



IdIHCS | Instituto de Investigaciones en
Humanidades y Ciencias Sociales
Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género

Eje 9

Educación y género

Coordinadores Francisco Casado y Gisela Manzoni

El diseño curricular y la construcción de identidades genéricas

Marisa Fernández

Centro Regional Universitario Bariloche - Universidad Nacional del Comahue- Argentina
marisafernandezromero@yahoo.com.ar

Perspectiva de género en el escenario educativo

El enfoque de género, como categoría transdisciplinaria de análisis, es un instrumento conceptual que ayuda a identificar y a explicar la construcción de las desigualdades entre géneros tanto a nivel simbólico y subjetivo como institucional y normativo. Implica reconocer las relaciones de poder construidas históricamente y constitutivas de las identidades, relaciones que atraviesan el entramado social y se vinculan con relaciones sociales tales como clase, etnia, edad, religión, entre otras. Esta perspectiva desarrolla una crítica sistemática de las nociones convencionales acerca de las diferencias sexuales y sociales entre varones y mujeres asumidas como "legítimas" y/o "verdaderas". Se ocupa de develar y cuestionar las premisas biologistas, esencialistas y universalistas con las que se conciben estas diferencias, así como la lógica binaria y jerárquica en la que se apoyan. Habilita la problematización de la exclusión, silenciamiento o tratamiento sesgado de la condición de la mujer en los referentes teóricos y propicia la explicación y la transformación de los diversos dispositivos sociales que participan en la construcción de una jerarquía entre los géneros (Bonder, 1998).

Las categorías analíticas desarrolladas por los estudios de género no escapan a la transformación de sus sentidos y significados. Gloria Bonder (1998) identifica una genealogía del concepto que refleja la crítica al binarismo sexo/género en el que se diferencia lo supuestamente natural e inmodificable, el sexo, de lo cultural y modificable, el género. Así mismo se cuestiona fuertemente el supuesto de la existencia de sólo dos géneros, inamovibles, universales, excluyentes y se critica el sustancialismo asumido al construir a la categoría femenina como única y deshistorizada, ignorando la heterogeneidad y las diversas posiciones genéricas y sociales. En este sentido, se rechaza la concepción victimista de la mujer y se revalorizan las experiencias y culturas femeninas a lo largo de la historia, incluso desde su actividad en el plano de la resistencia y transgresión de los mandatos genéricos fundantes. La cuestión de género se aborda procurando explicar cómo los sujetos se en-generan en y a través de una compleja red de discursos, prácticas e institucionalidades, situadas históricamente, dando lugar a interrogantes sobre de qué, cómo y por qué invisten y negocian, por medio de estos dispositivos, posiciones y sentidos singulares y particulares.

En el campo educativo pueden identificarse al menos dos grandes líneas de investigación sobre estudios de género (Rodríguez Martínez, 2003). Por un lado los estudios descriptivos-comparativos vinculados al modelo empírico de investigación científica y dirigidos por el feminismo liberal, ponen en evidencia el sexismo y androcentrismo que encierra el conocimiento científico. Plantean el reparto de papeles, de funciones y de construcciones simbólicas diferentes para cada sexo, por lo que el objetivo prioritario es el acceso de las mujeres a los estudios superiores. Subrayan como transmisores de roles diferenciados y

estereotipados al contenido escolar, los libros de texto, el papel de los enseñantes y las actitudes que desarrollan hacia los alumnos.

Por otro lado, los estudios comprensivos transformadores, ligados a propuestas de intervención educativa, afirman que las instituciones dependen del mantenimiento de culturas masculinas y la apropiación, por parte de los hombres, del trabajo de las mujeres sigue siendo parte del mantenimiento de las relaciones organizadas y legitimadas (Harding, 1998). Ya no se procura constatar que las alumnas son socializadas en modelos inferiores a los varones sino que se identifica a las propias instituciones como las responsables de plantear modelos que debilitan las aspiraciones de las mujeres. No sólo describen el trato desigual que reciben las mujeres para demostrar o denunciar su posición inferior en el ámbito educativo, sino que buscan comprender los aspectos que intervienen en esta situación con el fin de actuar sobre los mismos. Consideran que las mayores influencias son ejercidas por las expectativas sociales que actúan desde las familias, los medios de comunicación, la cultura popular y la propia institución educativa, que sostiene un sistema basado en la competitividad, la agresividad y la autoridad, por tanto diseñada para impulsar un modelo masculino que se encuentra en desuso y en crisis.

Diseños curriculares e identidades de género

En términos generales el diseño curricular se refiere al artificio vinculado con los procesos de selección, organización, distribución, transmisión y evaluación del saber a enseñar. Es decir, como norma oficial, prescribe los contenidos a transmitir, los modos de hacerlo y el para qué.

Entendido como construcción social, asume un carácter histórico, contingente y arbitrario. Es a través de procesos de disputa y conflicto social que ciertas formas curriculares y no otras, logran consolidarse en el escenario educativo como el currículo. En tanto texto oficial, representa el marco normativo del saber socialmente validado y se constituye en mecanismo de control de las prácticas pedagógicas. Es innegable su vinculación con cuestiones de poder y con la distribución de los recursos económicos y sociales más amplios (Tadeu de Silva, 1999). Los procesos de selección, organización y transmisión de contenidos que refleja, no resultan de una imposición sino de negociaciones y redefiniciones constantes y suponen decisiones sociales, políticas y éticas. En este sentido, podemos afirmar que el diseño curricular, se constituye en un campo no sólo de imposición y dominio sino también de resistencia y oposición, por tanto de lucha en torno de valores, significados y propósitos sociales. Es decir que, si bien es innegable que las formas de estructuración y de organización curricular transmiten la ideología dominante y el conocimiento en él corporizado representa los intereses particulares de los grupos hegemónicos, también refleja las mediaciones, las contradicciones y las ambigüedades del proceso de reproducción cultural y social. Tal como afirma Tadeu da Silva (1999) el currículo involucra la construcción de significados y valores culturales. No está simplemente vinculado con la transmisión de hechos y conocimientos objetivos sino que es el lugar donde activamente se producen y crean significados sociales estrechamente ligados a relaciones sociales de poder y desigualdad. Se trata de significados en disputa, de significados que son impuestos, pero también negados.

Las configuraciones discursivas del diseño curricular que resultan de un discurso pedagógico hegemónico, intervienen en la constitución de las subjetividades de docentes y estudiantes, actúan a modo de regulador simbólico, consciente e inconsciente, de la selección, la creación, la posición y la oposición de sujetos pedagógicos para la producción, reproducción y transformación de la cultura institucional de género (Arcos y Molina 2006). En consecuencia, en tanto territorio político, además de una cuestión de saber y de poder, es una cuestión de identidad. "El conocimiento que constituye el currículo está inexorable, central y vitalmente involucrado con aquello que somos, con aquello en lo que nos volvemos: en nuestra identidad, en nuestra subjetividad" (Tadeu de Silva, 1999, p.5). Posee un papel decisivo en la reproducción y producción de la estructura de género, corporiza y produce relaciones de género que reflejan significaciones históricas. Pero no sólo vehiculiza las representaciones sociales dominantes sobre lo femenino y lo masculino, sino que además hace lugar a contradiscursos que expresan conflictos, contradicciones y reinterpretaciones de la tendencia dominante. Por tanto, puede ser escenario de lucha por nuevas prácticas discursivas que promuevan y den lugar a otras formas de subjetividad (Hernández y Reybet, 2006). Su lectura habilita la visibilización y desnaturalización del modo en que se construyen estas categorías identitarias y da la posibilidad de entender ciertas convenciones, enunciados, prácticas y saberes naturalizados.

Diseño curricular de la formación docente universitaria en Educación Física

La Educación Física desde su legado histórico y a partir de su inscripción como disciplina escolar, expresa en sus prácticas y discursos un espacio de configuración y reconfiguración de ciertas masculinidades y feminidades a partir de posiciones jerarquizadas, oposicionales, excluyentes y binarias. Desde sus orígenes y a partir de la implementación de modalidades de enseñanza diferenciales, logra regular e imponer, de manera arbitraria, determinada feminidad y masculinidad a modo de identidades fijas, inmóviles y estables. Este

El mismo proceso de imposición excluye otras identidades alternativas posibles e instala estereotipos genéricos a través de la esencialización de lo femenino y de lo masculino. Su impronta fundante militar así como sus discursos y prácticas apoyados en el saber fisiológico provocan un fuerte impacto prescriptivo sobre los cuerpos. Se modelan separadamente mujeres y varones pero los últimos son la prioridad en esta disciplina (Scharagrodsky, 2006). La masculinidad se asocia con la fuerza, el coraje, la valentía y la agresividad y la femineidad es sinónimo de fragilidad, estética, gracia, pudor y delicadeza. Pero la Educación Física no sólo favorece la producción o reproducción de ciertas y determinadas identidades sino que además se omiten y silencian otras. Esa conformación de identidades genéricas no es un proceso natural ni neutral sino que es producto de complejas tensiones y relaciones de poder, en donde tanto las imposiciones como las resistencias forman parte de esa compleja trama.

El diseño curricular del Profesorado en Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche (Universidad Nacional del Comahue) es analizado como texto susceptible de variadas lecturas e interpretaciones y no desconocemos nuestra posición de lectores en tanto hacedores del texto. A los fines de este trabajo, seleccionamos algunas categorías construidas a partir de su análisis en clave de género, en tanto dispositivos que impactan en la constitución de identidades de género.

-Pretensión de neutralidad del lenguaje

Es preciso reconocer que, tal como afirma Graciela Morgade (1995) las mujeres en las instituciones educativas han sido y, en muchas ocasiones, continúan siendo, un apéndice, un anexo. En el discurso curricular esta situación se ve reflejada en la ausencia de lenguaje con perspectiva de género. Refiere en todo momento a "el estudiante", "el profesor", "el docente", reforzando el modelo lingüístico androcéntrico y jerarquizado que privilegia el punto de vista del varón. El género gramatical masculino se identifica como representación general de la especie humana (Fernández Fraile, 2009). Sostiene un discurso conservador y sexista que aspira universalidad y nombra al colectivo de modo masculino en tanto protagonista del género humano en su conjunto. Lo masculino se convierte así en sujeto y en objeto de todos los discursos, sujeto en tanto que emisor y receptor de los mensajes y objeto en cuanto que es seleccionado como contenido relevante. De igual manera, el discurso de los docentes, se inclina a homogeneizar a mujeres y varones estudiantes en la categoría "alumno", se utiliza naturalmente el género masculino y se ignora la participación femenina. Este hecho contribuye a la formación tanto inconciente como conciente, de una identidad femenina desvalorizada, en la que se interioriza la inferioridad respecto del género masculino (Arcos y Molina, 2006). Como afirma Monserrat Moreno (1993), a través del currículum la mujer aprende su identidad sexolingüística para renunciar inmediatamente a ella y permanece frente a una ambigüedad de expresión a la que termina habituándose otorgándole carácter natural.

Esta situación puede interpretarse en términos de violencia simbólica hacia la mujer cuyo efecto consiste en el resquebrajamiento de su identidad, en el sometimiento y en la restricción del pensar y accionar.

-Invisibilización de la mujer

Esa pretendida neutralidad del lenguaje del diseño curricular bajo el universal alumnos, docentes, profesores, denota la invisibilización de las mujeres, se desconoce su identidad y se propicia el deterioro de su posición real. Es preciso destacar la significación del silencio alrededor de las mujeres que impregna los discursos referidos a los abstractos. Este silencio equivale a la omisión que se instituye en términos de discriminación. Se refleja una ausencia simbólica cuando se la nombra mediante la extensión ilícita del masculino. La presentación del modelo masculino como el único válido y aceptado, evidencia prácticas sexistas implícitas que suponen, la subordinación y la desvalorización de las mujeres por su sexo. Dichas prácticas se manifiestan en aspectos muy sutiles tales como los mensajes diferenciados por género, las diferenciaciones en las atribuciones de espacios físicos, en actividades, juegos y deportes, en las tareas diarias que se les asigna y en el tipo de demandas que se formulan. De acuerdo a Subirats y Brullet (1999), en el campo educativo las niñas reciben un doble mensaje, si bien se las habilita a participar en el orden colectivo, no pueden ostentar protagonismo ya que continúan sujetas a un tipo de demandas y expectativas que configuran una estructura tradicional de género femenino, devaluada en ese espacio. El ámbito en el que se mantienen diferenciaciones genéricas explícitas es el que tiene mayor relación con el cuerpo y que promueven cierta legitimación de separación. Las consecuencias de formas de sexismo educativo, no son visibles en términos de resultados de aprendizajes sino que pueden observarse en la internalización de pautas de género diferenciadas que contienen distintas expectativas, posibilidades y jerarquización de los sujetos. Explícita o implícitamente se presentan expectativas diferentes para mujeres y varones, aunque las alumnas mujeres obtengan mejores resultados de aprendizaje continúan recibiendo un mensaje implícito que les indica su posición subordinada en los ámbitos sociales, profesionales y familiares. En ese orden social, lo femenino tiene un valor de segundo orden y aunque esto no se explicita, los contenidos, las relaciones, los espacios y las expectativas se muestran desiguales para unas y otros.

Estas prácticas sexistas expresan configuraciones discursivas opresivas que ordenan y regulan las

subjetividades (Hernández y Reybet, 2008) y tienden a perpetuar y/o reforzar los estereotipos de género y la asimetría de sus relaciones (Arcos y Molina, 2006).

En este sentido, la invisibilización del colectivo femenino es expresión de la histórica dominación fundada en prejuicios y estereotipos sobre la superioridad masculina. Tal como afirma Connell (1995) se identifica una masculinidad hegemónica, prevalente, idealizada y valorada en los contextos occidentales modernos que acentúa el dominio del varón sobre la mujer y designa lo femenino como inferior. De igual manera, el concepto de feminidad subrayada, construido por relación recíproca y subordinada con la masculinidad hegemónica, refiere al ideal cultural que acentúa su sensibilidad, sociabilidad, fragilidad, pasividad y la aceptación de los deseos del hombre.

-Contenidos androcéntricos

El diseño curricular contribuye a la transmisión de pautas sobre las relaciones de género en forma explícita o implícita, a través de la ausencia de perspectiva de género en los contenidos curriculares, en su estructura, objetivos, metodología y bibliografía, que privilegian valores, saberes, experiencias e intereses androcéntricos dominantes en la sociedad e ignora la participación de la mujer en los procesos educativos. De acuerdo a Arcos y Molina (2006), se mantiene un discurso patriarcal que establece los límites de lo que es posible en tanto a prácticas, conceptos y explicaciones, con contenidos de materias poco sensibles a los cambios del contexto. En la medida en que el diseño curricular exhiba la epistemología dominante, es decir la perspectiva eminentemente masculina, perpetua la expresión de su cosmovisión. El currículo oficial valora la separación entre sujeto y conocimiento, el dominio y el control, la racionalidad y la lógica, la ciencia y la técnica, el individualismo y la competencia. Subraya el dualismo de género y la construcción dicotómica para demostrar las formas dominantes de masculinidad y de feminidad que se manifiestan en su discurso. Su androcentrismo otorga el lugar central al varón de una determinada estructura social y etnia quien expresa el saber experto y las mujeres son sistemáticamente excluidas de la construcción teórica. Como afirma Marina Subirats (1999) las niñas aprenden a escribir, a leer, a contar y también aprenden la subordinación y la necesidad de ser graciosas y amables para tratar de ser queridas, que no son relevantes, que su experiencia personal no se tiene en cuenta y que son vulnerables (Rodríguez Martínez, 2003). Ciertos saberes y disciplinas son considerados naturalmente masculinos, en tanto que otros son indicados como naturalmente femeninos. De la misma forma, determinadas carreras y profesiones constituyen verdaderos monopolios masculinos, estando prácticamente vedadas a las mujeres. En el campo de la Educación Física, las niñas fueron objeto de preocupación de ciertos ejercicios físicos y gimnasias que estimularan sus cualidades naturales pero sin descuidar su sagrada misión: ser esposas y madres, quedando sujetas al espacio doméstico y excluyéndolas del espacio público. En el diseño curricular analizado, se incluye como contenido mínimo "Educación Física y embarazo" en dos asignaturas del área biológica, lo que puede remitir de algún modo al propósito fundante y tradicional de la disciplina respecto de las mujeres vinculado con la necesidad de garantizar la salud y el bienestar de las generaciones futuras.

A modo de cierre abriendo nuevos interrogantes

El trabajo desarrollado procura poner en tensión el diseño curricular de la formación docente en Educación Física y la constitución de identidades de género.

En el contexto social, los recursos materiales y simbólicos se apropian de manera desigual entre hombres y mujeres y esta desigualdad se extiende al ámbito educativo por tanto varones y mujeres se educan bajo un modelo androcéntrico.

El análisis del documento curricular refleja que las diferentes formas de conocimiento incorporadas como resultado de un proceso de construcción social, conservan las marcas de la herencia patriarcal.

La argumentación de las características femeninas y masculinas naturalmente constituidas, justifica la diferenciación de roles así como la diferenciación y dualidad de modelos educativos que atribuyen a cada uno un destino. En los últimos años el énfasis se desplaza del "acceso" hacia el "qué del acceso", la lucha se trasladada desde el problema de la legitimidad hacia el problema del qué, con qué y cómo se educa a mujeres y a varones. No se trata sólo de aumentar el ingreso a las instituciones y formas de conocimiento del patriarcado sino de transformarlo radicalmente de modo tal que refleje los intereses y las experiencias de varones y mujeres.

El currículo es trayectoria, es relación de poder y desde su discurso se forjan identidades. No es un espacio neutro sino que puede definirse como un campo cultural complejo, un espacio de disputa hegemónica, de procesos de confrontación, desarticulación y rearticulación entre diversos posicionamientos que pugnan por la dominación. Es decir, un espacio de luchas y contradicciones entre lo hegemónico y lo contrahegemónico, en el que se ponen en juego intereses de diversos grupos. Es innegable la hegemonía ideológica que construye así como la reproducción y distribución de sistemas dominantes de creencias y actitudes que actúan naturalizando modos de ver y de actuar la alteridad. Sin embargo y al mismo tiempo, puede convertirse en territorio de

resistencia, de interrogación y de cuestionamiento de la experiencia, dando lugar a la construcción de nuevas subjetividades y nuevas explicaciones constituidas en anclaje para la transformación y la construcción de nuevos conocimientos, que generan mejores intervenciones docentes y promueven trayectorias formativas democráticas. La posibilidad de propiciar en las prácticas discursivas curriculares un reconocimiento político de las identidades femeninas y masculinas, en plural, permite habilitar y reinstalar en el debate pedagógico la noción de igualdad. Toda intervención educativa supone meterse con otro, pero no en términos de colonización sino en el sentido de implicarse y comprometerse con él de modo tal que lxs otrxs pueden aportar algo más que un mandato estereotipado.

Este trabajo resulta una primera aproximación a la problemática planteada por tanto requiere complementarse y profundizarse con observación de las prácticas cotidianas, con el análisis del currículum oculto, de documentos tales como los programas de las asignaturas y las planificaciones didácticas, entre otros.

Asumir la perspectiva de género en el campo de la formación docente, junto con la de clase, etnia, edad, entre otras, así como hacer oír las voces de lxs silenciadxs, se presenta como un desafío y compromiso político. No hacemos referencia a simples operaciones lingüísticas que incluyan el femenino sino que nos estamos situando en la interrogación acerca de qué sujetos, educandos y educadores se constituyen desde el escenario educativo, para quién y cómo circula y se usa el discurso curricular en el marco de las relaciones desiguales de poder.

Bibliografía

Aisenstein, Ángela y Scharagrodsky, Pablo (2006) *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina. Cuerpo, género y pedagogía 1880-1950*, Buenos Aires, Prometeo Libros.

Arcos, Estela; Molina, Inés y otros (2006) "Descubriendo el género en el currículo explícito (currículo formal) de la educación de tercer ciclo, Universidad Austral de Chile 2003-2004" en *Estudios Pedagógicos XXXII*, N°1, 33-47, Valdivia.

Bonder Gloria (1998) "Género y subjetividad: avatares de una relación no evidente" en *"Género y Epistemología: Mujeres y Disciplinas"* Programa Interdisciplinario de Estudios de Género (PIEG), Universidad de Chile.

Connell (1995) *Masculinities*, Berkeley, University of California

Fernández Fraile, M Eugenia (2009) Consideraciones sobre el sexismo lingüístico en Fernández Fraile, M; Romo Avilés, N; Bonaccorsi, N; Lagunas, C (Comps) *Los Estudios de las Mujeres de España y Argentina*, Buenos Aires, Prometeo.

Harding, Sandra (1998) *Postcolonial Feminist Science Studies: Resources, Challenges, Dialogues. In Is science multicultural. Postcolonialisms, Feminisms, and Epistemologies (Race, gender and Science)*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press: 73-88

Hernández, Adriana y Reybet, Carmen (2006) "Género y currículum. A cerca de masculinidades, feminidades y poder en las escuelas" en *Anales de la Educación Común. Tercer siglo, Año 2, N°4*. DGCyE. Gobierno de la Pcia de Bs As, pp128-135.

Hernández, Adriana y Reybet, Carmen (2008) "Ruidos y murmullos: las configuraciones discursivas que regulan las prácticas escolares" en Morgade y Alonso (comps) *Cuerpos y sexualidades en la escuelas. De la normalidad a la disidencia*. Buenos Aires, Paidós.

Morero, Monserrat (1993) *Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela*, Barcelona, Icaria.

Morgade, Graciela (1995) "Mujeres y educación formal: de la lucha por el acceso a la lucha por el currículum" en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, Año IV, N°6, pp 26-34

Rodríguez Martínez, Carmen (2003) "Investigaciones sobre las desigualdades de género en el sistema educativo" en *Un acercamiento a los estudios de género*, Valencia, Editorial Germania.

Subirats, Marina y Brullet, Cristina (1999) "Género y escuela" en Carlos Lomas (Comp.). *¿Iguales o diferentes?. Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*, Barcelona, Paidós.

Tadeu da Silva, Tomás (1999) *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*, Belo Horizonte, Autêntica Editorial