para arremeter contra la inútil sobrecarga de la lengua con que se pretende erradicar el sexismo de la misma. No tiene sentido “forzar las estructuras lingüísticas” para constituir las en “espejo de la realidad” (¡!); las propuestas de las tan traídas y llevadas guías no están hechas para el lenguaje común, y crean un “código artificial” que separa a sus propulsores de los simples ciudadanos; los propios textos de estos adalides de la lucha anti-sexista en el terreno de la lengua están plagados de “infracciones” a sus propias normas, con lo cual reconocen tácitamente que “no tienen aplicación en la lengua de todos los días”; se acepta como natural que quien se empeña en desdoblarse en público “ciudadanos y ciudadanas”, “usuarios y usuarias”, etc., se olvide de hacerlo cuando ya no está ante un micrófono o una cámara (op.cit. pp.11-13). Estos son solo algunos proyectiles de su andanada verbal, sazónada con una pizca de sorna y abundante ironía. Pero mal que le pese, sus señalamientos pueden ser leídos como otras tantas constataciones de que no hay modo de escapar al androcentrismo lingüístico que no sea parcial, que no ocurra a contrapelo de la propia lengua.

Otro argumento recurrente en el texto de referencia, apela a la mayoría silenciosa como criterio de verdad: los críticos del sexismo en la lengua son minoritarios; la mayor parte de mujeres no se siente invisibilizada por el genérico masculino; el grupo de personas que emplea expresiones supuestamente “sexistas” es absolutamente mayoritario; las escritoras, las científicas y las artistas que no siguen las directrices “contra el supuesto sexismo verbal” son legión.

El argumento de autoridad que opone mayorías a minorías en tiempos de remoción social, en verdad, es tan viejo como capcioso, y ha sido empleado por conservadores de todas las épocas. La Liga Nacional de Mujeres Anti-Sufragio creada en Londres en 1908, sostenía que en su mayoría, las británicas no estaban interesadas en conseguir el derecho al voto, y alertaba contra el peligro de que unas pocas mujeres organizadas forzaran al gobierno a plegarse a ese reclamo minoritario⁶. Seguramente no le faltaba razón en lo que hace a la contabilidad social (como tampoco a Bosque). Pero lo cierto es que, a pesar de las anti-sufragistas, la sociedad británica no esperó a que la mayoría absoluta de mujeres se plegara al sufragismo para instaurar el voto universal por razones de equidad y justicia humana.

Veamos otro empleo argumentativo de la cuestión de las mayorías y las minorías. En las últimas líneas del fragmento citado que hemos venido comentando, el autor se pregunta de qué autoridad se creen investidas “las personas que tan escrupulosamente dictaminan la presencia de sexismo” en los usos genéricos del masculino. Muchos de los redactores de las guías responderían que tal autoridad procede de “su sensibilidad ante la discriminación de la mujer en el mundo moderno” -discurre Bosque-, argumento que le parece insostenible ya que “califica arbitrariamente de sexista al grupo -absolutamente mayoritario- de mujeres y hombres con una sensibilidad diferente” (op.cit. p.6). Este “grupo absolutamente mayoritario” está integrado obviamente por los hispanoparlantes que hacen uso de la lengua tal como la aprendieron desde la primera infancia, por medio de la cual se piensan a sí mismos y al mundo en que viven. Pero entonces, ¿por qué emplea Bosque la expresión “sensibilidad diferente” para referirse a este “grupo”,

6- <http://www.historiasiglo20.org/sufragismo/antisufrag.htm>

que abarca sin duda alguna a la gran mayoría de personas de habla hispánica? Parece decirnos que quienes emplean el genérico masculino subsumiendo en este a las mujeres, lo hacen *porque* han elegido expresarse de este modo, siguiendo su personal “sensibilidad”, y que como tal, debe ser respetada. Aquí, el autor es congruente con una perspectiva -compartida con muchos de sus colegas- que asigna a la lengua una idílica neutralidad, análoga a una herramienta comunicacional que cada cual empleara libremente, siguiendo los dictados de su personal “sensibilidad”. En suma, todo este argumento de Bosque -como el de las anti-sufragistas londinenses arriba citadas-debe su indudable fuerza persuasiva al hecho de que recalca hondamente en el sentido común, conformado por esa densa trama de “nociones con las que se argumenta pero sobre las cuales no se argumenta” (Bourdieu & Wacquant, 2000).

En breve

El señor Bosque no niega que la lengua refleje “distinciones de naturaleza social” (op.cit.p. 15). Preferimos afirmar sin matices que la lengua discrimina, pero convengamos que, de manera algo eufemística, el catedrático reconoce la existencia de problemas en las articulaciones entre lengua y vida social; debe reconocerse que no hay en su argumentación una defensa cerril de un idioma socialmente ascético. También concordamos en su apreciación acerca de que la evolución de la estructura morfológica y sintáctica de la lengua no puede controlarse con normas lingüísticas. Sólo que no es este el propósito de quienes defendemos los dobles, el empleo de la arroba y del asterisco así como cuanto recurso se invente para desarmar el genérico masculino. La insistencia en “forzar” la lengua es política; y si la sintaxis se resiente, pues que se resienta. Las tediosas reiteraciones del “nosotros y nosotras”, “ciudadanos y ciudadanas”, generan fastidio, incomodan, alargan las frases, aburren... Yo diría que es precisamente ese su cometido: provocar, molestar, denunciar, señalar que algo huele mal en Dinamarca, que nuestra lengua corriente acarrea encorsetamientos y ninguneos de más en más inaceptables para muchas mujeres y para numerosos hombres.

Bibliografía

- AA.VV. (2003). Las mujeres y el lenguaje. Vitoria-Gasteiz, Emakunde/Instituto Vasco de la Mujer. http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/sen_revista/es_emakunde/adjuntos/revista.emakunde.52.pdf, consultado en 26/5/2016
- BOSQUE, I. (2012). "Sexismo lingüístico y visibilidad de la mujer". Real Academia Española. http://www.rae.es/sites/default/files/Sexismo_linguistico_y_visibilidad_de_la_mujer_0.pdf, consultado en 26/5/2016
- BOURDIEU, P. & WACQUANT, L. (2000). "La nouvelle vulgate planétaire". Le Monde Diplomatique, mayo, pp.6-7. <http://www.monde-diplomatique.fr/2000/05/>, consultado en 30/5/2016
- GRAÑA, F. (2006). El sexismo en el aula. Montevideo, Editorial Nordan.
- LLEDÓ CUNIL, E. (2003). "De algún detalle del diccionario". Emakunde nº52. Vitoria-Gasteiz, Instituto Vasco de la Mujer, pp.10-13
- MEANA, T. (2003). "Estamos ocultas, escondidas tras los masculinos". Emakunde nº52. Vitoria-Gasteiz, Instituto Vasco de la Mujer, pp.24-25
- MORENO, M. (1993). Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela. Barcelona, Icaria
- MURUAGA, B. (2003). "Sexismo en el lenguaje. Sexismo en el mensaje". Emakunde nº52. Vitoria-Gasteiz, Instituto Vasco de la Mujer, pp.20-23
- TANNEN, D. (1996): Género y Discurso. Barcelona, Paidós, pp.15-6
- VALLE N., HIRIART B., AMADO A.M. (1996): El ABC de un periodismo no sexista. Santiago, Fempress

La reforma educacional en Chile y la inclusión de la perspectiva de género: deseos, silencios y vacíos.

Por Ximena Azúa Ríos



El sistema educacional chileno fue devastado durante la dictadura, esto produjo un cambio radical en el sistema educativo en todos sus niveles. Paso de ser un sistema educación provisionado por el Estado – con un número marginal de instituciones a cargo de privados- a un sistema subsidiado por el Estado. El traspaso de los establecimientos de escuelas y liceos a las municipalidades, la instalación de un nuevo sistema de financiamiento -el subsidio a la demanda- y el fomento a la incorporación de privados a la educación con financiamiento estatal, son las acciones que dieron fisonomía a ese cambio y aún perduran.. A lo anterior, se sumó el desmantelamiento de las universidades públicas, con una baja en sus presupuestos, el despojo de varias sedes regionales, a las más emblemáticas, y en particular con la desarticulación de la formación de profesores de la universidad. Además, con una reducción dramática en las remuneraciones de los profesores en servicio y por cierto la persecución de académicos, profesores y estudiantes opositores¹.

1-Cabe señalar que las políticas educacionales de la dictadura se cierra el 10 de marzo de 1990, su último día, el 11 de marzo asumía el primer presidente democrático después de 17 años de dictadura. El 10 de marzo se promulgó la LOCE (Ley orgánica constitucional de enseñanza) en la cual a grandes rasgos establecía lo siguiente en relación al sistema escolar: respecto del control del curriculum estableció la descentralización de éste a los establecimientos, por un lado, y el paso del control de las dimensiones nacionales del mismo, del Ministerio de educación a una

Ximena Azúa Ríos Académica del departamento de educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile. Doctora en Literatura. Líneas de investigación: género, educación y los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lecto.-escritura.

Desde el advenimiento de la democracia en los años 90' el mejoramiento sustancial de las condiciones en el ámbito de la educación era una de las demandas sociales más anheladas y ciertamente ello ocurrió, pero sin cambiar sustancialmente el modelo de financiamiento e incluso en la educación superior se expandió.

En este texto pretendo realizar un breve resumen analítico de los avances/retrocesos que en ámbitos de los estudios de género y educación se han desarrollado desde los años 90' hasta ahora en Chile, en materia educacional, pues si bien es cierto el modelo de financiamiento no ha cambiado y más bien se ha profundizado. Cabe señalar que el Estado chileno ha aumentado el gasto en educación progresivamente desde los 90', pero claramente es insuficiente, pues el gasto público en Chile pasó de un 2,4 % del producto interno bruto en 1990 a 4,6% en el año 2015. Sin embargo, también el gasto privado aumentó en forma sustancial, principalmente el aporte de las familias y en especial en la educación superior. En la actualidad nos encontramos en un proceso de profundas reformas en el sistema, de allí que hacer este análisis es un buen ejercicio a la hora de pensar propuestas para una educación no sexista.

En cada una de las etapas propuestas se consideraran tres ejes articuladores, currículum, formación inicial y desarrollo profesional docente y derechos sexuales y reproductivos. Estos ejes los considero claves a la hora de pensar una educación no sexista, pues constituyen piezas fundamentales en la arquitectura de una reforma educacional que piense la formación de hombres y mujeres en calidad de ciudadanos con igualdad de deberes y por sobretodo de derechos.

En términos de género, en el sistema educacional chileno² – en la actualidad- la proporción de docentes mujeres es más alta, llegando a un 73% para mujeres y sólo a un 27% para los hombres, continuando con la tendencia nacional histórica a

nueva instancia el Consejo Superior de Educación, cuya composición aseguraba que los cambios del currículum escolar no puede ser objeto exclusivamente del gobierno de turno. Entre los miembros de ese Consejo, ciertamente primaba una alta presencia de sectores de las FFAA y de la iglesia, mayoritariamente sectores conservadores donde el concepto de género no sólo no existía y si lo conocían era altamente rechazado.

2-El sistema educacional chileno tiene una estructura de ocho años de educación básica obligatorios para los alumnos (as) e que hasta 2003 entre 6 y 13 años de edad. Estos son seguidos de cuatro años de educación media. Estos son seguidos de cuatro años de educación media, que desde el 2003 es obligatorio también, para estudiantes entre 14 y 17 años.

contar con una planta de profesores principalmente femenina³. Es así que, la mayoría de las políticas o iniciativas respecto de los ejes de género que aquí analizaremos, son llevados a la práctica u omitidos por profesionales de la educación que en un gran porcentaje poseen bajos sueldos, jornadas agobiantes y la mayoría sin considerar tiempo para la preparación de clases, con una alta rotación laboral. Se observan diferencias en cuanto a las funciones que desempeñan hombres y mujeres en los establecimientos. Así, en la docencia de aula, existe una mayor participación femenina (74%), en cambio en cargos de mayor responsabilidad como Director/a las diferencias se reducen, siendo la brecha de 13 puntos porcentuales, con predominio de mujeres en tal función. Sin embargo, al desagregar tal cargo por dependencia administrativa, se observa una mayor participación de hombres en establecimientos Municipales (56,3%) y Corporaciones de Administración Delegada (76,3%). Vale decir en los sectores que son más estables laboralmente.

Por lo cual, se debiera pensar que las políticas de inclusión y no sexistas debieran calar más hondo, sin embargo eso no es así, pues la escuela es un sistema que se reproduce a sí mismo, ajena a los cambios sociales, pues instaura sus propias formas de pensamiento y de conducta (Pérez, 1998). Por otra parte, es necesario considerar que el capital cultural del docente y del alumno difieren sustancialmente, tal como Bourdieu (1997) señala respecto a la importancia de los espacios simbólicos de cada grupo humano, pues aquello que para la escuela y los docentes es relevante no tiene la misma significación para los educandos, y viceversa.

Para los efectos del análisis propongo que a partir de la época post-dictadura se puede hablar de tres etapas las cuales se yuxtaponen, en algunos momentos: reconstrucción, reforma y demanda social. Estas etapas no siguen un patrón de los períodos de gobierno, sino más bien continuidades de las políticas.

3- Estudios del Mineduc, se encuentran en la página del Ministerio de educación, www.mineduc.cl

La reconstrucción de la convivencia democrática... el feminismo por el género (1990-1995):

Respecto de la etapa de reconstrucción me refiero a la creación de condiciones básicas para construir confianzas, a solucionar los problemas más urgentes, como el deterioro del sistema público, por ello se implementan programa de mejoramientos de la calidad de los aprendizajes (Liceo para todos), programas compensatorios focalizados en los establecimientos de bajos resultados de aprendizaje (Mece-media y rural) y un cambio relevante en la situación de los profesores con la creación del Estatuto Docente, el cual redefinió las condiciones laborales de los profesores del sector público.

En materia de género se crea el Servicio Nacional de la Mujer⁴, el que dentro de su programa de trabajo se planteó la equidad de género en todos los niveles del sistema educativo, pues a partir de un diagnóstico, realizado en la época, se estableció que las desigualdades entre hombres y mujeres jóvenes, se situaba en la calidad y modalidades de enseñanza y no en el acceso al sistema. Sin embargo, en el rango de mujeres adultas se identificó la existencia de analfabetismo y baja escolaridad, así como la menor presencia de las mujeres en la producción de conocimiento; en el año 1994 se materializa el Plan de Igualdad de Oportunidades entre Mujeres y Hombres el cual se propuso en una de sus áreas “Favorecer la participación equitativa de mujeres y hombres en los procesos educativos y de producción y transmisión del conocimiento” (Guerrero, Provoste y Valdés: 2006:106).

En materia de los derechos sexuales y reproductivos una primera iniciativa – en el año 1992- fue instruir la Circular 227 la cual indicaba sobre la asistencia a clases en calidad de alumnas regular de niñas y adolescente que asumen responsabilidades de maternidad, en definitiva lo que intentaba no continuar con

4-El Servicio Nacional de la Mujer es el organismo creado por el Gobierno de Chile para promover la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres, y fue creado por la Ley N° 19.023, publicada el 3 de enero de 1991. Su creación fue el resultado de la recuperación de la democracia y de la participación política y social de las mujeres. Su misión institucional es promover en la sociedad la igualdad, autonomía, equidad, no discriminación y una vida libre de violencia para las mujeres en toda su diversidad y la implementación de políticas, planes y programas que transversalicen la equidad de género en el Estado.

la práctica de expulsión de las adolescentes embarazadas de los establecimientos educacionales⁵. Así como también, desde el año 1993 se establece una Política de Educación en Sexualidad del Ministerio de Educación, la cual fue ampliamente publicitada y se esperaba que tuviese consecuencias en los comportamientos de los/as alumnos en relación al cuidado de su cuerpo, el de sus pares y parejas, a su vida afectiva, a los comportamientos sexuales, y a la salud sexual y reproductiva (Olavarria, 2005). Esta política se materializó en las Jornadas de conversación sobre afectividad y sexualidad (JOCAS). Éstas reunían a estudiantes, profesores y apoderados (as) para reflexionar sobre dichas temáticas, la reacción de los sectores conservadores fue tal que lograron que éstas se descontinuaran.

En materiales curriculares había que esperar un poco más, pero se instauró la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación⁶, conformada por connotados académicos y profesionales de distintos sectores, los cuales establecieron el marco y las bases para la reforma educacional que vendría en los años posteriores. En el cual, por cierto, se reafirmó la subvención escolar como eje del financiamiento fiscal y, además, en cuanto a las recomendaciones específicas en materias curriculares, de acceso y otras se concibió desde el universal masculino, no hay ninguna referencia específica o diferenciada respecto de niñas o las jóvenes.

5-Después de la formulación de la Política en Sexualidad se incrementó la matrícula de alumnas embarazadas como alumnas regulares. Para los años 1995 y 1996 se hizo un censo de las alumnas embarazadas en el sistema escolar y se comprobó que en 1995 la matrícula fue de 4.605 alumnas embarazadas (equivalente al 5,6% del total de alumnas matriculadas ese año) y en el año 1996 de 5.937 (equivalente al 7,0%), con un incremento entre ambos años del 29%. Hubo matrícula de alumnas embarazadas desde el 5º Básico, en todas las regiones del país, en 306 comunas, en todas las dependencias, niveles y cursos (Valdés y Olavarría, FLACSO, MINEDUC 1998 y 1999). La información sobre alumnas embarazadas se discontinuó para los años siguientes.

6-La Comisión Nacional para la Modernización de la Educación fue designada por el presidente de la República de la época – Eduardo Frei Ruiz Tagle- fue integrada por 18 connotados personajes de la vida nacional fundamentalmente académicos, profesionales, decanos y directores de Centros de Estudios ligados o con estrecha relación con partidos políticos y dirigida por un ministro secretario general de gobierno el sociólogo José Joaquín Brunner, de allí que se conoció como la comisión Brunner. Cabe señalar, que de sus 18 integrantes tan solo dos eran mujeres. El mandato que les fue dado en julio de 1994 fue elaborar un informe sobre la realidad de la educación chilena y proponer acciones para su modernización poniendo énfasis en los requerimientos que desde diversas materias se le imponían con miras al siglo XXI. Este informe es el que articula la reforma educacional chilena y el cual, por cierto, reafirmo la subvención escolar como eje del financiamiento fiscal y, además, está concebido desde el universal masculino.

La reforma educacional... la educación no sexista se quedó fuera. (1996-2005)

La etapa de la Reforma Educacional se liga con lo anterior, pues el gran Acuerdo Nacional en materia de educación estableció que la reforma tendría cuatro ejes fundamentales: el curricular, la jornada escolar completa, la inclusión masiva de las nuevas tecnologías en los establecimientos educacionales, la mejora sustantiva de las condiciones laborales y de la formación inicial y continua del magisterio. Sin embargo, a pesar de todo lo anterior, siguió imperando y se incrementó un sistema de financiamiento de mercado “Las subvenciones para establecimientos privados y municipales recibieron el mismo financiamiento del gobierno central según la asistencia diaria promedio de los estudiantes, creando un sistema educacional en el cual los establecimientos públicos y privados compiten por estudiantes con una base financiera esencialmente igual.” (Informe Ocede-Chile :2004: 106)

La reforma al currículum fue significativa y como tal comprendió varias dimensiones se instaló una nueva normativa que lo regula, se modificó la composición del plan de estudio, la distribución horaria y se reorientó el conjunto de áreas que lo conforman para conducir a los estudiantes hacia aprendizajes significativos y relevantes en el la sociedad actual. Todo esto tuvo dos principios orientadores relevancia de la experiencia escolar y flexibilidad curricular (Gysling, 2003). La relevancia escolar se pensó desde la actualización de disciplinas, primando siempre el masculino universal y en cuanto a la flexibilidad se esperaba que los establecimientos pudieran adoptar a sus propias realidades planes y programas derivados del Marco Curricular propuesto, pero esto último no sucedió.

El currículum, se transformó de planes y programas al Marco Curricular, que presentaba Objetivos Fundamentales Verticales y Transversales una formación general y diferenciada, poniendo el foco en las habilidades.

Desde el enfoque de género el currículum brindó una oportunidad a través de los objetivos fundamentales transversales y una particular preocupación por los textos escolares, en el ámbito desarrollo profesional docente realizó un esfuerzo tardío.

En relación a los textos escolares conformó una comisión que velará por la presentación equilibrada de las imágenes de mujeres y hombres, evitando los estereotipos y sesgos en las imágenes, para ello el Sernam elaboró un manual “Lo femenino visible” para orientar la elaboración de los textos y una pauta de sesgos que utiliza la comisión que evalúa las propuestas de textos.

Un estudio del año 1997 realizado por Sonia Montecino sobre los textos de castellano de educación básica indicaba “la necesidad de contemplar miradas más plurales que se sitúen desde un punto de vista de los diferentes sectores de personas que representan los/as educandos/as, y no entregar un único y hegemónico modelo de ver el mundo, es decir de concebir nuestra cultura. Miradas más plurales, visiones interdisciplinarias de conectar los saberes, las asignaturas, del mismo modo en que la propia realidad está interconectada” esto sin duda indicaba lo que pasaba con los textos, pero también daba cuenta de las miradas que plasmaba el curriculum, a pesar de realizar una transformación considerable en términos de actualizar las disciplinas que lo conformaban.

Así, por ejemplo un estudio realizado por Daniela Lillo respecto del “Repertorio sugerido de obras literarias” de los programas del año 1998 por la Unidad de Curriculum y Evaluación nos muestra que “existe una diferencia abismante en la presencia de autores y autoras en cada una de las categorías (narrativa, lirica, drama y ensayo) donde las mujeres no superan el 22% de la presencia en ninguna de ellas”. (Lillo:2016)

El principal aporte de este curriculum para la inclusión de la perspectiva de género fue la inclusión de los Objetivos Fundamentales Transversales en el ámbito de lo personal y social, los que se presentan a continuación:

- a) Desarrollarse en los ámbitos moral, espiritual, intelectual, afectivo y físico de acuerdo a su edad.
- b) Desarrollar una autoestima positiva y confianza en sí mismos.
- c) Actuar de acuerdo con valores y normas de convivencia pacífica, conocer sus derechos y responsabilidades, y asumir compromisos consigo mismo y con los otros.
- d) Reconocer y respetar la diversidad cultural, religiosa y étnica y las

diferencias entre las personas, así como la igualdad de derechos entre hombres y mujeres, y desarrollar capacidades de empatía con los otros.

e) Trabajar individualmente y en equipo, con esfuerzo, perseverancia, responsabilidad y tolerancia a la frustración.

f) Practicar actividad física adecuada a sus intereses y aptitudes.

g) Adquirir hábitos de higiene y cuidado del propio cuerpo y salud.

Las dimensiones aquí explicitadas, sin duda, consideran aspectos valorables como el reconocimiento y respeto a la diversidad, el énfasis en el desarrollo de la autoestima y el cuidado del cuerpo y favorecen un enfoque de género. Sin embargo, presentan limitaciones, pues al ser tan generales no conducen necesariamente la atención hacia las desigualdades de género; éstas dependen de la interpretación y la voluntad de los establecimientos y los docentes, así como de las prioridades de las corporaciones municipales, que administran los establecimientos; la otra limitación es la inexistencia de un conocimiento suficiente en enfoque de género en los docentes, ni experiencia para manejar y formular propuestas concretas de incorporación de estos objetivos en las asignaturas.

En cuanto al curriculum específicos de las disciplinas o más bien a los objetivos fundamentales verticales, allí no hay –o muy escasas- posibilidades de incursionar en nuevas propuestas, recordemos que el curriculum es una selección cultural y no está exento, sino que muy por el contrario reproduce la valoración que la sociedad – o más bien la elite- hace de lo que se debe saber y lo que es necesario aprender.

En cuanto al desarrollo profesional docente desde el año 1998 se implementaron programas de actualización y profundización disciplinaria a nivel nacional, en asociación con las universidades. Las que competían por adjudicarse los cursos a través de propuestas que obedecían unos términos de referencias elaborado por el Ministerio de Educación. Sin embargo recién el año 2004, los términos de referencias comenzaron a exigir la inclusión de la perspectiva de género en los cursos, lo que obligó a los equipos académicos a incorporarlo, sin embargo en la mayoría de las Universidades no contaba con académicas “expertas” en el tema,

así que esas experiencias consideró un abanico de amplio espectro desde clases sobre qué era género y absolutamente desconectada de la materia que trataba el curso, hasta las experiencias que incorporaban la perspectiva de género en un diseño integral, esas las menos.

Producto de lo anterior, el Centro de Perfeccionamiento e Investigaciones Pedagógicas también elaboró un Manual de formación con perspectiva de género para formadores de Formadores que fue distribuido en los equipos académicos que impartían estos programas de apropiación curricular, pues la formación de profesores no considera en su currículum el enfoque de género, ni si quiera educación para la diversidad. Una revisión a la mallas curriculares de las instituciones que forman docentes da cuenta que estas materias no son consideradas como esenciales en la formación profesional, tan sólo algunos incluyen algunos cursos electivos, pero no es considerada como elementos constituyentes de su formación profesional, cabe señalar que eso ocurría en el año 2000 y ciertamente en la actualidad esto persiste.

Al poco andar, se incrementó la evaluación a través de pruebas estandarizadas con el objeto de monitorear los aprendizajes de los estudiantes. Sin embargo, ello mutó en una evaluación social, con lo cual la acción pedagógica se volcó a lograr buenos resultados en las pruebas y dejó de lado el aprendizaje ¡¡Los estudiantes en su trayectoria escolar llegaron a tener 8 pruebas estandarizadas en 12 años de escolaridad!!⁷

Respecto de los derechos sexuales y reproductivos, en lo que respecta a educación sexual en este período se instala un plan de acción basado en la relación entre sexualidad y afectividad que recogía las propuestas realizadas por una Comisión que se avocó a actualizar las orientaciones que estaban vigentes desde 1993. Dichas indicaciones indicaba centralmente la implementación de una educación sexual oportuna, de calidad y con equidad de género acorde con las necesidades de niñas, niños y adolescentes. Uno de sus objetivos estratégicos

7-Respecto a las pruebas estandarizadas hay varios estudios en general respecto de cómo afecta la calidad de los aprendizajes, en general, en particular a la capacidad de análisis críticos, pero también hay estudios respecto de análisis diferenciado entre niños y niñas.

planteaba que al final de la enseñanza media los y las jóvenes debían reconocerse e identificarse a “sí mismos como seres sexuados y sexuales, en cada una de sus edades y etapas de su ciclo de vida y comprendan y asuman que el ejercicio de la sexualidad debe ser libre, sin violencia ni coerción en ningún caso y circunstancia.” (Olavarria, 2000)

Sin duda, las orientaciones apuntaban a una educación sexual más acorde con los derechos sexuales y reproductivos, sin embargo la escuela siempre opera desde sus lógicas heteronormativas, así por ejemplo, respecto de las adolescentes embarazadas, cabe señalar que el mandato inclusivo que las autoridades educacionales indicaron en el período anterior entra en abierto conflicto con las prácticas y con el orden simbólico que la escuela reproduce: ya no se las expulsa por el embarazo, pero en ellas recae toda la responsabilidad del cuidado de ese hijo, no hay ninguna política hacia ese padre, que en la mayoría de los casos es un adolescente, que sigue estudiando.

La demanda por una educación de calidad.... y no sexista (2006-....)

En el año 2005 por primera vez en Chile una mujer -Michelle Bachelet- dirige los designios del país, que contra todo pronóstico había surgido como candidata de la coalición gobernante, a propósito de haber sido miembro del gabinete. Ella poseía una trayectoria de militancia de izquierda, médico, hija de un general muerto por las torturas de sus propios camaradas durante el Golpe de Estado, había vivido la represión política como presa política y posteriormente el exilio. Se instaló en los primeros lugares de las encuestas y fue nominada como candidata presidencial. Los comentarios sexistas en sus primeros meses de gobierno eran aplastantes, como también lo era el apoyo de las mujeres hacia ella.

El año 2006 se inició con un estallido importante de los estudiantes secundarios por un cambio del sistema educacional con una profunda crítica a la educación de mercado y demandando una educación de calidad. El movimiento movilizó a estudiantes secundarios de todo Chile y concluyó con el cambio de la ley LOCE heredada de Pinochet. La cual por ser una ley orgánica requería un alto quórum

para cambiarla, a lo largo de la década de los 90' esto no sucedió, sin embargo fue tal la movilización de los estudiantes secundarios que no sólo lograron sacar al ministro de educación de la época, sino que también lograron una nueva ley de educación LGE.

Esta ley generó expectativas que no fueron satisfechas lo que desato en el 2011 una gran movilización estudiantil en el primer gobierno de derecha después de la vuelta a la democracia. Las demandas estudiantiles se enmarcaban en la demanda de terminar con el lucro en la educación—que en la educación universitaria está prohibido en Chile- y una educación de calidad en todos los niveles, estas demandas generaron una gran simpatía en la opinión pública.

Es interesante ver cómo las demandas de los estudiantes fueron tomando forma hacia un contexto generalizado de descontento social, pero eso ya es materia de otro artículo, lo importante aquí es destacar que poco a poco comenzaron aparecer las demandas de las estudiantes por una educación no sexista. Lo que surgió desde los colectivos de estudiantes- secundarias y universitarias- frente a actitudes sexistas de las autoridades a las cuales demandaban cambios, pero también respecto de sus compañeros de lucha. Así por ejemplo la reacción y debate que se produjo respecto de la toma del Internado Nacional Femenino el año 2011 el alcalde de la comuna donde se encuentra situado el establecimiento declaró “... *El Internado Nacional Femenino era un puterío. Entraron muchísimos hombres y estuvieron conviviendo ahí durante meses. Eso no es tolerable...*”, las reacciones que desencadenaron estas declaraciones fueron muchas y las más eran bastante ofensivas a las jóvenes, pero a pesar de ello fueron a protestar a la Municipalidad por un trato digno.

En efecto, las movilizaciones del año 2015, al igual que las del 2011 y otras, son para demandar una educación de calidad. Sin embargo, pareciera ser que las prácticas cotidianas en nuestro sistema escolar reproducen la violencia a las mujeres y niñas de manera tal, que los que luchan por cambiar el sistema no lo perciben como una forma de violencia; peor aún, no se dan cuenta de la naturalización de un sistema desigual no sólo en lo social, sino también sexista.

La escuela, sobre la base de una igualdad de partida, afecta a todo el mundo,

juzga a todos y otorga a cada uno un lugar dentro de las jerarquías escolares, estructuradas en torno a la doble función del sistema escolar: la socialización en los valores culturales dominantes de nuestra sociedad y la distribución de la mano de obra (Pérez 2000) . Es así que en marchas donde se exigía educación de calidad, aparecían consignas sexistas y francamente denigrantes a las estudiantes –y a las mujeres en general- la reacción no se hizo esperar las estudiantes comenzaron a denunciar aquello y a interpelar a sus compañeros, así por ejemplo se dieron a conocer declaraciones de protesta como la de las estudiantes del Liceo N°1 de Niñas en toma, que en uno de sus pasajes indica lo siguiente: “... *Estos acontecimientos nos han hecho reflexionar con respecto a la educación que queremos. Tenemos la convicción de que esta mirada hacia el género femenino debe cambiar, puesto que estamos exigiendo la integración e inclusión de todos y todas dentro de este sistema, en relación a la reforma y en la vida en todos sus aspectos. Seamos consecuentes, el cambio que tanto anhelamos también depende de nosotr@s tanto fuera como dentro del aula*” (<http://www.autonomiafeminista.cl/quien-no-cambia-todo-no-cambia-nada-carta-de-mujeres-del-liceo-nro-1/>)

Se sumó a lo anterior, la irrupción en las marchas, también, de otras identidades genérico-sexuales que ponen en tensión no sólo la heteronormatividad del sistema educacional chileno, sino que denuncia la violencia simbólica y explícita que en él existe en contradicción con el discurso inclusivo. Ejemplo de ello fue el colectivo homosexual de estudiantes del liceo José Victorino Lastarria “Las Putas Babilónicas” la primera irrupción del grupo, fuera de su propio liceo, ocurrió en “La marcha de las putas” convocada por estudiantes, profesores y apoderados en contra del alcalde de Ñuñoa, Pedro Sabat. Un grupo de estudiantes homosexuales del Lastarria, encabezados por Eduardo, Sebastián y Patricio, solidarizaron con las chicas del INF y armaron lienzos. Un cartel que hicieron decía: “las putas de Labbé estamos acá”. (<http://www.theclinic.cl/2013/01/02/la-revolucion-de-las-putas-babilonicas/>)

Cabe señalar que los estudiantes este colectivo, asistían a las marchas vestidos de mujer, de tacones altos y maquillados. A los insultos y bromas

sexistas de estudiantes de otros establecimientos salieron en defensa de ellos sus compañeros de Liceo, aun cuando esos mismos los habían criticado al interior del establecimiento.

Frente a estas demandas y prácticas podemos indicar que las vigas maestras de nuestro análisis comienzan a variar lentamente, pero no lo más ideológicamente comprometido, es así que respecto del curriculum se realizó un estudio sobre los textos escolares entregados por el Ministerio de educación el año 2012. Dicho estudio consistió en la revisión de los sesgos de género en los textos escolares y en la voz de una de sus autoras la constatación es “Una “lectura entre líneas” de estos textos nos deja la sensación de que las mujeres son un personaje excepcional al discurso central, a veces representado o despersonalizado desde un espacio paralelo y que, en general, aparece como un actor convidado por obligación” (Espinola, 2015).

Cabe señalar que en medio de una reforma educacional en marcha estamos en pleno desarrollo de nuevas propuestas y en medio de un debate muy fuerte donde el gobierno ha perdido el alto porcentaje de aprobación con que fue elegido. Sin embargo, en materia de género se han dado algunas señales que se anuncian interesantes, pero que pueden terminar en eso, sólo señales sino se las llena de contenido. Por primera vez la unidad de género del Ministerio de Educación pasa a depender directamente de la subsecretaría de educación, en términos burocráticos esto implica que posee una llegada más directa a la autoridad, lo que no significa que tenga mayor presupuesto. Sin embargo ha tomado mayor protagonismo en algunos temas relevantes tales como en la Formación Inicial Docente⁸ a través de la creación de una mesa con las universidades que imparten formación inicial docente para discutir los estándares de formación en materias de género. Esta mesa recién está comenzando su trabajo, pero ciertamente es un avance. En cuanto a los derechos sexuales y reproductivos también se está elaborando un documento con

8-Respecto de los ejes de análisis de este artículo no consideré la Formación Inicial Docente, pues si bien es cierto el Ministerio ha impulsado iniciativas y recomendaciones sobre ella en general, no en materias de género, no era un resorte de sus materias, pues se indicaba la autonomía de las Universidades a diseñar sus propias propuestas de formación, sin embargo a partir de este año y con la aprobación de la nueva ley N° 20.902 de abril del año en curso esto se modifica y por lo tanto el Estado establecerá estándares para la formación inicial docente, así como también crea un sistema de desarrollo profesional docente.

nuevas indicaciones que aún no se conoce, sin embargo el gobierno ha impulsado fuertemente la ley de despenalización del aborto en tres causales⁹ lo que ha generado una enorme discusión en el país y una fuerte reacción de los sectores más conservadores. A este conjunto de iniciativas legislativas, se debe agregar que el año 2015 se aprobó la ley N° 20845 denominada de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes y otras materias de financiamiento, nuevamente el financiamiento lo copa todo, pues al pensar en la inclusión no sólo se debiera pensar en el ingreso económico, que ciertamente es fundamental que a nadie se le coarté la posibilidad de educarse por falta de dinero o por su extracción social, pero tampoco por su orientación sexual.

Luego de este breve y conciso recorrido sobre los cambios en el sistema educacional chileno a partir de los 90', podemos decir que hay una gran deuda respecto de inclusión y de una educación no sexista, sin embargo también es esperanzador pensar que hoy estos temas son materia de demandas de jóvenes estudiantes que luchan por un sistema educacional más justo y una sociedad más democrática e inclusiva. En efecto en ellas y en ello están nuestras esperanzas.

9-En Chile existió por muchos años el aborto terapéutico hasta que la Junta Militar decreto una ley que penalizaba el aborto en cualquier circunstancia a pesar que desde los 90' se ha intentado a través de un par de proyectos de ley derogar dicha ley esto no ha ocurrido. Este gobierno ha enviado un proyecto que despenaliza el aborto en tres causales peligro para la vida de la mujer, inviabilidad fetal de carácter letal y embarazo por violación, en la actualidad se discute en el parlamento.

Bibliografía

Pierre Bourdieu, Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción, Anagrama, Barcelona, 1997.

Elizabeth Guerrero, Patricia Provoste y Alejandra Valdés, "La desigualdad olvidada: género y educación en Chile" en Patricia Provoste (edit.) Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú, Hexagrama, Santiago, 2006.

Jacqueline Gysling, "Reforma curricular: itinerario de una transformación cultural" en Cristián Cox (edit.) Políticas Educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile, Editorial Universitaria, Santiago, 2003.

Paulina Espínola, "Sexismos en textos escolares", en Carmen Durán (edit.) **El continuo de violencia hacia las mujeres y la creación de nuevos imaginarios**, Red Chilena contra la violencia hacia la mujer, Santiago, 2015.

Daniela Lillo, "Patriarcado, educación, literatura. El discurso femenino omitido en los Programas de estudio de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media" en Silvana del Valle ustos (edit.) **Educación No sexista. Hacia una real transformación**, Red Chilena contra la violencia hacia la mujer, Santiago, 2016.

Ángel Pérez Gómez, La cultura escolar en la sociedad neoliberal, Ediciones Morata, Madrid, 1998.

Carmen Pérez Sánchez, "La escuela frente a las desigualdades sociales. Apuntes sociológicos sobre el pensamiento docente" en Revista Iberoamericana N°23 ¿Equidad en la educación?, agosto 2000.

Sonia Montecino, "Constructores del afuera y moradoras del interior. Representaciones de lo masculino y de lo femenino en libros escolares chilenos. Una mirada desde la antropología de género a los textos de Castellano de enseñanza básica", en Bárbara Eyzaguirre y Loreto Fontaine (edit.), **El futuro en riesgo. Nuestros textos escolares**, Centro de Estudios Públicos, Santiago, 1997.

José Olavarria, La Política de Educación Sexual del Ministerio de Educación de Chile. Consideraciones para una evaluación, ponencia presentada al Seminario Internacional Equidad de Género en las Reformas Educativas de América Latina, realizado en Santiago de Chile el 17 y 18 de Mayo del 2005.

Informe OCDE, Revisión de políticas nacionales de educación, OCDE y Ministerio de educación de Chile, Santiago, 2004.

Sexualidades desde el Cine en la escuela.

Un encuentro para el placer compartido...

Por Gabriela Ramos



¿Y si se apaga la luz?

En esta ocasión compartiré con ustedes una intensa experiencia de formación docente que tiene como eje central la utilización del cine como recurso didáctico para plantear los contenidos de la ESI en la escuela.

En el marco de la aprobación, en octubre del 2006, de la Ley de Educación Sexual Integral N° 2110 todas las escuelas de la CABA, de diferentes modalidades, niveles y gestiones deben incorporar contenidos de ESI a su Proyecto Institucional. En esta Ley se promueve la inclusión de la Educación Sexual en la Educación formal

Gabriela A. Ramos

Lic. Ciencias de la Educación –Fac. Filosofía y Letras-UBA

Requisitos cumplidos como Maestranda de la Universidad Nacional de Rosario: Poder y sociedad con perspectiva de género.

Mediadora familiar y escolar. Fac. de Psicología-U.B.A.

Capacitadora docente en la Escuela de Capacitación Docente de la Ciudad Autónoma de Bs. As- CePA- en el área de Formación Ética y Ciudadana y Educación Sexual Integral. Docente invitada Universidad Nacional de Luján y Universidad Nacional de La Pampa. Capacitadora Docente Invitada de la Sociedad Argentina de Pediatría.

Ex- Docente e investigadora Fac. Filosofía y Letras- UBA. Ex docente Universidad Nacional de Gral. Sarmiento – Ex investigadora Universidad Nacional de San Martín- Ex Capacitadora docente Ministerio de Educación de la Nación en el Programa de Educación Sexual Integral.

Organizadora y Panelista en Congresos Nacionales e Internacionales.

Cuenta con varias publicaciones sobre el tema y es consultora en diversos medios de comunicación sobre temas de educación, género y sexualidades. // gabrielaalejandraramos@yahoo.com.ar

a través del desarrollo de contenidos relacionados con el ejercicio responsable de la sexualidad, los derechos y la salud reproductiva, la equidad de género, la prevención de la violencia de género, la prevención del VIH dentro del marco de los derechos humanos. Si bien están claros los contenidos, en CABA y en varias provincias argentinas contamos con el Diseño Curricular que señala contenidos y enfoques para la enseñanza, muchas veces se torna complicado el abordaje de ciertos temas: aborto, prostitución, trata de personas, abuso sexual infantil.

Consideramos al cine como una estrategia de intervención valiosa para abrir un espacio de reflexión y diálogo sobre temas que suelen presentar dificultades a la hora de ser encarados en el aula sólo desde el lugar de la palabra. Es por eso que se propone este curso de formación docente, con cursada cuatrimestral, a desarrollarse en dos tramos, con diferentes ejes temáticos que se irán ampliados en otros cursos sobre cine y ESI en el aula.

La selección de películas se hizo tomando en consideración tanto la riqueza de cada guión para la reflexión y el debate que habilita sobre los conceptos en el área de la educación sexual integral como la propuesta estética que el film encierra en sí mismo. Por eso, la propuesta tiene un doble propósito. Por un lado, acercar a los-as docentes a las nuevas producciones filmicas ofreciéndoles herramientas de análisis entendiendo al cine como una producción cultural. Nos encontramos con una cuestión de época en relación al cine interesante para analizar y es cómo las nuevas tecnologías han modificado los modos de producción y de consumo de películas. Ya no es necesario trasladarse a la sala cinematográfica, lo que constituía todo un ritual de los domingos para la generación de los años 30-40 en la Argentina.

Haciendo historia recordamos que nuestro país siempre contó con un significativo público cinéfilo que forma en simultáneo al nacimiento del cine. Esto queda demostrado con la cantidad de salas de exhibición que había en la

ciudad de Buenos Aires y en todo el territorio nacional hacia mediados de los años setenta. Estos números acompañaron el importante desarrollo de la industria cinematográfica argentina hasta mediados del siglo XX. Hacia mediados de los años 50 la cantidad de público y consumo de cine nacional se modifica. Esto se debe a la incorporación del cine proveniente de EEUU que se expande como elemento colonizador hacia todo el mundo. En ese mismo periodo entra en crisis la industria nacional y la paulatina transnacionalización de la economía.

Este telón de fondo internacional hace variar inevitablemente la relación entre la producción y el consumo de cine. Se observa un incremento de consumo de cine extranjero y se confirma la aparición de espectadores-as diversos que gustan del cine europeo tanto en las salas de exhibición masivas como en las salas “alternativas” de proyección de cine de autor, aparecen los cine-clubes.

El cine nacional deja de tener relevancia tanto en términos de producción como de asistencia de público. Allá para la década del 60 experimenta una modificación estética con la llamada Generación del 60 y el 70 trae un cine político, militante, revolucionario. En el marco de las transformaciones culturales y económicas de los años 90, el mapa de los cines en la CABA muta definitivamente con el desembarco de los multicines y las salas dentro de los Shopping Centers. Y hay que esperar hasta el 2000 para la aparición de lo que se conoce como “Nuevo Cine argentino” que trajo cierto interés local con subsidios para realizadores-as jóvenes y que luego fue decayendo generándose un fenómeno de aumento de producción gracias a las políticas de apoyo del Estado Nacional.

“...El consumo de cine está pautado en la actualidad por las nuevas tecnologías de la comunicación y la información: celulares, computadoras, notebooks, DVD, videofilmadoras hogareñas. Cada vez menos público en las salas de exhibición públicas, pero a la vez, cada vez más productores y diversificación de las formas de reproducción y circulación de las películas. Esta diseminación de la imagen no

requiere un espectador sentado en una butaca en un espacio donde se apagan las luces, que se sumerge en un mundo de ficción, luego del torbellino urbano. Esta nueva relación modifica la experiencia del cine y las formas que produjeron el espectador de principios del siglo XX. Cuando Benjamín escribió el emblemático texto sobre el arte en la época de la reproducción técnica, celebró la implementación de la tecnología y la emergencia del cine como una forma radical de aproximar el arte a las masas: Las nuevas tecnologías encarnan ese principio, la circulación es cada vez más infinita, pero desaparece la experiencia colectiva. Es decir entonces que el cine no desapareció como consumo, la gente consume cine de muchas maneras. Lo que desapareció es el fenómeno colectivo, la recepción colectiva del cine. El ir al cine, contrariamente a lo que ocurría en el contexto de la emergencia del cine, como fenómeno cultural y artístico, ahora está centrada en las clases con mayor poder adquisitivo. Además como puede apreciarse en los datos cuantitativos la salida al cine no aparece como opción prioritaria. Este proceso continuó, pero esa experiencia colectiva ya no se produjo en espacios públicos. Como también afirma Benjamín, la lógica del capital dejó sus marcas en los procesos sociales.”¹

Este nuevo modo “light”, “doméstico”, “individual” de acceder al cine hace que muchxs docentes participen del consumo de películas con los mismos hábitos que sus alumnxs: en forma aislada, por celular, comiendo pochoclos y bebiendo gaseosas y teniendo acceso a productos filmicos por internet donde no siempre aparecen representadas películas del cine nacional. Por eso, el segundo gran propósito de este curso fue ofrecer a lxs docentes recursos que incrementen su capital cultural, que los ubique en un ambiente grupal de diálogo y discusión, que los coloque en un lugar de espectadores activos, que arme un colectivo docente comprometido con la ESI, un curso que pueda contribuir a la formación de espectadores-as críticos-as de la realidad que los circunda para transformarlx

1- Wortman, Ana. “Consumo de cine en argentina: ¿Es posible reinventar los imaginarios sociales?” en UnTreF. Documentos

estético un disparador para la reflexión y el análisis que nos lleve a cuestionarnos, a tener deseos de saber más sobre cada uno de los ejes planteados y a implicarnos activamente en su transformación.

La inclusión del marco legal es importante porque consideramos que la ESI tiene que como objetivo construir ciudadanía sobre nuestro propio cuerpo generando autonomía y posibilidades de elección en torno a la sexualidad.

Como reconocemos que existen muchas otras posibilidades de películas para abordar cada temática de acuerdo al nivel en que se desempeñen, se propone como objetivo final del curso que los-as docentes puedan construir, en conjunto, un recusero de propuestas para armar una videoteca en la escuela.

¿Por qué trabajar desde el cine y con el cine en la formación docente?

El cine es el único arte que nace siendo vanguardia², lo que para otras artes es un punto de llegada, para el cine es un punto de partida. Al mismo tiempo, el único dentro de la historia del arte nacido directamente como producto industrial: nacido como mercancía. Una mercancía artística que es el condensado de un entretenimiento de masas (asociado al uso del tiempo libre) y una religión laica (con sus ritos, sus salas-templos, sus dioses-actores, sus imágenes-iconos). Esto transforma al cine en un producto de consumo masivo que con el aporte de las nuevas tecnologías se consume a través de diferentes formatos y se hace popular. Por lo tanto, entendiendo el cine como representación en tanto carácter construido de la imagen que intenta ocultar los mecanismos de producción de la misma es muy potente emplearlo para “educar la mirada”, para develar los mensajes que el cine transmite.

2- Freire, Héctor. “El cine en su laberinto” Ed Topia.

Siguiendo a María Jose Rossi, sabemos que cada película puede ser leída como una instancia de iluminación de nuevas ideas, como un encuentro en la construcción de sentidos, como un relato alegórico, como un documento de época y que además, sirve para la elaboración de los propios fantasmas por lo tanto reconocemos en el cine un inmenso potencial para el planteo de las temáticas seleccionadas.

Ustedes se preguntarán: ¿cuáles fueron los criterios para la elección de las películas? “... Todas nuestras apuestas se sustentan en políticas estatales que hoy en día nos permiten construir y pelear por una comunicación democrática y plural. Políticas que hablan del crecimiento sostenido a lo largo de estos años, que han permitido alcanzar y mantener el record de público de las producciones argentinas. Estos logros fueron posibles gracias a los grandes pasos que dimos como país: son impensables los avances culturales si no se corresponden con una sociedad que se pregunta por su identidad, que resuelve sus problemas básicos y que lucha por sus reivindicaciones...”³

Seleccionamos directoras nacionales que pudieran asistir a la proyección para contar desde el proceso creativo cuál había sido la intención de plantear determinados temas y desde qué enfoques. Nos proponíamos poner en tensión las interpretaciones de lxs participantes con las de las realizadoras y elaborar en forma conjunta una metalectura sobre la obra que abriese puertas inexploradas para cada asistente. La selección recayó en cineastas mujeres que planteaban temática de mujeres no siempre reconociéndose dentro de una perspectiva de género, ni militando en el movimiento feminista o de mujeres.

La propuesta estuvo destinada a docentes de todos los niveles y modalidades del sistema de educación formal. Nos planteamos los siguientes objetivos:

3- Lucrecia Cardoso, presidenta del Instituto Nacional de Cines y Artes Audiovisuales. 2014

- Ofrecer recursos didácticos para abordar la temática de la educación sexual en la escuela
- Reconocer al cine como disparador para facilitar espacios abiertos de discusión y debate
- Analizar los modos y estrategias en que personajes (ficción) y personas (realidad) construimos la identidad sexuada
- Fomentar el cine como un modo distinto de acceder a la realidad en la que vivimos y reflexionar sobre ella;
- Analizar el cine no sólo como un discurso estético y artístico, sino también como un discurso social y político, que incluye y excluye determinados aspectos de la realidad y que repercute sobre ella, a través de una determinada mirada del mundo.

Después de cada encuentro se proponía material bibliográfico de lectura obligatoria para profundizar cada tema y sobre todo una guía de recursos para tener herramientas por si en alguna ocasión, consideraban que sus derechos habían sido vulnerados. En el recursero figuraban diferentes Programas del Estado que abordan el tema, líneas telefónicas gratuitas, ONG especializadas en ofrecer asesoramiento legal, psicológico y atención integral a quienes necesitaran sus servicios. Fue muy importante contextualizar cada tema dentro del marco legal nacional para dar a conocer las leyes que constituyen garantía de derechos en el país intentando empoderar a lxs participantes para constituirlos en promotores-as de estos derechos conquistados.

El dispositivo empleado consistió en un encuentro quincenal en un aula de la escuela de 3hs de duración en turno vespertino, de 18 a 21hs. con los siguientes momentos:

1er. momento: bienvenida y presentación de lxs participantes, de lxs

coordinadores del encuentro y de la temática a desarrollar.

2do. momento: proyección de la película

3er. momento: debate con participación de la directora compartiendo café o mate con colación.

Cada película: una nueva problemática, una nueva implicación

En cada encuentro nos proponíamos, abrir una nueva temática, problematizar sobre un nuevo tema. Sostenemos que la sexualidad no es en sí “el” problema, cuerpos y sexualidades son la plancha refractaria sobre los que se proyecta el problema social que denominamos: violencia de género, trata de personas o aborto. Son los cuerpos de las mujeres los que sufren “los problemas” que trae la sexualidad pagando, muchas veces, con su propia vida.

El cronograma temático fue el siguiente:

1er. encuentro: Consideramos importante iniciar el ciclo exponiendo el marco teórico que atravesaría todos los encuentros. Queríamos generar un código común y desde la más firme honestidad intelectual señalar el modo de pensar la sexualidad desde la perspectiva de género y de derechos humanos.

Proyectamos la película “El día de las comadres” de la directora argentina Wanda Lopez Trelles para deconstruir estereotipos de género en torno a la femineidad hegemónica. Es un film del año 2013 donde se narra el único día en el año, el jueves anterior al inicio del carnaval en el que las mujeres andinas, del norte argentino pero también en Bolivia, están de fiesta: es “el día dedicado a la mujer”. Ellas se reúnen por un fin común: liberar sus deseos, instintos e ideales y dejarlos fluir para ser comadres de un ciclo de vida a regenerar, del cual todas son parte.

6-La aclaración me pertenece

Entonces, pareciera ser que el Internacional “8 de Marzo” no nos representa a todas. Nos interesaba plantear semejanzas y diferencias con las mujeres urbanas, concepto de femineidades, patriarcado, entre otros.

2do. encuentro: Tema Violencia de género.

Se proyectó el Cortometraje “Grulla” de Wanda López Trelles. Los objetivos del taller fueron: definir violencia de género según la Ley N°26.485 sancionada en 2009 para prevenir, erradicar y sancionar todo tipo de violencia contra las mujeres, identificar los tipos violencia y los ámbitos en donde se dan, conocer los ámbitos y tipos de violencia que la ley contempla generando un aprovechamiento de la misma a la hora de efectuar la denuncia, presentar el “empoderamiento” como forma de contrarrestar la violencia de género, generar promotorxs activos contra la violencia de género.

A modo de ejemplo, expondremos el desarrollo del encuentro. Lxs coordinadorxs presentaron la estructura del taller, luego se propuso la etapa de reflexión -información sobre la violencia de género: se dividió a lxs participantes en grupos de 3/ 4 personas que debatieron libremente acerca de qué entienden por violencia de género, armaron una definición provisoria y la registraron por escrito para hacer una puesta en común. A partir de allí, lxs coordinadores exponen la definición de violencia de género que retoma la Ley N°26485 utilizando un powerpoint. Se desarrollaron los siguientes conceptos:

- Femicidio - El término Femicidio es político, es la denuncia a la naturalización de la sociedad hacia la violencia sexista. El Femicidio es una de las formas más extremas de violencia hacia las mujeres, es el asesinato cometido por un hombre hacia una mujer a quien considera de su propiedad.

- Feminicidio – Incorporar al Estado como responsable por acción u omisión en la protección de los derechos. No intervenir lo hace cómplice.
- Femicidio vinculado - Personas que fueron asesinadas por el femicida, al intentar impedir el Femicidio o que quedaron atrapadas “en la línea de fuego”. Personas con vínculo familiar o afectivo con la mujer, que fueron asesinadas por el femicida con el objeto de castigar y destruir psíquicamente a la mujer a quien consideran de su propiedad.

Se actualizan las estadísticas a nivel nacional. Nuestro país atraviesa una grave crisis en torno a este tema. A partir del femicidio de una adolescente embarazada en manos del novio y su familia, el 3 de junio de 2015 se realiza un llamado a la ciudadanía a través de las redes sociales que convoca a una multitud en diferentes Plazas del país bajo el lema NI UNA MENOS. A partir de allí, se demanda al Estado Nacional estadísticas oficiales sobre mujeres muertas por el sólo hecho de ser mujeres. Se inicia la elaboración de un Registro Nacional, hasta el momento sólo contábamos con un registro preparado por una ONG, La Casa del Encuentro, a partir de los casos relevados en los periódicos que da cuenta que muere una mujer cada 30 horas.

1) Actividad “violencia de género en el cuerpo”

A los grupos anteriormente formados, se les entregó un papel escenográfico con la consigna de contornear con un fibrón la silueta de una mujer del grupo pudiendo realizarse en el suelo o bien contra una pared. Al mismo tiempo, se le entregó a cada integrante del grupo 2 papeles de colores donde debían escribir situaciones de violencia de género en las cuales hayan formado parte de manera activa o pasiva. Incorporaron las situaciones escritas en los papeles a la silueta anteriormente realizada. Se

presentaron todas las siluetas completas y se intercambiaron para hacer la puesta en común. Se presentó un powerpoint que da cuenta de los tipos y ámbitos y se ejemplificó cada una con una situación de las expuestas por lxs participantes.

Reproducción del cortometraje “Grulla” que es un videodanza de tan sólo 8 minutos. La realizadora comenta que “Una mujer que padece violencia de género quiere escapar de su realidad siendo grulla. Su deseo es estar en paz, volar y ser libre. Así mutará su cuerpo y alma a través de la meditación. Está inspirado en el chi kung de la grulla voladora que sostiene que: “Durante las formas en movimiento se produce una alternancia entre tensión (yang) y relajación (yin). Yin y yang se complementan, el uno se transforma en el otro, hallando un equilibrio dinámico. “Tomar conciencia propioceptiva significa sentir, transformar el pensamiento en sensación, en una experiencia directa y auténtica del cuerpo.”

Las preguntas rectoras del debate fueron: ¿qué sintieron?, ¿qué partes del corto les llamó la atención?, ¿qué vínculo sienten que tiene con la temática?, ¿por qué se llamará “grulla”? Utilizamos este film para plantear el concepto de empoderamiento y dar cuenta del ciclo de la violencia desde el powerpoint.

2) Compromiso de militancia contra la violencia de género.

Cada participante tomará una grulla de origami y dirá cuál es su compromiso de militancia luego de haber sido parte del taller y de haber visto la película.

Cerramos presentación en el powerpoint las recomendaciones “Que podemos hacer” elaboradas por la UNESCO.

3er. encuentro: proyección de “María y el Araña” de María Victoria Menis.

Narra la historia de una adolescente y un adolescente que tienen 13 y 17 años. Ella vive en una villa, que sería como un barrio de emergencia, que está casi en el centro de la ciudad increíblemente conviviendo al mismo tiempo muy sobre el Río de la Plata en lo que es un barrio que comenzó hace algunos años a construirse que está hecho en base a de torres y edificios lujosos, que se llama Puerto Madero donde se aloja el capital financiero nacional e internacional. Él es un chico que trabaja en el subte haciendo malabares, disfrazado con algunas partes del traje del hombre araña. La vida de cada uno de ellos no es fácil y es su relación, cómo comienzan, se conocen y todo lo que va sucediendo en la medida que se desarrolla la película, donde ella sufre bastantes problemas en la casa y cómo se van ayudando mutuamente.

La presentamos para plantear la temática del abuso sexual infantil en el marco legal de Protección Integral de los Derechos los niños, niñas y adolescentes, Ley N° 26.061 del año 2005 por la cual el Estado Argentino se compromete a respetar:

- a) Su condición de sujeto de derecho;
- b) El derecho de las niñas, niños y adolescentes a ser oídos y que su opinión sea tomada en cuenta;
- c) El respeto al pleno desarrollo personal de sus derechos en su medio familiar, social y cultural;
- d) Su edad, grado de madurez, capacidad de discernimiento y demás condiciones personales;
- e) El equilibrio entre los derechos y garantías de las niñas, niños y adolescentes y las exigencias del bien común;
- f) Su centro de vida.

Se entiende por centro de vida el lugar donde las niñas, niños y adolescentes hubiesen transcurrido en condiciones legítimas la mayor parte de su existencia. Este principio rige en materia de patria potestad, pautas a las que se ajustarán

el ejercicio de la misma, filiación, restitución del niño, la niña o el adolescente, adopción, emancipación y toda circunstancia vinculada a las anteriores cualquiera sea el ámbito donde deba desempeñarse. Cuando exista conflicto entre los derechos e intereses de las niñas, niños y adolescentes frente a otros derechos e intereses igualmente legítimos, prevalecerán los primeros.

4to. encuentro: Tema identidades trans e infancia: “Yo nena, yo princesa” Directora Dra. Valeria Pavan con la presencia de Gabriela Mansilla, madre de Lulú.

Lulú es la primera niña transgénero que obtiene su DNI a partir del cumplimiento de la Ley de Identidad de Género N° 26743 en provincia de Buenos Aires y Mauro, el primer niño de CABA. Esto quiere decir que, a medida, a que se avanza en la garantía de derechos hay cada vez más posibilidades para chicos trans en nuestras escuelas de nivel inicial, primario y secundario.

La Ley de Identidad de Género de Argentina permite que las personas travestis, transexuales y transgéneros sean inscriptas en sus documentos personales con el nombre y el sexo de elección, además ordena que todos los tratamientos médicos de adecuación a la expresión de género sean incluidos en el Programa Médico Obligatorio, lo que garantiza una cobertura de las prácticas en todo el sistema de salud, tanto público como privado. Sancionada el 9 de mayo de 2012 es la única ley de identidad de género del mundo que, conforme las tendencias en la materia, no patologiza la condición trans.

5to. encuentro: “La mosca en la ceniza” para trabajar trata de personas a los fines de la explotación sexual, redes de prostitución.

Es una película de la directora: Gabriela David de marzo del 2010. Los

objetivos del encuentro fueron: definición de “trata”, distinción entre “Tráfico de personas” y “trata de personas”, definir los canales de la trata de personas y los métodos de explotación, entender a la trata desde una perspectiva de género, identificar las similitudes entre la prostitución y la trata, definir las posturas dentro de la prostitución, identificar y revisar la ley, instalar el lema: Sin Clientes no hay trata, educar varones no prostituyentes como parte de la Educación Sexual Integral, trabajar por un Estado no prostituyente y visibilizar la cultura prostibularia.

6to. encuentro. Tema: “parto respetado” a propósito de la sanción de la Ley N ° 25 929 reglamentada el 1/10/15.

Esta Ley obliga a todas las instituciones públicas, privadas y a las obras sociales a garantizar los Derechos de Padres e Hijos durante el Proceso de Nacimiento. La legislación indica que toda mujer, en relación con el embarazo, el trabajo de parto, el parto y el postparto, tiene los siguientes derechos:

- 1) A ser informada sobre las distintas intervenciones médicas que pudieren tener lugar durante esos procesos de manera que pueda optar libremente cuando existieren diferentes alternativas
- 2) A ser tratada con respeto, y de modo individual y personalizado que le garantice la intimidad durante todo el proceso asistencial y tenga en consideración sus pautas culturales
- 3) A ser considerada, en su situación respecto del proceso de nacimiento, como persona sana, de modo que se facilite su participación como protagonista de su propio parto
- 4) Al parto natural, respetuoso de los tiempos biológico y psicológico, evitando prácticas invasivas y suministro de medicación que no estén justificados por el estado de salud de la parturienta o de la persona por nacer

- 5) A ser informada sobre la evolución de su parto, el estado de su hijo o hija y, en general, a que se le haga partícipe de las diferentes actuaciones de los profesionales
- 6) A no ser sometida a ningún examen o intervención cuyo propósito sea de investigación, salvo consentimiento manifestado por escrito bajo protocolo aprobado por el Comité de Bioética
- 7) A estar acompañada por una persona de su confianza y elección durante el trabajo de parto, parto y postparto
- 8) A tener a su lado a su hijo o hija durante la permanencia en el establecimiento sanitario, siempre que el recién nacido no requiera de cuidados especiales
- 9) A ser informada, desde el embarazo, sobre los beneficios de la lactancia materna y recibir apoyo para amamantar
- 10) A recibir asesoramiento e información sobre los cuidados de sí misma y del niño o niña
- 11) A ser informada específicamente sobre los efectos adversos del tabaco, el alcohol y las drogas sobre el niño o niña y ella misma.

Proyectamos la película “Parirás con placer” que muestra la tarea de las doulas, mujeres que acompañan emocionalmente a las mujeres en el embarazo, parto y puerperio. Son el soporte para que lleguen empoderadas al parto que desean. Reivindican la sabiduría que está en el propio cuerpo y la tradición en la que eran las mismas mujeres de la familia quienes cumplían este rol.

Desde el aula a la calle...

En el último encuentro planteamos el tema del aborto a partir de “Yo aborto, tú abortas, todxs callamos” con su directora Carolina Reynoso. Bajo el lema:

Educación Sexual Integral para decidir, Métodos Anticonceptivos para no abortar, Aborto legal para no morir. Esta es una de las deudas de una democracia argentina en construcción por eso insistimos en que el espacio de cine debate en un espacio de formación docente continua es un lugar desde donde generar ciudadanxs comprometidxs con las problemáticas sociales. Es un espacio que no busca ofrecer recetas sobre cómo llevar los contenidos al aula, no ofrece recursos didácticos con guías de análisis sobre cada película para que los-as docentes practiquen en sus aulas, es un curso que favorece el placer del encuentro con la obra de arte, que busca movilizar con temas de actualidad enfocados desde la perspectiva de género y derechos humanos y generar compromiso social con las temáticas propuestas. Así como muchxs docentes que asistieron pudieron ser parte activa del acompañamiento a otras mujeres en diferentes situaciones problemáticas, muchxs de lxs asistentes han participado de marchas y movilizaciones para el reclamo al Estado de derechos que aún están por concretarse. El camino hacia la efectiva democracia sexual aún está por construirse y son muchos los obstáculos, como dice Eric Fassin⁴ “¿Habría que oponer democracia sexual y bio-poder como dos versiones simétricas de la politización moderna de las cuestiones sexuales, una optimista (o liberal), otra pesimista (o radical) –la primera esbozando la historia de una emancipación, en tanto la segunda describe un proceso de sujeción? Las cosas no son tan simples: conviene en efecto enmendar las dos versiones, a la luz una de la otra...Es el doble juego del poder en el registro sexual: la asignación normativa es también la condición de una invención normativa. En el espacio que hoy se abre entre la norma y la ley, donde la ley participa de la confusión en las normas, convendría pensar juntos bio-poder y democracia sexual” y en ese sentido la formación docente tiene un gran rol para desempeñar... y no puede estar ausente si pretendemos docentes subversivxs del orden heterosexista, patriarcal opresor que deseamos deconstruir para eso necesitamos formar docentes presentes y “...

4- Fassin, Eric. “Democracia sexual”. Conferencia dictada en México, el 13 de marzo de 2006.

Aprender a hacerse presente en forma constructiva en la realidad del educando no es, como muchos prefieren pensar, un don, una característica personal intransferible e incommunicable. Por el contrario, ésta es una aptitud posible de ser aprendida, mientras exista, por parte de quien se propone aprender, la disposición interior (apertura, sensibilidad, compromiso) para ello. En efecto, la presencia no es algo que se pueda aprender sólo en el nivel de la mera exterioridad. Ese aprendizaje es una tarea de alto nivel de exigencia que requiere la implicación entera del educador en el acto de educar. Sin ese compromiso, su estar-junto-al educando no pasará de un rito despojado de significación más profunda, y se reducirá a la mera obligación funcional o a una forma cualquiera de tolerancia y condescendencia, para coexistir más o menos pacíficamente con los impasses y dificultades cotidianos de los jóvenes, pero sin empeñarse, en forma realmente efectiva, en una acción eficaz. Por otro lado, es importante destacar que, situado en el polo directivo de la relación, el educador no puede entregarse a ella en una forma ilimitada, irrestricta, incondicional e irreflexiva, como algunas veces sucede. Con frecuencia, esa manera extrema de testimoniar solidaridad y compromiso tiene consecuencias imprevisibles y dañinas, tanto para el educador, como para el educando. Práctica en su esencia limitada, como afirma Paulo Freire, la educación solo es eficaz en la medida en que reconoce y respeta sus límites y ejercita sus posibilidades. ...”⁵

5- Gomes Da Costa; Antonio. PEDAGOGÍA DE LA PRESENCIA. Edit. Losada. 1995

Bibliografía

Berger, J. *"Modo de ver"*. Edi. Gustavo Gili. España.1980.

De Barbieri, T. *"Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica"* en Revista Debates en Sociología N°18, Lima, Pontificia Universidad Católica de Perú, Departamento de Ciencias Sociales, 1993.

Documentos GCBA: *"Qué deben saber madres, padres y docentes sobre Educación Sexual y VIH/SIDA"*.

FEIM- Ministerio de Educación-GCBA-Dic. 2006

Epstein, D. y Johnson, R. *"Sexualidades e institución escolar"*. Ed. Morata. Madrid.2000-

Fassin, E. *"Democracia sexual"*. Conferencia dictada en México, el 13 de marzo de 2006.

Faur, E. *"Educación integral de la sexualidad. Aportes para su abordaje en la escuela secundaria"* Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación-UNFPA.2007.

Fischer, L. *"Nuestros Derechos, nuestras vidas. Abriendo espacios de reflexión y construcción conjunta"*

Consejo de los Derechos de Niños, Niñas y adolescentes. GCBA.2006.

Freire, H. *"De cine somos. Críticas y miradas desde el arte"*. Ed. Topia. Argentina.2007

Fridman, C. *"Educación sexual: política, cultura e ideologías"*. En Novedades Educativas. N° 150-Junio 2003- Argentina.

Gomes Da Costa; A. *"Pedagogía de la presencia"*. Edit. Losada. 1995

Guerstein, V. *"Cine nacional e identidad: Los primeros pasos"* http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=9&id_articulo=1538

Giroux, H. *"Cine y entretenimiento. Elementos para una crítica política del filme"*, Ed. Piados, Barcelona, 2002

Jacobs, L. *"La extraña pasajera: algunos problemas de enunciación y diferencia sexual. Análisis de películas y críticas cinematográficas."* Ficha de cátedra. 200. FFyL-UBA

Kruger, C. y otras. *"Análisis del lenguaje cinematográfico"*. Escuela Nacional de Realización y Experimentación Cinematográfica –ENERC- Centro de Formación Continua y Producción –CEFOPRO- Buenos Aires. 2005.

Ramos G. *"Proyectos Interdisciplinarios. Educación en la sexualidad y la afectividad."* Novedades Educativas. Año 19. N° 201. Septiembre 2007.

Ramos, G. *"Los cuerpos sexuados en la escuela: ¿dialogan, monologan o están sordos?"*. Media Revista. CePA-Ministerio de Educación GCBA. Año 2/ N°3/ Nov.2007

Ramos, G y C. Román. *"Educación Sexual. Para qué ¿Para quién?"*. Novedades Educativas.

Ramos, G. *"¿Es increíble Los Increíbles? Desde el cine, una contribución al análisis de la familia de hoy."* En Zona Franca. Año XXVI. N° 17.2008

Ramos, G. y C. Román *"La prevención como cuestión de mujeres adolescentes."* En Cuerpos y sexualidades. De la normalidad a la disidencia". Morgade, G. y Alonso, G. (comp.). Ed Paidós. 2008

Rossi, M. *"El cine como texto. Hacia una hermenéutica de la imagen-movimiento."* Ed. Topia.

Argentina. 2007

UNICEF-Argentina *"Salud, sexualidad y VIH-sida. Actualización para el debate con los docentes"*. GCBA. Marzo 2003.

Wortman, A. "Consumo de cine en argentina: ¿Es posible reinventar los imaginarios sociales?" en UnTref. Documentos <http://www.untref.edu.ar/documentos/indicadores2008/Consumo%20de%20cine%20en%20Argentina%20Es%20posible%20reinventar%20los%20imaginarios%20sociales%20Ana%20Wortman.pdf>

Politizar las prácticas investigativas en clave de género como condición de posibilidad en la formación docente

Por Cristina Carranza y Gabriela Elizabeth Perez



Introducción

El presente trabajo tiene como objetivo compartir las reflexiones sobre nuestra propia práctica pedagógica- investigativa, haciendo hincapié en una revisión como sujetas, como sujetas formadoras desde los procesos epistémico-metodológicos y políticos en clave de género, que venimos desarrollando dentro de nuestro espacio curricular Investigación Educativa, del Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de Villa Mercedes- San Luis.

Cristina Carranza cristinacarranzaifdc@gmail.com

Licenciada en Trabajo Social. Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Diplomada en "Educación Crítica, Género y Nuevas Subjetividades" Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Maestranda en Antropología Social y Cultural- Flacso. Argentina.

Docente del espacio curricular Investigación Educativa I y II en el Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de Villa Mercedes- San Luis.

Integrante del PROFACE (Programa de Fortalecimiento y Asesoramiento a la Comunidad Educativa), en el área ESI y Género, del IFDCVM.

Tallerista ESI.

Gabriela Elizabeth Perez gabrielaelizabethperez@gmail.com

Licenciada en Trabajo Social. Universidad Nacional de San Luis. Facultad de Ciencias Económicas y Sociales
Diplomada en "Educación Crítica, Género y Nuevas Subjetividades" Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Maestranda en Antropología Social y Cultural- Flacso. Argentina.

Docente del espacio curricular Investigación Educativa I y II en el Instituto de Formación Docente Continua de la ciudad de Villa Mercedes- San Luis.

Integrante del PROFACE (Programa de Fortalecimiento y Asesoramiento a la Comunidad Educativa), en el área ESI y Género, del IFDCVM.

Tallerista ESI.

Situándonos en el marco de la Investigación Educativa, es que consideramos la necesidad de indagar con nuestrxs estudiantes, futuros/as/xs docentes, en clave de género; esto implica develar, poner de manifiesto los profundos procesos de naturalización de las prácticas sexogenéricas con las que somos habitadxs y construidxs por la institución educativa a lo largo de nuestra trayectoria escolar. Desandar las marcas escolares significa atravesar tramas subjetivas, donde el binarismo de género regula la visión del mundo.

La incorporación de la temática de género desde nuestro espacio curricular supone visibilizar la ausencia de la perspectiva de género en el curriculum de la formación. En este sentido es una decisión política – epistémica y pedagógica, llevar a cabo este proceso, ya que nos interpela en tanto sujetas, docentes y formadoras.

Reconociendo las tramas de la práctica investigativa

Situar las prácticas investigativas en la formación docente implica en primer lugar reconocer el carácter intencional de las prácticas de la enseñanza, que excede lo individual y sólo puede entenderse en el marco del contexto social e institucional del que forma parte. (Edelstein 2002)

Siguiendo con la autora *“Los múltiples determinantes que atraviesan y complejizan la práctica docente impactan sensiblemente en la tarea cotidiana. Ello hace que la misma esté sometida a tensiones y contradicciones que provocan en muchos casos un corrimiento de aquello que es su tarea central: el trabajo en torno al conocimiento”* (Edelstein 2002).

A partir de nuestro recorrido como mujeres formadora de formadores entendemos que la investigación educativa en la formación es necesario que se enmarque en la perspectiva de la Etnografía educativa, ya que centra su atención en la escuela y el aula, escalas para observar-analizar la realidad educativa en procura de diferenciarse de posturas que operando desde una visión homogeneizadora y universalizante se definen en términos de desviación o ausencia respecto de la norma, no permitiendo reconstruir la realidad de la escuela como contexto de las

prácticas docentes y de la enseñanza. Se trata, entonces, de no quedar atrapados en la referencia a atributos formales comunes que no permiten dar cuenta de realidades específicas. (Rockwell y Ezpeleta 1987).

En el marco de este enfoque, el género aparece de modo transversal, desafiando la mirada portadora de una herencia heteronormativa valorativa, que impregna el conjunto de categorías ancladas en los trazos que la historia deja en los sujetos sociales tras largos años de escolarización, y que inhibe la apertura a otros registros.

Así se va construyendo un “sentido común” académico, normalizante, regulador de los cuerpos, y configurador de condiciones sexo genéricas binarias y patriarcales; lentes con los cuales se acostumbra a mirar a los sujetos/as/xs en la escuela y el aula. Categorías heredadas que no posibilitan dar cuenta de los procesos sociales que en ella se materializan; procesos de apropiación, reproducción, negociación, resistencia, intercambio, simulación, entre otros.

Interpelando nuestra propia práctica

Nuestro espacio curricular “Investigación Educativa I y II”, se encuentra en el 4° año de los diferentes profesorados del Instituto de Formación Docente Continua, Villa Mercedes.

En esta oportunidad la experiencia a relatar refiere al proceso de investigación que llevamos a cabo junto a nuestrxs estudiantes. Cuando se inicia el recorrido y se les comenta que la temática sobre la cual se producirá conocimiento es, el Género en la educación, nos encontramos en general con el desconocimiento por parte de ellxs, y la ausencia de la misma en los contenidos curriculares de la Formación Docente.

Este desconocimiento implica que lxs estudiantes deban atravesar por un profundo proceso de desnaturalización el cual conlleva; enojos, angustias, temores, vergüenza, resistencias, y una continua pugna entre el carácter universal y natural de la norma, y el carácter de la construcción social de la misma.

A continuación compartimos algunas voces de los estudiantes...

“Mi opinión sobre la temática en la que hemos trabajado, sinceramente es de desinterés, como ya lo dije a lo largo de la cursada, mi opinión frente a esta temática es más que cerrada (para mí el género está directamente relacionado con la sexualidad que nacemos) y soy feliz con eso, respeto a la gente que piensa diferente, pero no por eso comparto el pensamiento. No hubo nada de la temática que movilizó, ni cuestionó mis principios ni la forma de entender y comprender la vida. Como hombre desde el espacio por momentos me sentí bastante incomodo, la verdad, la temática no es de mi mayor interés, creo que como futuros educadores podríamos haber abordado alguna temática más relacionada directamente con la educación que con las cuestiones de sexo-genéricas...” (Estudiante varón de aproximadamente 34 años, proveniente de una gran ciudad como Rosario-Argentina)

“Hubo un momento importante, fue cuando la profesora empezó hablar sobre lo que significa ser hombre o mujer desde las condiciones sexo-genéricas, y creo que a mí me generó confusión porque uno tiene una formación religiosa y familiar, donde mantenemos ciertos estereotipos y no nos permitimos los matices entre blanco y negro. Fue difícil aceptar otras miradas, otras posturas, no por juzgar a los otros sujetos que no son como uno cree, sino porque tenía una visión sobre la temática. Por suerte lo pude resolver hablando con otras personas, escuchando otras posturas y por sobre todo indagando en diferentes fuentes. (Estudiante mujer de aproximadamente 34 años, proveniente de un pueblo rural de la provincia de San Luis.)

“En un principio la temática me generó conflicto ya que no lograba entender que el género es una construcción social. Mi mirada estaba más enfocada desde una perspectiva que encierra al género al ámbito de lo privado.” (Estudiante varón de aproximadamente 26 años, y de la ciudad de Villa Mercedes)

“Sobre la temática de trabajo: no me resulto cercana en un comienzo, si bien no me resistía a reflexionar sobre el tema, nunca le

había dado tal importancia ni lo había indagado en profundidad...”
(Estudiante varón de aproximadamente 29 años, y de la ciudad de Villa Mercedes).

Parafraseando a Judith Butler (2002), decimos que la reiteración de discursos y prácticas sobre sexualidad y género en la escuela produce cuerpos e identidades desde la norma heterosexual. A través de esta reiteración de normas de género (que son convenciones contingentes), se logra que los cuerpos e identidades sean vistos como un hecho natural y no como efecto social, cultural y pedagógico.

A este conocimiento sobre la heterosexualidad, que produce desconocimiento sobre sexualidades diversas, Britzman (2002) le llamará “pasión por la ignorancia”. Esta pasión por la ignorancia se relaciona con la represión, con olvidar una idea, con separar la idea del afecto. Esto se manifiesta en una de las expresiones compartida anteriormente, sustentando la labor de la ignorancia, cuando se plantea: *“para mí el género está directamente relacionado con la sexualidad que nacemos, y soy feliz con eso”*... *“creo que como futuros educadores podríamos haber abordado alguna temática más relacionada directamente con la educación que con las cuestiones de sexo-genéricas”*. Esta deliberada oposición al saber, ese “deseo de no saber”, tal vez apunte, por parte de quién hace esas afirmaciones, a la incapacidad y el rechazo para admitir y reconocer la existencia del “otro”, del aquel que es diferente. En este sentido, la ignorancia puede ser comprendida “no como carencia de conciencia, sino como una resistencia al poder del conocimiento” (Suzanne Luhmann).

Para Britzman (2002) la ignorancia no es neutra sino un efecto de un determinado conocimiento. Por un lado lo que se ignora, lo que se deja afuera como contenido en las escuelas, señala un límite entre aquello de lo que se puede hablar de aquello de lo que no. Clasificación social que como tal no es neutral ni casual sino que remite a las relaciones de poder. Es que seguramente sobre aquello que la escuela no se anima o no quiere hablar, los alumnos y las alumnas tengan mucho por decir. Aquello que se ignora, que se omite, que se deja afuera pone muchas veces el juego de los propios conocimientos. Reconocernos allí, sin

respuestas únicas, sin una verdad que transmitir, resulta todo un desafío para las, los, lxs docentes.

En este sentido los relatos seleccionados dejan en manifiesto la inscripción y regulación social de los cuerpos dentro de un único modelo binario y heterosexual, y esto continua apareciendo en otra actividad propuesta en el aula, donde surge el siguiente interrogante por parte de un estudiante: “Entonces... ¿No nacemos todos heterosexuales?”

Esta posibilidad genuina de sospecha y duda de ciertos mandatos sociales es al comienzo muy limitada, las lecturas críticas acerca de la perspectiva de género vienen a acompañar, y a posibilitar el proceso de problematización, generando principalmente incertidumbres. Arriesgar lo obvio (Briztman 1999), posicionarse en la curiosidad, en la incomodidad de no sentirse nunca tranquilo/a/x con lo que se piensa o con lo que se omite, ataca a uno de los núcleos duros del oficio docente, de las lógicas institucionales, y de las relaciones de poder en las escuelas. Ir por lo que se ignora, por lo que se cuele entre las paredes de las escuelas implica desafiar los límites de lo instituido, subvertir no solo las categorías de pensamiento, sino también animarse a desafiar aquello que señala quién tiene cierto saber, y por ende el poder, desafiar lo institucional.

Siguiendo con la problematización de la temática en el proceso de investigación, otro momento a destacar es el encuentro entre la teoría y la propia y encarnada realidad, el cual resulta conflictivo, ya que supone la posibilidad de cuestionar-se, preceptos y principios que históricamente han constituido la matriz identitaria en tanto sujetos sociales.

Algunas de las voces son:

“Los textos en su mayoría generaban pequeños conflictos, reflejo de reestructuraciones y transformaciones de esquemas y concepciones. La superación de dichos conflictos la realice mediante la actividad de pronunciar los textos y a través del trabajo con ellos”

“Los textos que se dieron en la materia en un primer momento me generaron confusión ya que estaban rompiendo una idea que yo traía desde toda mi vida. Me generaron distintos tipos de interrogantes, me

ponían en otro lugar de análisis, pero luego de leer distintos autores y enfoques sobre los temas género, sexualidad, orientación sexual, entre otros he podido tomar otra postura en cuanto a estos”

“Los textos utilizados acompañaron perfectamente el recorrido del espacio, pero al ser una temática nueva y compleja al mismo tiempo, debí acomodar mis ideas e interpretaciones, en un principio confundieron, me llevó tiempo y dedicación pero llegó a buen fin”.

De esta manera, algunxs estudiantes ante el encuentro conflictivo con la teoría, recurren a la institución familia intentando encontrar seguridad y resguardo para las interpelaciones creadas. Luego el permanente debate, reflexión en la clase, y el intercambio con los pares, posibilita transitar este proceso de una manera política y comprometida con la temática.

Otro aspecto que atraviesa la práctica investigativa de nuestros estudiantes, posterior al trabajo áulico, a la mediación con los textos, al debate y reflexión entre pares, es cuando llega el momento de poner en juego este recorrido en el trabajo de campo. Y es aquí donde nuevamente reaparecen los miedos, los temores, las vergüenzas al no poder verbalizar, expresar oral y corporalmente la temática con los sujetos/as/xs investigados/as/xs y como sujetos/as/xs investigadores/as/xs. Es decir, el peso del modelo heteronormativo plasmado en la institución educativa con fuerza de norma universal, se hace presente e intimida el encuentro y diálogo.

Las escuelas donde lxs estudiantes se dirigen a realizar el trabajo de campo son públicas y del nivel medio. En la selección de las mismas, se tiene en cuenta el contexto social, el nivel económico, cultural, la ubicación periférica y urbana, entre otros. Estas particularidades nos permiten construir nuestros objetos de estudios desde una mirada plural y al mismo tiempo enriquecedora para los estudiantes, futuros/as/xs docentes.

Al momento de solicitar permisos en las escuelas para el trabajo de campo, como profesoras, hemos recibido ciertas resistencias para trabajar la temática. Algunas autoridades no le es suficiente el proyecto de trabajo presentado, sino que exigen el detalle pormenorizado de las actividades, de los recursos, del lenguaje, de los estudiantes (edad, nivel académico), etc. Esta situación pareciera ser el

reflejo de la falta de decisión política de la provincia respecto de la ESI. Una Ley Nacional sancionada en 2006, con un programa pedagógico didáctico aprobado en 2008, y que aún hoy en las escuelas de la provincia de San Luis están ausentes.

Mirando lo conocido con otros lentes...

Metodológicamente hablando, la cercanía de campo para aquellos/as/xs que indagamos y nos preguntamos por fenómenos que se suceden en el espacio escolar se complejiza aún más si pensamos en la reflexividad que nos propone Bourdieu (1980) -adhesión dóxica, posición y condición de clase, y relación teórica y la relación práctica- ya que nos obliga a un permanente ejercicio en la Objetivación objetivante y un esfuerzo para mirar con otros ojos los lugares tantas veces transitados, para poder descotidianizar la escuela. De eso se trata diría Rosckwell (1985) “descubrir lo oculto, recorrer las calles como si fuéramos extranjeros, develar lo obvio, documentar lo no documentado de nuestra sociedad y de nuestras escuelas”.

En relación a esto Menéndez (2001) afirma:

El estudio de lo inmediato implica seguir utilizando una metodología antropológica de la alteridad que asegure la descripción de lo obvio más allá de la cercanía espacial y cultural del grupo estudiado. En los hechos se va pasando del estudio del otro, al estudio donde el otro está entre nosotros, o incluso como hemos señalado somos nosotros (Menéndez, 2001:12).

No cabe duda que el proceso de investigación llevado a cabo por nuestrxs estudiantes pone en juego marcas subjetivas, quienes al momento del encuentro con los otros, “ese otro” se transforma en alguien totalmente desconocido, en tanto se encuentra mediado por la temática.

Las certezas de lo instituido en el rol docente se tensionan y exigen ver al otro como un sujeto en y con las mismas condiciones. Pareciera ser que el abordaje empírico en las metodologías cualitativas, cuando se construye conocimiento, y se indaga la temática de género en la escuela, implica que la cercanía con el campo, configure un encuentro que efectivamente refuerza la humanización necesaria en la práctica docente.

Algunas sensaciones vividas son:

El trabajo de campo en la instancia de taller es un espacio participativo, de intercambios, de apertura a conocimientos reveladores, en donde aparecen distintas sensaciones de alegría, tristeza, fracaso, ansiedad vinculada a la temática.

Creo que existió un poco de falta de capacidad para posicionarme en el lugar del otro. Me costó salir de una mirada propia y entender los tiempos, planteos e intereses de los demás.

El primer día en llegar a la escuela me sentí nerviosa. Durante estos encuentros puedo decir que pasé por todos los estados emocionales, ansiedad, nervios, frustración, satisfacción

La escuela se caracteriza por ser una escuela de varones. Yo ya fui con la idea de que al encontrarme con mayoría de alumnos varones, seguramente circularían discursos machistas, en el primer taller quería salir corriendo por las cosas que escuchaba. Creo que como mujer también me sentí en una situación de conflicto, porque de cierto modo desvalorizaban el rol femenino y sin dudas esas cosas me movilaron.

Los relatos enunciados anteriormente ponen de manifiesto la construcción social de mujeres y hombres, y cómo estas identidades y subjetividades se descubren según el contexto. La cercanía con el campo, se tensiona con la temática, porque al no ser un contenido habitual y propio del currículo, obliga a lxs estudiantes a asumirse en un lugar de extrañamiento y a mirar justamente con otros lentes lo cercano. Asimismo el abordaje de la temática en la institución educativa demanda poner en la escena pública, lo que históricamente se ha considerado como propio del espacio privado.

Nuevos registros para mirar-nos en la Formación Docente

Producir nuevos registros de género y sexualidades, implica en primer lugar visibilizar el efecto performativo del discurso pedagógico en la formación docente, en tanto transmisor de modelos hegemónicos de ser varón y de ser mujer; y por otro lado interpelar los discursos y las prácticas que contribuyen a formar sujetos

de género en la heterosexualidad. Se enseña y se aprende a ser varón, a ser mujer, a ser heterosexual y a rechazar la homosexualidad.

La construcción de nuevos registros en género y sexualidad en el campo de la formación docente significa para nosotras dejarnos interpelar por la cotidianeidad escolar que nos rodea, inscribiéndola en una mirada y práctica de extrañamiento. Estas no son reflexiones acabadas, están apenas esbozadas, alentadas por el intento de pensar contra los propios pensamientos.

Algunas voces de la construcción de nuevas miradas en el proceso de investigación son:

“Este espacio de investigación educativa me posibilitó grandes cambios sobre mis opiniones, pensamientos e ideas erróneas sobre la temática condición sexo genérico. A partir de salir de mi ignorancia con respeto a la misma se produjo grandes cambios internamente. Hoy entiendo un poco más que la cosas no son como me dicen tienen que ser”.

“Todo el proceso que llevamos adelante, te ayuda a crecer, personalmente y para tu formación como futuro docente”

“La temática que trabajamos me resultó muy agradable y logré un acercamiento productivo a la misma ya que modifiqué formas de entender previas la sexualidad, género, masculinidad, etc. Como mujer sentí que el abordaje es muy necesario y fue la primera vez que en una materia trabajamos sobre la temática. Es muy importante acercarnos al tema por nuestro futuro rol docente”.

“La temática me parece interesante, ya que me sirvió para interiorizarme, comprender y formarme como docente y persona”.

Las voces compartidas anteriormente pertenecen a estudiantes mujeres, en este sentido cuando decimos que nuestras reflexiones no están acabadas, es justamente porque el proceso de las voces masculinas, parecieran construir otros registros, la temática los atraviesa como sujetos pero no pueden verbalizar e inscribir la experiencia desde la propia subjetividad.

Este silencio nos habilita a pensar y a seguir reflexionando sobre la importancia de continuar interpelando la formación docente desde las emociones, y los sentimientos, ya que como formadoras observamos una marcada focalización en el tecnicismo de las prácticas docentes, en tanto que los estudiantes son evaluados desde la didáctica, planificación de sus clases, modos de pararse, uso de la voz y adecuado uso de los recursos audio-visuales. Asimismo existe paralelamente una regulación invisibilizada vinculada a la heteronormatividad, que pareciera reforzar por un lado, el estereotipo femenino de la señorita maestra, y por el otro el estereotipo masculino del profesor en relación a la autoridad.

Finalmente desde nuestro espacio curricular , nos posicionamos desde una perspectiva política- sexuante, anormativa, que implica por un lado desafiar e incomodar la estabilidad de la normalidad; y por el otro nos posibilita desde la construcción de una práctica investigativa continuar preguntándonos por los saberes y aprendizajes que quedan por fuera de la currícula.

Cuando se dejan afuera conocimientos, se dejan afuera sujetas/os/xs y vidas; la vida de las/os/xs demás también es una preocupación, no de “la minoría”, sino una preocupación cultural y pedagógica, porque todas las vidas importan, todas las vidas tendrían que poder formar parte de la cotidianidad de la escuela” (Alonso, Zurbriggen, Herczeg, 2007:16)

Bibliografía

Alonso G. Zurbriggen R. Herczeg G. (2007) "Las grietas entre el conocimiento y la ignorancia: Apuntes para una problematización de la "normalidad" en las escuelas". Facultad de Ciencias de la Educación, UNComahue.

Britzman, D. (1995) "¿Qué es esa cosa llamada amor?", trad. de Gabriela Herczeg, en Taboo: the journal of culture and education, vol. I.

----- (1999) "Curiosidade, sexualidade e currículo" en Lopes Louro Guacira. O Corpo educado. Pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: autêntica.

----- (2002) "La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas", en R.Mérida Jimenéz (ed.) Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer, Icaria, Barcelona.

Bourdieu, P. (1980) *Le sens pratique*, Paris, Minuit.

----- (1998) *La domination masculine* París, Seuil.

----- (2003) "Participant objectivation". *The Journal of the Royal Anthropological Institute*. Vol. 9, nº 2, June 2003, pp. 281 a 294

Butler, J. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"* (2002). Buenos Aires, Paidós.

Dukuen, J. (2014) *Curso Métodos cualitativos para la investigación social contemporánea: Técnicas y claves en etnografía y análisis del discurso. Clase 1. Explicar y Comprender: apuntes metodológicos en la socio-antropología de Bourdieu*. CONICET en FLACSO

Edelstein, G. (2002) "Problematizar las prácticas de la enseñanza. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.20, n.02, p.467-482

Elizalde, S. (2013) *La otra mitad. Género y pobreza en la experiencia de mujeres jóvenes*. Colección: Juventudes. La Plata: Observatorio de Jóvenes, Comunicación y Medios de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social y EdUNLP. En prensa.

Luhman, S. ¿Queering/queeryng pedagogy? Or pedagogy is a pretty queer thing. P. 150 citada por Jimena Furlani en "Mulheres so fazem amor com homens? (des) construindo a homossexualidades feminina na educacao sexual.

Menéndez, E. (2001). "Técnicas cualitativas, problematización de la realidad y mercado de saberes". En: Cuadernos de Antropología Social, Nº 13, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, 9-51.

Morgade, G. (Coord.) *Toda educación es sexual*. Buenos Aires, La Crujía.

Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983) "La escuela: relato de un proceso de construcción teórica". Ponencia presentada en seminario CLACSO sobre educación Sao Paulo Brasil.

----- (2009) *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Buenos Aires. wacq̄antloïc (1992) "Introduction" en Bourdieu PWacq̄antLRéponsesParísSeuil

Movimiento feminista, género y ciudadanía

Por Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo



Introducción

Desde la década de 1980 una nueva noción de ciudadanía, la ciudadanía activa, está presente en la sociedad brasileña y está vinculada a la experiencia concreta de los movimientos sociales (mujeres, trabajadores rurales, negros, indígenas, población GLBT, ecológica, entre otros) en la lucha por los derechos.

Junto a ese nuevo concepto de ciudadanía es el énfasis en la construcción de una sociedad democrática guiada por la Constitución de 1988 República Federativa de Brasil y entra en las paredes de la escuela a través de la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional, en 1996, con el objetivo materializado a través de las prácticas y concepciones que enseñan el ideal de la sociedad que se busca.

Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo Licenciada en Pedagogía en la Universidad Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1991), Maestría en Educación de la Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (1997), Doctor en Sociología por la Universidad de São Paulo (2003) y post-doctorado en educación de la Universidad de Minho, Braga, Portugal (2007). Investigador visitante en el Instituto de Ciencias Sociales de la Universidad de Lisboa (2007). En la actualidad es profesor adjunto Dr. efectiva Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Tiene experiencia en el área de la educación, con énfasis en Administración Educativa y la Unidad de Política de la Educación, que actúa sobre los siguientes temas: gobernabilidad democrática, los derechos humanos, el género, la ciudadanía y la educación. En 2012 llevó a cabo post-doctorado en educación de la Universidad de Valencia, España. Coordinadora del Núcleo de Derechos Humanos y Ciudadanía de Marília, Chefe del Departamento de Administración y Supervisión Escolar, FFC-UNESP-Campus de Marília, Vice-Coordinadora do Observatório de Educação em Direitos Humanos da UNESP. Es autora del libro Ciudadanía de la Mujer Profesora y del libro Género y poder local. // tamb@terra.com.br

Sin embargo, las concepciones y prácticas pedagógicas no deben guiarse sólo en la instrumentalización de acciones neutras, sino en el mundo de la representación que implica la formulación ideal de los derechos, la justicia, la política y el género que son reconocidos en sus propias experiencias y las experiencias de maestros y profesores, ya que según lo declarado por Ferreira (1994:5) “la práctica educativa siempre lleva una filosofía política sea el educador consciente de ello o no.”

Por lo tanto, la comprensión de lo que los conceptos de ciudadanía y género que forma las prácticas de enseñanza de los maestros y profesores pueden representar una forma de saber cómo actuar en su vida cotidiana en relación con el logro y la promoción del respeto de los derechos y esta acción produce o reproduce los comportamientos sexistas.

Sobre la base de esta perspectiva, el objetivo de este trabajo es dar a conocer parte de los resultados de búsqueda que pretenden cumplir con los conceptos de ciudadanía y de género en las prácticas pedagógicas de los maestros y profesores de la red Estado de Marília / SP, la escuela primaria, así como la verificación. Actualmente, no hay sensibilidad o acciones sobre el tema en las escuelas públicas del estado.

La construcción de una ciudadanía plena en la escuela.

El conocimiento de los derechos, por ambos sexos, y el reconocimiento de la ciudadanía como estrategia para luchar por una nueva sociedad, son indispensables. Estamos de acuerdo con Covre (1993:73) quien indica que, para la existencia de la ciudadanía, es necesario que los sujetos actúen y luchen por sus derechos. “[...] Es necesario que esta práctica siempre se producen en la fábrica, en el sindicato, en el partido, en el barrio, en la escuela, en los negocios, en la familia, en los barrios pobres, en la calle, etc.”

En esta perspectiva, la tarea principal para la formación integral del ciudadano y de la ciudadana, además de un conocimiento sistemático, debería ser promover la participación, la politización y el reconocimiento de cada persona como constructores de sus propios ciudadanos, como sujetos de derecho histórico,

como Freire (1993) ya se propuso en la década de 1960 y ahora Anyon (2011).

Para este proyecto, debe tener la escuela, así como la coordinación y administración, una práctica pedagógica comprometida con la promoción de la reflexión, el análisis crítico y la participación, así como una educación centrada en la igualdad de género. Con la gran mayoría de las mujeres que trabajan en el jardín de infantes y los primeros grados de la escuela primaria, es esencial que haya una reflexión sobre los derechos y la ciudadanía de las mujeres con el fin de redefinir el papel de la mujer y el compromiso de los docentes con la democracia y la ciudadanía, que debe ser concebida de igual modo para niños y niñas.

Por lo tanto, es necesario promover los cursos de formación inicial de profesores / as y la educación permanente, la educación basada en la pedagogía crítica y la igualdad de género, similar a la propuesta Zeichner y Flessner (2011:331) “preparación de los docentes para trabajar por una mayor igualdad y justicia en la educación y en la sociedad.”

Además de estos dos autores, Giroux (1986:255) ya había reflexionado sobre la importancia de la formación de educadores(as). Esta acción “plantea la posibilidad de ayudar a los estudiantes a desarrollar una mayor conciencia social y una preocupación para la acción social “, es decir, los tutores y profesores para guiar su trabajo para la educación de personas imbuidas en la promoción de la justicia social.

En este sentido, Dagnino (1994:109) establece que “[...] el proceso de construcción de la ciudadanía, como afirmación y el reconocimiento de los derechos es un proceso de transformación de las prácticas sociales arraigadas en la sociedad en su conjunto”, y que por tanto, hay una necesidad de un proceso de aprendizaje social, la construcción de nuevas formas de relaciones en las que el ciudadano y la ciudadana son sujetos sociales activos que se niegan a permanecer en los lugares que, social y culturalmente les eran asignados. Esto está sucediendo en la sociedad, con las mujeres y otros temas sociales; se trata de un proceso histórico continuo, sin embargo, no son valoradas por la escuela.

En esta perspectiva, la escuela debe hacer que todo niño/a adquiriera el conocimiento que está sujeto al derecho a tener derechos, desde la guardería con una enseñanza centrada en el conocimiento de los derechos humanos, para garantizarlos y extenderlos por objeto al bien común, y vivir una cultura democrática en los centros, que son condiciones esenciales para la formación de una ciudadanía plena.

Crear en la educación y la importancia de la acción de los maestros y profesores en este difícil proceso de tratar de cambiar el comportamiento y la actitud de una gran transformación dirigido a la democratización efectiva de la sociedad, implica mirar a la escuela como espacio en el cual disfrutar de las prácticas democráticas y donde los niños y niñas son educados para respetar las diferencias y las relaciones de género igualitarias.

Sin embargo, la importancia del movimiento feminista es indiscutible hacia la perspectiva de los derechos respecto a engendrar la búsqueda de la igualdad de participación de los hombres y las mujeres, contemplar algunas de sus peleas sobre todo en lo que respecta a la cuestión de la inclusión en las políticas educativas de la década de 1990, dada su preocupación para descubrir la discriminación de ambos sexos que la escuela misma ayudó a fortalecer la medida en que silenció el tema, haciendo suya la desigualdad que prevalecía en la sociedad en su conjunto. Comenzamos haciendo notas sobre estas contribuciones.

Movimiento feminista en Brasil y en el Estado de Sao Paulo: en busca de la educación con igualdad de género

Inicialmente, debemos tener en cuenta la génesis de las acciones e ideas que condujo, en la sociedad contemporánea, al nacimiento del movimiento feminista. Es necesario recordar la historia de las mujeres en el medio de la historia humana porque, como afirma Blay (2002), tanto en el mundo capitalista como socialista, oriental y occidental, estuvo marcada por la discriminación que prevalece incluso en las sociedades contemporáneas. El autor sostiene:

Las diferencias sexuales eran un pretexto para definir las relaciones jerárquicas, los hombres en las mujeres y la dominación posiciones subordinadas. Esta relación de dominación-subordinación, marcado por la condición de género se repite dentro y entre las clases sociales en los grupos étnicos y entre generaciones. En las sociedades capitalistas, los hombres blancos y altos cargos económicos se encuentran en la parte superior de la pirámide de poder, las mujeres blancas y estatus económico alto tienen mayor poder que los hombres de cualquier otro grupo étnico, incluso económicamente bien situados [...]. Las mujeres negras pobres son los ubicados en la posición inferior de esta jerarquía. (Blay, 2002: 9).

Según Poggio (1999) la construcción de la identidad femenina se entiende como proceso de construcción de identidades sociales haciendo hincapié en la identidad de género. El autor de la información nos lleva a reafirmar la importancia de la escuela en la construcción de esta identidad, así como la educación para la ciudadanía centrada, igual para niñas y niños, con un enfoque en la participación. También establece, mediante el pensamiento (Martínez, 1997 citado en Poggio, 1999:253) que “es necesario reconocer estos factores subordinación y resistencia a la vida de las mujeres. Así como los momentos de quiebre del patriarcado y la apertura de espacios que las formas permiten la creación de nuevos modos de ser “.

Los movimientos sociales (re) nacidos en la crisis mundial contemporánea vienen en representación de la otra cara de esta crisis, la creación de nuevas dinámicas políticas, nuevas instituciones de significado social, nuevos discursos, nuevas formas de conflicto y la sociabilidad capaz de contrarrestar la crisis. Durante la mayor parte de la década de 1980, a pesar de origen y trayectorias anteriores, entran en juego el movimiento de mujeres, el movimiento negro, los movimientos sociales del campo y el movimiento de los pueblos indígenas, que revela un proceso que se refiere a la experiencia democrática (Furlani, 2005). Añadamos, también, como factor de conducción de este movimiento la asimilación de los derechos de los sujetos de la idea y la búsqueda de las necesidades específicas de cada sector y la desigualdad social en términos de derechos de garantía.

El movimiento de mujeres fue el primero en demostrar la viabilidad de desarrollar prácticas democráticas de acción vinculados a las diferentes identidades

que demuestran que el conflicto / diálogo sólo se puede hacer si la acción está en constante proceso por los participantes. También puso de manifiesto la forma en la sociedad brasileña vivió sus representaciones y organizó las oportunidades sociales, de acuerdo con una desigualdad ideológica, simbólica. Esto abrió una nueva manera de relacionar la política y lo social, para la modificación de su cultura política. (Paoli, 1995).

Los movimientos sociales abren dos caminos: el primero, por su papel en la transformación de la cultura política autoritaria, obligando a la negociación, en el espacio público de la sociedad. Y el segundo, la fuerza que nace de su articulación, reforzado mediante una asociación con varios grupos de sociedad civil, intelectuales y abogados de tomar sus preguntas para espacios públicos (en los debates, con folletos, artículos, teatro, noticias en todos los medios de comunicación, foros, etc.), en ambos sentidos, es toda la sociedad que reivindica los derechos humanos y ciudadanos.

En el siglo XX, incluso con la aplicación de programas de derechos humanos (derecho a trabajar, participación en la educación, la libertad, la salud, una vida digna y el respeto a las diferencias), después de veintitrés años a partir de la promulgación de la Constitución República Federativa del Brasil, 1988 (garantía de los derechos sociales, civiles y políticos), también vio la continuación de las violaciones de los derechos humanos de todos/as y los prejuicios aún presentes en las relaciones humanas.

Como Furlani (2005), a partir de la segunda mitad del siglo XX, los movimientos sociales de contestación y resistencia a los modelos sociales excluyentes y autoritarios presentan numerosas exigencias propias que deben constituir las políticas públicas que respondan a estas demandas. En Brasil, estos movimientos están presentes, la profundización del debate sobre la cuestión de la igualdad y la diferencia, sobre los detalles de los nuevos sujetos de derechos.

El siglo XXI comienza con los avances en términos de nuestra interacción con el entorno social y tecnológico. Una marca es la explotación y la dominación del ser humano en un mundo globalizado, donde se hace hincapié en la exclusión y la negación de los derechos. Hemos sido testigos de un aumento del desempleo, la pobreza y la desigualdad cultural, la pérdida de referencias comunes condujo

a la intolerancia generalizada, las dudas sobre los valores fundamentales y la incredulidad sobre el poder de lo colectivo.

Paoli (1995) afirma que, en este mundo en crisis, los movimientos sociales han nacido. Durante más de veinte años de su aparición - intermitente y discontinuo - estos nuevos movimientos han establecido un nuevo tipo de imaginación política, que nació en el campo de la acción colectiva y entró en el debate político de las sociedades contemporáneas como la globalización y sus revoluciones tecnológicas generando incertidumbre a un futuro justo y equitativo.

De acuerdo con Paoli (1995:30)

Su presencia como un potencial político innovador de la sociedad y la cultura se observa en la segunda mitad de los años 70, y sus actores fueron principalmente dos: por un lado, grupos de obreros que, algunos años antes, habían hecho huelgas relativamente independientes de los sindicatos y las corrientes políticas que actúan sobre él; otra, grupos de barrios desfavorecidos residentes se organizaron para obtener nuevas formas de lograr una mejor calidad de vida, incluyendo un movimiento que exigía la autonomía administrativa de la vecindad. En ambos casos, la cuestión era desentrañar el carácter de las prácticas colectivas que expresan un instituido hacia nuevas relaciones con las instituciones representativas (sindicatos y asociaciones locales), con el gobierno (el régimen militar) y, no menos importante, con la herencia del pasado populista.

El movimiento feminista ha dado a conocer una sociedad jerárquica duro, autoritaria y prejuicios, en la que las relaciones sociales de género no son iguales. Reivindicación de los derechos humanos y la ciudadanía, creó una nueva política, que se ejerce en todos los ámbitos de la sociedad, incluyendo la educación y partido político. En la ejecución de movimientos, que en toda la sociedad llama a los derechos humanos y la ciudadanía (Paoli, 1995).

A pesar de que estamos informando en todo los años 1980 y 1990, no podemos olvidar que, incluso antes de 1975 (Año Internacional de la Mujer), en Brasil, ya se estaba gestando el movimiento feminista que se concretó en la década de 1970, cuando estaba más incisivo.

En esta década, las mujeres se han hecho visibles en la sociedad y el mundo académico, en el que los estudios sobre el tema de las mujeres fueron marginados

en la mayor parte de la producción y la documentación de la historia oficial. La iniciativa de las teóricas feministas no sin tensión, es necesario destacar el papel esencial de éstos también dentro de las universidades. En el Diccionario de la Mujer (2000) podemos encontrar parte de la historia de la lucha de la joven maestra Eva Blay Adelman, por lo que el tema de la mujer tenía la misma condición que los demás temas, en ese momento ya establecida.

Hay que añadir que, como se ha señalado por Costa (1992), el movimiento feminista en la década de 1970, estaba compuesta en su mayor parte de las mujeres que pertenecen a los partidos de izquierda. Todos unidos en oposición a un régimen autoritario a favor de la amnistía política y el retorno a la democracia creen que con estos cambios, el problema de las mujeres se va a resolver con la capacidad de redefinir la opción. Al parecer, el tema de la mujer estaba en el fondo y había una separación de activistas feministas que, desde este momento, ayudaron a los partidos políticos que se encuentran y se transmite a los militantes en ellos, y este movimiento organizado, por un período de tiempo pareció a dispersarse.

A principios de la década de 1980, la creación de nuevos partidos trajo nuevos enfoques feministas en lo que se refiere a la relación de las mujeres con el poder, sobre todo con el poder político. Como Borba (1998), pasó de la etapa de la queja de la discriminación y los cambios en la fase de ejecución de las propuestas de políticas públicas dirigidas a la participación de las mujeres en el poder exigente.

Uno de los principales debates de las actuales feministas de la década de 1980 se refiere a la creación de órganos de defensa de los derechos de la mujer dentro del aparato estatal. Uno sería el Consejo de Derechos, que es un órgano democrático de participación de la sociedad civil y de sus principales objetivos, participa en la elaboración y la aplicación del proceso de las políticas públicas, ayudar y supervisar las acciones del ejecutivo a nivel nacional, estatal y municipal (Brabo, 2005).

No hubo consenso sobre este tema, la incorporación de estado de las reivindicaciones feministas, tergiversa todo el trabajo ya realizado por las bases autónomas de las mujeres. En esta línea de pensamiento, como Goldenberg y Toscano (1992:42)

[...] Pasar a la pregunta de la mujer al Estado en la supervisión significaba renunciar a la lucha para poner fin a la sociedad patriarcal y considera que nuestros problemas se resolverían a través de pequeñas reformas y concesiones manipuladas por los hombres, [...] Por otro lado, aquellos grupos que abogaban por la adopción de políticas más realistas, con la creciente participación de activistas feministas en el sistema de energía, dijo que esta es la única opción que permitiría a las mujeres en las condiciones inmediatas para integrarse plenamente en la sociedad, en igualdad de condiciones con los hombres, como que sólo el estado contaría con recursos suficientes para implementar proyectos de acción más ambiciosos.

Sin embargo, con la creación de los Consejos de la Mujer, nacionales y estatales (especialmente el Estado de Sao Paulo, creado por primera vez en 1983) y más tarde el Municipal, las políticas se han desarrollado y existen programas de acción dirigidos a la plena integración de La mujer en la sociedad.

Como afirma Barsted (1990), hay que reconocer que, desde la década de 1980, el movimiento se ha diversificado frente a diferentes espacios: grupos focales, centros de estudio dentro y fuera de las universidades, departamentos de la mujer en los sindicatos y los partidos políticos, grupos de autoayuda como el SOS Mujer, grupos organizados en los centros o centros independientes, organizaciones no gubernamentales que desarrollan proyectos con mujeres de bajos ingresos, grupos de abogados dentro de varios seccional estado de la Asociación de Abogados de Brasil. Esto representa una fase de intensa producción intelectual (folletos, panfletos, tesis académicas, conferencias, cursos, seminarios, etc.), en contra de lo que temía la corriente más radical.

Podemos atribuir al movimiento de mujeres el saldo positivo de las demandas de las mujeres en la Constitución Federal de 1988, ya que se desarrolló con la participación activa de los diversos movimientos sociales. Las feministas y grupos de mujeres de diferentes regiones del país, el campo y trabajadores de la industria, las mujeres de diversos grupos étnicos han movilizad para discutir y presentar propuestas que cumplieran con las demandas de las mujeres, como se establece Blay (1984).

Por otra parte, en muchos estados, las mujeres se organizaron para proponer candidatos, hombres y mujeres, que seguían causas feministas. Borba (1998) señala que enmiendas, salieron a las calles para recoger firmas y con el Consejo

Nacional de Derechos de la Mujer (CNDM) desarrollaron y entregaron la carta a Constituyentes, que incluía las principales reivindicaciones feministas.

El CNDM era articulador de la Asamblea Constituyente y estableció una red de información y presión. En este proceso, el comité de mujeres también jugó un papel en el tratamiento de las propuestas feministas, independientemente de su afiliación a un partido, como recuerda Borba (1998). El lanzamiento de la campaña nacional por el Consejo Nacional de Derechos de la Mujer en 1985, bajo el lema “Constitución de verdad tiene que tener la palabra de la mujer” extendió el espacio público para la discusión de las principales demandas de las mujeres brasileñas, en todos los casos (el poder políticos, medios de comunicación, asociaciones, sindicatos, etc.), un proceso iniciado en la década de 1970.

La nueva constitución de 1988 fue importante en la historia del feminismo brasileño. Además de contemplar la igualdad en los derechos y obligaciones de hombres y mujeres en el artículo 5, párrafo I, reconceptualizó la familia mediante la supresión de los derechos de los padres y la figura de cabeza de la pareja reconoció el establo, confirmó el divorcio, extendió la licencia de maternidad, creó el derecho al permiso de paternidad, el derecho a la guardería, prohibió la discriminación contra las mujeres en el trabajo, los derechos creados para las trabajadoras domésticas y el establecimiento de mecanismos para prevenir la violencia doméstica.

Los reclamos de las mujeres fueron cubiertos en su mayoría por la nueva Constitución, a través de una intensa presión de trabajo con los constituyentes. No hubo, sin embargo, ningún avance con respecto al aborto. El movimiento de mujeres se fortaleció con la movilización para la redacción de la nueva Constitución, promulgada en 1988. Según Blay (1987:45), si no hubiera Consejos “[...] sin duda no habría avance en la implementación de una nueva mentalidad y políticamente ninguna organización ejercería presión sobre la formulación de la nueva constitución”.

La conquista de nuevos derechos de ciudadanía de las mujeres en la Constitución Federal de 1988, afectó favorablemente la preparación de las constituciones de los estados y las leyes orgánicas municipales y políticas educativas. Para los avances en los municipios de realización de estos derechos

y políticas para las necesidades de las mujeres y la perspectiva de la igualdad de género incluyendo la educación, es esencial la participación de las mujeres y hombres comprometidos con la justicia social.

Como leemos en Brito (2001:297), sobre todo en las últimas décadas, en diferentes formas, las brasileñas han “declarado su ciudadanía, constituyéndose como sujetos sociales a través de sus movimientos y acciones, vinculado o no a instituciones el problema social de la violencia contra las mujeres, y estar presente en el plan Nacional de Educación en derechos humanos (Brasil, 2006) de género”. Toda esa lucha de las mujeres brasileñas, parece haber sido valorada o se muestra a la sociedad en su conjunto por los medios de comunicación, tal vez el movimiento en sí mismo no pudo influir en las prácticas educativas para la educación con igualdad de género en todas las escuelas brasileñas.

Género y ciudadanía en Educación Primaria

Para detectar la forma de estructurar la identidad femenina en la escuela se estudió un caso particular en la ciudad de Marília (SP-Brasil), una escuela pública del Estado, para conocer el diseño de los profesores sobre el papel de las mujeres en la sociedad, el concepto de ciudadanía además de comprender si este problema se trabajó para ellos en su enseñanza. Por lo tanto, hemos entrevistado a diecisiete maestros de los primeros grados de la escuela primaria. Aquí vamos a poner de relieve las cuestiones relacionadas con el diseño y el ejercicio de la ciudadanía, así como las relativas al género en la vida familiar y en las prácticas de enseñanza.

Interesados en actualizarse y comprometidos con la calidad de la educación que se ofrece a la clientela de la comunidad, incluso en la cara de tantos factores negativos y con La desmotivación del reconocimiento no profesional y diversos problemas sociales de la escuela en ese momento, uno podría imaginar que habría mucha capacidad para reclamar sus derechos en la profesión.

A pesar de que diez profesores estaban de acuerdo con el mecanismo de la huelga, seis se mostraron en contra y una maestra dijo que era “a veces” favorable. Cuando se le preguntó si han participado en huelgas, ocho respondieron “sí” ocho “no” y “a veces”. Un maestro dijo de esta manera: “A veces, cuando no existe una política.” Esto se ve a menudo en las críticas de los profesores en relación con la

acción industrial, que revela, en nuestra opinión, de que existe una asociación, en su opinión, la política con el partido político o tal vez una conciencia política distorsionada, teniendo en muchos casos, un rechazo como la acción de la Unión. Posiblemente, la falta de adhesión a la huelga también se ve influida por la visión errónea de la maestra como la “tía” para aquellos que no “ve bien” a la huelga o protesta, tal lo mostró Freire (1993).

Esto se hizo aún más evidente cuando se les preguntó si habían participado en la manifestación callejera en las reivindicaciones de la clase. La respuesta de la mayoría de los profesores se centró en el “no”, sólo dos maestros respondieron “a veces”, “no me gusta”, “no me gusta hacer un tonto de mí mismo para los políticos”. También expresaron que había rechazo por parte de la familia como la participación de las mujeres en las manifestaciones reforzando el estereotipo de que la tía, la madre, la esposa y el maestro no deben protestar.

La organización estructural del sistema escolar en combinación con las condiciones de trabajo de la educación no favorecen la ciudadanía de los maestros. Aunque la ley da los mecanismos de participación como el Consejo Escolar, se sabe que la participación de los maestros de los primeros grados de la escuela primaria no es estimulado. Por otra parte, hoy en día, el Consejo interfiere muy poco en la escuela, a menudo su acción sólo se produce por el requisito institucional, al no ser un órgano de participación efectiva de la sociedad civil.

Con el fin de tener la visión del maestro sobre la importancia social de su trabajo y, además, su visión de la profesión, HIM se les preguntó: ¿Qué es más importante en su profesión? Las respuestas fueron: “realización profesional y personal; posibilidad de transformar al individuo “,” niño “,” honestidad en el trabajo con el niño “,” trabajo con honestidad y pasar a la fuerza de voluntad estudiantes, luchando, sentido crítico y amor a la patria y familia “,” dedicación “,” competencia “,” la recuperación e indemnización justa “,” relación con los colegas, ver que a fin de año llegaron (los estudiantes) a los objetivos propuestos “. Como puede observarse, las opiniones están confundidas, porque algunas características son de carácter personal a la práctica, otros expresaron una visión cuya atención se centró en las necesidades de profesionales para la realización

personal, la posibilidad de la educación para transformar al individuo.

Aún así, ella preguntó acerca de las actividades de rutina del ambiente en el hogar y en la escuela, con el propósito de recoger información para que puedan detectar si hubo cambios de conducta en su vida diaria, así como sobre los estereotipos. El objetivo era también para observar si, a pesar de que la escuela no tiene una preocupación con el género, otros medios, como la comunicación de masas, la universidad, la iglesia y otros espacios han contribuido a la evolución de los patrones tradicionales de comportamiento, especialmente en el aspecto de “división de trabajo”. Del total de los encuestados, sólo cinco dijeron que comparten las tareas del hogar con su esposo e hijos. La mayoría, incluso trabajando fuera del hogar hizo todo el trabajo doméstico, ayudando también en la actividad comercial del marido o de otros miembros de la familia cuando era el caso. Eran los maestros y/o madres y/o jornaleras que llevaban a cabo todas las tareas domésticas, lo que demuestra la jornada de trabajo doble o incluso triple desarrollada por las mujeres.

Esto demuestra que, incluso hoy en día, en el hogar, todavía hay roles sexuales tradicionales. Como ya se ha indicado, dentro de la familia es donde a la mujer le es más difícil cambiar el comportamiento y se perjudica duro. A menudo, no trata de cambiar, porque a pesar de ser conscientes de esta división injusta se entrega a la fuerza de los patrones de comportamiento tradicionales considerados como naturales.

La voluntad de cualquier otra actividad profesional más allá del trabajo que socialmente se delega a la familia es notable. Esto es importante para las mujeres, como puede verse en las respuestas a la pregunta: ¿Si no tuviera que trabajar, le gustaría dedicarse por entero a casa? Las respuestas fueron: “no me cuenta con este trabajo”, “es un trabajo que nunca y nunca aparece”, “no porque me gusta lo que hago”, “la mujer no sólo se hizo para la casa”, “no puedo soportar el servicio doméstico “. Entre los pocos profesores que contestaron que sí, sólo tres dijeron “como lo hicieron en su casa” o que le gustaría usar todo el tiempo en casa, pero sólo para estar estudiando.” En el caso de la última respuesta, la maestra está estudiando Filosofía en la noche, además de escribir el trabajo universitario

para mejorar el presupuesto familiar y enseñar en la mañana; Tiene tres hijos y se divorció. Este es un ejemplo de las muchas horas de trabajo que actualmente realizan las mujeres. Las otras quince maestras, incluso si no tienen que trabajar fuera del hogar (que no representa la realidad de ellas), no dejarían de ejercer una profesión. A pesar de que a la actividad profesional, nos preguntamos si creían que “cualquier profesión sería bueno para las mujeres”, trece maestras respondieron que sí.

Cuando se les preguntó qué comportamiento era más adecuado para las mujeres, la mayoría de los patrones de comportamiento expresados no fueron específicamente femeninas, sin embargo, también expresaron el tradicionalmente inculcado a través del proceso de socialización. Ellas dijeron: “ser honesta y trabajadora”, “lo que piensa mejor”, “cada uno debe tener su propia forma de conducta, siempre que se satisfaga la siguiente”, “ser independiente”, “ser dinámica”. Sólo dos profesores responde a “ser mujer”. La mayoría mostró que las expectativas respecto de los patrones tradicionales de la mujer revelan una visión más progresiva del papel de la mujer en la sociedad actual.

Esto se hizo aún más claro cuando se les preguntó dictamen sobre “la participación de las mujeres en nuestra sociedad.” Se observó que eran conscientes de los cambios logrados en los últimos años y también los derechos adquiridos en la práctica y, por otra parte, mostraron conciencia de la responsabilidad que tenían para su expansión diciendo que “las mujeres son tan capaces como los hombres”, “muy mejorado hoy la compañía ahora ve con otros ojos las mujeres”, “ella es activa y positiva”, “está comenzando a mejorar”, “las mujeres tienen una participación activa en la sociedad y todos los días esta participación aumenta”, “hay muy poca participación deben participar más”, “todos deben participar activamente en la sociedad, especialmente en el gobierno, ya que mientras las mujeres sólo han ganado terreno, todavía no gozan del derecho a la misma”.

También quedó claro que la mayor contribución de los problemas femeninos en la sociedad era a través de los medios de comunicación, es decir, periódicos, revistas, películas y sobre todo la televisión, citado por la mayoría de las maestras. Una minoría recibió información acerca de la universidad, a través de la asociación

de la iglesia o en el vecindario; tres maestros mencionaron que recibieron alguna información durante la escuela secundaria. Estos datos revelan la necesidad de que los cursos de formación inicial contemplen en su Proyecto Político Pedagógico el tema de género. Ninguno de los maestros que ya no están en la enseñanza que se refiere a la década de 1980, cuando era un importante debate sobre el papel de la mujer en la sociedad en las escuelas públicas de Sao Paulo, ahora que eso no fue seguido en los últimos años (Brabo, 2005) . Debe tenerse en cuenta, incluso si la TV es un acceso a prácticamente todas las personas y realmente ayudó a dar visibilidad a algunas cuestiones relacionadas con el tema de las mujeres, sin embargo, también hay que destacar el papel negativo con respecto al mal utilizar la imagen de la mujer y algunos problemas de enfoque, tal como en el caso de la violencia. Una maestra dijo que participa de la asociación de vecinos en la que vive y dijo que no ha recibido información sobre la materia en esta institución.

La investigación llevada a cabo en ese momento y hasta ahora, ha demostrado que el estado (excepto en 1986, cuando hubo en las escuelas públicas de Sao Paulo un debate sobre el tema de las mujeres) no promovió cursos de educación continua dirigidos hacia el sujeto. En ese momento, ni El sindicato de los profesores / los que posteriormente creó una colectiva de género colectiva y que en los próximos días para el Día Internacional de la Mujer ha enviado a las escuelas boletines sobre la situación de las mujeres con propuestas de actividades para la educación de género . Había, en la década de 1990, algunas iniciativas aisladas como los programas de televisión escolares que abordan el tema, como el vídeo *Acorda Raimundo* o una mayor preocupación por el libro de texto, sin embargo, se trata de acciones específicas.

Por último, hemos tratado de proponer preguntas para identificar si las maestras no han asimilado a sí mismas estos nuevos patrones de comportamiento, ya que, como se ha visto, la mayoría eran conscientes de los problemas de la mujer y sobre los derechos de las mujeres, de una manera más o menos evolucionada. El objetivo era también para comprobar si tenían prejuicios sobre el papel social de la mujer, es decir, si los estereotipos presentados podrían influir en su trabajo. Así que pregunté a qué posiciones deben ser ejercidas por hombres o mujeres, en una

relación que incluye: director, dentista, director regional de las escuelas estatales, bailarín, presidente de la asociación de vecinos, cocinero, consejero, abogado, gobernador, promotor, enfermera, juez, ginecólogo, director de banco, conserje e inspector de los estudiantes.

Once maestros respondieron que, a excepción de unas pocas posiciones, todos los demás podría desempeñar ambos sexos. Seis maestras eligieron para los hombres, los puestos de mayor prestigio social y, para las mujeres, las ocupaciones tradicionalmente femeninas o aquellos en los que, en la actualidad, se observa una gran presencia femenina. En este grupo, dos maestras asignaron mayoría de los puestos para el hombre. Este hallazgo revela cuánto todavía hay predominio de funciones estereotipadas de hombres y mujeres en los ojos de los maestros. Lo mismo se observó en otra cosa cuando se sugirió dividir el trabajo a realizar durante una fiesta de junio en la escuela, la mayoría atribuyeron a los hombres actividades tales como: el establecimiento de los precios, las ventas y las actividades relacionadas con la fuerza física; para las mujeres, actividades tales como la organización de la decoración, bailes etc.

Lo aprehendido a través de las respuestas a las preguntas es que estas contradicciones de la supuesta ciudadanía brasileña que viven hoy en día, que se refleja en su familia y tareas profesionales. Son mujeres que todavía pueden mantener la esperanza, la solidaridad, el compañerismo, el profesionalismo y el deseo de hacer lo mejor para el niño en la vida escolar, a pesar de muchas adversidades que han pasado a la educación.

De todos modos, fue posible inferir, a través de cuestionarios y entrevistas, además de las observaciones del día a día en las escuelas, el objeto tema de este estudio es percibido por las mujeres que trabajan allí, tanto en la sociedad y en su vida. Sin embargo, estos problemas no son llevados a su enseñanza, a través de las relaciones interpersonales y del plan de estudios, para promover transformaciones como los “mitos sobre la feminidad y la masculinidad” o incluso para tratar de romper el “autoritarismo social” que, como Dagnino (1994), reproduce la desigualdad en las relaciones sociales y siguen dando forma a los comportamientos y las formas para ambos sexos, visto como algo natural.

En la investigación continua que hemos desarrollado hasta la actualidad, hemos encontrado mucha ignorancia sobre el tema como la visión de comportamientos más apropiados para las niñas, se centró en la obediencia y el cuidado, y las expresiones que muestran que incluso en el imaginario incluso muchas mujeres de estructura patriarcal de la familia que prevalecen, como se encuentra en el discurso de un director, que declaró “en la familia, la autoridad superior debe ser el hombre.”

Ultimas consideraciones

La gran pregunta hoy es acerca del logro de la ciudadanía. A pesar de que la formación del/la ciudadano y ciudadana es el objetivo de la educación nacional, los medios empleados para tratar de lograr estos fines demuestran ser insuficientes. Los términos de derechos y la ciudadanía están siendo malinterpretadas e incluso a veces trivializado, comenzando por los actos del gobierno.

Educación centrada en estos valores es esencial para que los hombres y las mujeres sean conscientes de sus derechos: la libertad, la justicia, la seguridad, el cumplimiento o la calidad de educación que se ocupa de la cuestión de género; que se llegue a la conciencia cívica y política para una sociedad verdaderamente democrática en la que los grupos sociales marginados tienen el derecho a tener derechos.

Cuando se piensa en los derechos de la persona y el énfasis en los últimos años es concedido a los derechos económicos y sociales indispensables para el ser humano a vivir con dignidad, hay que analizar la vida cotidiana de los hombres y las mujeres y ver que se ha garantizado en la práctica. Esto se debe a que, a pesar de todo el debate y las acciones llevadas a cabo por los movimientos feministas, existe, en la actualidad, discriminación contra las mujeres más allá de la degradación de sus derechos básicos, a pesar de la garantía constitucional.

En este sentido, estamos de acuerdo con las recomendaciones de Groppi (1994) que se refirió a la ciudadanía o la ciudadanía medio imperfecta para las mujeres y lo que dice Nogueira (2004:93), que tanto el sitio de reproducción y el

espacio de producción, relación de igualdad no es parte de la lógica del capital, esto conserva los mecanismos de subordinación de las mujeres a lo sumo permite “sólo una relación formal de igualdad” para ellas.

En el trabajo que trae los resultados del debate sobre el papel de la mujer en la sociedad, que se produjo en 1986 en las escuelas públicas de Sao Paulo, nos encontramos con que la obra, desde la perspectiva de las niñas, que no era un camino hacia su emancipación o medio de participación en la sociedad porque, en su vida diaria, que presenciaban a sus madres fueron explotados en trabajos devaluados, tanto económico como social, lo cual es a menudo un factor que complica debido a la falta de guarderías para sus hijos, por ejemplo. Por lo tanto, para ellas en lugar de la obra significa la liberación, esta significaba actividad de dependencia y operación de sobrecarga.

Este proceso, a través de la historia, ha demostrado que, a excepción de los organismos primitivos, la valoración del trabajo de las mujeres era a veces más, a veces menos, manipulado por los grupos dominantes en el poder. Se mostró además que, independientemente de esto, la mujer siempre ha trabajado, ya sea en el campo, en las ciudades, que juega un papel clave en la Edad Media, las primeras industrias y esto siempre acoplada con las tareas domésticas.

Esta devaluación del trabajo de las mujeres fue el resultado de un proceso ideológico en todas las sociedades, la ideología que emanaba de las ideas de los titulares de los grupos dominantes de poder que ahora repelieron en nombre de la decencia y la moral, para la preservación de la familia patriarcal ahora se ha estimulado cuando no había la necesidad de obtener mayores beneficios, ya que representan, las mujeres, la mano de obra, mano de obra barata.

La insatisfacción siempre ocurrió, incluso en las sociedades más estratificadas y costumbres más estrictas, lo que llevó a muchas mujeres a tener sanciones de todo tipo, desde el recorte de los derechos y la ciudadanía, incluso la vida misma. El papel social de la mujer le ha impedido, históricamente, ser una ciudadana. Existe la necesidad de tomar este proceso histórico como contenido para la escuela, para que las generaciones futuras no tengan la conciencia ingenua de pensar que todo lo que ocurrió fue concedido por la evolución natural de la sociedad.

Como argumenta Guevara (1993:58), pedagógicamente, incluso hoy en día, parece que la escuela sigue formando a las estudiantes en la sumisión. Según dice: “¿Quién es más dócil y sumisa que una buena chica?” “Chica” es el modelo ideal femenino de “buena mujer.”. buena esposa, buena madre, que dedicó su vida a conocer a otras personas sacrificarse para ganar el afecto o no perderlo.

Parece, según lo declarado por el autor, que en los maestros de escuelas diarias y estudiantes a reforzar la construcción de personalidades dependientes e inseguros, otros a un género propio colectivo que, en nuestra opinión, no contribuyen a la formación dirigida a la ciudadanía. El Estado, como el financiero, gerente y entidad organizadora de la educación, contribuyó a esta situación, ya que no ha proporcionado una política educativa que realmente actuara para una nueva concepción del papel de la mujer en la sociedad.

Digno de mención, como ya se ha señalado, el diálogo del movimiento feminista de Sao Paulo con el primer gobierno post-militarismo a la causa feminista. Además de la creación de la policía y de los Consejos de Defensa de la Mujer de la Mujer, también han denunciado el sexismo en los libros de texto y promovido el debate sobre el papel de la mujer en la sociedad, extendiéndolo a las escuelas públicas de Sao Paulo. Por primera vez en la historia de la educación de Sao Paulo este tema se colocó de manera efectiva, pero no se siguió, lo que representa una carga importante para las relaciones de género democratizadas.

Esto fue detectado en entrevistas y cuestionarios elaborados con los profesores de la escuela pública, se detectó conciencia de las mujeres en asuntos feministas pero no una asimilación de los cambios cuando se trata de papel doméstico y la división sexual del trabajo. Por otra parte, la cuestión de las mujeres no constituye un problema a ser abordado de manera efectiva en la escuela, tal vez porque al parecer la escuela es el lugar donde todos son iguales y tienen los mismos derechos, es decir, por tener esa falsa idea de neutralidad que no se ajusta al ideal de ciudadanía a que aspira a la sociedad democrática.

Para que esto sea efectivo, la escuela debe trabajar ahora con los derechos de la persona. Ésta puede ser diferente, tener características y necesidades diferentes, pero no por ello deja de ser alguien impedida a ejercer la ciudadanía. Tenemos que

reflexionar en la escuela que las mujeres pertenecen a todas las clases sociales, enfrentamos la misma cuestión competitiva que los hombres y algunas veces somos explotadas y discriminadas por otras mujeres de diferentes niveles sociales.

Fue posible comprender la dificultad del profesor/a para ejercer su ciudadanía, porque muchas personas que trabajan en el Sistema de Educación Pública Paulista no fueron educadas para ejercerla. El tema de la mujer en la sociedad ha sido recientemente incluido como contenido en algunos cursos de formación para profesores/as. Debido a las diferentes formas de pensar, las costumbres y la formación si el maestro/a no problematiza esto, entonces no ve la necesidad de abordarlo.

Se añadiría también que la cuestión de género, a pesar de que está presente en los PNC desde 1997, no se ha observado hasta la fecha, en Marília, un curso de educación continua para abordar la cuestión, a pesar de ser mujeres, en su mayoría quienes actúan en la enseñanza, la administración, la coordinación de la supervisión educativa, además del puesto de oficial de la educación ser llenado por una mujer. A pesar del hecho de que en la Constitución de la República Federativa del Brasil de 1988, se contempla la igualdad entre hombres y mujeres, en la vida cotidiana, todavía hay un largo camino por recorrer para que esto sea eficaz en la sociedad.

La hipótesis inicial de que los maestros/as no se preocupan por la cuestión de la mujer se descartó, las entrevistas mostraron sólo que no fueron vistas como importantes agentes de cambio y, por lo tanto, no se llevó la reflexión a la clase, no lo vieron como un contenido para ser trabajado en la escuela, además de no estar preocupados/as con las relaciones sociales que además ayudan a formar el papel y el camino a seguir por los hombres y las mujeres en la sociedad.

Bibliografía

- ANYON, Jean. Somente a pedagogia crítica não basta: educação voltada à justiça social, à participação política e à politização dos estudantes. In: APPLE, M. et all (org.) Educação crítica: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- BARSTED, Leila Linhares. O movimento social e partidos políticos: o informal e o formal na participação política das mulheres. In: JORNADA DO COMITÊ DAS NAÇÕES UNIDAS CONTRA A DISCRIMINAÇÃO DA MULHER, 1., 1987, São Paulo.
- BLAY, E. A. Igualdade de oportunidades para as mulheres: um caminho em construção. (org.) BLAY, E. A. São Paulo: Humanitas/ FFLCH/USP, 2002.
- BLAY, Eva Alterman. Movimentos sociais e participação política da mulher no Brasil. In: CONFERÊNCIA DE IPSA, 1984, Sofia. (mimeo).
- BLAY, E. A. Trabalho industrial X trabalho doméstico: a ideologia do trabalho feminino. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 15, 1985.
- BORBA, .Legislando para mulheres. In: BORBA, A., FARIA, N., GODINHO, T. (org.) Mulher e política : Gênero e feminismo no Partido dos Trabalhadores, São Paulo : Editora Fundação Perseu Abramo, 1998.
- BRABO, T. S.A.M. Cidadania da mulher professora. São Paulo: Ícone, 2005.
- BRASIL. Plano nacional de educação em direitos humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, 2006.
- BRASIL. Lei n. ° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <www.mec.gov.br/seb/pdf/LDB.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2007.
- BRITO, Noemi Castilhos. Gênero e cidadania: referenciais analíticos. Estudos Feministas, ano 9, 2001. pp. 291-298
- COSTA, A. O.; BLAY, E. A. Gênero e universidade. São Paulo: NEMGE; USP, 1992.
- COVRE, M. L. M. O que é cidadania. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Primeiros Passos)
- DAGNINO, E. Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania. In: DAGNINO, Evelina. (Org.). Os anos 90: política e sociedade no Brasil. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- FERREIRA, N. T. Cidadania: uma questão para a educação. 2. ed. São Paulo: Nova Fronteira, 1994.
- FREIRE, P. Professora sim, tia não, cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1993.
- FURLANI, J. Políticas Identitárias na Educação Sexual. In: GROSSI, Miriam Pillar; BECKER, Simone et all (org.). Movimentos Sociais, Educação e Sexualidade. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.
- GIROUX, Henry. Teoria crítica e resistência em educação. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GUEVARA, N. H. Ser mujer en la escuela. Contexto & Educação, ano 8, n. 30, p. 55-59, abr./jun. 1993.
- PAOLI, M. C. Movimentos Sociais no Brasil. In: HELLMANN, M. Movimentos Sociais e Democracia no Brasil. Marco Zero/ ILDES FES/ LABOR, São Paulo, 1995.
- POGGIO, S. Construcción de las identidades femeninas colectivas. Simone de Beauvoir & os feminismos do século XX. CORRÊA, M. (org.). Cadernos PAGU (12), 1999. p. 251-274.
- SCHUMAHER, Schuma e Brazil, Érico Vital. Dicionário Mulheres do Brasil. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

TOSCANO, M.; GOLDEMBERG, M. A revolução das mulheres: um balanço do feminismo no Brasil. Cidade: Revan, 1992.

ZEICHNER, Ken; FLESSNER, Ryan. Educando os professores para a educação crítica. In: APPLE, Michael W., AU, Wayne, CANDIN, Luís Armando (org.) Educação crítica: análise internacional. Porto Alegre: Artmed, 2011.

Las teorías feministas y decoloniales en la enseñanza del Derecho: Un aporte para la deconstrucción patriarcal del conocimiento.

Por Dora Cecilia Saldarriaga Grisales



Introducción

Me parece entonces que el lugar de la mujer en la vida social humana no es producto, en sentido directo, de las cosas que hace, sino del significado que adquieren sus actividades a través de la interacción social concreta.

Michelle Zimbalist Rosaldo.

Incorporar teorías críticas en la enseñanza del derecho, no es una práctica que se realice en las Facultades de Derecho de manera espontánea o tradicional. Desde hace algunos años a partir del movimiento americano de Critical Legal Studies (1977), el movimiento francés Critique du Droit (1978) y las corrientes teóricas latinoamericanas de estudios sociojurídicos, que en el caso de Colombia, se referencia a partir del año 1978 con la creación del Instituto Latinoamericano de Servicios Legales Alternativos “organización no gubernamental que fue receptora de los saberes sociojurídicos de Europa y América, y dio una gran difusión a este pensamiento crítico, y que posteriormente se constituyó en centro de producción

Dora Cecilia Saldarriaga Grisales Abogada, Especialista en Estudios Urbanos, Magister en Derechos Humanos y Democratización. Profesora de Derecho Constitucional Colombiano. Coordinadora de proyectos externos del Observatorio de Género de la Universidad Autónoma Latinoamericana. Investigadora del Grupo Ratio Juris. doraceciasaldarriaga@gmail.com

de saber socio-jurídico, inicialmente latinoamericano y luego, con mayor énfasis, colombiano.” (Ariza, R. 2014: 51). Estas corrientes han ido consolidando otras epistemologías que permiten no sólo la comprensión alternativa de los fenómenos sociojurídicos, sino que posibilitan el desarrollo de otras metodologías menos convencionales, que generan en el estudiante otras formas de pensar y aplicar el derecho.

En este ámbito se encuentran tanto las teorías feministas como las decoloniales, ambas con argumentos éticos, epistémicos y jurídicos, que abren la posibilidad de comprender los fenómenos tradicionales del derecho a partir del análisis de la categoría género. Este abordaje tanto teórico como práctico, enriquece por un lado el pensum académico y por otro, fortalece las demás actividades no curriculares que se desarrollan dentro y fuera del claustro universitario.

Las teorías feministas, a partir del uso de la categoría género proporcionan elementos para analizar la realidad desde otro punto de vista, resignificando y reconceptualizando la historia, la sociedad y la cultura. En el campo del derecho evidencia su componente androcéntrico y desmantela su supuesto valor de neutralidad, infundado en abstracciones y concepciones creadas sólo desde un género: el masculino hegemónico. La aplicación de este método en la enseñanza del derecho, permite reconocer las funciones y responsabilidades asignadas a cada género como resultado de una construcción social y no como producto del determinismo biológico. Como muchas de las creaciones feministas, esta herramienta tiene un componente político importante, no sólo es nombrar mujeres en los espacios académicos como una variable cuantificable, sino analizar el lugar que cumplen en las relaciones de poder que inciden en los fenómenos socio jurídicos, sin naturalizar los roles que desarrollan en la sociedad. La perspectiva de género evidencia que dentro de cada sistema social o cultural se predeterminan y legitiman patrones de conducta, necesidades, roles, responsabilidades y se determina las formas de acceso y control a algunos recursos según el sexo. Se privilegian derechos, se otorgan beneficios o se excluyen de manera intencionada, influyendo directamente en la forma diferenciada de comportamientos sexistas tanto para hombres como para mujeres. Esta categoría de análisis, no describe solo

las situaciones, sino que tanto las causas como los efectos de dichas situaciones.

Según Artiles (2000: 119); la categoría analítica de género presenta tres características principales: Es relacional, es jerárquica e histórica. El primer elemento se refiere a que es un análisis relacional y por tanto no se estudia a mujeres y hombres por separado, sino las relaciones que se dan entre ambos y la manera en que estas relaciones construyen sociedad; en segundo lugar, es jerárquica porque reconoce que las diferencias que se establecen entre hombres y mujeres no son neutras, sino que se tiende a dar mayor importancia y validez a las actividades o características asociadas con lo masculino, lo que genera relaciones desiguales y por último, es histórica, porque proporciona elementos mutantes en el tiempo y en el espacio, susceptibles de modificación.

Por su parte las teorías decoloniales, plantean una discusión acerca de los efectos de la educación eurocéntrica. Al interior de éstas se encuentran dos corrientes: la descolonización y la decolonialidad; la primera incorporada en los procesos posteriores de la independencia, principalmente con el objetivo de desaprender todo lo impuesto y asumido en la colonización. Se constituye entonces, como un proceso emancipatorio de control político y soberanía; por su parte la decolonialidad a diferencia de la descolonización;

Propone una postura ofensiva de intervención, transgresión y construcción. Una ofensiva que posibilita, viabiliza y visibiliza, por un lado, las concepciones, prácticas y modos de ser, estar, pensar y vivir de carácter decolonial actualmente existentes, haciendo que ellos abran procesos de enseñanza, des-aprendizaje y reflexión, no como nuevos modelos para ser reproducidos sino como bases para la deliberación, el cuestionamiento y el enfrentamiento como nosotros mismos y con las concepciones, prácticas y modos modernos, capitalistas, occidentales, y crecidamente alienantes – entre otros – del vivir cotidiano” (Walsh, 2009).

En este sentido las feministas decoloniales, plantean una explicación sobre el principio organizador de las sociedades a partir del género, argumentan que éste

aparece en Latinoamérica sólo después del contacto y colonización:

Estas sociedades no dividían ni jerarquizaban sus sociedades en base a género, y las mujeres tenían acceso igualitario al poder público y simbólico. Sus lenguas y sistemas de parentesco no contenían una estructura que apuntara a una subordinación de las mujeres a los hombres. No existía una división sexual del trabajo y sus relaciones económicas se basaban en principios de reciprocidad y complementariedad. El principio organizador más importante era en cambio la experiencia basada en la edad cronológica. En síntesis, lo biológico anatómico sexual poco tenía que ver con la organización social. Era lo social lo que organizaba lo social. (Mendoza, 2010: 22).

En este mismo sentido, Rita Segado (2011) identifica que dentro de los debates actuales se cuestiona el feminismo eurocéntrico porque éste sigue afirmando que el problema de la dominación de género y patriarcal, es un asunto universal, en un marco de unidad que desconoce las múltiples diferencias de las mujeres, justificando la transmisión de avances de la modernidad en el campo de los derechos de las mujeres no-blancas, indígenas y negras, de los continentes colonizados. Este desconocimiento sigue ahondando en las profundas discriminaciones de muchas mujeres que aún no tienen una representación considerable en los espacios de discusión social y política.

Así las cosas; la enseñanza del derecho a partir de la fundamentación decolonial, abre la posibilidad de revisar críticamente las instituciones jurídicas tradicionales y los efectos que ha dejado en la cultura, la formación eurocéntrica y androcéntrica que ha sido transmitida por generaciones, casi sin ningún cuestionamiento.

Derecho Constitucional Colombiano con perspectivas feministas y decoloniales.

El objeto de estudio del derecho constitucional, ha sido definido por André Hauriou como “El encuadramiento jurídico de los fenómenos políticos”,

indicando que cada proceso constitucional lleva consigo el reconocimiento de consensos surgidos a partir del debate de disensos generados por los factores reales de poder de la época, como lo ha planteado Ferdinand Lassalle, que tienen que ser respetados por el Estado y por los particulares. Entre esos consensos éticos jurídicos se encuentra la incorporación y reconocimiento de los derechos fundamentales. Las teorías constitucionales que fundamentan la enseñanza de estos derechos y de los derechos humanos, han estado permeadas por los discursos patriarcales que concentran la atención en las vindicaciones y reivindicaciones realizadas por los hombres o por movimiento sociales en masa, que desconocen e invisibilizan el aporte que han realizado las mujeres y el movimiento feminista tanto en los diferentes hechos constitucionales de reconocimientos de derechos, como en las distintas etapas de consolidación poscolonial, principalmente en América Latinoamérica. Esto hace, que se aprenda de manera generalizada que el reconocimiento de derechos fue igual para todas las personas, pero que además, no fue necesario ninguna presión para que se garantizará la igualdad material. A partir de ese vacío histórico se enseña comúnmente el derecho constitucional, sin hacer énfasis en la vindicación diferencial de los derechos humanos de las mujeres, su participación en la construcción de Estado y el no análisis de los debates que tienen como base la discriminación histórica en los que se esconden los discursos de objetividad e imparcialidad.

La enseñanza del derecho constitucional, particularmente el Colombiano y en especial en la Universidad Autónoma Latinoamericana comprende la reflexión de la historia constitucional del país, la comprensión teórica de los principios y derechos fundamentales, los mecanismos de participación ciudadana y el análisis de las estructuras orgánicas del Estado. Generalmente estas reflexiones se fundamentan en las teorías occidentales del contractualismo y la democracia constitucional. Algunas de éstas desde su génesis han aportado discursos androcéntricos y patriarcales que naturalizan la discriminación contra las mujeres, como es el caso de Jean Jacques Rousseau padre del contractualismo quién en el Emilio hace una justificación de la subordinación de las mujeres; está actitud no se le puede imputar a todos los hombres de la época, porque de manera contemporánea John Stuart Mill, escribía el sometimiento de la mujer, para explicar el trato diferencial

que la sociedad les daba a ellas. A estos argumentos filosóficos se le suma la invisibilización histórica del aporte de las mujeres en la Revolución Francesa, a la que tendría que cuestionársele su vindicación de igualdad, al dejar por fuera de la proclamación de los derechos franceses a las mujeres, cuyo episodio termina con la decapitación de Olympe de Gouges a manos de Maximilien Robespierre, por la declaración de los derechos de la mujer y la ciudadana, que ella redactara. Tal vez, no es un simple olvido el hecho de que se obvie en la historia de la Declaración de los Derechos Humanos “Universales”, el papel que jugó Anna Eleanor Roosevelt; su insistencia en la Asamblea de las Naciones Unidas para que ésta declaración de derechos no se denominará derechos universales del hombre, por el desconocimiento histórico que hacían de las mujeres, sino finalmente el nombre que se adoptó. El análisis de estos episodios en clase, permiten cuestionar los discursos tradicionales de igualdad.

Desmantelar las miradas eurocéntricas y patriarcales de los discursos de la enseñanza del derecho constitucional permite garantizar una mirada crítica y emancipadora en los estudiantes, como sujetos de derecho en un contexto latinoamericano que requiere cada día, ciudadanos y ciudadanas dispuestas a proponer otras formas de ejercicio de los derechos y nuevas alternativas de abordar el acceso a la justicia de forma igualitaria.

Experiencia de la incorporación de éstas perspectivas en la Universidad Autónoma Latinoamericana.

Aunque cada día son más las personas al interior de la Universidad que generan procesos académicos con la incorporación de la categoría género y las teorías decoloniales en las diferentes asignaturas del Programa de Derecho. Se hará alusión, sólo a la experiencia personal para no generalizar y de pronto correr el riesgo de tergiversar la información. En este sentido se presentará la forma en que se incorporan las perspectivas a la cátedra de derecho constitucional colombiano, la experiencia en la participación del grupo de investigación Ratio Juris y el trabajo realizado con la creación y consolidación del Observatorio de Género.

La cátedra...un espacio político para la construcción de otras y otros sujetos de derecho.

En la temática de historia constitucional colombiana se abordan dos reflexiones concretas, por un lado se hace un análisis de la dependencia intelectual eurocéntrica que ha tratado de minimizar los aportes de Latinoamérica en el pensamiento de occidente y se incentiva a que se haga conciencia de que los conceptos de subdesarrollo, de raza, de negros y otras distinciones, no son más que clasificaciones europeas utilizadas para hacer una diferenciación entre unos y otros, para ubicar en la peor posición los seres humanos que no compartían las características europeas de desarrollo: Hombre, blanco, europeo, heterosexual y con poder adquisitivo. Estas invenciones lingüísticas tienen una intencionalidad concreta: crear un pensamiento que naturalice las diferencias y justifique sin cuestionamiento las relaciones de poder. Esta reflexión posibilita pensar como la invasión española y no “descubrimiento de América”, lo que hizo fue arrasar con la historia propia e influyó directamente en la precaria construcción de nación. La imposición de ese pensamiento eurocéntrico como lo plantea Aníbal Quijano (2000), desplegará patrones de poder que serán aprendidos por los colonizados, entre ellos el patriarcado como sistema de control de las construcciones de género.

Por otro lado se explora los antecedentes históricos desde el análisis de la categoría género. Se analiza cómo en las diferentes historias de la humanidad, generalmente los grandes teóricos no hacen mención sobre el papel que jugaron las mujeres tanto en la independencia como sus aportes en la consolidación del Estado y la nación. Es válido aclarar, que existen pocas referencias bibliográficas al respecto. No obstante en la ejecución de la temática, se resalta el papel que cumplieron las mujeres en la insurrección de los Comuneros, el protagonismo de Manuela Beltrán como incitadora en la población del Socorro. Los aportes de las mujeres independistas en la época de la Colonia. Las funciones claves que ejercieron las mujeres en la guerra de los Mil Días y en las diferentes épocas constitucionales. Igualmente, se hace una reflexión acerca del proceso denominado “Voto universal”, que aunque fue nombrado así en la época del Federalismo, seguía siendo excluyente hasta 1954 cuando mediante el Acto Legislativo Número 3,

reformatorio de la Constitución Nacional, otorgó a la mujer el derecho activo y pasivo del sufragio; que luego fue refrendado mediante el plebiscito de 1957. Se resalta además, que en 1853 en la Constitución de la Provincia de Vélez se reconoció el derecho a las mujeres sin que éstas hicieran uso de él, históricamente no se explica el motivo. Este tema se conecta con los mecanismos de participación ciudadana, recordando los movimientos sufragistas y la importancia de la participación política de la mujer, como elemento para garantizar la ciudadanía plena que propone T. H. Marshall (1950).

Con respecto a las teorías clásicas que fundamentan el Estado, se revisan aquellas que son el cimiento de los principios de igualdad, libertad y de justicia, para comprender la forma diferencial en que estos discursos han beneficiado a hombres y mujeres. Cada análisis permite visibilizar que a pesar de que las mujeres acompañaron todas las vindicaciones, siempre fueron excluidas de los reconocimientos “generales” de los derechos logrados en cada época.

En el análisis del desarrollo jurisprudencial de los derechos, se tocan aspectos importantes como el derecho fundamental a la autodeterminación reproductiva reconocido en la Sentencia C-355 de 2006; igualmente se discute la Sentencia C-804 de 2006, que declaró inexecutable el término “hombre” del Código Civil, por considerar que era inconstitucional el uso generalizado para referirse a todos los individuos de la especie humana, el cuál no integra a las mujeres. Y otras tantas, que la Corte Constitucional ha emitido a favor de las mujeres con argumentos basados en la categoría género.¹

En cuanto al análisis de las estructuras orgánicas del Estado, se hace un análisis sobre el origen de la Ley 581 de 2000 y la importancia de implementar acciones afirmativas o medidas de discriminación positiva, que garanticen una efectiva participación de las mujeres en los distintos niveles de poder. En este aspecto es de utilidad la Sentencia C-371 de 2000, que plantea el principio de no discriminación e identifica criterios sospechosos entre los que se encuentra ser mujer, que pueden ser utilizados para discriminar, porque históricamente se han asociado a prácticas que tienen subvalorar o poner en desventaja. Estos son definidos por la Corte como:

Categorías que “(i) se fundan en rasgos permanentes de las personas, de las cuales éstas no pueden prescindir por voluntad propia a riesgo de perder su identidad; (ii) han estado sometidas, históricamente, a patrones de valoración cultural que tienden a menospreciarlas; y, (iii) no constituyen, per se, criterios con base en los cuales sea posible efectuar una distribución o reparto racional y equitativo de bienes, derechos o cargas sociales.

La Corte Constitucional consideró, entonces, que cuando se acude a esas características o factores para establecer diferencias en el trato, se presume que se ha incurrido en una conducta injusta y arbitraria que viola el derecho a la igualdad y que merece aplicar un test estricto de igualdad.

La investigación... una manera de aportar a la consolidación de otras epistemologías del saber.

La Facultad de Derecho cuenta con el grupo de Investigación Ratio Juris que se encuentra inscrito en Colciencias (Entidad pública encargada las políticas públicas para fomentar la ciencia, la tecnología y la innovación en Colombia, en éste se ha desarrollado la línea de investigación en: Globalización, políticas públicas y derechos Humanos en la que se encuentra como objeto de formación la categoría género. A partir de este campo se han desarrollado investigaciones como: Acceso a la justicia de mujeres víctimas de violencia intrafamiliar en la ciudad de Medellín y Criterios de reparación con perspectiva de género para las víctimas del genocidio contra la Unión Patriótica. Por otro lado, en la línea de Cultura Latinoamericana, Estado y Derecho, existe la fundamentación a través de las teorías decoloniales bajo la cual se realizó la investigación: ¿Derechos Culturales? ¿Derechos Epistémicos?. Un acercamiento a su estructura jurídica, reconocimiento y efectividad en la Comunidad Indígena Arhuaca.

De esta manera se pretende generar otras reflexiones académicas a partir de referentes epistemológicos como los feminismos y las teorías decoloniales, con el objetivo de aportar a la consolidación de un pensamiento otro y localizado, que permita analizar el contexto a partir del conocimiento situado.

Observatorio de Género ... espacio de construcción permanente y de debate constante.

En el año 2011 a partir de la convocatoria institucional se implementó el semillero de investigación en género y derecho. A partir de la trabajo desarrollado en el 2013 se comenzó a pensar en un nuevo espacio que facilitara el desarrollo de otras actividades académicas y prácticas, lo que posibilitó el surgimiento del Observatorio de Género que actualmente se consolida como un espacio de formación e investigación académica en el que se observan, procesan, analizan y teoriza sobre diversos fenómenos sociales con perspectiva de género y con enfoque feminista. También se trabaja desde la perspectiva de derechos humanos, de decolonialidad y masculinidades. Está adscrito al Centro de Investigaciones Sociojurídicas de la Facultad de Derecho.

En este espacio se desarrollan actividades de investigación formativa, proyección social e incidencia política a través del litigio estratégico, en ésta última es importante reseñar el trabajo que se realiza con la Alianza de Trabajo para el Litigio Estratégico en Defensa de los Derechos Humanos de las Mujeres. Conformada de forma tripartita: Organizaciones sociales de la sociedad civil, universidades e Institucionalidad (Corporación Humanas, Red Feminista Antimilitarista, Colectiva Justicia Mujer, Universidad Autónoma Latinoamericana, Universidad de Medellín, Corporación Universitaria Remington, Confluencia de Mujeres para la Acción Pública y la Unidad de Víctimas de la Alcaldía de Medellín.). Surgió hace dos años con el objetivo de contribuir a la visibilización, prevención, denuncia y sanción de la violencia cometida contra las mujeres en el ámbito doméstico y la vinculada a las relaciones afectivas no cobijada por un vínculo legal o de hecho. Se busca incidir en el acceso a la justicia de las mujeres víctimas de violencia intrafamiliar, para lo que se han realizado reuniones de trabajo con tomadores de decisiones (operadores jurídicos, funcionarios públicos y el Ministerio Público), con el objetivo de analizar los aciertos y desafíos en casos de violencia intrafamiliar. Se han realizado actividades académicas a través de seminarios y foros. Dentro del plan de trabajo para el año 2016-2017, se propone posicionar el tema de Crisis humanitaria por violencia intrafamiliar en la

ciudad de Medellín y para eso se planteó el desarrollo de un proceso general de litigio estratégico, a partir de los siguientes componentes: a) Incidencia Política, b) Jurídico, c) Movilización social y comunicaciones, d) Académico y e) Financiero – administrativo.

Otra apuesta del Observatorio que adelanta actualmente, es la construcción de una Política de Género al interior de la Universidad en la que se estructuren unos ejes de trabajo globales para la consolidación de procesos articulados en pro de la inclusión y no discriminación.

Para no terminar...

La enseñanza del derecho constitucional puede ser una herramienta útil para deconstruir el pensamiento patriarcal y androcéntrico que subyace en la academia y particularmente en la enseñanza del derecho.

El desarrollo de estrategias metodológicas de perspectiva de género con enfoque feminista decolonial en las aulas de clase o actividades extracurriculares, permiten cuestionar los discursos de neutralidad e imparcialidad en el que se fundamentan las teorías clásicas del Estado y los derechos humanos. Coadyuvan en la deconstrucción de las epistemologías hegemónicas eurocéntricas que han impedido nutrir al ámbito académico de otros pensamientos como el de aquellas mujeres que han aportado tanto en la vindicación como reivindicación de los derechos humanos, pero que por su discriminación histórica se invisibilizan de los relatos tradicionales y se naturaliza su exclusión.

La creación de espacios de reflexión e investigación en género con enfoque feminista, son fundamentales para la socialización del conocimiento y la posibilidad de que se amplíen los referentes a través de los cuáles se explican los fenómenos sociojurídicos.

Finalmente, el uso de estas perspectivas se convierte en una apuesta política, porque se busca transformación desde el aula; epistémica porque da la posibilidad de incorporar el pensamiento otro, invisibilizado por los procesos hegemónicos

de construcción del poder y del saber; pero también, en una apuesta ética, que busca no sólo desarrollar un proceso pedagógico, sino convertirlo en una forma coherente de aplicar el sistema jurídico.

Bibliografía

Artiles, L. (2000). Marco de análisis para la introducción de la perspectiva de género en los procesos de salud. La Habana: RESUMED.

Ariza, R. (2014). "Saberes sociojurídicos y desarrollos de la sociología jurídica en Colombia." En: Revista Colombiana de Sociología. Vol. 37, N.0 1 ene.-jun. 2014 ISSN: impreso 0120 -159X - en línea 2256-5485. Bogotá: Colombia: 49 -68

Esquembre, M. Ciudadanía y Género: Una reconstrucción de la triada de derechos fundamentales. En: Género y derechos fundamentales. Granada- España: Comares. 2010.

Corte Constitucional, Sentencia C – 371 de 2000, Magistrado Ponente: Carlos Gaviria Díaz.

_____ Sentencia C-355 de 2006, Magistrados Ponentes: Jaime Araújo Rentería y Clara Inés Vargas Hernández.

_____ Sentencia C- 804 de 2006, Magistrado Ponente: Humberto Antonio Sierra Porto.

Mendoza, B. (2010). La epistemología del sur, la colonialidad del género y el feminismo latinoamericano. En: Aproximaciones críticas a las prácticas teórico – políticas del feminismo latinoamericano. Buenos Aires: La Frontera.

Quijano, A. (2000). *Colonialidad del poder y clasificación social* (Vol. XI). New York: State University of New York.

Segato, R. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico decolonial. En: Feminismos y poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina. Buenos Aires: Ediciones Godot. Colección Crítica.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial*. En: Villa W. y Grueso A. (comp.) *Diversidad, interculturalidad y construcción de ciudad*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional / Alcaldía Mayor.

