

Análisis de algunos diseños curriculares actuales desde la perspectiva de género

Autora: Barba, Laura Alejandra

Afiliación institucional: UNLP-FaHCE

E-mail: barba.laura@gmail.com

Eje temático 9: Educación y género

Palabras claves: Géneros, educación, pensadoras

I INTRODUCCIÓN

En el siguiente trabajo me propongo trazar algunos lineamientos para un análisis de los diseños curriculares, limitándome -por cuestiones de espacio- a los de filosofía y sociología.

En la actualidad los diseños curriculares tienen por objetivo la organización de la educación en todo ámbito educativo, sea de gestión privada o pública; son medios para regular, prescribir, prever procesos educativos, proponer objetivos, promover valores, además en ellos se establecen los contenidos básicos de las materias.

Si nos sumergimos dentro de la Fundamentación para la propuesta de Educación Secundaria, inserta en el *Marco General de Educación Secundaria*, El currículum queda definido:

“... ‘como la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa’ (De Alba; 2002). Esta definición implica entonces que el currículum es una propuesta histórica, cultural, social y políticamente contextualizada y, por lo tanto, producto de un devenir histórico. De la misma manera entonces, dicha propuesta a la vez que presenta su potencialidad transformadora¹, presenta sus límites y por lo tanto la futura necesidad de ser modificada.” (MGeS DGCyE, 2006)

Hablar de potencialidad transformadora, me permite adjudicarles cierto poder de generar cambios, si bien no les podemos dar un peso determinante sobre lo que se construye en el aula ni las consecuencias directas a nivel social, sí podemos otorgarles una fuerza movilizadora y generadora de transformaciones que se traducen socialmente. Aquí quería llegar con esta cuestión para formular algunas preguntas. ¿Es viable generar modificaciones que trasciendan el aula, desde el aula? ¿Es posible que los diseños curriculares atendidos por los y las docentes puedan ser traducidos en el ejercicio de la docencia y el/la docente despierte ansias de incorporar los valores que harían modificaciones en nuestras relaciones humanas? ¿Cómo nos afectan, en tanto docentes, las fluctuaciones permanentes que se dan, por ejemplo en la tecnología y la sociedad? ¿Qué estrategias tenemos para “nadar en este río” que nunca es el mismo?

Para los fines del trabajo planteo como supuesto que es viable generar cambios atendiendo a las actualizaciones de los diseños curriculares (de ahora en más DC) y a la incorporación de las investigaciones que se dan a nivel académico según el área que a cada uno le compete.

Para ellos tendré en cuenta que los DC funcionan como dispositivos generizantes, formando parte del entramado de poder que legitima y condiciona la construcción de feminidades y

¹ El subrayado es mío.

masculinidades. O, lo que es lo mismo, son dispositivos mediante los cuales los sistemas educativos construyen masculinidades y feminidades. (Scharagrodsky, 2007)

Ahora estoy en condiciones explicar que el lineamiento de análisis que me propongo trazar, se circunscribe a este supuesto de la función de los DC como dispositivos generizantes y me focalizaré en señalar tanto en el DC de filosofía como en el de sociología algunas cuestiones atinentes a la perspectiva de género. Examinaré distintos niveles de planificación, desde el Marco General de Políticas Curriculares (MGpC), los Marcos Generales de Educación Secundaria (MGeS), y los DC.

En definitiva, los temas que presentaré son: a- la utilización del lenguaje androcéntrico² o no androcéntrico en los diseños; b- la presencia o ausencia de la temática de género y c- la omisión de filósofos y sociólogos en los DC de las respectivas disciplinas.

El MGpC³ proporciona las pautas para todos los niveles educativos según “la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006 y la Ley de Educación Provincial N° 13.688 de 2007, otorgan un marco regulatorio a la formulación de las políticas curriculares para todos los Niveles y Modalidades del sistema educativo”. (MGpC, 2007, pág. 9)

El DC de la materia Filosofía en particular está planteado en base al Marco General de la Educación Secundaria y el Diseño Curricular de Educación Secundaria del 2006, ya que pertenece a la enseñanza en el ciclo superior y actualmente afecta a todas las orientaciones. El diseño de la materia Sociología, está basado en el Marco General del Ciclo Superior, esta asignatura se imparte en el 5° año de secundaria con orientación en Ciencias Sociales y el 5° año de secundaria con orientación en Educación Física.

II LA IMPRONTA DEL UNIVERSAL MASCULINO

El MGpC proporciona el molde, por decirlo de alguna manera, para el contenido de los DC. En él me encuentro con la inserción de la temática; Sujetos género y sexualidad, en el apartado Los sujetos sociales complejos. (MGpC, 2007, págs. 21-26) Y también puedo observar un intento de modificar el uso del universal masculino.

En líneas generales el MGpC utiliza un lenguaje que podría considerarse “inclusivo” puesto que nos habla de los educadores/as, los alumnos/as, los adultos/as, niños/as, todos/as, los/las jóvenes, etc. A mi modo de ver hay un intento de superar, como he dicho previamente, el lenguaje androcéntrico de manera que recuperaría la figura de la mujer en términos de igualdad cívica al tener derecho a recibir la misma educación que los varones. Todo esto al menos desde el plano teórico discursivo.⁴

A pesar del esfuerzo advertido en el MGpC, cuando nos dirigimos a los DC, chocamos con un vacío entre esta pretensión de inclusión y lo que realmente se lee en ellos. Algo se ha modificado y se ha perdido en este pasaje entre el MGpC, los MGeS y los DC. Estos últimos esgrimen la utilización de un lenguaje mayoritariamente androcéntrico, esta cuestión no es menor ya que la *universalidad sustitutoria* está ocultando que en realidad se excluye a las mujeres cuando se pretende incluirlas; es una pseudo-inclusión.

No debemos minimizar esta observación si hemos de ver en el uso del lenguaje las manifestaciones de relaciones de poder. Entonces, ¿podemos desconocer la importancia de la enunciación en un mundo donde el lenguaje precede a la persona e influye en la constitución de su propia subjetividad?

En este punto me detengo, ya que no es baladí el hecho de ser nombrado-a/ser incluido-a o nombradxs/incluidxs. El lenguaje tiene un dominio consensual, somos seres lingüísticos,

² Entiendo por lenguaje androcéntrico a la utilización del masculino como universal, i.e.; se lo utiliza como modo de referirse a toda la humanidad.

³ Tanto el Marco general como los diseños se encuentran en el portal abc, proporcionaremos los links dentro de la bibliografía.

⁴ No voy a presentar en este trabajo la problemática, más profunda aún, de qué pasaría si no se aceptara el dimorfismo sexual y se introdujera la noción de intersexo planteada por Marta Lamas en *Usos, dificultades y posibilidades de la categoría “género”*. Lo dejaré en suspenso para un futuro trabajo porque en este momento excede mis posibilidades de hacer una propuesta seria al respecto.

vivimos en el lenguaje (Echevarría, 2007)⁵. Por ende si sostenemos que las personas y los objetos se constituyen en el lenguaje, un mundo lingüístico donde la mujer no se nombra es un mundo que excluye a la mujer, al menos en el ámbito discursivo (esto es así si sólo tenemos en cuenta el dimorfismo sexual -cfr. nota al pie N° 4-). Consecuentemente, un DC que no nombra a las ciudadanas, a las jóvenes, a las adolescentes, debe despertarnos la sospecha de que está “dejando fuera de algo” a las mujeres.

A partir de esta postura puedo afirmar que el diseño curricular de filosofía, al hacer uso del universal masculino, comete una inconsistencia discursiva entre lo que se propone como “inclusivo” a nivel de la fundamentación y los objetivos, y lo que efectivamente ocurre en su despliegue.

Si sostenemos que el ser humano se construye como tal plenamente en sociedad, en relación con los otros mediando el lenguaje. Es importante preguntarse entonces, como nos propone Judith Butler “qué nuevos efectos ontológicos puede alcanzar un término...” (Chiacchio, 2009, pág. 74)

Ha llegado el momento de referirme a la aparición del concepto de género. En el MGpC se puntualiza que el término género se refiere a que lo femenino y lo masculino constituyen construcciones culturales e históricas. Las características y roles que definen el “ser varón” y el “ser mujer” no están naturalmente dadas, sino que establecen expectativas sociales contextual e históricamente definidas.

“Desde el momento del nacimiento, el sujeto incorpora estas expectativas y concepciones hegemónicas acerca de lo masculino y lo femenino, que influyen en su forma de pensar, sentir y actuar. Resulta fundamental reflexionar sobre el carácter cultural de estos supuestos a fin de poner en cuestión los estereotipos de género, que hacen creer, por ejemplo, que las niñas necesariamente son sensibles y prolijas en contraposición a los niños, fuertes y dinámicos.” (MGpC, 2007, págs. 24-25)

Hasta ahora he expuesto, por un lado, el intento de superar el lenguaje androcéntrico del MGpC que no se hace presente en los DC ni de filosofía ni de sociología. Por otro lado, y es la cuestión que desarrollaré en los próximos apartados para cada DC en particular, el tema género como tal sólo aparece en el diseño de sociología, y si bien es un concepto estructurante, que forma parte de los cimientos y el entramado básico, la cuestión se dificulta a la hora de trabajar la historia de la sociología y los “padres” fundadores. De esta idea de “padres” se desprende otra pregunta que nos lleva al tercer tema de análisis ¿Dónde están las mujeres filósofas y las sociólogas, siendo que a nivel interdisciplinario, en el ámbito de la investigación, hace años se trabaja reconstruyendo su figura en estas disciplinas, entre otras? ¿Por qué se omiten de estos DC?

III ANÁLISIS DE LOS DISEÑOS CURRICULARES

a- FILOSOFÍA

En este apartado analizaré tres aspectos del DC de filosofía, primero el vinculado al lenguaje utilizado en él y la promesa que parece quedar truncada a partir de cómo se presenta la disciplina misma, luego revisaré los contenidos y finalmente los autores seleccionados para el desarrollo de los mismos.

Es menester rescatar un párrafo sugestivo del DC en el cual se deja una “puerta abierta” a la participación de los docentes [*sic*], y a la “co-construcción con los jóvenes [*sic*] ritos que hagan marca, es decir que den cuenta de la impronta particular de cada escuela.” Esto, según se explicita, implicaría la posibilidad de reconocimiento e integración a las rutinas escolares de los modos de comunicación y expresión de los jóvenes (yo incluiría a quienes se omiten): programas de radio, blogs, publicaciones, espacios de expresión artística, entre otras alternativas. (DGCyE, Filo., 2011, pág. 6). Este interés por lxs jóvenxs me hace pensar que las actividades escolares planteadas dejan huella, por esto mismo insisto más aún en la atención permanente en el lenguaje y la incorporación de “Las”, o podría decir “L@s o Lxs.

⁵ Por motivos de espacio me veo en la imposibilidad de desarrollar, de manera fundamentada, esta perspectiva de Ontología del lenguaje.

Para cerrar este punto sobre el lenguaje utilizado en el DC de filosofía (Cfr. Supra)⁶, y la inconsistencia que se nos presenta teniendo en cuenta el tipo de disciplina frente a la cual estamos, agrego que esta asignatura se postula a sí misma como la posibilidad de “un ejercicio crítico del pensamiento que interpela lo naturalizado, al punto de comprometer la propia subjetividad” (DGCyE, Filo., 2011, pág. 9). Sin embargo, en este DC el universal masculino se utiliza sin ser cuestionado, parece no poder despegarse de la idea del Hombre como representante del género humano ni del canon filosófico bajo el dominio de los varones. Esperaríamos, justamente, de una disciplina crítica la incorporación de la mirada de género, de la cual ya no podemos decir siquiera que es novedosa, en tanto que se ha generado a nivel educativo y se efectiviza en el MGpC desde el 2007.

Ahora pasaré a analizar el aspecto del DC de filosofía vinculado a la omisión de las filósofas. Pues en relación a la categoría de género, puedo decir sin margen de error que, no aparece en ningún sentido ni como contenido ni concepto eje o estructurante, es decir, se omite directamente.

Desde la década del 60' hay trabajos de investigación interdisciplinarios orientados a la recuperación de la figura de la mujer como productora de conocimiento. (Ferguson, 1999) Sin embargo, habiendo indagaciones en el ámbito de la filosofía que siguen esta línea, no encontramos indicios dentro del DC que den cuenta de los resultados de estos trabajos que nos permitirían advertir la labor intelectual de mujeres filósofas y grandes pensadoras.

Veamos un posible origen de esta problemática. El MGeS describe a la filosofía de la siguiente manera:

“Se concibe la actividad del filosofar como una actividad situada y enmarcada tanto en el contexto histórico en que tiene lugar, cuanto en el contexto de ideas filosóficas en que el filósofo [*sic*] formula sus preguntas y elabora sus respuestas. En este sentido, las fuentes filosóficas son consideradas precisamente como las diversas respuestas que, a través del tiempo y con las categorías y conceptos disponibles, han sido formuladas ante los distintos problemas” (MGeS DGCyE, 2006, pág. 19)

Si a partir de este fragmento se hace el recorte de autores que se proponen el programa, no resulta extraño que sean los hombres filósofos los únicos constructores de conocimiento filosófico. Las mujeres son omitidas como personajes principales en la historia de la filosofía pero aparecen como intérpretes de obras pertenecientes a varones en la bibliografía de consulta, no así como autoras con ideas de peso propio. A pesar de que mujeres como Hannah Arendt, Simone de Beauvoir y Martha Nussbaum, realizaron aportes originales a la disciplina, no se incluyen los temas tratados por ellas en las unidades temáticas ni son referentes directo de estos temas. Aun cuando, dados los contenidos, sus aportes teóricos pudieran ser acordes a la unidad. Por ejemplo en las unidades sobre filosofía política y ética podríamos leer las perspectivas brindadas por Hannah Arendt y Martha Nussbaum, sin embargo, como ya hice notar, han sido silenciadas.

Creo que para reformular el diseño serían una buena guía las preguntas que, ya en 1987, se planteara Mary Waithe:

“1 ¿Existieron las filósofas (quiénes fueron, qué escribieron, con quiénes polemizaron, eran leídas, en quiénes influyeron)?

2 si el canon filosófico las hubiera incluido, ¿en qué habría cambiado la historia de la filosofía, la formulación de los problemas filosóficos y la recepción de ella? En todo caso, ¿en qué habría cambiado la vida de las mujeres si ese hubiera sido el caso? (Waithe, 1987: XII en Spadaro, 2012; 24).

b- SOCIOLOGÍA

Respecto del DC de sociología, puedo decir que se repite la utilización especialmente del universal masculino, al igual que hemos visto en el DC anterior, por lo tanto no desarrollaré este punto. Sí es preciso observar en torno a la cuestión que generalmente se presentan a

⁶ Desarrollo el tema fundamentalmente en La impronta de universal masculino.

⁷ Nuevamente el subrayado es mío.

Saint-Simon y Comte (filósofo positivista) como los “padres fundadores” de la sociología, sin embargo en la unidad 1, que remite al surgimiento de la sociología y es donde cabe esperar que aparezca esta categoría de “padres fundadores”, se resuelve planteando en su lugar las problemáticas en torno a las cuales surge la sociología.

También le otorga un lugar, no menor, a la categoría de género, es presentada como concepto estructurante del programa vinculada al eje y núcleo de contenidos en torno a la desigualdad. Asimismo, se presenta como contenido a impartir en las dos últimas unidades. En el programa se define la categoría de género, como construcción social de las sexualidades, de la siguiente manera:

“Los géneros son comprendidos, en esta materia, como instituciones que se construyen cultural e históricamente y que proveen atributos y significaciones a lo masculino y lo femenino. Las nociones de masculinidad y femineidad se han estabilizado en un conjunto de significados y prácticas como producto de paradigmas dominantes, profundamente anclados en la cultura. Forman parte de un campo complejo de interacciones y representaciones a la vez sexual, estético, ético...” (DGCyE Socio., S/D, pág. 80)

Hay un cuestionamiento en torno a esos arquetipos impuestos socialmente y una fuerte crítica hacia ellos en tanto ejercicio de dominación por parte de los varones y acerca de la asimetría que deja a la mujer en condición de desigualdad y no de diferencia. Respecto del concepto de igualdad, lo entiendo “como una relación de equivalencia, en el sentido en que los sujetos [sic] tienen el mismo valor [...] no es lo mismo desigualdad que diferencia...” (Perona, 1995, pág. 143)⁸

En cuanto a lo planteado respecto de las mujeres como posibles productoras de conocimiento, el panorama es similar al analizado en el currículum de filosofía, ya que tanto en las unidades temáticas como en la bibliografía sugerida no están presentes las sociólogas.

IV CONSIDERACIONES FINALES

A modo de conclusión, sin pretensiones de cierre y sí de posible apertura a cuestiones que se nos escurren permanentemente, puedo decir que: la base fundamental de un país diferente, de una sociedad diferente, pueden gestarse en la posibilidad de establecer vínculos entre las nuevas investigaciones científicas/humanísticas (los cambios de paradigma que resultan de esas investigaciones, tanto en el campo de las humanidades como de las disciplinas científicas) y las transformaciones sociales. No pretendo con esta afirmación sostener que este sea el único modo de modificar las maneras en que concebimos las relaciones sociales e interpretaciones del mundo.

Agrego que, nuestra escala de valores y apertura hacia la libertad e igualdad podrían conjugarse entre las innovaciones y la praxis. De nuevo, los resultados de investigaciones serias que se comprometan con la búsqueda de una sociedad más igualitaria sumadas a las acciones necesarias para lograrlo, podrían ser, al menos, el motor de cambio y tal vez si alcanzara las esferas educativas se produciría un interesante juego dialéctico activo entre ellas.

Para finalizar voy a postular algo más; en todos los niveles de formación se observan falencias, vale preguntarse si las que he destacado tienen su origen en la rigidez de las estructuras de patriarcado. Me pregunto ¿Qué pasa con narrativas canónicas androcéntricas en el nivel universitario?

⁸ Lo más interesante de esta propuesta es que el autor propone, al finalizar su artículo, no quedar en el ámbito teórico de la reflexión sobre igualdad, desigualdad y diferencia, sino que apunta (y en esto vuelvo nuevamente al DC como dispositivo de producción y reproducción) a la lucha por la igualdad, es preciso dice “articular estrategias de poder coherentes” (Perona, 1995, pág. 145). Que no sean estructuras de dominación donde haya reconocimiento de unos por otros y viceversa. Perona hace referencia a la dialéctica del amo y del esclavo en Hegel, y nos habla de equipotencia y equipolencia, que define como igualdad frente a <<ése, éste y aquél>>. (Perona, 1995, pág. 146)

Queda manifiesto por lo expuesto, que las políticas inclusivas, los deseos de igualdad que se reclaman para ciudadanos y ciudadanas quedan frustradas en el DC de filosofía tal vez no así, en el de sociología. Vale la pena, para para seguir reflexionando, volver sobre los contenidos mínimos de filosofía expuestos en el MGeS: ¿Qué es el pensamiento crítico? La imagen dogmática del pensamiento versus la crítica. Sentidos de la crítica. La importancia de la argumentación y el pensamiento crítico en la actualidad. (MGeS DGCE, 2006, págs. 35,36).

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta, M. T. (2012). *Política de maternidad durante el período peronista: quiebres y continuidades en las relaciones de género*. Quilmes.: UNQ.
- Cavana, M. (1995). *"diferencias" en Diez Palabras claves sobre la mujer*. (C. A. (compilador), Ed.) Navarra: EVD.
- Chiacchio, C. R. (2009). *Máscaras del deseo, Una lectura del deseo en Judith Butler*. Buenos Aires: catálogos.
- DGCyE Socio. (S/D). *Sociología 5° año*. La Plata.
- DGCyE, Filo. (2011). *Filosofía 6° año*. La Plata.
- Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires. (2011). *Diseño Curricular para la Educación Secundaria 6o año: Filosofía*. (E. L. Martínez, Ed.) Buenos Aires.
- Echevarría, R. (2007). *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires: J.C.Sáez.
- Femenías, S. (2012). Taller de sensibilización sobre la exclusión de género y mecanismos de inferiorización . En M. (. Spadaro, & S. (comp) (Ed.), *Enseñar Filosofía, hoy* (págs. 171-189). La Plata: edulp.
- Ferguson, A. (1999). ¿Qué son los estudios de la mujer y cuál es su futuro? *Hiparquia*, S/D.
- Gamba, B. (. (2009). *Diccionario de estudios de género y feminismo*. Buenos Aires: Biblos.
- Gaviria Giovanna, A. P. (2006). En busca de las sociólogas fundadoras: Marianne Weber. *Revista colombiana de sociología*, 193-204.
- Herrera, M. M. (2010). Simone de Beauvoir, filósofa: algunas consideraciones. En M. Femenías, & Cagnolati, *Simone de Beauvoir* (págs. 19-27). La Plata: Edulp.
- Lamas, M. (1996). Usos, dificultades y posibilidades de la categoría "género". En M. L. (compiladora), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual* (págs. 327-366). México: Porrúa.
- MGeS DGCE. (2006). *Marco General de la Educación Secundaria. Diseño Curricular de Educación Secundaria*. La Plata.
- MGpC, D. (2007). *Marco General de Política Curricular*. La Plata.
- Nari, M. (S/D). La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a se bebé de manera científica). <http://webiigg.sociales.uba.ar/grassi/textos/Nari.pdf>, 31-45.
- Onfray, M. (2008). *Antimanual de filosofía*. Buenos Aires: EDAF del Plata S.A.
- Paterman, C. (1995). *El contrato sexual*. México: Anthropos.
- Perona, A. (1995). *"igualdad" en Diez Palabras Claves sobre la mujer*. (C. A. (comp.), Ed.) Navarra: EVD.
- Scharagrodsky, P. (2007). Masculinidades valuadas y devaluadas. Tensiones, límites y posibilidades en el ámbito escolar. *Las formas de lo escolar*, 263-284.
- Spadaro, M. (2012). Coeducar en filosofía: el paso necesario para una ciudadanía igualitaria. En M. Spadaro, *Enseñar filosofía, hoy* (págs. 137-148). La Plata: Edulp.
- Suarez, A. G. (2012). Filosofía, género y educación. En M. (. Spadaro, *Enseñar Filosofía, hoy* (págs. 73-84). La Plata: Edulp.

LINKS

Artículo de Ann Ferguson:

<http://www.hiparquia.fahce.unlp.edu.ar/numeros/volx/bfque-son-los-estudios-de-la-mujer-y-cual-es-su-futuro>

MGpC:

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/documentosdescarga/marcogeneral.pdf>

Diseños Curriculares:

<http://servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/>