

La categoría de género y las identidades de género en la escuela

Lilian Celiberti

Introducción

El fracaso y abandono escolar de más del 40 % de los varones en el ciclo de enseñanza media; el incremento del embarazo adolescente, de la violencia en las relaciones interpersonales como vínculo entre los jóvenes, las altas tasas de suicidio que colocan al país en el 8 lugar de entre 84 países estudiados, son algunos de los indicadores preocupantes que nos interpelan como sociedad y nos impulsan a buscar pistas para comprender mejor las problemáticas que estos indicadores nos señalan. Como en todos los terrenos cualquier intento de interpretación convoca una polifonía de voces, y miradas.

La investigación realizada por Cristina Corea y Sylvia Duschatzky en la periferia de Córdoba (Argentina) y publicada con el sugestivo título de “Chicos en banda” plantea tres respuestas posibles ante la incapacidad o ineficacia de la escuela para producir subjetividad, es decir : la impotencia, (nada podemos hacer para cambiar la situación, no tenemos herramientas para trabajar con los niveles de desigualdad que traen los sujetos de la educación); la resistencia, (nos resistimos a mirar los nuevos problemas y pensamos que nuestra tarea solo tiene que ver con enseñar a leer y escribir); o la invención, (un lugar para producir aperturas nuevas que desborden la condición de imposibilidad. La invención supone colocar la mirada en el otro y construir el diálogo antes que “dar clase”, supone por tanto una mirada crítica sobre las prácticas institucionales y personales.

En este artículo aportaré elementos para fundamentar porqué necesitamos mirar como educadores, las relaciones de género en la escuela y la afirmación de identidades de género hegemónicas como posibilidad de intervención pedagógica que permita nuevas significaciones para identidades mas plurales en términos de género
Derechos humanos en el aula.

Interpelaciones desde la desigualdad y la diversidad

Incorporar los derechos humanos en el trabajo pedagógico y en la práctica cotidiana de la aulas supone avanzar en una propuesta educativa centrada en las personas como sujetos de derechos, reconociendo que la dignidad y la solidaridad como eje de las relaciones humanas no es un acto espontáneo, sino una construcción social compleja e histórica que ha legitimado discriminaciones y excusiones o las ha asimilado como parte del “estado natural de las cosas”.

En contextos sociales como los que hoy vivimos, caracterizados por fuertes procesos de exclusión social, la construcción de derechos en y desde la escuela se hace aún más compleja y nos desafía a nivel personal y colectivo.

Asumir la educación en derechos humanos supone en primer lugar desarrollar un “clima” de búsqueda, de aprendizaje, de diálogo, de experimentación y autoformación de la

autonomía personal y colectiva del campo educativo. Más que un campo de conocimientos a transmitir es una práctica radicalmente diferente de colocarse en diálogo con las subjetividades de cada uno.

La educación en derechos humanos comprende una dimensión ética basada en los principios democráticos y de ejercicio pleno de los derechos de cada sujeto/a, que se inserta en un contexto concreto e histórico que limita/condiciona/interpela el ejercicio de esos derechos. Como dice Beatriz Sarlo *“Si todas las inequidades sustentadas en el prejuicio se convirtieran en actitudes que la mayoría repudia, no estaríamos llamados a discutir nada”*.

Si estamos discutiendo cómo incorporar la enseñanza de los derechos humanos en la escuela es porque sentimos que hay nuevas preguntas, nuevos desafíos y muchas incertidumbres. Afrontar la discriminación y la diversidad desde la tarea educativa es un trabajo que moviliza los supuestos sociales y culturales de la integración social.

¿De qué forma la escuela se posiciona en relación a la desigualdad y la diferencia? Habría que cuestionar, dice Inés Dussel, las formas viejas y nuevas, en que las escuelas niegan o vuelven invisible la desigualdad.

“La exclusión sigue operando, en la clasificación de la población escolar en términos de indisciplinados, violentos, desertores, desmotivados, “chicos problemas”. El problema central es que las estrategias para enfrentar desde las escuelas los nuevos y viejos procesos de exclusión social, siguen siendo hegemónizados por una solución técnica de los problemas.

“La escuela que conocemos en un sistema universalizado de educación es una institución surgida de los supuestos de la modernidad, amparada en la idea de que el progreso es posible y la educación es el medio para lograrlo. La crisis de la educación y las respuestas a ésta, guardan estrecha relación con la crisis de aquellos supuestos. Tratar de suponer cuál va a ser el futuro de la educación es un ejercicio arriesgado y altamente problemático, ante los cambios presentes y previsibles.” (Gimeno Sacristán 1999)

¿Cómo mantener la igualdad como premisa del compromiso social en una sociedad cada vez más fragmentada e inequitativa?

¿De qué manera contribuye la escuela al desarrollo de identidades diversas siendo una institución nacida para normalizar?

La cultura de una sociedad no está compuesta sólo por consensos, sino también por disensos, que hacen la concepción misma de la pluralidad democrática. Construir una cultura de diálogo supone prestar atención al conflicto y las cuestiones que son controversiales.

Si entendemos por eficacia simbólica de un discurso su capacidad para producir significados y subjetividad, la capacidad de las instituciones educativas, se encuentran jaqueadas en su credibilidad para conformar nuevas subjetividades y afirmar identidades democráticas basadas en el respeto y la solidaridad.

Es desde esta perspectiva que las interrogantes centrales para un proceso de cambio significativo de la experiencia escolar debe partir de la pregunta: ¿En qué medida el tránsito por el centro educativo constituye una experiencia subjetiva para niñas, niños, adolescentes, y jóvenes? ¿De que forma esas experiencias contribuye a la formación de los sujetos?

Conocer las interacciones significativas, que se producen consciente o inconscientemente en escuela, requiere un esfuerzo por decodificar la realidad social que constituye dicha institución. (Pérez Gómez 1998 p 127, Goodman 1992)

¿Cómo se expresa la discriminación y la desigualdad en la escuela? ¿Cómo valoramos la diversidad de experiencias y culturas?, ¿cómo analizamos las relaciones de género en las aulas? ¿Qué experiencias de exclusión marcan los cuerpos de cada uno/una de los alumnos/as?

Todas las interacciones entre los sujetos se transforman en materia educativa, abordarlas como tal, no es una simple voluntad individual de cada docente con su clase, supone una labor intelectual y pedagógica específica. Es esta labor, la que el sistema educativo debe priorizar como definición de política que articula acciones, reflexión pedagógica, sistematización de experiencias y evaluación de resultados.

En los últimos años, la diversidad ha ganado terreno en los discursos, pero entre las múltiples disputas de sentido de la sociedad, la más significativa y peligrosa es cómo las fronteras entre diversidad y desigualdad tienden a borrarse dejándonos en un páramo de indiferencia o impotencia.

Pensar en una metodología que coloque transversalmente los derechos humanos en el proceso de enseñanza aprendizaje es un desafío conceptual, y teórico ya que supone analizar las prácticas discriminatorias en los centros educativos y nuestros propios supuestos como educadores.

“De acuerdo con las más diversas imposiciones culturales cada uno de nosotros se construye, y construye los padrones morales, de higiene, salud, belleza, vigor, y estos patrones no son ajenos al grupo al que pertenecemos. En estos procesos de “identificación” es donde atribuimos también las diferencias. Pero las diferencias no son neutras en la sociedad; se inscriben en un sistema jerárquico de clasificación imbricadas con las redes de poder existentes en la sociedad.” (Lopez Louro 1999).

Esta clasificación de los sujetos, establece divisiones y atribuye rótulos que tienden a fijar y esencializar las identidades. Para desarrollar un trabajo tendiente a crear subjetividades más abiertas y solidarias a los demás, es necesario tomar en consideración como punto de partida que *“los grupos sociales que ocupan posiciones centrales, “normales” (de género, sexualidad, raza, clase, religión, etc.) tienen la posibilidad no sólo de representarse a sí mismos sino también de representar a otros”*. Puede decirse que las características más evidentes que definen y diferencian a las personas son aquellas que

están íntimamente relacionadas con el cuerpo, como el sexo, el color de la piel, la étnia, la raza.

Nos hemos formado como educadores en la premisa de que educar para la igualdad es una tarea sin distinciones para varones o mujeres y de esa forma hemos contribuido a afianzar un concepto de universalidad que niega al sujeto femenino su especificidad como sujeto y desconoce las relaciones de dominación construidas culturalmente en la experiencia de socialización de los géneros.

Dispositivos de género en la escuela

Las instituciones educativas a lo largo de la historia se han preocupado por “normalizar” y homogeneizar a las y los educando y es así que han constituido y constituyen, instancias privilegiadas (pero no únicas) para la afirmación de identidades de género y sexuales, basadas en un conjunto de atribuciones, creencias y valores, acerca de lo que debe ser un hombre “normal” y una mujer “normal”. A pesar de las transformaciones culturales de la sociedad actual estas funciones de vigilancia y regulación siguen teniendo su plena vigencia, aún cuando la forma en que se ejerce es más sutil que antes. Más sutil pero no menos brutal ya que esta construida por un sin número de mecanismos de género que van desde la invisibilidad de las mujeres como sujeto histórico (ausencia de protagonismo, invisibilidad pública, etc.), a la rigidez de los patrones de masculinidad, o la diferencia de expectativas y oportunidades que se abren para varones y mujeres.

Toda institución comparte un conjunto de presunciones básicas y valores, legitimados culturalmente que históricamente han contribuido a la naturalización de las diferencias, conformando *una narrativa cultural ideal y carente de conflictos, una narrativa que en realidad oculta las contradicciones sociales que engendran formas de discriminación racistas, de clase y hacia un determinado sexo.* (H. Giroux 1993, 35).

Las prácticas y supuestos culturales que circulan en las instituciones educativas contienen un conjunto de “dispositivos pedagógicos de género, que sustentan el currículum oculto. *“Los dispositivos identificados en las escuelas podrían interpretarse como parte de un continuo cuyos dos extremos estarían constituido por, dinámicas mas sociales (las imágenes sociales sobre hombres y mujeres que circulan en la escuela, por ejemplo) o más individuales (las construcciones del cuerpo según las pautas de “lo femenino” y “lo masculino”.* (Carlos Ivan García, 2003, Pág. 15).

Estos dispositivos de género están en la base de los imaginarios culturales en torno a las cuales se construyen e instituyen “naturalmente” las prácticas discursivas, espaciales, y simbólicas de la relación escolar.

La sexualidad y su intrincada relación con las identidades de género están por detrás de la acción normativa y normatizante de la escuela como institución educativa.

Es preciso mantener la sexualidad fuera de la escuela y sobre ese ocultamiento y silencio se construyen prácticas de disciplinamiento. Como expresa Guacira Lopes Louro, “las preguntas, las fantasías las dudas y la experimentación del placer son remitidas al secreto y a lo privado. A través de múltiples estrategias de disciplinamiento, aprendemos la

vergüenza y la culpa, experimentamos la censura y el control. Creyendo que las cuestiones de la sexualidad son asuntos privados, dejamos de percibir sus dimensión social y política.” (Louro, 1999, Pág. 27)

Las manifestaciones de efectividad en particular para los varones son objeto de control y vigilancia mucho más permanentes que para las mujeres. Detrás de ello se expresa el miedo a la homosexualidad concebida socialmente como peligro para el varón. Las concepciones de masculinidad serán así construidas con mayor rigidez aun que las de feminidad.

La sexualidad no es un problema, es el lugar donde se fijan los problemas. Obligados/as como educadores/as a pensar la sexualidad desde el lugar del miedo, y del control para mantener la pureza e inocencia de niñas y si es posible también de los adolescentes, se la despoja expresamente de todo placer. Cuando la sexualidad ingresa en las aulas lo hace como un conocimiento a ser explicado, y de la mano de “expertos/ as, que puedan explicar su contenido.

La categoría de género y las identidades de género en la escuela

La clásica definición de Joan Scott propone que el *“género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y es una forma primaria de relaciones de poder. Como elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias entre los sexos el género comprende los símbolos culturales. Los conceptos normativos que expresan esos símbolos (doctrinas, religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que afirman los significados de ser varón y mujer en un momento histórico dado, el género se construye mediante las relaciones de parentesco pero también mediante la economía y la política, es decir en las relaciones sociales. El cuarto elemento que comprende la categoría de género, lo constituye la conformación de las identidades subjetivas. En tal sentido las relaciones de género establecen “una forma primaria de relaciones significantes de poder, dentro del cual y mediante el cual, se articula el poder”.*

Analizar la realidad social desde esta perspectiva teórica supone una ruptura epistemológica que coloca en foco y nos interroga acerca de cómo la diferencia binaria hombre/mujer es una clave central en los procesos de significación ya que esencializa lo femenino y lo masculino, y atribuye roles para cada género a partir de la diferencia sexual.

La diferencia sexual nos estructura psíquicamente y la simbolización cultural de la misma diferencia, el género, no sólo marca los sexos sino marca la percepción de todo lo demás, lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. Comprender el esquema cultural de género lleva a desentrañar la red de interrelaciones e interacciones sociales del orden social vigente. Esto es crucial, porque la ley social refleja e incorpora los valores e ideas del orden simbólico de la sociedad, con todas sus contradicciones e incongruencias.”

(Marta Lamas)⁴

¿Cómo llegan niñas y niños a definir su identidad de género?

Se puede afirmar que las niñas y niños adquieren una identidad de género en sus interacciones sociales desde el momento de nacer, varias investigaciones señalan que alrededor de los dos años se posicionan en una categoría de género. Sin embargo ello no significa que posean nociones fijas de lo que socialmente significa ser varón o mujer. En la educación inicial es posible encontrar menos estereotipos de género en cuanto a comportamientos, juegos e interacciones entre niñas y niños.

La primera constatación es que tanto las niñas como los niños en la escuela piensan en términos de género y que ser niña o niño es significativo para ellos y ellas. Sin embargo, los significados y definiciones de cada género, implica una multiplicidad de discursos que deberían ser explorados como campo de acción educativa. La acción educativa debería estar dirigida en este sentido a la modificación de las definiciones de género disponibles para y construidas por, los niños y niñas. (Ellen Jordan 1999:232).

En los últimos años y a la luz de investigaciones etnográficas (particularmente en países desarrollados) se han desarrollado nuevas perspectivas teóricas para responder a esta interrogante. Estas nuevas perspectivas dejan de poner el acento en el papel que padres/madres y maestras/os juegan en la imposiciones de roles sexuales para colocar el foco en la forma en que niños y niñas agencian su identidad sexual. Esta perspectiva ha sido desarrollada entre otras por la investigadora inglesa Valerie Walkerdine quien establece que las niñas y los niños “no son sujetos unitarios posicionados de manera exclusiva” y que ellas y ellos” pueden entrar como sujetos en una variedad de discursos, algunos de los cuales tienen la capacidad de conferirles poder mientras que otros se lo arrebatan” (Walkerdine 1990, pp. 3-6)

El género no es algo que uno tenga o sea es una construcción inacabada que está en permanente cambio mediante las interacciones sociales y las prácticas colectivas. Las acciones que realizamos y los discursos que adoptamos en determinadas situaciones contribuyen a la reproducción de las estructuras patriarcales de la sociedad y a la producción de una categoría única de varón y de mujer.

Sin embargo parece ser más restringidas las opciones para los varones a la hora de significar su masculinidad que para las niñas.

Varias investigadoras señalan que en el desarrollo de la masculinidad como lo “no femenino” restringe efectivamente el campo de acción de los varones e incentiva el hostigamiento y la exclusión de las niñas (Jordan 1990 pp.234)

El análisis de Ellen Jordan acerca de los diferentes discursos de masculinidad elaborados por los varones distingue entre las definiciones que se basan en lo “no femenino” de aquellas que se construyen en torno al concepto del guerrero. Para estos últimos la definición de masculinidad se expresa en torno a la resistencia a la estructura de autoridad de la escuela. En este sentido este grupo no solo se diferencia de las niñas sino de los

otros varones (más adaptados a la disciplina escolar) a los cuales se les agrede, calificándolos de maricas, flojos etc.

“Este drama en particular se juega generación tras generación en los salones de clase y en los patios de las escuelas primarias, donde los niños que obedecen las reglas de la escuela se enfrentan a los que resisten en una lucha de poder para determinar quién tiene derecho a autoproclamarse como héroe, quién tiene derecho a representar el papel del guerrero en la definición de lo masculino. Pero resulta que los niños también disponen de otra tesis de masculinidad como lo “no femenino”, y esta les permite compensar sus inseguridades y ambivalencias acerca de su capacidad de ser hombres en los términos de la primera explicación; el acceso a la segunda se da por la vía del hostigamiento y la manifestación franca de su desprecio por las niñas” (E. Jordan, 1990, pp. 237)

En definitiva todo aquel que no desafíe la autoridad de la escuela, ni participe en las peleas del patio corre el riesgo de perder su derecho a identificarse como el héroe de la narración de guerrero. En este ciclo de prácticas muchas veces los docentes y los padres y madres quedan atrapados. Para defender a los varones que no se comportan como guerrero y son acusados de nenas, muchas veces se estimulan comportamientos que refuerzan un concepto único de masculinidad. De alguna forma para que los varones más tranquilos y dóciles no sean identificados con las “nenas” se acentúan las diferencias en los deportes y en los comportamientos, la idea de que “*los varones no lloran*” es una expresión de esta pedagogía cultural de género.

Cambios en el orden de género: desafíos para el sistema educativo.

Pensar la educación desde una perspectiva que cuestione, analice, desnaturalice las relaciones de género, es una tarea intelectual y política que moviliza muchas categorías conceptuales como la división de lo público y lo privado, lo “natural” y lo cultural, lo normal y lo anormal. Reconocer los sujetos “femeninos” y “masculinos” en la educación no es suficiente ya que puede resultar un simple elemento descriptivo, una diversidad que naturalizada, no permite modificar las categorías y discursos atribuidos a los sexos generizados.

La construcción de identidades de género y el papel de la sexualidad “correcta” circula en todos los espacios sociales y es interiorizada por los diferentes actores.

¿Cómo contribuir desde la acción educativa al desarrollo de subjetividades permeables, abiertas a los cambios en un contexto de inseguridad y aumento creciente de exclusiones? Wittgenstein dice que “Imaginar un lenguaje significa imaginar una forma de vida”. ¿Podemos contribuir a la construcción de nuevas formas de hablar de nosotros mismos y los otros? ¿Podemos imaginar un nuevo lenguaje para una forma de vida?

Los y las docentes, niñas y niños, jóvenes, todas y todos, utilizamos imágenes de género para dar sentido a nuestras vidas y las de los otros, para interpretar lo que sucede en la escuela, en la familia, en la vida, para juzgar o comprender el o los actos de tal o cual

sujeto. Lo masculino y lo femenino se convierten en una matriz binaria interpretativa. En torno a esta matriz se construyen idealizaciones respecto al deber ser de cada sexo que están interiorizadas en nuestros discursos.

Entre la “naturalización” de los roles y la revalorización de lo que Nuria Pérez define como “cultura femenina del cuidado” hay un campo de debate teórico en el feminismo. Desconstruir las posiciones binarias que sustentan los sistemas de pensamiento tradicionales permite analizar y cuestionar radicalmente la oposición binaria hombre/mujer, masculino/femenino entendida como oposición natural y del “orden de las cosas”.

Avanzar en una perspectiva teórica que desestabilice los roles asignados como naturales y cuestione las relaciones de género, no supone desconocer que las relaciones de subordinación en las relaciones de género construyen campos de experiencia social de los sujetos que aportan desde esas experiencias, debates y valoraciones que cuestionan el pensamiento hegemónico.

Desde el punto de vista educativo ello implica el análisis pedagógico en todos los campos educativos, desde la formación docente a la práctica del aula y la investigación educativa, los libros y el lenguaje y la organización curricular. La desencialización de las identidades de género nos coloca frente a una perspectiva teórica que considera los conocimientos, como andamiajes provisionales y sometidos a cuestionamiento permanente y hace de los y las docentes, intelectuales críticos y creativos.

Bibliografía.

Corea Cristina, Sylvia Duschatzky, Chicos en banda, Paidós, Buenos Aires 2002

Lamas Marta, Cuerpo: diferencia sexual y género. Debate Feminista 1994

Jordan Ellen, Los niñospeleoneos y sus fantasías lúdicas: La construcción de la masculinidad en la temprana edad escolar en Géneros prófugos; Marisa Belausteguigoitia y Araceli Mongo (Editoras) UNAM 1999.

Lopez Louro Guacira, O corpo educado, Autentica Belo horizonte 1999

Lopez Louro Guacira, Género, História e Educacao : constucao e deconstrucao, Educacao y Realidade V.20 n.2 1995

McLaren, P, Giroux,H Desde los márgenes: Geografías de la identidad, La pedagogía y el poder. En McLaren P, Pedagogía, Identidad y Poder. Rosario, Homo Sapiens 1998

Perez Gomez, A . La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid 1994. Morata

Tenti,E, Escuela y política. Formación del ciudadano del año 2002 en Filmus,D Compilador ¿ Para qué sirve la escuela? Buenos Aires. Tesis 1993

Walkerdine Valerie, O raciocínio em tempos pós-modernos, Educacao y Realidade V.20 n.2 1995, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Scott Joan- Experiencia. Revista de estudios de Género La ventana. 2001 Universidad de Guadalajara. México