

Universidad Nacional de La Plata

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

X Jornadas de Sociología

Mesa 35: Hacia una crítica de la razón patriarcal. La perspectiva de género en la producción de conocimiento sociológico

**UNA PROPUESTA DIDÁCTICA PARA ABORDAR LA
CUESTIÓN DE GÉNERO - RELATO DE UNA
EXPERIENCIA EN UNA ESCUELA PÚBLICA DE LA
CIUDAD DE LA PLATA**

Autoras:

María Etchegaray (UBA-FSOC) mariaetchegaray1984@gmail.com

María Alejandra Rodríguez Ponte (UNLP-FAHCE) aleropo@gmail.com

Resumen

¿Cómo aprendemos a ser varones y a ser mujeres? Con la pretensión de reflexionar sobre esta pregunta la ponencia relata una experiencia docente centrada en una secuencia didáctica diseñada para trabajar temáticas de género. La secuencia se implementó en la materia Sociología en dos grupos de 5º año de un colegio secundario estatal de la ciudad de La Plata.

Respecto al escenario particular que configuró la experiencia, se consideran para el análisis: las características de la población de la escuela; la especificidad de los grupos; el diseño de la secuencia didáctica en el marco del programa de Sociología; los saberes previos; y las conclusiones de la implementación.

El trabajo analiza qué sucede en la dinámica del aula en torno a la enseñanza de temáticas vinculadas con género, en boga en el debate público y presente en las escuelas, pero que aún no circula con la naturalidad deseada porque implica la puesta en escena de las sexualidades y sus sentidos.

El propósito se basa en reflexionar sobre las potencialidades y limitaciones de la incorporación de las temáticas de género en la enseñanza de las ciencias sociales en colegios secundarios, con la finalidad de favorecer la igualdad de género en las/os estudiantes.

Introducción

Ante la constatación de que la cuestión de género tenía una presencia particular en la escuela secundaria en la que trabajamos, y a partir de compartir algunas preguntas e inquietudes, así como la convicción de que debe ser un tema abordado en la escuela media, nos propusimos hace ya algunos años agregar una unidad dentro del programa de la materia Sociología para trabajar específicamente la cuestión del género.

Presentamos aquí una propuesta didáctica, que intentamos acordar, y que está en constante modificación, conforme cambian los grupos y sus características e intereses, así como cambia también el contexto histórico y, consecuentemente, el conocimiento con el que cuentan las/os alumnas/os.

Aun así, y sin la intención de lograr una secuencia cerrada, nos parece interesante intentar hacer una sistematización de lo que venimos haciendo, y consideramos que la instancia de las jornadas, y sus devoluciones, nos puede ayudar a seguir pensando.

La presente ponencia reconstruye un relato de experiencia a partir de la implementación de una propuesta didáctica para abordar la cuestión de género en dos grupos de 5º año de una escuela secundaria pública de La Plata en la materia Sociología.

En el marco de la implementación de la ESI, y siendo conscientes de la urgencia de abordar estas temáticas en las aulas, nunca dudamos de la centralidad del tema y de la necesidad de crear una unidad temática específica. Sin embargo, tampoco queríamos dejar de lado otros temas del programa de Sociología, por lo tanto decidimos anclar el abordaje de las temáticas de género al proceso de socialización, particularmente a los agentes socializadores, para evitar explicaciones del estilo “ocurre tal cosa por la sociedad”, como si la sociedad por sí misma pudiera explicarlo todo.

Partiremos de la caracterización de la escuela y su población, ya que entendemos que esto inevitablemente condiciona una secuencia didáctica, además de que ciertas observaciones dieron origen a nuestros diálogos y nuestro abordaje. Luego, organizamos la ponencia en tres grandes apartados: uno primero, en el que explicitaremos nuestro punto de partida, y al que organizamos en cuatro partes: qué observamos, concepciones teóricas, el diseño del programa de nuestra asignatura, y la secuencia didáctica. En un segundo apartado, pasaremos a un tema más situado, que denominamos “el punto de partida de las/os estudiantes”, donde intentamos sistematizar lo que venimos encontrando, en tanto concepciones, ideas o conocimientos previos con los que cuentan. Y por último intentaremos sistematizar algunas conclusiones, tanto por parte de las/os estudiantes como nuestras.

Caracterización de la escuela y su población

Nos parece necesario comenzar por la caracterización de la escuela y de los cursos en los que trabajamos, ya que entendemos que estas experiencias son siempre situadas, es decir, de haberse tratado de otro entorno (o incluso en el mismo entorno, de otros cursos), el proceso y sus resultados se habrían visto alterados.

La experiencia relatada se implementó en una escuela media pública de la ciudad de La Plata, ubicada dentro del casco urbano, pero en sus márgenes, bastante lejos del centro de la ciudad.

La escuela funciona desde el año 2015 en un edificio nuevo, mientras que antes funcionaba compartiendo el edificio con la primaria ubicada al lado. Se trataba, entonces, de cursos muy pequeños, ya que no tenían la infraestructura suficiente, y hasta ha habido casos en que dos cursos debían compartir aula. Desde que se mudaron a las nuevas instalaciones, la cantidad de alumnas/os por curso se ha ido incrementando año tras año. Incluso se observa una alta demanda de vacantes que, a pesar de contar con una mejor infraestructura, no pueden ser absorbidas por la falta de espacio físico. “*Es una escuela chica, tranquila*”, suelen decir sus docentes, refiriéndose a que por turno hay sólo un curso por año, y que no suele haber hechos graves de indisciplina o falta de respeto.

La institución cuenta con un equipo de conducción (constituido por un director y una secretaria), un equipo de orientación (un orientador social y una orientadora educacional) y tres preceptores por turno (a la mañana dos mujeres y un varón; y a la tarde tres varones). En el turno mañana hay tres auxiliares y a la tarde dos, todas ellas mujeres. Una gran parte de las/os docentes suelen concentrar la mayoría de sus horas en dicha escuela, mientras también se observa un grupo de docentes que sólo asiste por algunas pocas horas cátedra y/o módulos.

En lo que respecta a las características de la población que asiste a la institución educativa podemos mencionar algunos aspectos importantes a tener en consideración para el análisis.

Las madres de las/os alumnas/os son, mayoritariamente, amas de casa, empleadas domésticas o empleadas comerciales. Mientras que los padres suelen dedicarse a las siguientes actividades: remisería, construcción, mecánica, herrería, carpintería, gastronomía, empleado de comercio. Si bien no es algo que se dé en la mayoría de los casos, es frecuente que dos o tres alumnas/os por curso trabajen o realicen changas, además de estudiar.

Es usual escuchar que las escuelas públicas siguen reclutando alumnas/os del barrio, y que éste continúa siendo un criterio fundamental para las familias que eligen esa institución. Sin embargo no es el caso de esta escuela. Las/os alumnas/os no son

necesariamente de lugares inmediatos a la escuela, sino que en muchos casos viajan desde Los Hornos, Villa Elvira, barrio Aeropuerto, Arana, San Carlos y Altos de San Lorenzo. Es decir que chicas/os que no viven dentro del casco urbano, deciden asistir a escuela que sí está dentro del casco urbano, aunque en una zona no céntrica.

Como docentes de Sociología en 5° año -una en cada turno- advertimos que si bien se pueden observar algunas diferencias entre los grupos, comparten ciertas regularidades, tanto entre los dos turnos, como año tras año. Por un lado, compartimos la percepción de que son alumnas/os muy apáticas/os y con mucho desgano hacia todas las materias. Esta actitud y/o postura no se observa sólo hacia nuestra materia, o hacia la escuela en general (el resto de las/os docentes comparten el diagnóstico), sino que es algo más general. Por ejemplo, cuando se les pregunta qué hacen además de asistir al colegio, muchas/os dicen no hacer “nada”. O cuando se les pregunta por sus expectativas para cuando terminen el secundario, son varias/os también las/os que responden “nada”, o que nunca se lo preguntaron y que eso no es una preocupación. En el grupo del turno mañana, algunas/os responden que piensan “trabajar” y/o “estudiar” sin especificar el tipo de trabajo ni la carrera en la que se visualizan. Entre quienes sí reconocen el deseo de continuar sus estudios cuando terminen el secundario, un grupo mayoritario dice querer estudiar ciertas carreras más tradicionales (medicina, odontología, psicología, arquitectura, contador, etc.), algunas/os pocas/os mencionan carreras más “creativas” (bellas artes, diseño gráfico, música, baile) o “actuales” (informática), mientras que un grupo pequeño pero significativo afirma con convicción querer ser policía o trabajar en el ejército o la marina. Sin embargo, en el turno tarde sólo uno o dos alumnas/os afirman querer estudiar una carrera, en general terciaria, pero la amplia mayoría no aspira a continuar estudiando, sino que afirman que buscarían un trabajo. De hecho, creemos que esto afecta al sentido que le otorgan a la educación media.

Por otro lado, se observan algunos casos de “sobre-edad”, es decir, donde la edad biológica supera a la edad teórica (la esperada para cursar un 5° año), pero no severa, es decir, que hay alumnas/os de 16, 17, 18 y hasta 19 años conviviendo al interior del aula. En general son chicas/os que repitieron algún año y decidieron quedarse en la escuela.

Por último, la escuela se destaca en la comunidad educativa por contar con un proyecto de integración consolidado que posibilita incorporar, como mínimo, un promedio de dos o tres alumnas/os discapacitadas/os por curso.

La cuestión de género. El punto de partida de las docentes.

Qué observamos

En el presente apartado, partimos de los indicios que observamos y de los indicadores que registramos desde nuestro rol como docentes de Sociología. Nuestra intención y acuerdo por trabajar estos temas surgió hace dos años y lo que en ese momento observábamos, lo volvemos a ver año tras año. Consideramos que esta caracterización no es exclusiva de este colegio sino que también se puede reconocer en otras instituciones, pero debemos concebirla como un eje problemático para abordar a partir de las herramientas teóricas que nos brinda la materia Sociología para afrontar cuestiones áulicas e institucionales.

Una de las cosas que llamó nuestra atención se refiere a la disposición espacial de las aulas, en las que las/os alumnas/os se distribuyen con una llamativa y acentuada diferenciación genérica: adelante se ubican los varones y atrás las mujeres, con excepciones menores a este esquema espacial. Esta división no queda reducida a una simple ocupación de los espacios sino que también se traduce en modos diferenciados de expresión y comunicación, entre otros: los varones son los que hablan, se hacen oír, interrumpen, no escuchan, hacen chistes y “molestan”; las mujeres se mantienen en una actitud más silenciosa y de escucha.

La actitud de las mujeres se revierte cuando se las interpela de modo directo y tienen mucho para aportar a la clase, ya sea con reflexiones y/o preguntas, aunque en ciertas oportunidades suelen no hablar. Sin embargo, la actitud de los varones no se revierte ya que se inquietan mucho cuando se les solicita que escuchen a sus compañeras, que las dejen hablar, o que pidan su turno para aportar lo que piensan. La regla es que “los varones no pueden esperar su turno para hablar” -incluso enojándose cuando no se les da la palabra automáticamente-, mientras que a las mujeres no se las ve fastidiosas cuando tienen que ceder la palabra o cuando son interrumpidas intempestivamente.

Se refuerza así una diferenciación actitudinal: quienes cumplen con el prototipo de “barderos”, indisciplinados, que interrumpen, discuten o levantan la voz, son siempre varones.

Esta disposición consolida un esquema espacial, social y simbólico que refuerza para las mujeres la idea de aplicadas, “tragas” y que no molestan, es decir, de “buenas alumnas”, mientras que otorga a los varones la idea de cancheros, barderos y despreocupados. Tanto varones como mujeres, lamentablemente, están acostumbradas/os a ocupar estos roles sociales que se traducen en un claro indicador de la desigualdad de género.

Este esquema se estableció como un punto de partida y un desafío interesante para ser trabajado en las clases de Sociología. Si bien, al iniciar el año, fueron los varones quienes más notablemente sostuvieron la participación oral en las clases, fue importante promover estrategias para habilitar y visibilizar la voz de estas mujeres, quienes tienen mucho para decir y aportar si logramos garantizarles un espacio de habla y escucha.

Concepciones teóricas

Ante estas observaciones compartidas, decidimos conjuntamente que teníamos que hacer algo al respecto. Nos preguntamos cómo abordar este problema desde la sociología. Como primera medida decidimos darle un espacio curricular específico, y armamos una unidad sobre género, considerando lo prescripto en el curriculum. En este sentido, coincidimos con Alessi, Barrena y Berengan Mendaña, cuando afirman:

La iniciativa conjugó las ganas de trabajar como docentes, considerando a la escuela como un espacio desde donde disputar sentidos y develar relaciones de poder; y el replanteo de nuestra propia formación secundaria y universitaria y sus “silencios” en torno a las temáticas en relación al género, las sexualidades y el amor (2016:3)

Al mismo tiempo, la decisión se fundamenta en el cumplimiento de la Ley 26.150 de Educación Sexual Integral, sancionada en 2006, que establece que todas/os las/os educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada, entendiendo como educación sexual integral la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos, y que

supone como uno de sus objetivos: “Procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres” (Ley 26.150/06).

Sin duda estamos transitando, respecto de la cuestión de género, una transformación histórica sin precedentes. Si bien estamos conquistando avances sumamente importantes para la conformación de sociedades más justas, igualitarias y democráticas, entendemos eso más que como una conquista o logro consolidado, como una transición, con avances y retrocesos. Percibimos una tensión entre lo que permanece y lo que cambia. Así, por ejemplo, hoy coexisten los estereotipos junto a “nuevos aires” en las relaciones de género. Desde esta concepción de la temática como parte de un proceso de transformación, sostenemos que se trata de sentidos en disputa.

Nuestro punto de partida fue acordar en la importancia de abordar escolarmente estas problemáticas, con la intención de despertar en las/os estudiantes reflexiones críticas sobre la cuestión de género, y de intentar que incorporen la perspectiva de género. Graciela Morgade (2012) hace un especial hincapié en el rol protagónico de la escuela respecto de la transmisión de modos de ver la realidad y de actuar en ella. Así, la educación formal es uno de los espacios centrales en la reproducción o la transformación de las relaciones de género; es un escenario donde se juegan diferencias construidas socialmente; pero también un ámbito de legitimación de relaciones de poder, y no jugarse a promover otras es legitimar las relaciones hegemónicas.

Morgade nos ha enseñado que la educación no es neutral en la transmisión de modos de ser mujer y de ser varón, ya sea por acción u omisión. Entonces, debemos visibilizar algunos de esos procesos en los que se expresan, se reproducen y se transforman las formas establecidas del ser mujer y del ser varón.

Cuando hablamos de los temas que la escuela enseña, lo entendemos en un sentido amplio, que incluye los contenidos que explícitamente dictan las/os docentes, pero también lo que se ha denominado curriculum oculto (lo que enseña a partir de lo que se hace), y también el curriculum nulo o evadido (aquello silenciado, aquello que debería estar pero no está). Así, por ejemplo aparecen procesos sutiles e inadvertidos, en los que se movilizan imágenes estereotipadas o en donde existe un silencio frente a su utilización.

Amparadas en nuestra intención por la Ley de Educación Sexual Integral, que busca garantizar a las/os estudiantes el derecho a recibir educación sexual desde una perspectiva

integral y transversal. Y convencidas de que el ámbito escolar debe jugar un rol en la reflexión sobre estos procesos, nos propusimos visibilizar entre las/os estudiantes la desigualdad de género, que puedan percibir las expectativas y valores establecidos para lo femenino y lo masculino (nivel descriptivo); que puedan considerar estas desigualdades como algo injusto (nivel valorativo); y que se atrevan a pensar qué habría que hacer para evitar que esto siga así y colaborar para que cambie (nivel práctico).

Los modelos sobre cómo es y debe ser una mujer, y sobre cómo es y debe ser un varón, más que determinaciones biológicas, son creaciones humanas, relacionadas con la cultura predominante, las formas de producción económica y la distribución del poder social en un espacio y tiempo histórico. Así, pensar desde el enfoque de género, es intentar descubrir cuánto de arbitrario hay en la posición que mujeres y varones ocupan en la sociedad; es decir, criticar el sexismo en tanto forma de discriminación que tiende a encorsetar a las personas en parámetros impuestos.

Lo que intentamos hacer es partir de las interpretaciones y sentidos con que vienen las/os estudiantes, e intentar deconstruirlos críticamente, estimulando una perspectiva de género, y reflexionar sobre las formas de relaciones en los distintos agentes socializadores: la familia, la escuela, el grupo de pares, la pareja y los medios de comunicación. Nuestro objetivo es acercar discusiones, problematizar y deconstruir sentidos arraigados, posibilitar las dudas y preguntas, antes que inculcar certezas. Pero con el claro objetivo último de ayudar a la construcción de relaciones sociales más justas.

El diseño del programa de Sociología

Hasta acá, hemos visto que nuestra iniciativa partía de observaciones concretas sobre una realidad específica y particular; pero vimos también que se ancla en nuestras concepciones teóricas. Ahora veremos cómo, también como parte de nuestros puntos de partida, decidimos relacionar las temáticas referidas al género con los agentes socializadores. Vamos a empezar a ver de qué manera planteamos este abordaje en nuestro programa.

El programa de Sociología de 5º año que diseñamos para este colegio fue elaborado de manera conjunta y revisado en función de las sucesivas implementaciones. Una de las primeras decisiones fue establecer ciertos ejes problemáticos centrales que dieran estructura

al programa y ordenarlos en base a interrogantes que dieran nombre a cada una de las unidades. En primer lugar, porque tenemos el objetivo de generar inquietudes, desafíos, interrogantes y que sean ellas/os mismas/os quienes empiecen a pensar en posibles respuestas. En segundo lugar, porque la modalidad de evaluación que habitualmente utilizamos busca que las/os estudiantes sepan por anticipado qué se va a evaluar y a dónde apuntamos, para que puedan ir “transitando” las unidades e integrando los conceptos de manera espiralada en un esquema general y más amplio.

De este modo, el programa se estructura de la siguiente manera: unidad 1. “Sociología: ¿para qué?”; unidad 2. “¿Por qué existe la pobreza?”; unidad 3. “¿Cómo aprendemos a ser varones y a ser mujeres? ¿Es posible construir otros géneros y ser diferentes?”; unidad 4. “¿Qué es el poder? ¿Por qué obedecemos?”; y, unidad 5. “¿Por qué existe la desigualdad? ¿De qué modo se reproduce?”.

Partimos de considerar al mundo social como cambiante y conflictivo, acentuando así la necesidad de intentar comprender estos cambios, y de involucrarnos activamente en las cuestiones sociales. El gran valor de la sociología y del resto de las ciencias sociales reside en mostrarnos que en tiempos pasados las cosas fueron distintas, y que el presente no es más que el resultado de las acciones pasadas de las personas. De acá se desprende que el futuro cambiará y dependerá, en alguna medida, de nuestras acciones. Es decir, la realidad cambiante y dinámica nos coloca como sujetos activos en la construcción de la realidad social.

En este sentido, afirmamos que lo que distingue a la sociología es una manera especial de ver al mundo de los seres humanos, que entiende que cada una/o de nosotras/os es un individuo particular inmerso en un contexto social que influye decididamente sobre nuestras vidas y sobre el cual también podemos influir. Esta percepción de los procesos sociales como altamente dinámicos, se evidencia de manera muy visible en lo que hace a las cuestiones de género. Los cambios que se han visto al respecto en las últimas décadas son de tal magnitud que aún nos cuesta dimensionarlos.

A partir de acá, y considerando que el Diseño Curricular de Sociología prescribe la inclusión de la categoría “género” como uno de los conceptos estructurantes de la materia, se desprende la decisión de incluir en el programa una unidad específica para abordar la

cuestión de género, a la que titulamos “¿Cómo aprendemos a ser varones y a ser mujeres? ¿Es posible construir otros géneros y ser diferentes?”.

Considerando que la dimensión de género es estructurante y constituyente del sujeto y de las relaciones sociales, nos interesa entonces problematizar la cuestión de género para que las/os estudiantes puedan encontrar una respuesta a la pregunta que da nombre a la unidad. Pero la intención, como ya mencionamos, es vincular esta problemática social a determinados agentes de socialización, lo cual la vuelve más concreta, tangible y analizable. Es decir, anclamos la cuestión de género a la socialización en general, y a los principales agentes socializadores en particular, sirviéndonos así como ejemplo de un tema mayor, aunque con sus particularidades.

Breve explicación de la secuencia didáctica

El diseño de la secuencia didáctica sobre la unidad “¿Cómo aprendemos a ser varones y a ser mujeres? ¿Es posible construir otros géneros y ser diferentes?” se basa en una estructura flexible que supone la implementación de un recorrido similar adaptado a cada grupo y contexto particular.

La idea fue establecer un recorrido conceptual acompañado por determinados materiales y/o recursos didácticos para trabajar en las diferentes clases, sin que ello implique fijarnos a un recorrido predeterminado, principalmente, porque tenemos modos muy distintos de trabajar. Antes bien, entendemos esta secuencia acordada como una guía flexible, que cada una tendrá necesariamente que adaptar a las características del curso, a los tiempos con que cuenta, así como al contexto general, que también condiciona los conocimientos con que vienen las/os estudiantes a clase, así como los debates que se pueden dar en el aula.

Para darnos un orden, nos resultó práctico ordenarlo en tres partes. Una primera parte, en la que consideramos necesario indagar el punto de partida de las/os alumnas/os, para lo cual armamos una guía diagnóstica, y una actividad sobre miedos generizados, como actividad disparadora.

Luego, una parte que organizamos a partir de los principales agentes socializadores: medios de comunicación, grupo de pares, escuela, familia y relaciones de pareja. Para cada uno tratamos de analizar, conjuntamente con las/os alumnas/os, la cuestión de género, su

evolución histórica, con el objetivo de generar una mirada crítica, y de que las/os estudiantes generen sus propias opiniones. Esta parte de desarrollo de la secuencia didáctica, la llevamos adelante a través de diversas actividades que las/os convocaron a la reflexión: cortos, compilados de publicidades, armado de siluetas, lecturas colectivas, debates, en fin, actividades que de algún modo las/os interpelaran, etc.

Y por último, cerramos esta unidad con una evaluación sobre la misma. Ésta busca ver si las/os estudiantes son capaces de analizar desde una perspectiva de género una situación concreta, además de buscar que puedan explicitar lo que han aprendido durante la misma, así como los nuevos interrogantes que se les abren.

La cuestión de género. El punto de partida de las/os estudiantes: qué observan.

Iniciamos la secuencia didáctica con dos actividades diagnósticas que permiten abrir el tema, y que actúan como indicio de lo que las/os alumnas/os ven, saben, piensan y sienten sobre los temas que pretendemos abordar. Si bien la necesidad que vemos de abordar estos temas en las instituciones educativas en general, y en esta escuela en particular, se basa en la convicción de la existencia de la desigualdad de género, creemos que esto no siempre es percibido por las/os estudiantes, al menos de manera consciente como una problemática que las/os afecta. Determinar cuál es el punto de partida de las/os estudiantes respecto a la cuestión de género, es decir, identificar qué es lo que ellas/os observan sobre el tema, resulta insoslayable para la implementación de una secuencia didáctica.

Por un lado, la primera actividad diagnóstica -denominada los “miedos generizados”-, consiste en preguntarle a los varones del curso “*¿Qué es lo que más miedo les da que les pueda hacer una mujer?*”, mientras que a las mujeres se les pregunta “*¿Qué es lo que más miedo les da que les pueda hacer un varón?*”. La resolución de esta consigna se realiza en forma individual y por escrito para luego instalar un debate sobre las respuestas.

La actividad pone en evidencia la diferencia entre los miedos que tienen los varones y los miedos que tienen las mujeres. Esto permite visibilizar que los miedos diferenciados y generizados dan cuenta de la desigualdad de género y resulta un recurso útil para dar cuenta de estas diferencias, sobre todo para quienes aún no pueden ver el problema social como

tal, lo tienen demasiado naturalizado, se niegan a reconocerlo o, incluso, se enojan ante la propuesta de trabajo. Al mismo tiempo, es una actividad que dispara otros temas de debate sobre la desigualdad de género, a partir de las percepciones de las/os alumnas/os.

Los resultados más destacados que se pueden mencionar obtenidos en la actividad inicial sobre los miedos generizados, y que resultan un excelente disparador para el debate, fueron los siguientes: las mujeres respondieron que lo que más miedo les da de un varón es que las mate, las viole o las secuestre; mientras que para los varones el mayor miedo que tienen de una mujer es que ella se ría de ellos o que “lo boludeen”. Estas respuestas expresan claramente la desigualdad de género en el marco de una situación social asimétrica. Más allá de las frustraciones y enojos que aparecen al abordar la temática, los datos se expresan de manera tan contundente que lo rico es cómo las/os propias/os alumnas/os pueden analizar esta notable diferencia, y tratar de buscar alguna explicación.

Por otro lado, la segunda actividad diagnóstica, consiste en una guía de preguntas de opinión que deben responder grupalmente, también por escrito. La guía busca indagar en una primera parte sobre cuestiones de orden general: la existencia o no de desigualdades de género en la actualidad; las diferencias respecto de los roles y/o tareas masculinos y femeninos en las familias, en los grupos de amigos y/o grupos de pares; los estereotipos de género; la idea de “varón” y de “mujer” que transmiten los medios de comunicación; las ventajas de ser varones y ventajas de ser mujeres; y, las diferencias en el modo de vivir la sexualidad de las mujeres y de los varones. Y, en una segunda parte, se pregunta sobre cuestiones específicas de la institución: la ocupación de roles diferenciados entre varones y mujeres en el equipo directivo, entre docentes, preceptores y/o auxiliares; roles diferenciados entre las/os alumnas/os (respecto de la conducta, el rendimiento, la disposición en el aula, el uso diferenciado de los espacios, etc.); el vínculo de las/os docentes con alumnas y alumnos; la utilización de los espacios en la institución (aula, baños, patio, pasillo); y si alguna vez presenciaron en la institución un hecho relacionado con la violencia de género.

La instancia diagnóstica resulta fundamental porque permite conocer explícitamente qué ideas y/o percepciones giran en torno a la temática y cuáles son las vinculaciones teóricas que establecen las/os alumnas/os. Como parte de las respuestas obtenidas en la guía

diagnóstica de opinión podemos mencionar algunos puntos significativos que dan cuenta del punto de partida de las/os estudiantes en función de lo que ellas/os observan.

Si bien la mayoría de las/os estudiantes reconoció la existencia de la desigualdad de género en la actualidad (por ejemplo, las diferencias de sueldo entre varones y mujeres ante un mismo trabajo o las dificultades que tienen las mujeres para jugar y/o dirigir en el fútbol), algunas/os señalaron que está desapareciendo, mientras que pocas/os negaron la presencia de diferencias de este tipo afirmando que en el pasado sí era algo que ocurría pero que ahora ya no.

En la misma línea, la mayoría advierte que existen diferencias respecto de los roles y/o tareas masculinos y femeninos y que los estereotipos de género que, según una minoría, no están tan presentes como antes, son reforzados principalmente por los medios de comunicación.

Sin embargo, en algunos casos, niegan que los medios de comunicación transmitan una idea diferenciada de “varón” y de “mujer” y que no existen diferencias de género. Ahora bien, entre quienes sí reconocen la construcción de subjetividades generizadas por parte de este agente socializador, si bien algunas/os no logran identificar diferencias, otras/os señalan que al varón se lo asocia con las siguientes ideas: dominante; poderoso; sexo fuerte; musculoso; que siempre lleva la iniciativa; que tiene que estar con muchas mujeres; superior a la mujer; etc. y a la mujer se la vincula con la idea de: tener un buen cuerpo, ser flaca, estar siempre maquillada, bien vestida, arreglada; objeto sexual; ser femenina; no poder vestirse como quiere; ser reprimida; no poder estar con muchos varones; vinculadas con el hogar y con las tareas de la casa; etc.

En el ámbito doméstico, y al interior de las familias es donde más diferencias pudieron precisar. En la división de tareas que identifican en el entorno familiar, son las mujeres las encargadas de “lo doméstico” (a cargo de la casa, la familia, el hogar) mientras que a los varones se los asocia al trabajo “pesado” o fuera del hogar. Esto no quita que ellas/os mismas/os reconozcan que las mujeres también trabajan afuera y que los varones también realizan tareas domésticas en el hogar. Aun así, también aparecen algunas/os estudiantes que afirman no notar diferencias al respecto.

Respecto a los grupos de amigos y/o de pares, no pudieron especificar diferencia alguna. Algunas/os incluso afirman que es imposible que existan diferencias en este

aspecto, evidenciando una notoria dificultad para advertir la desigualdad de género en este ámbito.

Entre las ventajas y/o privilegios de ser varones mencionaron que: tienen más fuerza, velocidad, resistencia; son más fuertes en lo psicológico; no sufren acoso callejero, ni les gritan en la calle; no los violan, asesinan y secuestran; ganan más en algunos trabajos; no tienen que depilarse; no menstrúan; pueden andar con el torso desnudo; no quedan embarazados; son más libres; etc. Mientras que las ventajas y/o privilegios de las mujeres se vincularon con: entrar gratis a ciertos lugares, por ejemplo, boliches; vestirse como quieran teniendo más opciones; quedar embarazada o dar a luz; y, jubilarse antes.

Si bien la pregunta era bastante amplia, y la interpretación fue confusa en algunos casos, hubo algunos ejes centrales que permitieron instalar el debate a partir de interesantes reflexiones. El hecho de entrar gratis a los boliches como una de las principales ventajas de las mujeres que más se repitió entre las respuestas, fue problematizado a partir de la idea de “mujer como objeto sexual”. Y, en la misma sintonía, se revisó la suposición de que las mujeres pueden usar cualquier tipo de ropa y se la contrastó con los comentarios que aparecen ante una violación respecto a la vestimenta de una mujer ante un hecho de tal magnitud. En síntesis, se buscó visibilizar que los varones tienen mayores ventajas y/o privilegios y se indagó respecto a qué es lo que ocultan esas “supuestas” ventajas y/o privilegios que se identifican para las mujeres.

En el modo de vivir la sexualidad, sigue apareciendo la idea de que si un varón está con muchas mujeres es un “ganador” o un “capo”, mientras que si una mujer está con muchos varones es una “zorra”, “puta”, “fácil”. Que esta idea subsista desde el relato de modo tan drástico, hace pensar que lo viven de este modo y que son pocas/os quienes se animan a “infringir” esta norma socialmente difundida. También apareció, en algunos casos, la idea de que la mujer siempre vivió su sexualidad con culpa, pero afirman que ya no es así, aunque sería interesante indagar si esto efectivamente se ha desterrado o aún no. A su vez, se señaló la diferenciación para demostrar afecto: se observa una dificultad de los varones para expresar su cariño hacia otros varones siendo tildados de “gay”, mientras que esto no sucede con las mujeres.

En lo que respecta las preguntas formuladas respecto a la cuestión de género en la institución no notan diferencias entre los roles que ocupan mujeres y varones y no advierten

la diferenciación genérica evidente ante la presencia de un director varón, una secretaria mujer y auxiliares mujeres, por dar un ejemplo. Este punto habla de la naturalización que existe respecto a que las tareas de administración, limpieza y cuidado están a cargo de las mujeres.

Sin embargo, algunos grupos identifican que en las aulas los varones ocupan más espacio, hacen mucho más ruido y participan más, lo cual hace más notable su presencia. En cambio a las mujeres se las observa como más reservadas, tímidas y aplicadas. Un grupo, incluso, advierte que los varones gritan y apabullan cuando hablan en clase y que no soportan que una mujer hable a su nivel, con ese mismo tono de voz, lo toman como una ofensa.

Respecto a la utilización de los espacios consideran que son utilizados libremente tanto por varones como por mujeres, aunque notan que la presencia de los varones se hace más evidente en el patio y que las mujeres, en general, se quedan en las aulas. Entre los grupos que se muestran más reflexivos, señalan la ausencia de baños compartidos.

Tal como se puede observar en los datos proporcionados, el nivel de naturalización de la desigualdad de género en términos institucionales es alto. Situación que se profundiza aún más al afirmar que nunca presenciaron una situación relacionada con la violencia de género en la escuela.

Ante la pregunta respecto a cómo aprendemos a ser varones y a ser mujeres aparecen dos respuestas: o afirman que es algo que no se aprende ni se enseña (lo toman como algo del orden de lo natural, de la naturaleza); o suponen que se aprende en “la sociedad”, entendiendo a “la sociedad” como una entidad en sí misma que hace y deshace. Teniendo en cuenta estas respuestas, la secuencia didáctica diseñada busca, por un lado, desnaturalizar la construcción de los géneros y, por el otro, comprender cuáles son los agentes socializadores y las instancias de aprendizaje sociales.

En conclusión, en base a los resultados obtenidos en esta primera fase -actividad diagnóstica- se pueden identificar, como mínimo, tres tipos de estudiantes. Un primer grupo minoritario, conformado principalmente por mujeres y acompañado por algunos pocos varones, quienes reconocen la desigualdad de género presente en nuestra sociedad en todas sus dimensiones, tienen *altos niveles de reflexividad* sobre la cuestión de género y sostienen argumentos sólidos con los que interpelan a sus compañeras/os. Un segundo grupo,

conformado por la mayoría del curso (tanto varones como mujeres), quienes muestran *niveles medios de reflexividad*. Logran reconocer la desigualdad de género en algunas de sus dimensiones, aunque no en todas las instancias, pero no cuentan con argumentos que les permitan sostener y defender la posición asumida. Por último, un tercer grupo, también minoritario, conformado principalmente por varones y acompañado por algunas pocas mujeres, quienes muestran *niveles nulos de reflexividad*. Este grupo que se muestra muy resistente a trabajar la temática en clase, no sólo no advierte la desigualdad de género como un problema social sino que, además, la naturalizan, justifican y se enojan ante argumentos (o ante las personas que defienden dichos argumentos) que los contradicen.

¿Los puntos de llegada o la apertura de nuevos puntos de partida?

Los resultados de las evaluaciones de las/os estudiantes

Como instancia evaluativa de lo trabajado en esta unidad, propusimos la presentación de un trabajo que constaba de dos partes: una primera de aplicación, donde solicitamos a las/os estudiantes que analicen una serie televisiva desde una perspectiva de género; y, una segunda, donde las/os hicimos volver a la guía diagnóstica inicial, y les pedimos que midan sus propios avances, diciendo si cambió en algo la opinión que tenían al iniciar la secuencia didáctica, si algún tema les sugirió nuevas preguntas, etc.

Como rasgos positivos de la implementación de esta unidad temática rescatamos que es un tema que, en general, las/os convoca a participar e involucrarse en las discusiones que proponemos. También como generalidad, aunque con lógicas excepciones, entendemos que las/os estudiantes logran incorporar una perspectiva de género, siendo capaces de analizar situaciones concretas con una mirada crítica y reflexiva, y que logran desnaturalizar las situaciones de desigualdad de género, viéndolas como un producto socio-histórico.

El que se haya vuelto un tema ampliamente difundido y debatido en los medios de comunicación, a raíz de los debates parlamentarios sobre la despenalización y la legalización del aborto, y sumado además a la cada vez mayor visibilización de los movimientos y demandas feministas, es tanto una ventaja como una desventaja para el abordaje en clase. Una ventaja porque hace que las/os chicas/os estén más informadas/os y

manejen los argumentos de ambas posiciones; una desventaja porque hace que las/os chicas/os, en la mayoría de los casos, ya tengan una postura tomada, difícil de modificar.

Aun así, quedamos en líneas generales muy conformes, ya que se abre un espacio de diálogo, intercambio y participación, muy difícil de lograr en esta escuela con otros temas. La implementación de la unidad sobre cómo aprendemos a ser mujeres y varones, suele generar un buen clima de trabajo.

Las conclusiones de la implementación de la secuencia didáctica

El presente trabajo busca compartir una reflexión sobre la experiencia de implementación de la secuencia didáctica que abordamos en el marco del cumplimiento de la ley de Educación Sexual Integral.

Fue un intento de sistematizar muchas conversaciones que hemos tenido, y de prácticas áulicas que intentamos ir perfeccionando, pero no para establecer como un esquema rígido, a seguir con literalidad, sino para seguir mejorando y adaptando en los próximos años. Creemos que es necesario identificar hasta dónde llegamos, y empezar a pensar cuáles son los desafíos que tenemos por delante para próximas implementaciones de la secuencia didáctica; conocer los aciertos y las dificultades.

En primer lugar, no podemos dejar de mencionar el modo en que el contexto social extra-áulico, condiciona de manera abismal el tratamiento escolar de estos temas. Este año, por ejemplo, a partir del tratamiento legislativo y sus debates sobre la legalización y la despenalización del aborto, en el que participaron muchos actores más que las/os legisladores, pudimos ver cómo ciertos discursos cobraron circulación mediática y social impensada tiempo atrás.

Alessi, Barrena y Berengan Mendaña recuperan la idea de sincretismo de género, de Lagarde (2015), como un momento de transición, mezcla entre lo tradicional y lo moderno en lo que refiere a cuestiones de género, que implica antagonismos y conflictos. En este marco, señala que vivir se convierte en el arte de ir resolviendo las contradicciones, antagonismos y paradojas que nacen del sincretismo de género.

Abordar la unidad sobre género nos resulta sumamente placentero. Los resultados que alcanzamos son, y van a ser, siempre distintos, pero entendemos que más importante que el punto de llegada, es lograr el debate y las preguntas sobre ciertos temas.

Reafirmamos nuestra convicción respecto de que es necesario que se trabaje estas problemáticas en las escuelas, con el objetivo de formar estudiantes con una mirada crítica, que apunten a la construcción de relaciones sociales más equitativas y justas. Estamos convencidas de la enorme potencialidad de la incorporación de las temáticas de género en la enseñanza de las ciencias sociales en colegios secundarios, con la finalidad de favorecer la igualdad de género en las/os estudiantes.

Pero a su vez, estamos llenas de preguntas: por ejemplo, qué pasa cuando las respuestas que encontramos o los resultados a los que llegamos no son los que pretendíamos; qué pasa cuando las/os estudiantes se resisten a incorporar la perspectiva de género e incluso se enojan; qué hacer cuando no logran problematizar la realidad social; etc. A modo de ejemplo, entre algunas de las dificultades teóricas que no pudimos saldar, al menos entre los grupos menos reflexivos, podemos mencionar las siguientes: la creencia de que el feminismo es lo contrario que el machismo; que quienes se asumen como feministas y/o defienden las banderas del feminismo están en contra de los varones, incluso los odian; que la violencia de género también puede ser la violencia que una mujer ejerce sobre un varón y que lo que sucede, incluso, es que *“no hay respeto entre los géneros”*, sin marcar ningún tipo de asimetría.

Algo que también nos ocurre, y conversamos frecuentemente, es el riesgo que implica el recurso de contar cómo eran antes las cosas, en lo que respecta a la desigualdad de género, porque suele equivocarse el mensaje, y terminar derivando en una lectura histórica que sugeriría que estamos hablando de un problema superado.

Además, algo que todavía no logramos resolver, es el hecho de que se trata de una secuencia didáctica muy binaria en la que, aparentemente, queda excluido un abordaje más integral sobre la diversidad sexual. Si bien el nombre de la unidad hace referencia en primer lugar a los varones y a las mujeres, también incluye en segundo lugar el interrogante sobre la construcción de otros géneros posibles. Sin embargo, al demandarnos tanto tiempo y esfuerzo el análisis crítico sobre la construcción diferenciada de los géneros femenino y masculino, nos termina quedando como pendiente el trabajo sobre las identidades sexuales diversas. Esto se debe a que nos resulta complicado instalar estos debates (sin que se desvíe el objetivo) para llegar a estos planteos, sin contar con una serie de conocimientos previos, con los que las/os alumnos no siempre cuentan.

Entonces, creemos que el desafío es animarse a abrir espacios, a escuchar a las/os jóvenes. Y además muchas/os de las/os estudiantes suelen agradecer el encontrar estos espacios en la escuela.

En tanto docentes, debemos repensar permanentemente la forma en que se enseña, tanto desde lo que se dice como desde lo que se hace, la forma en que se promueven o no las relaciones de igualdad de género en la escuela. Esperamos que esta ponencia sea un aporte en este sentido.

Bibliografía

- ALESSI, Daniela; BARRENA, Agustina; BERENGAN MENDAÑA, Estefanía. (2016). Feminismo en la escuela. La experiencia del Taller Optativo dictado en los colegios pre-universitarios Nacional Rafael Hernández y Liceo Víctor Mercante de la UNLP. IX Jornadas de Sociología de la UNLP, 5 al 7 de diciembre de 2016, Ensenada, Argentina. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.9190/ev.9190.pdf
- ALONSO, Graciela y MORGADE, Graciela (2008). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la 'normalidad' a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- MARINA, MIRTA (coord.) (2010). Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria: contenidos y propuestas para el aula. Serie de Cuadernos de ESI. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- MARINA, MIRTA (coord.) (2012). Educación Sexual Integral para la Educación Secundaria II: contenidos y propuestas para el aula. Serie de Cuadernos de ESI. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.
- CORREA, Cecilia; FAUR, Eleonor; RE, Ma Inés; y PAGANI, Laura (2011). Sexualidad y salud en la adolescencia. Herramientas teóricas y prácticas para ejercer nuestros derechos - Manual de capacitación. 3° edición.
- Diseño curricular Sociología. Diseño Curricular para ES. Dirección General de Cultural y Educación.
- FAUR, Eleonor y GRIMSON, Alejandro (2016). *Mitomanías de los sexos. Las ideas del siglo XX sobre el amor, el deseo y el poder que necesitamos desechar para vivir en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.

- Ley N° 26.150 Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Boletín Oficial de la República Argentina, Argentina, 24 de octubre de 2006.
- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N° 26.150.
- LOPES LOURO, Guacira (1999). *Pedagogías de la sexualidad*. En Ocorpo educado. Pedagogías da Sexualidade. Boletín n° 1 del Plan Igualdad. Editorial Auténtica. Belo Horizonte.
- MORGADE, Graciela (2001). *Aprender a ser mujer. Aprender a ser varón*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- MORGADE, Graciela (comp. 2011) *Toda educación es sexual*. Buenos Aires: Ed. La Crujía.
- RECALDE, Héctor (2014). *Sociología - 4° edición*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ed. del Aula Taller.