

El derecho humano a la igualdad y la prohibición a la discriminación en razón del género: reflexiones sobre el sistema educativo y las cotidianidades en el aula

La necesaria puesta en acción de una práctica educativa con perspectiva de género



Mariela E. Blanco*

“Una sociedad más justa e igualitaria es una sociedad que se piensa y se desea a sí misma libre de cualquier opresión de género y proponiendo la ampliación de las pluralidades de los sujetos que la componen”

(Red Universitaria de Género, 2018)

1. Las relaciones de género en la base de las desigualdades de la educación formal

Nos hemos acostumbrado, sin cuestionamiento alguno, a considerar como verdadero aquel conocimiento construido según ciertas pautas que ignoran o silencian las relaciones desiguales de género.

En general, los sesgos sobre el género son difícilmente identificables y reconocibles porque están velados en ideologías profundamente arraigadas en lo que es considerado “natural” o “viene dado”.

* Abogada graduada en la Universidad de Buenos Aires, Adjunta interina de Teoría General del Derecho de la Universidad de Buenos Aires (Argentina) y Profesora Adjunta interina de Función Social de una Administración Democrática de Justicia, Jefa de Trabajos Prácticos regular de Introducción al Derecho y Ayudante de Primera interina del Taller de Escritura y Argumentación de la Universidad Nacional de José C. Paz (Argentina). profmarielablanca@gmail.com

Así, sobre la base orgánica que distingue a hombres y mujeres, se elaboran construcciones colectivas estereotipadas con implicancias en el rol y las actividades socialmente esperadas para unos y otras. Según estas representaciones colectivas, el hombre se ubica en el espacio público y se encargaría de tareas tales como la producción y la conducción de las instituciones de poder, y la mujer quedaría confinada a las tareas domésticas, incluyendo en ello la organización de la casa y la crianza de los hijos (Iucci, 2015).

Reconocer este rumbo sobre el género permite desafiar la idea de que los hombres y las mujeres están naturalmente adaptados a determinados roles, y se empiezan a delinear aquellos aspectos de la realidad social que pueden ser cambiados al no estar definidos biológicamente.¹

1.1. ¿Cómo se expresan esas desigualdades?

En muchos casos, los estereotipos y los prejuicios de género son internalizados por los propios profesores y profesoras que inconscientemente esperan cosas diferentes de los y las estudiantes, de modo que se les determina la carrera educacional, reproduciendo las desigualdades de género.

Si revisáramos nuestras prácticas cotidianas, podríamos advertir que estamos formulando juicios de valor y tomando decisiones a partir de ideales de “mujer” y “varón”. Para poner en evidencia la afirmación precedente, se propone una serie de ejemplos.

Si nos detenemos en analizar la selección de los libros de texto y materiales curriculares, por ejemplo, del derecho, notaríamos que, en su mayoría, son producciones de hombres, no trayendo a los centros del análisis las obras de mujeres, lo que deslegitima sus obras y las relega a un segundo plano. Otro tanto sucede cuando se hace un repaso por la ciencia y la historia de la humanidad, donde no se reconocen los roles y las aportaciones de las mujeres.

Las concepciones naturalistas y diferenciadas del género también aparecen al estudiar el tema del embarazo adolescente, en donde solo se trabaja sobre la adolescente, recayendo toda la moralidad y el cuestionamiento sobre ella.

La naturalización acerca del cuidado de los hijos como una obligación exclusiva de las madres. En cualquier cuaderno de comunicaciones escolar podríamos encontrar el siguiente mensaje: “Mamita: No olvides revisar regularmente la cabecita de tu hijo,² así entre todos, evitaremos la llegada de ‘seres extraños’ al jardín”. O este otro que utiliza el genérico masculino: “Familia: El lunes 18 de marzo a las 13.45hs. tendremos la primera reunión de padres del 2º grado ‘C’. Esperamos que puedan concurrir. Saludos”.

Otro testimonio ilustrativo que comprueba que las mujeres expresan su conciencia social a través de ideas, acciones e instituciones formadas predominantemente por hombres, y que solo pueden aspirar

1 Entendemos al género como ordenador de las relaciones sociales –y no como atributo de los individuos–, que puede aparecer como sistema de estatus, como representación, como organización del poder (Di Marco, 2005).

2 Se advierte la utilización del genérico “hijo”. Esto lo desarrollaremos en el punto 1.1.1. El lenguaje sexista.

a conocerse en términos masculinos, es el recogido por Felipe Pigna en el relato sobre la vida de Cecilia Grierson, primera médica argentina:

En 1894, se inscribió en un certamen para ser profesora sustituta de la Cátedra de Obstetricia para parteras, pero el concurso fue declarado desierto. “Fue únicamente a causa de mi condición de mujer, según refirieron oyentes y uno de los miembros de la mesa examinadora, que el jurado dio en este concurso de competencia un extraño y único fallo: no conceder la cátedra ni a mí ni a mi competidor. Las razones y los argumentos expuestos en esa ocasión llenarían un capítulo contra el feminismo”, recordaría años más tarde.³

El grado de desigualdad también se pone de manifiesto en los cargos docentes que ocupan las mujeres en las universidades de todo el país. Si bien las mujeres componen poco más de la mitad de la planta docente universitaria nacional, los puestos de mayor jerarquía (titular, asociado, adjunto) son cubiertos en su mayoría por hombres (62%), ubicándolas en cargos de menor envergadura (JTP, ayudante de 1°).⁴

Otro tanto ocurre en lo referente al gobierno universitario, solo uno de cada diez rectores en el país son mujeres. La diferencia disminuye cuando analizamos la proporción en la distribución de cargos de vicerrector (29% mujeres y 71% hombres) y secretaría académica (57% mujeres y 43% hombres). Es dable recalcar que solo en las facultades de ciencias humanas hay más decanas mujeres. El resto de las facultades vinculadas a otras ramas de la ciencia son gobernadas ampliamente por hombres.

Los datos relevados por los informes en análisis señalan que existe consuetudinariamente una mayor exigencia de requerimientos educativos y académicos para las mujeres a la hora de ocupar cargos de docencia, investigación o gobierno universitario. Y a esto se le suma la naturalización del cuidado de los hijos y las tareas domésticas en cabeza de las mujeres, que hace que estas tengan menos posibilidades de aspirar a ocupar esos espacios en relación a los hombres.

1.1.1. El lenguaje sexista

Merece un análisis aparte lo que ocurre con el lenguaje utilizado en el aula, usualmente el genérico masculino, con independencia de a quienes va dirigido el mensaje.

El lenguaje refleja nuestra concepción del mundo y al mismo tiempo colabora en la construcción de las imágenes de las personas y los grupos sociales. En este sentido, el lenguaje sexista ha ayudado a legitimar y reproducir relaciones de género desiguales que invisibilizan a las mujeres.

El lenguaje sexista se reconoce como una forma de exclusión que refuerza la situación de discriminación de las mujeres y promueve la generación de estereotipos. No obstante, el lenguaje también puede

³ La cita se encuentra en <https://www.elhistoriador.com.ar/cecilia-grierson/>

⁴ Informe elaborado por el Centro de Estudios Atenea y FEDUN, y otro realizado por docentes de la UNLP.

servir como un poderoso instrumento de cambio para identificar y eliminar los factores discriminatorios que el lenguaje excluyente pueda contener.

En castellano existen una serie de mecanismos verbales mediante los cuales la discriminación sexual se recrea y mantiene con el uso del genérico masculino neutro. Este es uno de los fenómenos más graves de discriminación lingüística en castellano que radica en usar el género masculino como neutro, por ejemplo: Señor Juez, para referir al cargo público sin detenerse en quien detenta ese cargo.

Bengoechea, en su texto *Sexismo y androcentrismo en los textos normativos-administrativos*, analiza algunos estereotipos que ponen de manifiesto lingüísticamente la creencia de que las mujeres no tienen personalidad por sí mismas, sino que su posición e incluso su mera existencia les vienen dadas por su situación relativa con respecto a las demás personas, atribuyéndoles un destino de mera relación, sin considerarlas en sí, por sí, o para sí, sino en las otras personas, por las otras y para las otras.

Entre algunos ejemplos se pueden citar: la mención de las mujeres únicamente en su condición de madres, esposas, etc., es decir, en función de los y las demás con quienes se relaciona; los tratamientos de cortesía para la mujer que recuerdan su dependencia del varón (señora, señorita), frente al tratamiento de señor para hombres, independientemente de su estado civil.

Otro tanto ocurre la postura en contra de la feminización de los cargos y con la ausencia de nombres para nombrar profesiones en femenino, especialmente las más prestigiosas. Muchos femeninos de cargos y profesiones no se empleaban porque no había mujeres ejerciendo esos empleos. No existía ninguna necesidad de nombrarlos. En otros casos sí contamos con femeninos, aunque se suele esgrimir en contra de su uso que son voces que tienen una menor tradición y documentación en nuestra lengua.

Pero, como afirma Eulalia Lledó, la lengua tiene un valor simbólico enorme. Lo que no se nombra, o no existe, o se le está dando carácter de excepción, por tanto, denominar en masculino a una mujer que practica una profesión o cargo tiene consecuencias: invisibiliza a las mujeres que lo ocupan; presenta su caso como una excepción que demuestra, no que las demás mujeres podrían, sino que ni podrían ni deberían; marca con una dificultad más el acceso a algunos cargos (alegando una pretendida resistencia de la lengua a crear el femenino o postulando que es una incorrección lingüística); reserva el masculino para actividades prestigiadas.

2. ¿Qué es lo que cuenta como conocimiento? El currículo

Concebimos al currículo como lo que puede ser aprendido. Un conjunto de experiencias mediante las cuales quienes aprenden construyen una concepción del mundo más cercana a la concepción de los científicos (Driver, 1988). Este es un enfoque constructivista de la pedagogía, donde la edificación del conocimiento parte del mismo sujeto de aprendizaje.

La enseñanza y el aprendizaje se concretan en el currículo, y si las mujeres y los hombres se encuentran inmersos en una sociedad basada en el conocimiento, entonces el objetivo del currículo

es la formación de sujetos sociales y políticos en un medio cultural caracterizado por la gestión del conocimiento y el manejo permanente de un gran cúmulo de información. Para ello, la selección de la información que se busca transmitir debe ser valorada por la mediadora o el mediador conforme a los intereses y el contexto de los educandos, de una manera crítica a fin de mejorar su calidad de vida. (Avendaño-Castro y Parada-Trujillo, 2013).

2.1. El currículo, lo explícito y lo oculto

Los procesos de enseñanza-aprendizaje suponen una selección de determinadas visiones, sentimientos o conocimientos acerca del mundo y de la sociedad, identificando a ciertos elementos considerados importantes y excluyendo a muchos otros del currículo. Este proceso selectivo y excluyente no es un producto de la casualidad sino, como hemos visto, tiene tradición histórica.

Llamamos currículo oculto al constituido por todos aquellos aspectos del ambiente educativo que, sin ser parte del currículo explícito, contribuyen de forma implícita a aprendizajes sociales relevantes.

Lo que se aprende en el currículo oculto son fundamentalmente, actitudes, comportamientos, valores y orientaciones que permiten que estudiantes se ajusten de forma más conveniente a estructuras y pautas de funcionamiento para aprender cómo ser hombre o mujer, lo que, resulta indeseable si buscamos una enseñanza con perspectiva de género.

Por ello, se debe realizar un análisis más amplio del currículo, un marco que tenga en cuenta las interrelaciones entre el sistema educativo y lo que acontece en otras esferas de la sociedad. Este modo de análisis permitirá captar las conexiones existentes entre el currículo explícito y oculto de las instituciones educativas y las producciones políticas, culturales y económicas.

2. 2. El currículo multiculturalista

A partir de ese análisis más amplio del currículo, se pueden ver las conexiones entre este y el multiculturalismo para advertir el grado de desigualdad en razón de, por ejemplo, el género, que no pueden ser reducidas a una dinámica de clase.

Silva (1999) define al multiculturalismo como un fenómeno ambiguo. Por un lado, el multiculturalismo es un movimiento legítimo de reivindicación de los grupos culturales dominados al interior de aquellos países para tener sus propias formas culturales reconocidas y representadas en la cultura nacional. Por otro lado, puede ser visto como una solución para los “problemas” que la presencia de grupos raciales y étnicos presenta, al interior de los países, en la cultura nacional dominante.

Proponemos, entonces, un currículo multiculturalista crítico que, además de enseñar la tolerancia, el respeto, la convivencia armoniosa entre las culturas, permita analizar los procesos por los cuales las diferencias son producidas a través de relaciones de asimetría y desigualdad, cuestionándolas permanentemente.

Si modificáramos el currículo existente por aquel que refleje las formas por las cuales la diferencia es producida por relaciones sociales de asimetría, se lograría una enseñanza con perspectiva de género, intentando hacer foco en algunas cuestiones fundamentales: 1) la situación desigual de las mujeres de la sociedad, 2) los aportes que las mujeres han hecho a la construcción del pensamiento, la ciencia y la historia de la humanidad, 3) la necesidad de entender y tolerar la diferencia, 4) la promoción de la participación activa de las mujeres en los distintos espacios.

Un currículo multiculturalista será una parte necesaria de los conocimientos y habilidades de quienes participan en la sociedad, contribuyendo a la comprensión de la cultura y los intereses de las otras y otros participantes.

Con esto queremos decir que resulta necesaria la disposición de una estrategia educativa para producir más igualdad en todo el conjunto de las relaciones sociales al que está unido el sistema educativo (Connell, 2009).

3. Frente a los fenómenos sociales, la universidad debe incorporar cambios en su estructura, currículo y funcionamiento

No se puede prescindir del papel de la universidad en materia de la promoción de las mujeres. Si las mujeres han sido omitidas históricamente de los sistemas de poder que vertebran la estructura social, la universidad debe incorporar cambios en su estructura, currículo y funcionamiento para equilibrar las desigualdades que, a lo largo de este trabajo, hemos identificado.

A la hora de la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres, desde una perspectiva socioeducativa, la universidad debería fomentar medidas y objetivos tales como:

- a) La atención especial en los currículos al principio de igualdad entre mujeres y hombres.
- b) La eliminación y el rechazo de los comportamientos y contenidos sexistas y estereotipos que supongan discriminación entre sexos, con especial consideración a los libros de texto y materiales educativos.
- c) La integración del estudio y aplicación del principio de igualdad en el desarrollo de las actividades pedagógicas.
- d) El establecimiento de medidas y actividades educativas destinadas al reconocimiento y enseñanza de los aportes que las mujeres han realizado a la sociedad.
- e) El desarrollo del conocimiento, las habilidades, las actitudes y los valores que capacitarán a las y los estudiantes para participar, como ciudadanas y ciudadanos activos e informados, en nuestra sociedad democrática.
- f) La promoción de la presencia equilibrada de mujeres y hombres en los órganos de poder y toma de decisiones.

Si bien, hoy por hoy, en las universidades han comenzado a ponerse en práctica lo dispuesto por la Ley N° 27499, Ley Micaela de Capacitación Obligatoria en Género para todas las Personas que integran los Tres Poderes del Estado, es necesario que se realicen esfuerzos en aportar a la sociedad profesionales con formación democrática para el desarrollo de un comportamiento ético, crítico y transformador.

La universidad debe no solo incorporar y reflexionar sobre la temática del género, sino que debe comprender los cambios que se suceden en la complejidad del entramado social para garantizar la equidad de género. De esta forma, y con este influjo en la formación profesional y de los ciudadanos, nos desafía a abrir espacios reflexivos y críticos para la transformación de la realidad, alejándonos del rol estático de la formación disciplinar.

4. Conclusiones

En el presente trabajo hemos tratado de evidenciar que la sola teorización sobre las cuestiones de género no expresa ni resuelve la total complejidad de las formas de dominación, discriminación, ni todas las contradicciones que se originan. En este sentido, es responsabilidad de la universidad, como institución generadora de conocimiento, cumplir con la necesidad de inclusividad de todas las dimensiones y de todos los sectores sociales en su formulación.

Y para que puedan verse resultados concretos en relación a la equidad de género que se busca lograr, es fundamental que exista no solo una activa participación de la comunidad universitaria que la incentive, sino también un accionar de todos los miembros de la sociedad para garantizar su efectivo cumplimiento.

5. Bibliografía

- Avendaño-Castro, W. y Parada-Trujillo, A. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento cognitiva. *Educación y Educadores*, 16(1), 159-174. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/834/83428614008.pdf>
- Bengochea, M. (s./f.). *Sexismo y androcentrismo en los textos normativos-administrativos*. Recuperado de <http://www.upm.es/sfs/Rectorado/Gerencia/Igualdad/Lenguaje/sexisimo%20y%20androcentrismo%20en%20texto%20administrativos.pdf>
- Connell, R. (2009). *La justicia curricular*. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Argentina/lpp/20100324023229/10.pdf>
- Di Marco, G. (2005). *Democratización de las familias*. Buenos Aires: UNICEF.
- Driver, R. (1988). Un enfoque constructivista para el desarrollo del currículo en ciencias. *Enseñanza de las Ciencias*, 6(2), 109-120.
- Espinosa Miñoso, Y. (2008). *Dislocando saberes y prácticas de la perspectiva de género en la educación: de la búsqueda de equidad a la fractura del sujeto educativo*. Recuperado de https://www.academia.edu/1097680/Dislocando_saberes_y_pr%C3%A1cticas_de_la_perspectiva_de_g%C3%A9nero_en_la_educaci%C3%B3n_de_la_b%C3%BAqueda_de_equidad_a_la_fractura_del_sujeto_educativo

- Federación de Docentes de las Universidades (2018). *Informes 2017. La Educación Superior en Argentina*. Buenos Aires: Centro de Estudios para el Desarrollo Nacional.
- Mollo Brisco, G. y Moguiliansky, M. (2016). Mujeres directivas en las universidades nacionales argentinas, *Revista Digital Ciencias Administrativas*, junio, 39-51.
- Iucci, M. (2015). *Las relaciones de género y el (difícil) desarrollo de proyectos productivos dentro de un programa social*, en *Género, Trabajo y Políticas Sociales*. Buenos Aires: CLACSO, p. 164.
- López Pardina, T. (2012). De Simone de Beauvoir a Judith Butler: el género y el sujeto. *Pasajes: Revista de pensamiento contemporáneo* (37), 101-107. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10550/46341>
- Rojas Alarcón, P. (s./f.). *Redes Sociales y Violencia de Género Discusión sobre la formación de ciudadanos y el rol de la Universidad*. Recuperado de https://www.academia.edu/38755918/Ensayo_Redес_Sociales_y_Violencia_de_G%C3%A9nero_Discusi%C3%B3n_sobre_la_formaci%C3%B3n_de_ciudadanos_y_el_rol_de_la_Universidad?email_work_card=title
- Santome, J. (1995). *El currículo oculto*. Madrid: Morata.
- Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte: Auténtica Editorial.