

DOCUMENTO 7

EL CURRICULUM OCULTO DE GENERO

Ann Iovring Dorr y Gabriela Sierra

Prólogo

Este artículo es una oportunidad de compartir nuestras reflexiones sobre la problemática de género y su relación con el hacer educativo de maestros y maestras en el salón de clases.

Desde nuestra experiencia universitaria nos hemos preocupado porque nuestros estudios e investigaciones sobre género tengan un reflejo social y académico, y así hemos organizado talleres sobre este tema que han cuestionado de diferentes maneras la práctica de los y las docentes desde las preguntas que nos hemos planteado al adentrarnos en esta interesante cuestión.

Situamos también nuestro interés por los estudios de género en el contexto amplio que nos brinda la psicología humanista, al valorar sobre todo a la persona y enseñarnos a confiar en la riqueza personal y en la posibilidad de transformación y de cambio que existe en el interior de cada quien.

Esta confianza en el proceso personal y los recursos que tenemos para facilitarlos nos han permitido descubrir que la persona es "algo" más que lo que han hecho con ella la cultura y la educación, y los estudios de género nos han proporcionado una valiosísima herramienta para continuar profundizando en el incommensurable valor que guarda cada ser humano.

Educación y estudios de género

El tema de este artículo es el "currículum oculto de género", y queremos ubicarlo dentro de nuestra concepción de educación y su relación con la cultura.

Además de partir de nuestra experiencia dentro de la psicología humanista y en los estudios de género, también nos preocupa el hecho educativo, la capacidad de y para educar, así como "la educabilidad" de las personas.

En una concepción rígida y tradicional de la educación encontramos elementos que favorecen la adaptación acrítica de la persona a la cultura y a las instituciones sociales.

En la perspectiva humanista, la educación es una forma de relación entre personas que permite que cada una de ellas pueda descubrir, conocer y reconocer sus recursos personales y los que les brindan las demás personas, la naturaleza, la cultura y sus instituciones, para llevar a cabo con eficacia una transformación personal y social que facilite el crecimiento y desarrollo de las potencialidades personales y sociales. Gracias al proceso educativo, la persona es capaz de hacerse responsable de sí misma, de los y las demás y de la naturaleza. Es capaz de hacer realidad su potencial humano y, al hacerlo, de convertirse responsablemente en transformadora de la cultura.

"Educar es un acto y un proceso, mediante el cual las generaciones adultas proporcionan a las generaciones de niños y niñas la oportunidad de conocer y apropiarse de los ideales, la identidad, los valores, las costumbres, los conocimientos y las creencias (toda la cultura) de la sociedad en que viven. Es un proceso interior de cada persona del cual sólo ella es responsable... mediante el

cual construye el propio y personal sentido de la vida, del mundo y de sí misma ... y adquiere la capacidad de transformar (enriquecer y modificar) ese sentido por sí misma y junto con sus contemporáneos" (Bazdresch, 1998).

Para el asunto que nos ocupa, nos resulta útil recordar las dos formas de la educación: la formal y la no-formal.

La formal es la institución de la escuela cuyo objetivo se puede entender como "el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes con un fin ético. Así la educación necesariamente nos convierte en mejores personas, a diferencia de la instrucción, la socialización, la masificación, el lavado de cerebro y otros procesos afines que no necesariamente tienen un fin ético" (Hierro, 1981).

La educación no-formal se comprende como la socialización y se define como "todas y cada una de las instancias a través de las cuales un sujeto humano integra e incorpora las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúa. Dentro de estas instancias se encuentran la familia, la escuela, la religión, los medios masivos de comunicación, entre otras. Éstas tienen una importante contribución a la hora de conformar, transmitir, mantener y perpetuar valores, creencias y actitudes que influyen en cierto modo determinan el modo de pensar y comportarse de la gente" (Bustos, 1994).

Los antropólogos hablan de la inculturación como la internalización de la manera de percibir y vivir una determinada sociedad. Eso quiere decir que la persona, como "nativa" de una sociedad, la vive como natural. Como Dorotea, en El mago de Oz, trae los lentes para ver a la sociedad de cierta manera.

Los maestros y las maestras, los padres y las madres, son nativos y nativas de una sociedad y traen puestos los lentes de género.

En la familia se dan las primeras interacciones de lo que significa ser hombre y ser mujer desde el nacimiento y en las experiencias cotidianas en las que los niños y las niñas viven y experimentan los comportamientos, los derechos, el lenguaje, la expresión verbal y no verbal... que les ayudan a tener su identidad de género, es decir, el reconocimiento de sí y de las otras personas como niños y niñas (hombres y mujeres). Este aprendizaje se adquiere más o menos en la misma edad en que se adquiere el lenguaje y es anterior al conocimiento de la experiencia anatómica de los sexos (Beal, 1994).

El currículum oculto de género

Para la reflexión que nos ocupa, queremos definir al currículum oculto de género (cog) como el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres.

Omnipresente en la cultura, forma parte de las instituciones sociales y de cada miembro de la sociedad. Está dentro y fuera de la persona y de las instituciones.

Sabemos que el currículum es una herramienta escolar visible, palpable, conocida por los alumnos y las alumnas así como por el personal docente. ¿Podremos entonces hablar de "un currículum-oculto-cultural que se forma a partir de la experiencia personal de género"?

Nos damos cuenta de que estamos proponiendo una extensión de la palabra

currículum y somos conscientes de ello. Si currículum se define como "el conjunto de estudios y prácticas destinados a que los alumnos y las alumnas desarrollen plenamente sus posibilidades", estamos jugando con la palabra e invitando a quienes nos lean a considerarse "aprendices de la vida", a descubrir el "plan de estudios, sus normas, evaluaciones y expresiones" que cada vida personal ha tenido.

Características del cog

Es interesante y confronta darnos cuenta como el cog contiene y define las condiciones culturales de posibilidad para el desarrollo personal al determinar los roles sexuales, las tareas y las expectativas personales y sociales implicadas en cada rol, así como las diferentes medidas de éxito o de fracaso que cada tarea social conlleva.

El cog establece estructuras lógicas con las que se ordenan e interpretan los conocimientos y los requisitos de verdad que los instituyen, así como las valoraciones de las relaciones sociales que de él se desprenden. Podemos observar los juegos infantiles desde la perspectiva de los aprendizajes necesarios para los niños y las niñas sobre cómo desempeñarse en la vida como hombres o mujeres. A través de las muñecas, a las niñas se les entrena para su futuro maternal y los conocimientos y destrezas que el cuidado de los y las bebés requieren, y así, sin que exista una intención consciente, se las instruye para que consideren "normal" el mundo de la atención de los hijos, y se reproducen significaciones culturales que pasan a ser constituyentes "de lo femenino".

Podemos afirmar que parte del futuro vocacional y profesional diferente para los niños y para las niñas se delinea en los juegos infantiles, que tienen diferentes exigencias (cognoscitivas, afectivas, corporales y emocionales) relacionadas con lo establecido para cada sexo y que, sin decirlo claramente, contienen diferente preparación en valores, prácticas sociales y habilidades. Al niño se le permite ser más audaz, aventurero, se le fomenta la capacidad para correr riesgos y la libertad que esto implica, y así, en su futuro podemos encontrar licenciaturas encaminadas al desarrollo del pensamiento científico, o al éxito empresarial. Aun aquellos niños que no pueden acceder a los estudios universitarios tienen en su imaginario el éxito público y la posibilidad de responder a las exigencias que éste conlleva, mientras que los juegos aceptados y fomentados entre las niñas las acercan a las profesiones definidas para las mujeres (enfermería, normal —ser maestras—, psicología) que tienen más relación con los valores dedicados al cuidado de las y los demás.

Encontramos también diferentes expectativas relacionadas con el éxito profesional en términos de sueldo, de tiempos destinados al trabajo ("es verdad que las mujeres pueden dedicarle menos tiempo al trabajo puesto que tienen que dedicarse al cuidado de la familia") o de posibilidades de escalar puestos dentro de empresas, industrias y aun dentro del ámbito escolar o universitario.

No podemos negar, por más trillado que sea, la influencia de la educación formal y no-formal en la generación de estas expectativas; si revisamos con mirada crítica

no sólo los juegos sino también los juguetes que se les compra a los niños y a las niñas podemos darnos cuenta de cómo se van encaminando las expectativas y las exigencias de realización personal respecto al propio futuro. Porque esta carga de exigencias es igual, aunque diferente, para cada uno de los sexos.

Así, a través de la reproducción de significados y distinciones que señalan lo que es "normalmente natural" en los hombres y en las mujeres, podemos decir que el cog delimita lo visible y lo invisible en la cultura y en la sociedad al organizar la lógica interna con la que pueden ser interpretados y pensados las personas, los hechos y las relaciones sociales así como los mitos y las ilusiones que ofrecen sentido.

Sabiendo que al respecto pueden haber más interpretaciones, ofrecemos una reflexión somera de los cuentos de hadas que escuchan los niños y las niñas. La niña duerme de múltiples maneras, duerme como la Bella Durmiente, como Cenicienta o como Blanca Nieves perdida en el bosque hasta que la despierta el príncipe. Este príncipe, el héroe, viaja y conquista tierras lejanas, regresa cargado de éxitos y tesoros después de haber vivido aventuras emocionantes llenas de riesgos, y la mujer lo espera como premio pasivo para que la lleve al altar. ¿Quién de entre las niñas/mujeres no ha soñado nunca con este príncipe que la libere de la esclavitud de la vida cotidiana?, ¿y quién de entre los hombres no se ha sentido héroe, aventurero y príncipe que con un beso despierta a la mujer que, agradecida, será su compañera por toda la vida?

El cog y la cultura

Al estar tan instaurado en la cultura, el cog a la vez que es aprendido en forma inconsciente, instituye, fundamenta y atraviesa conceptos, valores, los modos de acceder a los conocimientos, y sostiene un discurso que lo instituye y le da forma y poder.

Aunque sea imperceptible y oculto, no es irreconocible; el cog juega un papel esencial para la socialización de los niños y las niñas, futuras personas adultas, ya que favorece la apropiación de patrones de identidad y de comportamiento "permitidos y seguros" según el sexo y prepara al ofrecer distintas y a la vez determinadas herramientas para la asunción de lugares predeterminados en la estructura social.

Tomemos por ejemplo la función de las muñecas para la internalización del rol materno, del cuidado, alimentación y limpieza de los bebés. Cuando la niña crece y se convierte en madre, el cuidado de sus hijos o hijas es una prolongación de los juegos infantiles, es decir, está preparada por y dentro de la cultura misma para ejercer su maternidad.

Mientras que lo que culturalmente se espera de un niño es que responda con agresividad a las situaciones adversas, que les haga frente en forma directa, y es interesante observar las interrelaciones que un padre establece con su hijo. Los juegos son más bruscos y violentos, los abrazos más fuertes, y se le enseña desde chiquito a ser más independiente. Un estudio de psicología evolutiva revela que el niño, cuando tiene sólo un año de edad, tiene más estrés que la niña a la que se le permite expresar con más facilidad sus emociones y sentimientos.

Con la división tan rígida que separa el mundo público del privado y que coloca a los sentimientos dentro del ámbito de lo privado, la organización afectivo-cultural de la vida en la familia depende más de la mujer, es ella "la encargada" del mundo sentimental de sus hijos e hijas, si no es que también del de su esposo, y esto le da un poder especial dentro de la familia. Conoce secretos de los hijos e hijas, sabe "qué hilos mover" para que sucedan determinadas situaciones, puede ser más cercana y establecer las relaciones de intimidad que permiten un crecimiento personal más armónico de las que está excluido el hombre por su imagen de fuerte, de serio, de responsable.

Éste es sólo un ejemplo de una doble exigencia cultural que excluye al hombre, sólo por serlo, de la riqueza del mundo de la intimidad y de la expresión del afecto, a la vez que deja inerte a la mujer, sin las herramientas necesarias para hacer frente al mundo externo y sus racionalidades. Podemos encontrar en nuestra vida de trabajo más ejemplos de exclusiones-inclusiones difíciles, dolorosas y mutiladoras de la personalidad en favor de sostener los estereotipados roles sexuales.

Estructura del cog

Una de las fuerzas del cog que le ayudan a estructurar la personalidad de los hombres y de las mujeres, es precisamente que es invisible, es decir, no se ve porque da por hecho "lo natural" sin posturas críticas que permitan cuestionarse y encontrar formas diferentes, pero sí permitidas, de acceder a la realidad más completa.

Podemos preguntarnos, por ejemplo, si de verdad es esencial para la mujer ser madre, o si más bien podemos decir que "para ser madre se necesita ser mujer" (Fernández, 1994). Y entonces volver visibles otras maneras de vivir la feminidad sin que sea condición indispensable la maternidad para que una mujer sea valorada socialmente.

Otra de las fuerzas del cog está en las normas y exigencias que generan expectativas de valoración y reconocimiento social a la persona que se adapta a su lugar reconocido y socialmente aceptado (por ejemplo, la dificultad sentida y vivida por los esposos cuando la mujer tiene un mayor sueldo del que ellos reciben y se cuestionan su papel de "mantenedores" de la mujer y de los hijos e hijas), y que, al contrario de lo que podría esperarse, no favorecen la independencia ni la autonomía para quien se sale de lo establecido.

Encontramos otra fuerza en los diferentes métodos implícitos y explícitos para el aprendizaje de habilidades y destrezas según lo esperado y lo permitido para cada uno de los sexos, que se relacionan con las expectativas de éxito/fracaso y con el reconocimiento y valoración del esfuerzo personal y profesional.

Los fundamentos del cog

Podemos pensar en tres: el androcentrismo, el esencialismo y la polarización de género.

1. Androcentrismo: la percepción profunda de que la cultura y la historia se han

vivido, estructurado y comprendido desde la visión masculina en diferentes ámbitos.

En las congregaciones de monjas, por ejemplo, encontramos que casi todos los fundadores han sido hombres, y desde su perspectiva masculina se ha cimentado la espiritualidad y la cotidianeidad de la congregación exclusivamente femenina. El modelo de desarrollo de la personalidad desde el psicoanálisis parte de la concepción y del proceso masculinos. La definición de conocimiento ligada a la vida racional que está más identificada con los patrones de comportamiento masculinos y la casi certeza de que los sentimientos y las emociones "propios" del mundo femenino son irracionales, por lo tanto poco científicos y no dignos de ser tomados en cuenta. Últimamente los estudios sobre la inteligencia emocional están abriendo y enriqueciendo esta perspectiva.

Los puestos de dirección en los gabinetes de gobierno, en las empresas, en las universidades, generalmente los ocupan hombres, quienes son los encargados de establecer las líneas directrices de los diferentes proyectos sociales.

La misma dificultad vivida en el comité internacional de los entonces llamados Derechos del Hombre, cuando en 1948, una mujer negra interpuso su voz para que el documento final que los constituía incluyera desde su formulación inicial a la mujer, después de varias discusiones, y cuenta la historia que no fue fácil, aunque ella logró que su iniciativa fuera tomada en cuenta y se cambió el nombre a Derechos Humanos.

Un trabajo de género, en este sentido, es propiciar la apertura al conocimiento del modelo femenino de conocer, más aún de modelos alternativos para acceder al conocimiento. Leopoldo Sengor (filósofo senegalés), estudia el fenómeno de la "negritud" y dice que es la posibilidad de conocer por la emoción: (e-moción: movimiento corporal) cuando hay movimiento corporal, cuando se da una respuesta a través del cuerpo, hay conocimiento. Si nos preguntamos en esta dirección sobre la importancia de la intuición, una cualidad reconocida como femenina, en el hecho del conocer, y sobre las relaciones horizontales entre las disciplinas y los planes de estudio, si nos preguntamos también sobre las causas psicológicas y afectivas del bajo/alto rendimiento escolar... podemos elaborar programas y estilos de acompañamiento más integrales y creativos tanto para maestros, maestras y estudiantes. Además cabe la pregunta sobre la intuición masculina y sobre la racionalidad femenina.

2. Esencialismo: que racionaliza y legitima la creencia de que es la naturaleza biológica la que determina lo que es natural/antinatural entre los hombres y las mujeres. La naturaleza marca el destino.

Desde esta perspectiva, lo que es más fuerte y determinante es asegurar que la biología marca el destino. Además, si se juntan el androcentrismo que enfatiza la medida masculina y el esencialismo que supone como natural el androcentrismo, la diferencia (ser mujer) se cataloga como inferioridad. La historia nos ha mostrado en forma muy dolorosa cómo al extender este esencialismo con parámetros de superioridad étnica o económica, entran dentro del catálogo de la diferencia todos aquellos hombres que no corresponden al modelo "superior" (negros, indígenas, "el tercer mundo"). En el salón de clases podemos encontrar niños que son catalogados como débiles por sus mismos compañeros o maestros y quedan

excluidos de los juegos y más aún de la participación en clase, o son objeto de burla y de menosprecio.

La creencia decimonónica acerca de la fuerza vital nos puede ayudar a esclarecer más este punto: fuerza vital es un término médico utilizado para describir por qué algunas personas resistían mejor las enfermedades que otras y se relacionaba con la adecuada conservación de la energía. El principio de la conservación de la energía se usó para fundamentar muchas creencias del siglo XIX, incluyendo la de que la educación no era propia para la mujer porque la energía que gastaba en el estudio se restaba a la necesaria para la gestación y el desarrollo físico y el cuidado de los hijos e hijas: la educación escolar (el "uso del cerebro") quita energía a los órganos reproductivos y daña la salud. Además, se reforzaba esta creencia al decir que el estudio era especialmente dañino durante la menstruación.

3. La polarización de género: no es simplemente la percepción histórica de que los hombres y las mujeres son fundamentalmente diferentes, sino el hacer de esta percepción el principio organizador para la vida social, para las expresiones de los sentimientos y de los afectos y para la experiencia erótica.

Si echamos un vistazo a la organización familiar, no es raro encontrar claramente delimitados los territorios emocionales del papá y de la mamá, y más tarde de los hijos y de las hijas. A la mujer "le pertenece" la responsabilidad de la educación religiosa, la capacidad de comprender los sentimientos de los hijos y de las hijas, la organización de la vida cotidiana, de lo privado... mientras que al hombre se le relaciona más con los permisos, el manejo del dinero, los castigos y la severidad. Esta manera rígida y excluyente de dicotomizar la vida familiar instituye claramente los mundos privados y públicos y las diferentes maneras de acceder de cada persona a cada uno de estos mundos.

Las repercusiones de esta división cultural, que no tiene que ver con la experiencia profundamente humana de comprender el mundo de los sentimientos, por ejemplo, se pueden encontrar en la vida adulta de diferentes maneras; señalamos sólo dos de ellas para clarificar nuestro punto de vista: cuando un hombre no sabe qué hacer ante la intensidad de sus sentimientos y mejor se refugia en el mundo del trabajo, y, a su vez, cuando una mujer depende de "su marido" para tomar decisiones que tienen que ver con la vida económica de la familia, y más aún, de ella misma.

El cog y la educación escolar

Creemos que las fuerzas y la estructura del cog están íntimamente relacionadas con la educación formal y no-formal, y que es mediante de la educación como se instaura.

Como veíamos más arriba, una de las funciones de la educación es la de formar la subjetividad de las personas para que respondan a las expectativas sociales de "transformación y desarrollo", sin descuidar la necesidad de adaptación social a la que también pretende responder la educación. Pero, si en lugar de procurar la transformación, la educación se pone como tarea primordial, aunque no sea conscientemente, la adaptación social, la cultura ofrece métodos para lograr el

conformismo en las personas.

La educación forma el carácter y define conductas, y se recibe desde en el seno materno en el que "no hay espacio vital" para cuestionarse.

Si no hay una postura crítica en las adultas y los adultos, la persona, sobre todo en las etapas más pasivas y receptoras de su vida interioriza los patrones establecidos de lo permitido y los reproduce sin mayor cuestionamiento. Se afirma que un niño sabe cuáles comportamientos (no llorar, preferir jugar con un balón, que le gusten las peleas) son aceptados y valorados por su padre y por su madre antes de saber "que es hombre". Lo mismo se puede decir de las niñas.

Podemos decir con Arthur Koestler que "jugamos los juegos de la vida obedeciendo a libros de reglas escritos con tinta invisible o con un código secreto"; estas reglas tienen la misión de guiar inconscientemente nuestras acciones. Como son de carácter inconsciente, son difícilmente analizables y reconocibles por la razón y perpetúan formas de conducta no deseadas y muchas veces en franca contradicción con las ideas y expectativas conscientes.

Cog y sus consecuencias en la vida escolar

Hemos visto cómo en la base del cog están el androcentrismo, la polarización de género y el esencialismo biológico; hemos afirmado también como la familia es reproductora de estas actitudes y habilidades; queremos ahora resaltar (hacer visibles) las consecuencias en la formación de las personas si los maestros y las maestras no son conscientes de su capacidad de reproducir valores, actitudes, conductas y habilidades sociales sin la crítica necesaria para que la educación sea verdaderamente un apoyo para la transformación personal y social.

Es importante que el maestro, la maestra, tenga el conocimiento suficiente de su propia historia, para que sea capaz de reconocer cómo influyen sus experiencias y aprendizajes personales en las relaciones que establece con sus alumnas y alumnos.

A través de la realización de un taller sobre "Género y Salón de Clases", nos dimos cuenta de la relación tan íntima que existe entre la práctica de los maestros y maestras y su formación personal. Queremos hacer una mera descripción de algunos puntos para fundamentar esta afirmación: una maestra se dio cuenta de que en la manera de organizar los equipos mixtos de trabajo en el salón de clases se refleja que confía más en el desempeño de las mujeres que en el de los hombres ("los hombres necesitan una mujer que los estimule para poder salir adelante"), y pudo recordar frases y situaciones familiares que le reforzaron esta creencia; queda clara la relación entre la maternidad y su vocación como maestra, ya que, se dice, los hombres necesitan los cuidados de las mujeres. Un maestro señaló que, de manera imperceptible, sí tiene dos maneras diferentes para evaluar a sus alumnas y a sus alumnos, a quienes les exige más, ya que ellos van a ser los responsables económicamente de sus familias, y las mujeres "van a encontrar quien las mantenga". Los maestros declararon también mostrarse más accesibles a las peticiones de las alumnas y prestarse al juego del chantaje emocional ("es que no sé qué hacer cuando llora una alumna"), mientras que las profesoras aceptaron adoptar papeles maternos y protectores más fácilmente con sus alumnos varones

que con las mujeres.

Evaluar con diferente código, permitir chantajes emocionales, creer que una mujer no puede ser el sostén económico de su casa... Si profundizamos en esta descripción podemos señalar cómo la violencia y la discriminación están presentes continuamente en la práctica educativa.

La violencia se instaura en la práctica educativa cuando se reproduce una imagen femenina o masculina basada sólo en roles sexuales estereotipados (maestra-madre, alumnos-hijos), cuando se definen los juegos permitidos para los niños y para las niñas, cuando se delimitan los espacios en función de las necesidades de los varones (aun el espacio en el patio de recreo, porque los niños juegan fútbol y se necesita más cancha, y las niñas juegan en un pedacito, "al cabo sólo platican").

Es interesante observar los estilos de intervención de los maestros y de las maestras con sus alumnos y alumnas y descubrir a quiénes se les ofrece mayor oportunidad de participar.

Aseguramos, entonces, que una de las consecuencias del cog es la violencia en las situaciones educativas que afecta tanto a los niños como a las niñas. En el salón de clases, probablemente esta violencia no toma la forma de agresiones físicas, sino de la llamada "violencia light", por su carácter casi intangible, lo cual la hace casi imperceptible. Implica agresiones más sutiles, chistes sexistas, frases humillantes, prejuicios con respecto a las diferencias sexuales. Esta violencia, que podemos ejemplificar más claramente dirigida hacia las niñas y mujeres, se encuentra de manera distinta para los hombres, al exigirles a ellos determinado tipo de comportamientos (insensibilidad, valentía ante las agresiones físicas, no permitirles tener amigas para que no se hagan débiles, mayor rendimiento escolar, conductas claramente dirigidas al éxito que excluyen la experiencia reconocida del fracaso...).

Ninguno de los dos sexos están fuera de las exigencias sociales que marcan y limitan los valores, las actitudes y las conductas y destrezas.

La valoración de la diferencia femenina, no sólo en su rol tradicional, ha sido invisible e invisibilizada en el proceso socio-histórico; en este sentido, la invisibilidad llega a ser discriminadora y violentadora. "Lo invisible no es entonces lo oculto sino lo denegado, lo interdicto de ser visto", y de esta manera la violencia es "constitutiva de las relaciones entre los géneros" (Fernández, 1994). y se encuentra dentro de los diferentes ámbitos de la interacción social como prácticas violentas no registradas que hacen posible su constante repetición.

Muy importante es resaltar la violencia del lenguaje; las mujeres necesitan aprender a sentirse incluidas cuando se habla de "los hombres", término que hasta la fecha es globalizador. Realmente ésta debería ser una observación continua entre las mujeres, ya que aún con la mayor conciencia posible, nos seguimos sintiendo incluidas con el uso del término "hombres". ¿Cuántos libros de ciencia, de psicología necesitaríamos cambiar para lograr un lenguaje más incluyente? ¿Necesitaríamos re-editar hasta la misma Biblia!, "Dios creó al hombre a su imagen y semejanza" (¿y a la mujer de la costilla de Adán?), ¿cómo sería esta lectura si

pudiéramos leer: Dios creó a la mujer y al hombre a su imagen y semejanza? Nos imaginamos que muchos problemas de autoestima y de valoración personal podrían resignificarse.

En relación con los contenidos de los programas, es interesante hacer notar también cómo casi no hay mujeres en los libros de historia, de literatura, mucho menos en los de las ciencias. ¿Qué hemos pensado las mujeres cuando nos hemos dado cuenta de que sólo los hombres han hecho algo digno de estudio y valoración académica?

Queremos, con estos argumentos, establecer que tanto los y las estudiantes como los maestros y las maestras son personas inmersas en la cultura de género reproductora de roles, actitudes, creencias y conductas.

El curriculum oculto de género es de todos y de todas.

Propuesta

Desde la certeza de que el curriculum oculto de género es de todos y de todas es que queremos hacer nuestra propuesta.

Actualmente, los estudios de género están haciendo visible lo invisible a través de estudios, investigaciones y grupos de apoyo que se traducen en prácticas transformadoras de la vida cotidiana, tales como la irrupción de la mujer en la vida laboral, el acceso a la educación secundaria y universitaria, la presencia femenina en el ámbito político, las transformaciones en las relaciones familiares y conyugales, la revisión de los conceptos tradicionales de la fidelidad, del erotismo, los diferentes cuestionamientos que traen actualmente las organizaciones de la vida doméstica; prácticas que se traducen también en apertura de oportunidades para las mujeres de luchar en el plano político por normas más justas para mujeres, la denuncia permanente, la promulgación de la ley sobre la violencia intrafamiliar, la existencia de grupos de autoayuda.

Desde la perspectiva académica, se hace notoria cada vez más la ausencia de estudios de género en las universidades y en la preparación y capacitación en este tema de profesionistas y de maestras y de maestros, así como de autoridades y responsables.

Este movimiento que hace visible la discriminación y desnaturaliza sus prácticas, es un movimiento que denuncia, incomoda, trastorna y produce vacilaciones en el conjunto de significaciones imaginarias sociales que legitimaron durante épocas la desigualdad y la injusticia entre hombres y mujeres.

Estamos viviendo una transformación en la imaginación colectiva que permite que la discriminación no esté oculta... "diversas fisuras en el quiebre del paradigma que legitimó desde siglos las desigualdades de género" (Fernández, 1994).

Esta tarea supone una modificación de la imagen de sí mismo, de sí misma y de la otra y del otro, implica transformaciones en la sensibilidad, en el modo de pensar y hasta en el modo de soñar. Y trae como consecuencia profundas transformaciones en la subjetividad.

Nuestra propuesta incorpora la capacidad del ser humano para interrogarse, para

cuestionar el campo epistémico desde donde fueron pensadas las diferencias de género, descubrir la lógica interna, que instituye las categorías desde donde pueden ser pensados, comprendidos y legitimados los problemas, y por lo tanto, las lógicas de intervención para encontrar las alternativas de solución.

La tarea deconstructiva al interior de un cuerpo teórico, lo visible en una disciplina, exige puntualizar criterios de elucidación. Exige descubrir la relación existente entre el campo de lo visible y el invisible, entre lo que no se ve en una disciplina y que está determinado por la estructuración de la teoría y por las prácticas sociales en que se inscribe.

La misma relación que define lo visible, define lo invisible, define lo que está presente en ausencia, lo que se consagra como inexistente sólo porque no se ve (Fernández, 1994).

Es necesario indagar hasta dónde es posible pensar de otro modo.

En este contexto, nuestra propuesta se enfoca también a todos los niveles de educación (desde preescolar hasta universitario) como una estrategia de desentrañamiento de lo oculto a través de una mayor conciencia de los lentes que el género nos ha colocado, y para abrir la capacidad para establecer políticas y prácticas más equitativas entre los géneros.

Este camino es en parte simbólico y en parte práctico.

Entendemos la parte cultural de género como un proceso de construcción social simbólico en el que el discurso juega un papel central para producir, construir y modificar los significados que forman parte de las instituciones sociales tan importantes como la escuela y la familia. La vida cotidiana en estos dos lugares es un espacio donde el discurso puede resignificar las palabras claves de género como: madre, padre, feminidad, masculinidad, niño, niña, poder, enseñanza, educación, violencia, familia, diversidad, trabajo, colaboración, pasividad, entre otras.

Para terminar esta reflexión, queremos concretar proponiendo diferentes formas para trabajar con los y las docentes y con los padres y las madres de familia:

1. Promover para ambos grupos la formación de talleres de revisión de la práctica educativa escolar y familiar; talleres de recuperación de la historia personal de género; talleres de aclaración de los valores realmente femeninos y masculinos, en contraste con los pseudovalores.
2. Descubrir y corregir desigualdades en las políticas y las prácticas de contratación, sueldos, permisos por maternidad y por paternidad, elaborar criterios explícitos de valoración y de evaluación de la docencia y de las tareas de investigación.
3. Promover la participación de los hombres como maestros en todos los niveles escolares, lo que supone mejorar la valoración social y económica del maestro de primaria.
4. Elaborar textos no androcéntricos y presionar para una revisión de los textos desde la perspectiva de género.
5. Apoyar a las personas que están interesadas en promover la cultura de género y permitir con apertura los cuestionamientos que ayuden a desentrañar, en los planes de estudio, en los programas curriculares, en los ámbitos de trabajo para los y las futuros y futuras profesionistas, las reglas invisibles que continúan perpetuando una educación rígida, conformista y que inmoviliza el crecimiento de las personas.

En resumen, nuestra propuesta llama a nuestra creatividad, a la posibilidad de abrir nuestro corazón y nuestra mente a formas renovadoras de comprensión del ser persona y a descubrir lo valiosamente humano en el proceso de crecimiento de género.

Bibliografía

- Bazdresch Parada, Miguel, Síntesis sobre educación, mayo 1998.
- Beal, C., Boys and Girls: The Development of Gender Roles, McGraw-Hill, Nueva York, 1994.
- Bonder, G., "Altering Sexual Stereotypes Through Teacher Training", en Nelly P. Stromquist (ed.), Women and Education in Latin America, Lynne Rienner Publishers, Boulder, 1992, pp.229-249.
- Bustos, O. "La formación del género; el impacto de la socialización a través de la educación", en Antología de la sexualidad humana, Consejo Nacional de Población, Tomo I, México, 1994, pp. 267-298.
- Fernández, Ana María, La mujer de la ilusión, Paidós, México, 1994.
- González Luna Corvera, Teresa, Hacia una construcción de valores en la educación.
- Jaime, Bernardo, "¡Vieja el último!", Sinéctica, núm. 5, julio-diciembre, 1994.
- Lartigue Becerra, María Teresa, "El papel de la educación superior en la transmisión de la desigualdad genérica", en Reflexiones y propuestas sobre educación superior: Seis ensayos, ANUIES, México, 1996.
- Lipsitz Bem, S., The Lenses of Gender, Yale University Press, New Haven y Londres, 1993.
- Manrique, R., La psicoterapia como conversación crítica, Prodhufi, Madrid, 1994.
- Moreno, M., Cómo se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela, ICARIA, Barcelona, 1986.
- Osorio, Jorge y Luis Weinstein (eds.), El corazón del arcoiris: lecturas sobre nuevos paradigmas en educación y desarrollo, Consejo de Educación de Adultos en América Latina, Santiago de Chile, 1993.
- VV.AA., Educación y Género, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Iztcala, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 1991.
- Woods, P. y M. Hammersley, Género, cultura y etnia en la escuela, Paidós, México, 1995.
- Debate Feminista, año 8, vol.16, octubre de 1997.
- La Filosofía, Mensajero, Bilbao, 1974.
- Porcile Ma. Teresa, Notas de la conferencia "Con ojos de mujer" dictada por en el ITESO en marzo de 1998.
- Preciado C., Notas tomadas por del taller "Género en el salón de clases", impartido en el iteso en enero de 1998

* Maestras del Área de Desarrollo Humano, Centro de Investigación y Estudios de Género, ITESO.

<http://educar.jalisco.gob.mx/07/7annlga.html>