

ACERCA DE MASCULINIDADES, FEMINIDADES Y PODER EN LAS ESCUELAS

Adriana Hernández y Carmen Reybet *

El artículo analiza y compara las múltiples relaciones de poder y visiones de la realidad que se ponen en conflicto en el campo discursivo del currículum y las prácticas escolares.

* Docentes e investigadoras, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue. Coordinadoras del proyecto “Género, sexualidad y escuela. Prácticas discursivas de docentes de nivel primario de la ciudad de Neuquén”, período: 2000-2003.

A lo largo del siglo XX la cuestión curricular fue adquiriendo centralidad tanto en las políticas públicas como en los análisis y estudios educativos. Así, el campo pedagógico se ha ido reordenando al subsumirse y/o desplazarse otras áreas de intervención posibles bajo la lógica curricular.

Cabe destacar que en Argentina la agenda curricular logró imponerse especialmente durante la reforma educativa de los 90. En consecuencia, *lo curricular* se presenta hoy como un particular terreno en el que se dirimen sentidos en torno a las definiciones sociales sobre lo legítimo, lo justo, lo deseable, lo necesario, y en el que se expresan intereses de sectores y grupos en pugna.

En este trabajo se entiende el currículum como campo discursivo atravesado por múltiples relaciones de poder en disputa en torno a visiones en conflicto sobre la realidad; visiones que articulan de modo diverso las relaciones sociales de clase, género, etnia, edad, entre otras. Esta conceptualización nos habilita para ensayar una mirada en clave de géneros sobre las

prácticas curriculares en nuestro país, tanto en el orden de lo explícito/escrito –en especial en los Contenidos Básicos Comunes (CBC)–, como en el denominado currículum en acción o currículum oculto.

Un terreno de lucha

Pensar en términos de *géneros* nos remite a sistemas de relaciones sociales que articulan complejos entramados de poder en torno a la diferencia sexual. Docentes, alumnas y alumnos pueden visibilizarse como sujetos con cuerpo, cuerpos *enseñados* por medio de mediaciones discursivas que operan de modo particular en las instituciones escolares.

Desde la línea de la pedagogía crítica que abreva de los aportes postestructuralistas, Peter Mc Laren y Henry Giroux acuñan la categoría cuerpo/sujeto como “[...] el terreno de la carne en el que se inscribe, se construye y se reconstituye el significado [...] Desde esta perspectiva el cuerpo es entendido como [...] la encarnación de la subjetividad” (Mc Laren 1997). Así entendemos que los seres humanos constituimos nuestra subjetividad en un proceso que en parte es autoconsciente, y en parte remite a significaciones y regulaciones que escapan a nuestro conocimiento o comprensión explícita.

Las prácticas curriculares, entendidas en sentido amplio como particulares configuraciones discursivas provenientes de un discurso pedagógico hegemónico, son prácticas constitutivas de la subjetividad de docentes y alumnado en tanto habilitan aprendizajes que podemos plantear mediante preguntas tales como: ¿qué es válido pensar?; ¿qué está permitido sentir, sufrir?; ¿qué es ser cuerpo femenino o qué es ser cuerpo masculino se-

gún el lugar que se ocupa en la estructura socio-cultural en un momentos histórico dado? (Fossatti y Oyola, 2003); ¿la historia de quién o quiénes tiene más valor?; ¿qué formas de aprendizaje se articulan que, al mismo tiempo, permiten configurar modos de percibirnos como sujetos u “objetos” pasivos dentro del mundo en que vivimos?; ¿qué tipo de representaciones se construyen de “nosotros/as, otros/as, y nuestro medio social?”.¹ Este abordaje nos permite interrogarnos acerca de los modos por los cuales es *disciplinado* en la escuela el cuerpo sexuado de alumnas/alumnos, /maestros/maestras; nos permite también detenernos a observar y a *oír* lo que se silencia y lo que se explicita, lo que se actúa; a detectar el saber autorizado que circula en las aulas y que vehiculiza modelos de ser hombre/mujer, internalizados como lo único, lo deseable, lo correcto, por los alumnos y las alumnas en la clase (Hernández y Reybet, 2005).

Es en este sentido que decimos que la escuela y el aula sostienen modos de subjetivación genéricos e intragenéricos atravesados por relaciones de poder que operan de forma dinámica. A la vez planteamos que el aula no sólo vehiculiza las representaciones sociales dominantes sobre lo masculino y lo femenino, sino que también permite la emergencia de contradiscursos que expresan conflictos, contradicciones o reinterpretaciones de la tendencia dominante.

Si nuestra subjetividad está constituida en un proceso que es a la vez consciente e inconsciente, las prácticas escolares pueden convertirse en un terreno de lucha por nuevas prácticas discursivas que permitan encarnar otras formas de subjetividad. Cabe aclarar que al referirnos a procesos conscientes los

reconocemos como instancias contingentes e históricas, finitas, parciales, mediadas por el lenguaje y la historia (Fossatti y Oyola, 2003).

Sujetos sociales²

Un análisis exhaustivo de los CBC muestra el complejo entramado de relaciones sociales tejido entre diversos actores sociales, en procura de lograr imponer o negociar sus particulares sistemas de significados y valores en torno a diversas cuestiones, de las cuales en este artículo sólo referiremos al género.

La investigadora mexicana Alicia de Alba diferencia tres tipos de *sujetos sociales del currículum*: los *sujetos de la determinación curricular*, interesados en determinar las orientaciones básicas de un currículum (Estado, Iglesia, otros); los *sujetos del proceso de estructuración formal del currículum*, que son los que dan forma al currículum en el ámbito institucional (consejos y equipos técnicos) y los *sujetos sociales del desarrollo curricular* que son los de la práctica cotidiana (docentes y alumnado) (De Alba, 1991).

En ese sentido, articulando la mirada sobre los CBC desde los sujetos del currículum y desde el “circuito de producción, circulación y consumo” de los mismos considerados como “producto cultural”, (Jhonson, 1983) algunas de las preguntas que permiten iluminar la perspectiva de género son las siguientes: ¿cuáles fueron los argumentos en torno a la inclusión de las categorías sexo o género?, ¿quiénes los esgrimían?, ¿cómo trascendieron esos debates a la comunidad?, ¿cómo las representaciones de sexo o género en los CBC operan para mantener a las mujeres dentro de relaciones de dependencia?, ¿cómo son retomadas estas representaciones por parte del personal direc-

tivo y docente?, ¿dónde y cómo tienen alguna tendencia emancipatoria?

En el presente trabajo y ante el abanico de opciones que se abren con el objetivo de establecer si en los CBC se expresa, y hasta qué punto, el enfoque de género, nosotras escogemos instalarnos en el lugar de lectoras situadas cuya agenda política problematiza las construcciones hegemónicas de sentido común que naturalizan la feminidad y la masculinidad y ocultan las relaciones de poder que las constituyen en tanto tales.

Esta elección supone que nuestros esfuerzos de análisis están concentrados en el momento de la –potencial– lectura de los CBC por parte de los “sujetos del desarrollo curricular”, especialmente los y las docentes, haciendo prevalecer el estudio de las condiciones de las prácticas posibles y el registro de la dimensión subjetiva de quienes educan, con lo cual nuestro análisis se centra en la interpretación que los CBC habilitan para los y las docentes. Nuestro propósito es des-centrar [sic] el texto como objeto de estudio, no estudiarlo en sí mismo, sino por las formas subjetivas o culturales que lo hacen posible o disponible. En este caso, formas subjetivas que refieren a la complejidad de los sujetos sociales en tanto sujetos de género, clase, etnia, edad, entre otros.

Algunos *hallazgos* que hemos recortado para este trabajo dan cuenta de nuestra indagación sobre los CBC, tarea que excede los límites impuestos por el presente artículo.

Como ilustración de nuestro examen, remitimos al área de Ciencias Sociales, área en la que la distinción que aparece en la sección Síntesis Explicativa de EGB entre “los alumnos y las alumnas”, “futuros maestros y maestras”, “niños y niñas”, no aparece en los distintos

La escuela sostiene modos de subjetivación genéricos

e intragenéricos atravesados por relaciones de

poder que operan de forma dinámica.



apartados referidos a Expectativas de Logro, Conceptualizaciones Generales y Orientaciones Didácticas. Por otra parte, no se traduce en una incorporación sustancial de la problemática de género en los contenidos de EGB, Polimodal y Formación Docente.

El proceso de búsqueda de indicios en torno a la presencia de la perspectiva de género en dicha área condujo nuestra atención al tratamiento que allí se efectúa en relación a la “diversidad” y la “discriminación”, de la que los siguientes extractos de contenidos dan cuenta. En el documento de la Formación Docente de la provincia de Neuquén (año 1997) se enumeran con referencia a la diferencia cultural, entre otros contenidos: “Comprensión analítica y crítica de las distintas experiencias socioculturales concretas en diferentes sociedades y en el marco de la sociedad nacional, reconociendo el valor de dicha comprensión a los fines de *superar estereotipos discriminatorios por motivos de sexo*, étnicos, sociales, religiosos y otros” (184).⁹

En la EGB se mencionan explícitamente diversos “procesos de marginación y discriminación, conscientes e inconscientes, en los que intervienen *modelos sociales y roles fijados, por ejemplo, a los varones y a las mujeres*, a los sanos y a los enfermos, a los ‘normales’ y a los ‘discapacitados’, a los pobres y a los ricos, a los nativos y a los extranjeros, a los creyentes y a los no creyentes” (p. 337). Y, a continuación,

se plantea “el reconocimiento de los derechos humanos básicos para la vida social plena y sin discriminaciones por razones étnicas, religiosas, *de sexo*, etáreas”. Otra referencia con relación a “*las discriminaciones sociales a la mujer*” es mencionada como “violación de los derechos humanos” (p. 355).

En la Formación Docente (Bloque 2) se listan una serie de programas orientadores para la discusión didáctica. Específicamente el Programa 7 permite abordar “temáticas particulares: educación para la paz, programas de *no discriminación por sexo*, educación para el diálogo y la integración entre culturas diversas” (p. 254).

Planteamos que la noción de diversidad que se perfila omite considerar a sujetos sociales que construyen sus diferencias en campos surcados de conflictos y relaciones de poder. “Diversidad” y “discriminación”, a partir del nivel de generalidad de su tratamiento en los contenidos de los tres niveles, quedan configuradas como dos territorios distintos y separados, asociados a valoraciones positivas y negativas respectivamente, sin que puedan desentrañarse los vínculos que se ponen en juego entre ambas a la hora de construir al/la diferente. Este nivel de generalidad, a su vez, interpela la diferencia, la diversidad, la discriminación, pero no objetiva al/la diferente, al/la discriminado/a, sujetos concretos que padecen, que sufren, cuyas subjetividades son

producidas en un entramado complejo de relaciones de poder.

Las diferencias de género se invisibilizan o se tornan irrelevantes, reduciéndose a una diferencia sexual basada en la naturaleza biológica. En tanto no problematizadas, estas relaciones –como otras: étnicas, etáreas, sociales–, se inscriben en el campo de la diversidad, espacio natural de la diferencia como valor que elude contemplar las relaciones de desigualdad. En estos abordajes no se subraya suficientemente la posibilidad de entender la cuestión de la complejidad de los sujetos sociales en la multiplicidad de posiciones (clase, género, etnia, edad, otros) que ocupan en la estructura socio-cultural.

Dado el nivel de generalidad y la ausencia de un carácter fuertemente prescriptivo en los CBC, las posibilidades de la lectura de género de los mismos están en directa relación con los esquemas previos y las posiciones que ocupan los sujetos –fundamentalmente los/as docentes– en la arena pública. Si bien las interpretaciones y prácticas pueden ser heterogéneas y contradictorias, el resultado más probable apunta a la perpetuación de las significaciones vigentes.

De todos modos, desde una mirada crítica que procura recuperar intersticios en el entramado de la producción curricular, entendemos que los CBC remiten a un reconocimiento básico de la diversidad de los educandos y las

educandas en cuanto hombres y mujeres. Aun si el reconocimiento de hombres y mujeres permanece en el terreno de la diferencia natural, igualmente habilita un movimiento inicial de despegue de la noción de persona/sujeto universal. Cuando esta noción “neutra” de sujeto universal retorna en el lenguaje utilizado en otros lugares de los documentos, instala una tensión con las expresiones “niños y niñas”, “alumnas y alumnos” que aluden a sujetos con cuerpo. Estos avances y retornos que producen múltiples inscripciones en los cuerpos sexuados habilitan la puesta en movimiento de una disputa de sentidos que puede entenderse como campo de lucha para la instalación progresiva de una mirada de género.

Normas, creencias y valores⁴

Las prácticas escolares de educadoras y educadores, así como de educandos y educandas, responden a normas, creencias y valores no explicitados acerca de lo que significa ser mujer y ser varón, que habilitan/legitiman ciertas interacciones y deslegitiman/desechan otras. Estas normas, creencias y valores constituyen lo que denominamos “currículum oculto”, cuyos contenidos tácitos son aprendidos eficazmente en tanto se verifican en la realidad (Palermo, 2004).

Es posible identificar una serie de articulaciones/regularidades que reconocemos como dispositivos de género que regulan

La noción de diversidad omite considerar a sujetos

sociales que construyen sus diferencias en campos

surcados de conflictos y relaciones de poder.



las prácticas escolares. Dichos dispositivos operan, entre otros, en torno a distintos aspectos. Uno de ellos es el lenguaje que, pretendidamente neutro, invisibiliza a las mujeres bajo expresiones que las incluyen en el universal “los alumnos”. Otro dispositivo refiere a los rasgos de personalidad y expectativas de aprendizaje y de conducta, que naturaliza a los rasgos femeninos y masculinos entendidos como predisposiciones biológicas. Así, la creencia en que los “varones son más inteligentes/racionales” opera como profecía autocumplida al verificarse un rendimiento diferencial a favor de los alumnos en Ciencias Naturales y [Ciencias] Exactas. Un tercer dispositivo remite a los cuerpos. La caracterización del cuerpo femenino en términos de fragilidad, delicadeza, suavidad, sensibilidad, pasividad tiene su correlato con la prevalencia de imágenes corporales que minimizan las posibilidades de las mujeres para el ejercicio físico. En cuanto a la caracterización del cuerpo masculino, el mismo impresionada como una *identidad* fija que cristaliza los estereotipos que hacen alusión a la fuerza, la agresividad, el dominio. Un cuarto dispositivo consiste en el uso diferencial del espacio (aula, patio, entre otros).

En relación con el espacio, los estudios en general abundan en señalamientos con respecto a su uso en el aula y en el patio, en dirección a una mayor disposición y/o apropiación del mismo por parte de los varones.

En este sentido, el área de la educación física constituye un campo particularmente rico en significaciones y principios de género que la posicionan como uno de los espacios más fuertes, dentro del más amplio de las prácticas escolares, de construcción de la identidad

genérica. Estas significaciones y principios, entendidos en sentido amplio como producto de prácticas sociales e históricas, operan ordenando y clasificando el mundo y la experiencia de niñas y varones en forma compartimentada, fragmentada.

Schara Grodsky 1999 señala que en las clases de educación física, la distribución de los cuerpos de alumnas y alumnos en el espacio no es equitativa, ya que las primeras ocupan espacios periféricos o marginales, “a un costado de donde juegan los varones y en espacios reducidos” (p. 95) en tanto que estos últimos ocupan espacios centrales. Este investigador enfatiza: “durante todas las clases mixtas observadas, las mujeres han estado sometidas a desigualdades espaciales” (p. 95).

En sus descripciones, Schara Grodsky, toma nota de la tendencia de los varones a dominar el territorio ocupando zonas fijas y centrales diferenciadas con claridad de las ocupadas por las mujeres.

Cabe acotar que los resultados de estas observaciones son aplicables también a las actividades áulicas en otras áreas disciplinares. En observaciones de clase de 7º grado (Hernández y Reybet, 2005) se registra que las alumnas forman una hilera de mesas que se conserva durante toda la clase. En tanto, los varones ocupan las dos terceras partes del salón, cambiando de lugar, corriendo los bancos.


Según Palermo (2004), por lo general, las alumnas “[...] se ubican en la zona más cercana al escritorio, y los varones en la más alejada. Esto redundará en un mayor control hacia las nenas, a quienes la maestra tiene más cerca” (p. 150).

Diversas investigaciones coinciden en señalar que el alumnado tiende a agruparse por sexo, produciéndose en muchos casos zonas

separadas: zona de niñas y zona de varones; patrón que se repite dentro del aula y en el patio: los varones en el centro de la escena y las niñas en los *bordes*, esquinas, márgenes.

En nuestra investigación en escuelas primarias de la ciudad de Neuquén, una constante que se reitera tiene que ver con la primacía del espacio asignado a la cancha de fútbol en el patio abierto, y a los arcos de básquet en el patio cubierto. Espacios ocupados por (¿otorgados a?) los varones en desmedro de las niñas, y de algunos varones que no participan de las actividades deportivas.

De todos modos, la trama de la vida escolar no es uniforme y cerrada, y algunos intersticios abren otras posibilidades de ejercicio para relaciones de género más igualitarias. Para ilustrar esta realidad en movimiento, presentamos un extracto de nuestra propia investigación en la que se evidencia la actuación de los sujetos en la re-definición [sic] de cuotas diferenciales de poder.

La situación tiene lugar a partir de la regulación del uso de los espacios, particularmente el destinado a los juegos y actividades físicas en general, en una de las escuelas estudiadas. Un reglamento para el uso de la cancha de fútbol, elaborado por alumnos varones unos diez años atrás, distribuye equitativamente el uso de la cancha entre los grados superiores. El mismo resulta resignificado en la actualidad por las niñas para un uso equitativo entre sexos. Se pauta la distribución diaria del uso de la cancha de fútbol del siguiente modo: un recreo a los varones, otro a las niñas, y el tercero se comparte entre niñas y varones del grado de turno. Esto garantiza a las alumnas de los grados superiores la asignación exclusiva del patio en determinado día y recreo. Cabe destacar que algunas de ellas se distinguen por el despliegue corporal y la habilidad en el juego, subvirtiendo las marcas de género en el cuerpo femenino. 

Notas

- ¹ Adaptación de las preguntas efectuadas por Roger Simon en “For a Pedagogy of Possibility”, *Critical Pedagogy Networker*, 1988.
- ² Una versión completa de nuestro análisis aparece en el Capítulo “Análisis Curricular”, en Tiramonti, Guillermina y otros, “Reforma Educativa y Género. Un estado de situación en Argentina (1993-2003)”. Buenos Aires, Flacso Argentina, febrero 2005, pp. 38-71. Informe Final.
- ³ El resaltado [en letra cursiva] es nuestro.
- ⁴ Tiramonti, Guillermina y otros (2005).
- ⁵ Consideramos valiosa la categoría “dispositivo pedagógico de género” que Carlos Iván García Suárez (2003) define como “[...] cualquier procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad”.
- ⁶ Tiramonti, Guillermina y otros (2005).

Bibliografía

- McLaren, Peter, “La enseñanza del cuerpo posmoderno. Pedagogía crítica y política de encarnamiento”, en *Pedagogía Crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona, Paidós, 1997.
- Fossati, María C. y Oyola, C. “La centralidad de la categoría cuerpo/sujeto en el análisis de la reproducción de las relaciones de dominación y procesos de resistencia y emancipación. Su aplicación al ámbito

- educativo”, en *Pilquén* 5, Año VI. Universidad Nacional del Comahue, Centro Regional Zona Atlántica Viedma, Río Negro, 2003, pp. 10-37.
- Hernández, Adriana y Reybet, Carmen, “Cuerpo y currículo. Prácticas discursivas en el campo de la educación física”, en *Revista La Aljaba Segunda Época*. LATINDEX por el CAICYT-CONICET N° 2471, 2005.
- De Alba, Alicia, *Currículum: crisis, mito y perspectivas*. México, Universidad Nacional Autónoma, 1991.
- Johnson, Richard, “What is Cultural Studies, Anyway?”, en *Anglistica*, 26, N°1-2, 1983.
- Palermo, Alicia, “Las concepciones de género de las maestras de escuelas primarias de la ciudad de Buenos Aires”, en Heredia, Norma R. y Videla, María del Valle, (comp.), *Pensamiento Feminista II. Aportes para un nuevo andamiaje social*, Córdoba, CEN Ediciones, 2004, pp. 129-166.
- García Suárez, Carlos I., “Género y educación. Herramientas conceptuales”. *Edugénero*, Fascículo 1 (2003). Bogotá, Universidad Central, 2003.
- Schara Grodsky, Pablo A., “Cuerpo, género y poder en la escuela: La construcción de la masculinidad en las clases de Educación Física”. Tesis de Maestría, Director: Mariano Narodowski, Maestría en Educación, Flacso, 1997-1999.