Aportes de la teoría del género al estudio del sistema educativo

Mujeres y educación en la Argentina

Hilda Beatriz Garrido

Presentación

En la educación formal se reproducen las desigualdades y jerarquías de género existentes en la sociedad. Esta hipótesis parecería contradecir la creencia generalizada en el sentido de que en el sistema educacional y en la sociedad misma, las desigualdades y discriminaciones respecto de la mujer son cosas del pasado.

La principal cuestión se centraría en las contradicciones que aún subsisten en el sistema educativo de la Argentina. Si bien, por una parte, el sistema favorece la igualdad entre los sexos al existir igual posibilidad de acceso; por otra, el sistema reproduce en la cotidianeidad de las aulas las desigualdades genéricas que existen en la sociedad. Nuestro objeto se orienta básicamente hacia las formas en que los diferentes actores de la educación se interrelacionan como sujetos sociales significados genéricamente y con expectativas diferentes para cada sexo. Dentro de este marco nos planteamos el análisis de la educación como construcción social e histórica desde la perspectiva del género; la incorporación del género —conjunto complejo de relaciones y procesos— como categoría de análisis genera un cambio epistemológico que propone una mirada alternativa a las tradicionales interpretaciones acerca de las identidades masculina y femenina al considerarlas como producto social y cultural y no de la naturaleza. Marta Lamas señala que el género es un filtro y una armadura: filtra nuestra percepción del mundo y constriñe nuestras opciones de vida.

Educación y género

El proceso de socialización primaria se encuentra signado por una distinción genérica debido a que las personas desde su nacimiento son socializadas para adquirir las características de género que su cultura ha establecido; de allí que en este proceso se va a marcar en gran medida la identidad de los niños y de las niñas.[1] Se ha señalado que los géneros son sistemas de identidades y de comportamientos que "al prescribir lo que deben hacer los individuos, según cuál sea su sexo, introducen una fuerte limitación en sus posibilidades de desarrollo humano y les fuerzan a adaptarse a patrones que no siempre corresponden a sus capacidades y a sus deseos. Y eso, vale tanto para los hombres como para las mujeres".[2]

El proceso de socialización secundaria, por su parte, va a ser llevado a cabo por diferentes instituciones, entre ellas el sistema educativo y los medios de comunicación, aunque, como señala Subirats, la educación formal no tiene la total responsabilidad de la socialización genérica de los seres humanos.

Es evidente que la educación cumple una ineludible función de socialización. Los grupos humanos ponen en marcha mecanismos y sistemas externos de transmisión a fin de asegurar la supervivencia en las nuevas generaciones de sus conquistas históricas. A este proceso de adquisición de socialización se lo denomina educación.

Al analizar la vinculación entre educación y sociedad, nos encontramos con diferentes miradas. En efecto, cuando se examina esta relación, se puede observar, por una parte, que tradicionalmente se ha considerado que el sistema de enseñanza gratuita y obligatoria implementado en la Argentina ha posibilitado a los individuos una participación adecuada en la vida cotidiana; les ha permitido competir libremente en la vida económica y ha logrado introyectar en los sectores medios y populares emergentes, el valor de la escuela como un bien en sí mismo y de la educación como solución para la movilidad social; por otra, este concepto de educación como panacea ha sufrido profundas críticas dado que se ha cuestionado a la educación como aparato de reproducción del sistema vigente, legitimador del orden social y, al servicio de un proyecto político determinado, el de la ideología dominante.[3]

Pero el sistema educativo, como construcción social e histórica y como espacio autónomo en donde circula el conocimiento, puede también generar formas de pensar, modos de conocer, de interpretar y de expresar un mundo diferente del oficial; vale decir es capaz de generar prácticas contrahegemónicas. Si se acepta, por un lado, que en la sociedad capitalista y patriarcal, tanto la educación como la sociedad manipulan a los sujetos con el propósito de incorporarlos a los cánones vigentes de interacción y estructuración social, también se tiene que aceptar, por otro, la idea de que es posible resistir.

En este sentido, puede considerarse la noción de poder enunciada por Foucault que la caracteriza como una constelación dispersa de relaciones desiguales, constituidas discursivamente en campos de fuerza. Dentro de estos procesos y estructuras, hay espacio para la existencia de un ser humano que construya su identidad, su vida, el conjunto de relaciones y una sociedad con ciertos límites y un lenguaje conceptual que marque al mismo tiempo los límites y que contenga la posibilidad de la negación, la resistencia, la reinterpretación y el juego de la invención metafórica y de la imaginación.[4]

Para Lola Luna la dimensión de poder con que define el concepto de género es central en el análisis de la historia de las mujeres, porque hace posible "descifrar los procesos sociales y políticos en los que se dan los juegos de poder entre lo masculino y lo femenino, sus estrategias y alianzas múltiples, es decir, lo que hay detrás de las exclusiones de las mujeres y las formas bajo las que se las ha incluido históricamente".[5]

Tanto la educación como la sociedad buscan controlar de manera directa o indirecta la conducta de los-as sujetos-as, con el objeto de evitar el desvío o controlar los límites de desviación permitidos y tolerados. La idea de control social de una sociedad, se efectiviza, de esta forma, a través de "mecanismos... tales como los imaginarios colectivos". El imaginario social entendido como conjunto de significaciones que instituyen una sociedad no puede ser separado del problema del poder.[6]

De esta manera, se puede observar que el control social, a través de la educación y sus agentes, pone en evidencia un sistema de valores y de poder a modo de currículum oculto en nuestra cultura. En efecto, en ocasiones el contenido del currículum expresado y no expresado puede reforzar, por ocultamiento o manifestación, determinados modelos de comportamiento.[7]

El género como construcción sociocultural e histórica indaga, desde diferentes perspectivas, las relaciones de poder entre varones y mujeres, iluminando la constitución de un sistema basado en la superioridad de unos que tiene su revés en la inferioridad de otras.[8] Cuando aludimos al género como categoría del análisis social y cultural, en realidad nos estamos refiriendo al género como una red de creencias e ideologías, de actitudes, sentimientos, valores y rasgos de personalidad, que se construyen socialmente, en un contexto histórico individual y social; interrelacionándolo con otras categorías como la clase social, la etnia, la edad. Se instrumenta a través del Estado, los medios de comunicación, las leyes, las relaciones interpersonales, el barrio, las fábricas, la iglesia, la escuela. Implica una relación de jerarquización, basado en el poder masculino y la subordinación femenina. Es una categoría explicativa de las relaciones sociales, cuyo objetivo es repensar la sociedad desde una perspectiva más igualitaria.[9]

Nuestra sociedad, signada por un profundo patriarcalismo, considera a las personas de sexo masculino como eje referencial de la estructuración y organización sociales. La actitud que valora de manera desigual a las mujeres está fundamentada en prejuicios que predisponen a posicionamientos injustos y anacrónicos por parte de la sociedad en su conjunto. Las mujeres son parte y participan del sistema, dado que las relaciones de subordinación están subsumidas en la organización más vasta que es la sociedad misma. La asimetría fundamental de género está presente en nuestra sociedad y se manifiesta en los distintos niveles de la cotidianeidad.

Las escuelas medias y las mujeres

El acceso a los diferentes niveles del sistema educativo en la Argentina es irrestricto. Por la Ley 1420 de 1884, como ley orgánica de educación primaria, se implantó la enseñanza pública, laica, gratuita, gradual y obligatoria en ese nivel. Estableció los contenidos comunes que, tanto a varones como a mujeres se debían impartir, así como aquellos privativos de cada sexo. Para las niñas era obligatorio el conocimiento de labores de mano y nociones de economía doméstica; para los niños lo era el conocimiento de "los ejercicios y evoluciones militares más sencillas" y en las zonas rurales se sumaban aquellos contenidos vinculados a las tareas agropecuarias. También por esta ley se organizó la educación pre-escolar con la creación de los jardines de infantes, y se reglamentó la educación para adultos.[10]

La sanción de esta ley va a señalar un momento importante en la historia de la educación argentina pues abrió la posibilidad, a través de la



obligatoriedad y la gratuidad, para que la población en su conjunto pudiese acceder a la instrucción primaria. Con esta ley, la educación en general y la escuela en particular se van a transformar en soporte fundamental de la construcción del Estado-nación argentino. Recordemos que hacia 1895 aún era analfabeta la mitad de la población adulta del país, mientras que las mujeres lo eran en un 10% más; esta desventaja ha sufrido modificaciones a través del tiempo, registrándose un descenso a lo largo del presente siglo, tal como lo demuestran los datos de los censos de los años 1914, 1947, 1980 y 1991.

La enseñanza media (o secundaria) tuvo su desarrollo en la Argentina a partir de la creación de los colegios nacionales, las escuelas normales y las escuelas de comercio. Los colegios nacionales fueron pensados como la vía directa hacia la universidad y estaban destinados en exclusividad para los varones, futuros dirigentes del país,[11] con la creación de las escuelas normales se amplían las posibilidades educativas y laborales de las mujeres hacia el ejercicio de la docencia primaria. Con las escuelas de comercio se ponía en marcha una educación orientada a formar alumnos en los contenidos técnico-comerciales.

La acción educativa desplegada desde el siglo XIX dio, sin duda, un vigoroso impulso a la enseñanza en sus distintos niveles. Es evidente que la política en materia de educación que los gobiernos del post-rosismo y la "Generación del 80" va a desplegar, respondió al ideal de nación que estos hombres tenían. La educación fue el instrumento que el Estado tuvo para reproducir su ideología de progreso estrechamente vinculada a las corrientes europeas.

Desde 1970 la formación para maestros-as se reglamentó a partir de una especialización en el nivel superior no universitario (terciario) de la enseñanza; al desaparecer la carrera de maestras del nivel medio, las chicas van a comenzar a orientar su formación hacia el bachillerato, como primera opción y al comercial, como segunda.

Sabemos que el currículum escolar en sus diferentes aspectos, sean explícitos o implícitos, se fundamenta en las expectativas y creencias que provienen tanto de la realidad social actual, como del devenir histórico que ha coadyuvado a modelar las tradiciones de los diferentes tipos de escuelas. Particularmente, las escuelas coeducativas y las que no lo son se sostienen en tradiciones diferentes

basadas en fundamentos disímiles acerca de las necesidades educativas de ambos sexos.[12]

Señalamos que es un lugar común la creencia generalizada que en el sistema educativo de nuestro país, y en la sociedad misma, las desigualdades y las discriminaciones con relación a las mujeres son cosas del pasado. Sin embargo, es fácil de constatar que en la educación media formal se reproducen las desigualdades y jerarquías de género que existen al interior de la sociedad.

Si el sistema educativo no pone restricciones para el ingreso de mujeres, si la matrícula femenina es algo superior a la masculina[13] en este nivel, y si se observa que, en cuanto a logros educativos, las chicas completan sus estudios en una proporción más alta en relación a los varones,[14] entonces ¿de qué desigualdades y discriminaciones estamos hablando?

La principal cuestión se centraría en develar las contradicciones que subsisten y subyacen en el sistema educativo, como trama de relaciones sociales, dado que a pesar de que las mujeres tienen igual posibilidad de acceso, que estudian la misma currícula —salvo algunas asignaturas—, que presentan un rendimiento algo superior con relación a los varones, en la cotidianeidad del aula persisten las desigualdades genéricas existentes en la sociedad.[15]

Aquí se plantea necesariamente la existencia del sexismo en la escuela secundaria. El sexismo puede caracterizarse como el ejercicio discriminatorio a través del cual se adscriben determinadas características psicológicas, pautas de comportamiento, asignando roles sociales fijos a las personas por el hecho de pertenecer a un sexo determinado y de este modo condicionando las posibilidades de desarrollo pleno para todos los sujetos sociales, sean varones o mujeres.[16]

Para Gloria Bonder el carácter gratuito de la educación en la Argentina ha sido un elemento que, por una parte, facilitó el aprovechamiento de las igualdades educativas para ambos sexos y que, por otra, a partir de los altos niveles que alcanzaron las mujeres se ha generado un efecto de espejismo, o sea el de la igualdad social lograda, lo que no dejaría de ser sólo una ficción igualitaria y excepcional para las mujeres.[17]

A través del análisis de los fundamentos ideológicos de la desigualdad genérica es posible indagar y descubrir qué imagen de mujer se construye en el contexto de la sociedad capitalista y patriarcal y que espera que la escuela reproduzca. En este sentido tengamos presente que la escuela cumple un rol determinante en la perpetuación no sólo de las diferencias de clases, sino también entre los géneros.

El nacer niño o niña marca el comienzo de una de las diferencias más relevantes que hace la cultura entre las personas, pues el que sea niño o niña influirá en su camino en la vida. Las diferencias en su vida profesional se van construyendo desde que el ser humano nace, en el proceso de socialización, en el ámbito escolar y en el comportamiento desde su temprana infancia. Para muchas personas la división del trabajo social entre los sexos es nada más que el "reflejo de alguna subyacente necesidad biológica, de modo que la sociedad se convierte en un fiel espejo de esa biología —les conviene extraordinariamente—".[18]

Sabemos también que vivimos en una sociedad caracterizada por otras diferencias; por ello cuando se realizan indagaciones desde la perspectiva del género en el contexto de la sociedad occidental contemporánea capitalista y patriarcal, se tienen que considerar las articulaciones entre el género con otras categorías del análisis social, dado que, por ejemplo, en las aulas escolares tanto los chicos como las chicas, como colectivo no conforman grupos homogéneos, sino que existen diferenciaciones sociales básicas propias de cada clase y, que operan entre ellos relaciones jerárquicas que reproducen las relaciones de poder existentes en la sociedad (las relaciones de poder entre los sexos). Así, en nuestros análisis tenemos que interrelacionar el género con otras variables del análisis social como la clase, la etnia, la edad, etcétera.[19]

Desde su ingreso al ámbito escolar, las chicas se ven involucradas en una "dinámica experiencial" —como ha señalado Torres Santomé—, que va a jugar de manera negativa en relación a ellas, poniendo en evidencia conductas específicas para adaptarse a la cotidianeidad del aula, conductas que son diferentes a la de los varones: es la manera de aprender y definir qué es "ser alumno". Las diferencias de género "funcionan en un aprendizaje tan fundamental como es el de desarrollar una serie de estrategias para salir airosos en las actividades que tienen lugar en los centros educativos".[20]

Por medio de una "pedagogía oculta" o "invisible" de género, la escuela cultiva y transmite creencias, actitudes y concepciones que derivan en la internalización por parte de ambos sexos de los roles tradicionales. Esta pedagogía oculta interviene revalidando lo aceptado socialmente. El aprendizaje de los papeles sexuales se encuentra en la escuela media, determinado previamente por la percepción que la sociedad tiene de ellos.[21]

La imagen que las mujeres tienen de sí misma en el orden de las repre-

sentaciones en torno al género, responde, en realidad, a un patrón creado por los varones —que controlan la producción simbólica—, construyendo estereotipos que imprimen a las mujeres adjudicaciones sociales y culturales que pautan y norman sus conductas de acuerdo con los dictados de su género.

Los estereotipos funcionarían en dos niveles que serían complementarios, el de las creencias y el de las actitudes. Las creencias son certezas que van a afectar sobre todo al tipo de conocimiento, en tanto las actitudes son valoraciones que suponen una toma de posición frente a otros, por lo que ellas son las consecuencias sociales del estereotipo. Ambas se complementan y se refuerzan, aunque es posible una modificación de las creencias sin que ello suponga necesariamente un cambio en las actitudes. La mayor resistencia de éstas a ser modificadas las transforma en el núcleo básico del estereotipo dado que las creencias se reducen a ser su racionalización.[22]

Los modelos educativos

Históricamente se pueden detectar las manifestaciones del sexismo en la escuela media (secundaria), explicitado a través de los diferentes modelos educativos que formulaban diseños curriculares diferenciados en función del sexo.

La escuela segregada o separada por sexos ha reconocido a lo largo del tiempo una jerarquía en la que la verdadera escolaridad era la que se destinaba a los niños, mientras que la educación de las niñas aparecía como un aditamento de ésta, y encaminaba la enseñanza hacia aquellas labores que se ajustaban a la "naturaleza" de las mujeres. "En esta diferenciación de los medios escolares, con su jerarquía interna [...] corresponde al orden característico de una sociedad patriarcal, en una forma de patriarcado que establece la posibilidad de diferenciación de los individuos ante la ley en razón de su sexo."[23]

Producida la unificación formal de los modelos educativos masculino y femenino, se va a producir una sensible mejora en la situación de las mujeres con relación a la educación y un aumento de la población femenina en los espacios educativos. Subirats y Brullet sostienen que si bien los logros educativos alcanzados por las mujeres se vinculan con diferentes factores externos a las formas de escolarización, es evidente que la enseñanza mixta ha incidido favorablemente en la mejora educativa femenina.[24]

No obstante, se debe mencionar que el modelo de unificación formal que puede observarse en la escuela mixta dista mucho de ser un "modelo igualitario", dado que tanto la unificación curricular, como los criterios de formación, no reconocen la fusión de los estereotipos femeninos y masculinos; antes bien, lo que se ha generado es la prolongación de los últimos sobre el conjunto de las personas.[25] Lo que realmente ha ocurrido en la escuela mixta ha sido la generalización del modelo masculino para toda la población escolar, llegando a hacer invisible el trato diferencial que allí reciben las chicas.

Tras la apariencia igualitaria —currículum común, convivencia cotidiana, etcétera—, se esconden el carácter androcéntrico y las prácticas sexistas que se reproducen cotidianamente y, que al ser asumidos como naturales, no son fáciles de detectar, pero cuyas consecuencias en la vida de alumnos-as van a ser decisivas.[26]

Lo que se puede observar es que, a pesar del considerable aumento de mujeres en los diferentes niveles del sistema educativos y de los mayores logros en su formación profesional superior, las mujeres continúan orientando su formación superior hacia aquellas ramas y especialidades de menor prestigio que, les permitirán prolongar, en el ámbito público, los roles que la sociedad les ha asignado tradicionalmente. De este modo, las mujeres quedan posicionadas laboralmente en lugares de menor valor en el mercado y de menor valor simbólico. En este sentido, Subirat y Brullets se interrogan acerca de: "¿Por qué razón, si pueden elegir libremente, las mujeres siguen escogiendo profesiones poco valoradas en el mercado de trabajo?"[27]

Las autoras consideran que las respuestas que se han dado van a girar en torno a la ausencia de vocaciones técnicas de parte de las mujeres, explicación esta que tendría varias ventajas dado que está remitiendo nuevamente a unas diferencias naturales esencialistas, que hacen posible situar las causas del lado del individuo y no de las instituciones; y que encaja con una idea generalizada entre los-as docentes, la de la menor capacidad de las chicas para el aprendizaje de las matemáticas y las ciencias duras en general. Por ello y, antes de atribuir el origen de este tipo de elecciones a características del sexo se tienen que reexaminar las condiciones en las que tales elecciones se efectúan y analizar hasta qué punto no están inducidas por factores contextuales.

Se suele confundir escuela mixta y coeducación. Genoveva Sastre ha señalado que la escuela mixta posibilitó a las alumnas el acceso a los saberes que tradicionalmente estaban destinados a los varones; en este modelo no se cuestionaba la legitimidad del currículum oculto en la escuela segregada.[28]

La escuela mixta ha privilegiado y privilegia aquellos saberes considerados convenientes para el desempeño en el espacio público, dejando fuera de la enseñanza formal "todo un universo de la cultura humana, la autonomía de la vida cotidiana, los afectos, las formas de convivencia, la solidaridad y el cuidado de las personas".[29] La escuela mixta mantiene dentro de sí los dos pilares básicos de la educación tradicional, y que son los que se refieren a la yuxtaposición de los saberes originados en los espacios público y privado, y a la sujeción de lo privado a lo público.[30]

De este modo, es posible observar que tanto el orden dominante, como el modelo son masculinos. La escuela se organiza en torno a relaciones en donde se evidencian las discriminaciones que, hacia las mujeres, existen en las estructuras sociales. Se trata de prejuicios elaborados en términos biológicos, apoyados a veces en posturas religiosas y científicas que sostienen el rol secundario de la mujer-madre-educadora-subordinada al varón. :[31]

Grupos de mujeres y distintos-as investigadores-as hacen mención el hecho de que la educación separada por sexos, en algunos aspectos ha sido benéfica para las mujeres, dado que las han liberado de la competencia permanente con los varones, han obtenido una mayor atención por parte de los-as docentes, y sus logros educativos presentan niveles más altos en relación a las mujeres que cursan una educación mixta. Estas argumentaciones interesadas en sostener la utilidad de la segregación por sexos se basan, en última instancia, en el determinismo biológico.[32] El hecho de fundamentar, por ejemplo, en base a las diferencias físicas y sociales de chicas y muchachos, sobre todo en la pubertad, presenta una visión bastante estereotipada de las capacidades y el potencial de los y las jóvenes.

Pero, por otro lado, son muchas las personas que sostienen que la educación segregada por sexos supone una mirada "desfasada" de acuerdo a la cual los sexos difieren en sus necesidades educativas, en tanto que la propuesta de la coeducación, como discurso moderno y democratizante va a tender a relaciones más igualitarias. El modelo de la coeducación se presenta entonces como más democrático, más amplio, no jerárquico; apareciendo como necesario que las chicas pueden aprender aquellos saberes que son necesarios en el espacio público, y los varones puedan adquirir aquellos que son fundamentales para actuar de forma autónoma y solidaria en las diferentes esferas del espacio privado.[33]

La coeducación se integra en un movimiento social más amplio que estudia y valora las particularidades de las esferas pública y privada sin establecer entre ellas ni exclusiones, ni jerarquías. Para la coeducación, el patrimonio humano es plural, pertenece a todos los individuos sin ningún tipo de discriminación por razones de género.[34]

"Se podría hablar de la coeducación como paradigma educativo diferenciado de otros modelos pedagógicos, con un campo conceptual teórico-práctico en proceso de constitución y elaboración. Este corpus debe legitimar un modelo educativo basado en la igualdad entre los sexos. Pero ello requiere el planteamiento de estrategias para contrarrestar la desigualdad a través de la acción educativa desde la perspectiva del género." [Zulma Caballero, 1998]

La experiencia co-educativa puede llegar a ser realmente transformadora en la medida en que, a partir de la conciencia de género, se propicien acciones que tiendan a situar a las mujeres en un plano semejante al de los varones. La coeducación tiene que tender a posibilitar que tanto varones y mujeres se replanteen la diferencia, relacionen la discriminación de género con otras formas de discriminación y valoren las diferencias culturales de los otros grupos humanos.

El espacio universitario y las mujeres

En la Universidad Nacional de Tucumán, las mujeres constituyen el mayor porcentaje tanto entre el alumnado, como entre las docentes-investigadoras que allí se desempeñan, aunque hay que considerar el hecho de que, a pesar de los logros educativos cada más vez más significativos, las mujeres continúan orientando su educación universitaria, por una parte, hacia aquellas carreras en las que podrán prolongar, en el ámbito público, los roles que les han sido asignado tradicionalmente por la sociedad y, por otra, hacia carreras que les posibiliten compatibilizar sus roles profesionales con los de esposa y madre. Se genera de este modo una internalización de las limitaciones que la sociedad impone a las mujeres para el ejercicio profesional compatible con los papeles familiares futuros; las mujeres participan entonces como "naturalmente" se espera de ellas, de la reproducción[35] de las condiciones para la producción en sus diversas formas.

Según lo expresado por la CEPAL, el mayor número de mujeres que han logrado acceder y acceden a los diversos ciclos educacionales ha generado una democratización de las oportunidades para el sexo femenino; ello tendría su implicancia a largo plazo en una nueva socialización y en una transformación en los patrones de cultura que norman las interrelaciones personales de ambos sexos.[36]



Sin embargo, es posible observar que las barreras objetivas persisten y que el u:"techo de cristal"[37] aún no se ha roto. Diversos factores contribuyen a que ese "techo de cristal" exista en el ámbito universitario. Están, por un lado, las barreras internas que tienen que ver con la imagen que las mujeres perciben de sí mismas y con los límites que auto-imponen a sus capacidades y, por otro, las barreras externas que la sociedad impone a las mujeres.

La división entre barreras internas y externas es operativa en nuestro análisis en la medida que facilita, de alguna manera, ordenar los múltiples y complejos elementos que intervienen, aunque es necesario advertir que en el plano de la realidad lo externo y lo interno pierden sus límites. Las barreras que socialmente se imponen a las mujeres son incorporadas por éstas y transformadas en barreras internas; es precisamente esta interiorización la que hace posible que las barreras externas se mantengan y perpetúen.

Los entes socializadores como la familia, la escuela, los medios de comunicación, la religión, relegan a las mujeres a un segundo término y, a través del ejercicio de la secundariedad y obediencia las llevan a ser lo suficientemente sumisas como para aceptar su futuro. Por otra parte, la socialización también enseña a obtener gratificación en las tareas del hogar y de atención de la familia, lo que conlleva por un lado a la obtención de beneficios secundarios como el poder y el control ejercido sobre la vida y el destino de los que dependen de ella, y por el otro a sobredimensionar y sobrevalorar las tareas hogareñas, lo que les impide delegarlas en otros con lo cual eximen a sus parejas e hijos-as de las cargas domésticas.

Dada la asignación tradicional de roles para las mujeres, aún continúa siendo un problema compatibilizar su vida familiar y profesional. La decisión de sostener su trabajo conlleva, casi siempre, la asunción de una sobrecarga en sus roles tradicionales a los que se le suma el de proveedora económica del hogar. El que la responsabilidad de las tareas domésticas y de la educación de los-as hijos-as continúe recayendo en las mujeres las lleva a que se vean expuestas a una doble jornada de trabajo y a una duplicidad de roles (esposa-madre-trabajadora); esto incide negativamente tanto en el rendimiento intelectual como físico. Este elemento sumado

al hecho de que las mujeres como colectivo no han podido acceder a las mismas oportunidades de formación y capacitación que los varones y que sus tasas de actividad disminuyan en la etapa reproductiva, lleva a que sus niveles de formación sean, en muchos casos, inferiores que sus pares masculinos.

Otro fenómeno que se registró desde los noventa es que dentro del proceso de crisis socio-económica que generó un creciente desempleo, se incrementó en forma casi geométrica el número de mujeres jefas de hogar. La mayoría de las trabajadoras se desempeñan en el servicio doméstico pues sus compañeros están parados; en otros casos, se trata de mujeres separadas, pero los ingresos son siempre considerablemente inferiores a los de los varones. Esta situación tendría su explicación en el hecho de que la desocupación afectaría más a los varones y a que a las mujeres se les ofrecen puestos de trabajo de menor categoría y con salarios inferiores a los que por igual tareas, les pagarían a los varones. De acuerdo a un estudio realizado por el Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INDEC) entre fines de 1996 y principios de 1997, en los hogares donde la que trabaja es la mujer, los ingresos son un 28 % inferiores a los que tienen a varones como sostén económico.[38] Lo que se comprueba es que dentro de la sociedad contemporánea, la división del trabajo entre varones y mujeres es tal que, dentro del trabajo productivo, los varones tienden a ser mejor pagados, estando las mujeres peor remuneradas, acentuando aun más su subordinación.

De acuerdo a una de las últimas encuestas del INDEC, el 28,8% de los hogares de todo el país tiene a una mujer como responsable principal, ya sea porque mantiene a la familia, gana más que el hombre o son viviendas sin presencia masculina. En total suman 2,7 millones de mujeres las que están en esa situación. En 1991, la jefatura femenina abarcaba al 22,4% de los hogares. Tras el impacto de la crisis del Tequila en 1995 saltó al 26% y con la recesión iniciada en 1998 ascendió hasta el 28,8% actual.[39]

En el caso de aquellas mujeres que "invaden" los espacios laborales tradicionalmente reputados como masculinos encuentran fuertes oposiciones, pues si fallan las argumentaciones acerca de los dominios profesionales masculinos, se acude a la biología. Actualmente existen problemas y cuestionamientos derivados de la cada vez mayor presencia de mujeres en puestos de trabajo elevados, dado que éstas al ocupar los ámbitos tradicionalmente masculinos coadyuvarían a la desocupación de los varones, además las mujeres se embarazan; por ello —según creencias extendidas y muchas veces difundidas por los medios de comunicación— las mujeres no tendrían que ocupar tales cargos de responsabilidad en las que no puedan ser sustituidas. En realidad, lo que se propugna es que las mujeres no deberían trabajar fuera del hogar pues trastornan la economía y su presencia en el ámbito productivo iría en contra de la naturaleza, dado que es el varón el que debe "ganarse el pan" para la familia y la mujer criar niños-as. Esta ideología de la nueva derecha, fundamentada en el determinismo biológico —según el cual las divisiones de género en la sociedad se plasman en unas diferencias biológicas o sexuales— tiene bastantes seguidores en el mundo globalizado actual.[40]

Sabemos que la educación y la instrucción de las mujeres surgió como problema social por la influencia del positivismo lo que produjo transformaciones en las concepciones tradicionales, aunque esto no debe inducirnos a pensar que ello constituía un facilitador para el logro de la igualdad de oportunidades en relación a los hombres educados en su mismo nivel, más allá de que fuera el propósito de muchas mujeres.[41]

> [...] el trabajo educativo fue una manera de extraer a las mujeres del ámbito doméstico para instalarlas en otro espacio que, si bien prolongaba funciones "femeninas" de cuidado de la niñez y los más jóvenes, les daba por otra parte un lugar de trabajo remunerado y reconocido. [...] Las mujeres elegían mayoritariamente la docencia y por prolongación las carreras de Filosofía y Letras que, cuando fueron creadas en Tucumán hace casi 60 años, pasaron a ser muy pobladas por las jóvenes de los sectores medios y altos que aspiraban a formarse en un doble campo: la educación y lo literario y filosófico. [Docente de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UNT]

En este testimonio que señala la inserción de las mujeres en un ámbito laboral como la docencia, permite explicarnos cómo las mujeres al ser mayoritariamente agentes activos de la educación, han interiorizado los patrones discriminatorios y han contribuido y contribuyen a perpetuarlos en la educación de las generaciones futuras manteniendo así su situación desventajosa. La educación es globalmente discriminatoria hacia la mujer; la interiorización de los valores y de la educación sexista conduce a que ella misma en su papel de educadora la reproduzca contribuyendo a que la discriminación se perpetúe.

La responsabilidad de las mujeres en las tareas domésticas de reproducción y su posición subordinada en las relaciones intergenéricas se basa, en diferentes culturas y momentos históricos, en el hecho de que son las

mujeres las que tienen a los-as niños-as y los crían. García Frinchaboy,[42] refiere en este sentido que, según los aportes de Michell Rosaldo, la diferenciación entre esferas privada y pública lleva implícita una asimetría que supone una jerarquización en donde la esfera pública es la que sitúa a los varones en un papel protagónico y, desde donde, se construyen diferentes formas de control social y político, definiendo a la sociedad misma como masculina.

El cuidado de los y las niños-as aparece siempre asignado como responsabilidad de la madre, esto responde al estereotipo existente sobre la función materna que es entendida como un valor de necesaria aparición en la mujer y que aparece como la consecuencia de un desplazamiento desde una región ontológica, la biología, hacia otra región ontológica, la axiología, que comprende los valores de esa función.[43] Marta Lamas sostiene que al definirse el papel social de género como de madres y amas de casa, se adscribe de manera automática a las mujeres a la esfera privada y de esa forma, la familia se transforma en su espacio laboral.[44]

El planteo de la dicotomía naturaleza-cultura, en donde el rol sexual de la mujer se encontraría vinculado a la naturaleza, ha llevado a que antropólogas feministas como Sherry Otner, entre otras, sostengan que las diferentes sociedades son misóginas y que la subordinación de las mujeres es una característica universal. Esto se explicaría en el hecho de que los varones son aproximados a la cultura, en tanto que las mujeres lo son a la naturaleza. La naturaleza es considerada inferior a la cultura; la asociación de la mujer a la naturaleza radica en sus funciones corporales —parir, amamantar, menstruar—, de allí que su lugar en la estructura social y los roles que cumple se vinculen necesariamente con el ámbito privado, quedando para los varones el espacio público, el ámbito de la cultura.

En el contexto de las sociedades capitalistas, el patriarcado tuvo que ir cediendo ciertas leyes y derechos de ciudadanía para las mujeres, así les ha posibilitado el acceso al espacio educativo en general, y al universitario en particular, sellando con ello su lenta participación en la ideología del progreso. Pero lo que se puede ver es que los modelos de organización social impuestos por la ideología capitalista han creado, en realidad, la ilusión de la participación plena de las mujeres en la vida social y política, pues tenemos plena conciencia de que existe una mayor valoración social de las cualidades masculinas, que determinan las relaciones de poder entre varones y mujeres y que limitan el pleno protagonismo de éstas en el ámbito público.[45]

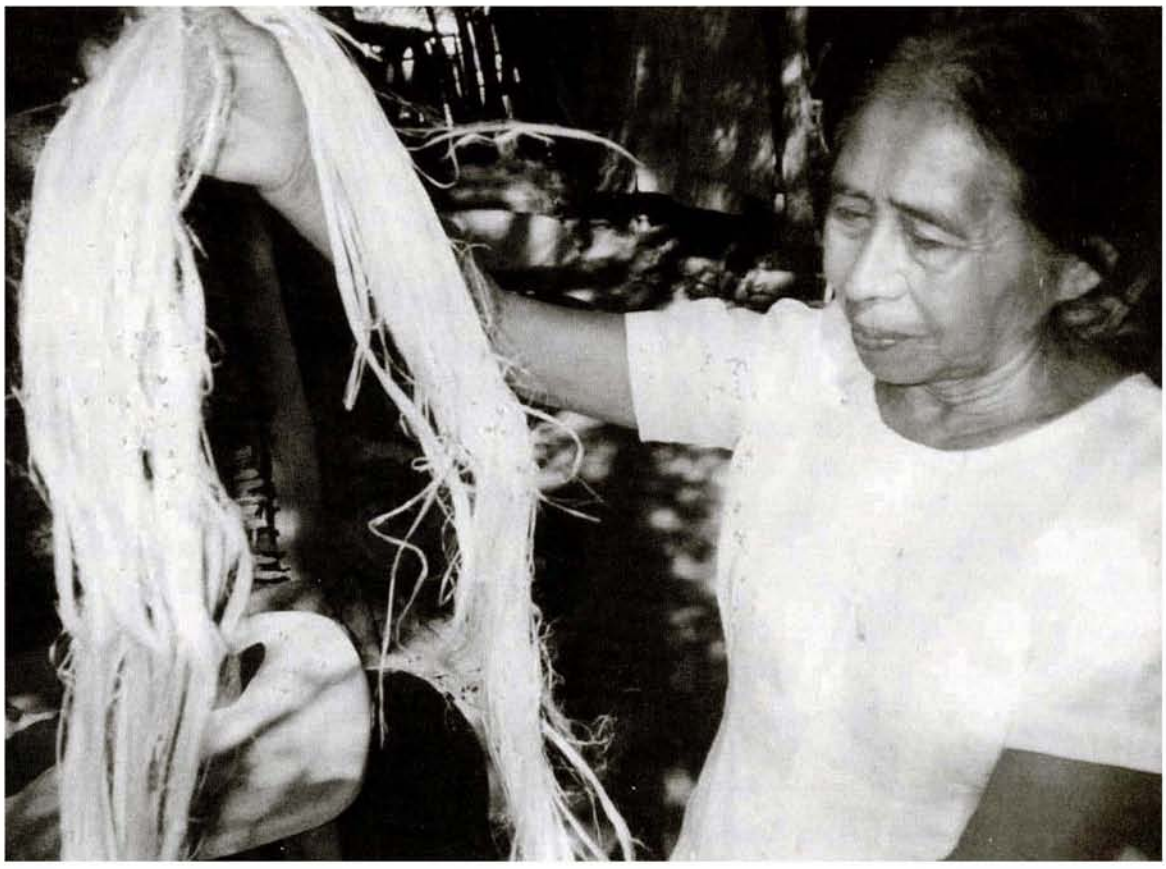
Carole Pateman al indagar acerca del "dominio paternalista" afirma, coincidiendo con Gerda Lerner, que tal dominio paternalista es una forma mitigada de dominio regida por derechos y obligaciones mutuas. La dominación paternalista toma la forma típica del intercambio de obediencia por protección; el lenguaje del paternalismo refuerza el modelo tradicional patriarcal del orden político.[46]

El tema del poder presenta dimensiones muy complejas que van más allá de los cambios evolutivos y temporales. Si el acceso al poder en la universidad estuviese supeditado al número de mujeres con formación y competentes, éstas tendrían que haber logrado un mayor poder académico, lo que de hecho no ha sucedido.[47] Las desiguales relaciones de poder que operan entre los géneros en el ámbito universitario nos ha llevado a reflexionar desde nuestra propia práctica acerca de la búsqueda de una mayor participación femenina en la composición del poder académico, que no se agote en el reclamo de mayores reivindicaciones para las mujeres, sino que incorpore a esas actividades una verdadera apuesta de transformación social y cultural.[48]

Se podría decir que tanto la universidad como la educación en su conjunto han posibilitado la reproducción de la dominación masculina, pero sabemos que su función es mucho más compleja, pues la universidad como espacio autónomo en donde circula el conocimiento, es un ámbito en donde también se generan formas de pensamiento, modos de conocer, de interpretar y de expresar un mundo diferente. Dentro de la universidad como institución ideológica trabajan personas que pueden optar y debatir tal como ha argumentado Noam Chomsky; así la problemática del género comienza a ser analizada cada vez por más gente al interior de la institución, aunque sabemos que aún no en sus dimensiones más profundas. Algunas discusiones que han puesto en evidencia la biologización de la cultura en torno al sistema de roles sexuales, posibilitan cierta toma de conciencia en torno a los valores que se inculcan desde el propio sistema de enseñanza.

Algunas consideraciones finales

A pesar de los avances y de los logros educativos tanto cuantitativos como cualitativos, las mujeres continuamos controladas por un sistema de imágenes y lenguajes muy impregnado de una perspectiva masculina.[49] Las limitaciones que la sociedad ha impuesto a las mujeres para el ejercicio profesional y que son compatibles con los roles familiares futuros se vinculan con la naturalización de las adjudicaciones culturales vinculadas al



sexo. Es evidente que existe una mayor valoración social de las cualidades de la masculinidad que determinan las relaciones de poder entre varones y mujeres, limitando el pleno protagonismo de éstas en el espacio público.

Según el Fondo de Población de las Naciones Unidas (2000) se ha comprobado que las utilidades económicas de las inversiones en la educación de las mujeres son superiores a las que generan las inversiones en la educación de los varones. Una razón sería el hecho de que las mujeres que aprovechan sus aptitudes para incrementar sus ingresos efectúan mayores inversiones en la salud y en la educación de sus hijos e hijas.

En el espacio educativo, un contexto en el que el discurso se presume democrático e igualitario, está presente una ideología de género a través de la cual las relaciones sociales desiguales evidencian dominación, exclusión, resistencias y consentimientos, porque la dominación "no depende únicamente de la violencia ya sea física o psicológica. Implica siempre compartir al menos parcialmente las mismas representaciones por los dos sexos, compartir que induce en la conciencia y en la voluntad de los individuos una cierta forma de consentimiento, y por lo tanto de cooperación, a su propia subordinación".[50]

Pero no debemos quedarnos en el análisis de los mecanismos de dominación que operan en las estructuras sociales jerarquizadas, ni en la denuncia de las estrategias de ocultamiento y silenciamiento de las mujeres, pues quedarnos en ello implica el peligro de la victimización que paraliza y esteriliza cualquier acción, asumiendo naturalmente la subordinación. De lo que se trata, como ya lo han marcado las teóricas feministas, es de bucear en la búsqueda de otras formas posibles de relacionarnos socialmente los géneros, por ello es también necesario enfatizar acerca del peso que las construcciones culturales, los procesos de socialización y el poder de las representaciones sociales tienen al momento de analizar las causas de la persistencia de formas de discriminación hacia las mujeres.

La posibilidad de cambiar esta situación, impidiendo la perpetuación de valores y actitudes patriarcales, está en manos de las propias mujeres, ya como colectivo, ya como individuos, las que tendrán que desarrollar estrategias tendientes a cambiar su situación. Para ello, es necesario, por una parte, que las mujeres asuman actitudes de autocrítica que posibiliten descubrir las barreras internas que han interiorizado para intentar modificarlas, y por otra, detectar sus capacidades, habilidades y potencialidades, es decir aquellos aspectos positivos de que disponen para transferirlos al espacio educativo.

"Se requiere diseñar una estrategia de empoderamiento que impulse la equidad de genero en la educación, el sistema educativo puede ser constitutivo de los procesos de empoderamiento de las mujeres. Si el empoderamiento es una estrategia que permite democratizar las relaciones de género y la educación propone formar para la democracia, empoderar a las niñas y adolescentes en el sistema escolar contribuiría a contemplar dentro de la noción de democracia las relaciones entre hombres y mujeres".[51] ♦

Notas

[1] Cfr. Marina Subirats. "Género y escuela". En Carlos Lomas (comp.). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. Paidós, Barcelona, 1999.

[2] Marina Subirats, 1999. *Op. cit.*

[3] Vera Gianotten y Ton De Wit. "Participación popular: algunas reflexiones". En Isabel Hernández, *et al. Saber popular y educación en América Latina*. Búsqueda, Buenos Aires, 1985.

[4] Cit. por Scott, Joan. "El género: una categoría útil para el análisis histórico". En *De mujer a género. Teoría, interpretación y práctica feminista en las Ciencias Sociales*. CEAL, Buenos Aires, 1993.

[5] Lola Luna. "La historia feminista del género y la cuestión del sujeto". En internet: http://www.rcp.net.pe/Cemhal/articulo.htm

[6] Ana María Fernández (Comp.). *Las mujeres en la imaginación colectiva. Una historia de discriminación y resistencia*. Paidós, Buenos Aires, 1992.

[7] Gloria Bonder y Graciela Morgade. *Educando mujeres y varones para el Siglo XXI. PRIOM*. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Buenos Aires, 1993.

[8] Raquel Olea. "El feminismo, ¿moderno o postmoderno?" En *Mujeres en Acción*. Isis Internacional, Santiago de Chile, 1991.

[9] Marta Roldán (mimeo). *Estudios del trabajo*, 1999.

[10] Cfr. Rolando M. Riviere. *Instrucción Primaria Bajo el Régimen de la Ley 1420*. Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 1937.

[11] El Ministro de Educación Juan Carballido señalaba en 1891 que era necesario "imprimir a los colegios nacionales una dirección marcadamente educativa y liberal, propia para formar hombres y argentinos dignos de ser mañana la cabeza y el alma dirigente del país". Cit. por Manuel Solari. *Historia de la Educación Argentina*. Paidós, Buenos Aires, 1995.

[12] Jill Laviguer, "La coeducación y la tradición de las necesidades distintas". En Dale, Spencer y Elizabeth Sarah. *Aprendiendo a perder (Sexismo y Educación)*. Paidós, España, 1998.

[13] Cfr. SIEM-INDEC. Educación.1988.

[14] Cfr. Ídem e Hilda Beatriz Garrido, *et al.* "Interrelaciones en educación. La construcción del género en la escuela media. Un estudio etnográfico". En *Espacios de género*. T. II, CREIM, Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario, Rosario, 1995.

[15] Beatriz Fainholc. *La mujer en la educación y la cultura. Cómo los géneros son discriminados*. Librería del Colegio, Buenos Aires, 1994.

[16] Mónica García Frinchaboy. "Mujer y educación". En Diana Maffía y Clara Kuschnir (comp.). *Capacitación política para mujeres: género, cambio social en la Argentina actual*. Feminaria, Buenos Aires, 1994.

[17] Gloria Bonder, "La mujer y la educación en la Argentina". En Fernández, Ana María y Eva Giberti (comp.). *La mujer y la violencia invisible*, 1989. Cit. por Hilda Beatriz Garrido, *et al.*, 1995. *Op. cit.*

[18] R. C. Lewotin, R. C., Steven Rose y Leon J.-Kamin. *No está en los genes. Racismo, genética e ideología*. Crítica-Grijalbo, México, 1991.

[19] Cfr. María Clara Medina. "Género, sexo y clase: reflexiones a partir de las categorías históricas". *Revista Humanitas*, Facultad de Filosofía y Letras, UNT, Tucumán.

[20] Jurjo Torres Santomé. *El currículum oculto*. 1992. Cit. en Hilda Beatriz Garrido, *et al.* 1995. *Op. cit.*

[21] Cfr. Hilda Beatriz Garrido, *et al.* 1995. *Op. cit.*

[22] Félix Ortega. *El mito de la modernización. Las paradojas del cambio social*. Anthropos, Barcelona, 1994.

[23] Marina Subirats y Cristina Brullet. *Rosa y Azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta*. Instituto de la Mujer, España, 1988.

[24] *Ibid.*

[25] *Ibid.*

[26] Mariano Fernández Enguita. "La tierra prometida. La contribución de la escuela a la igualdad de la mujer". En *Revista de Educación*, 290, Madrid, 1989.

[27] Marina Subirats y Cristina Brullet. *Op. cit.*, 1988.

[28] Genoveva Sastre. "Coeducación y vida cotidiana". En *Cuadernos de Pedagogía*, 127, Barcelona, 1994.

[29] *Ibid.*

[30] *Ibid.*

[31] Hilda Beatriz Garrido, *et. al.*, 1995. *Op. cit.*

[32] Marina Subirats. *Primeras Jornadas. Mujer y educación*. 1985. Cit. por Zulma Caballero, 1996. *Op. cit.*

[33] G. Sastre, 1994. *Op. cit.*

[34] *Ibid.*

[35] La categoría de reproducción incluye tres dimensiones: la reproducción biológica, la reproducción cotidiana, es decir el mantenimiento de la población existente mediante las labores domésticas de subsistencia, y la reproducción social, o sea las tareas orientadas al mantenimiento del sistema social. Cfr. Elizabeth Jelin. Familia, crisis y después... En Wainerman, Catalina (comp.). *Vivir en familia*. UNICEF-Losada, Buenos Aires, 1994.

[36] Cit. por Hilda Beatriz Garrido de Biazzo, Norma Ben Altabef y Marta Barbieri de Guardia. *La mujer en la universidad* (I y II). Siglo XXI, Cultural, Tucumán, 1996.

[37] Este "techo" operaría en una doble inscripción: como una realidad cultural opresiva y como una realidad psíquica paralizante permitiendo dar cuenta tanto de los factores culturales invisibles que producen tales condiciones discriminatorias a los que llamaremos factores externos, como de los factores de constitución de la subjetividad femenina que hacen posible tal imposición cultural, a los que llamaremos factores internos. Cfr. María Delia Toledo. *Género y trabajo*, 1996. Inédito.

[38] Cfr. *Diario La Gaceta*, 11-08-1998, Tucumán.

[39] Cfr. *Diario Clarín*, 04-09-02, Buenos Aires.

[40] R. C. Lewotin, Steven Rose y Leon J.-Kamin, 1991. *Op. cit.*

[41] Cfr. Sandra Hardin. *Género y ciencia*, 1996.

[42] Mónica García Frinchaboy. *Mujeres profesionales e inserción laboral. Documentos de Trabajo*. Prisma. Buenos Aires, 1985.

[43] Giberti, Eva y Ana M. Fernández. *La mujer y la violencia invisible*. Sudamericana, Buenos Aires, 1989.

[44] "Sostener que la maternidad es el papel social en el que las mujeres mejor se realizan, no tiene mucho sentido así como tampoco negar la maternidad de muchas mujeres. Pero afirmar que la maternidad predispone a las mujeres a ciertos trabajos de cuidado o a ciertos estilos de trabajo es naturalizar complejos procesos económicos y sociales y oscurecer las diferencias que existen entre las mujeres". Cfr. Marta Lamas. "Democracia e igualdad política y diferencia sexual", *Disensos*, 35.

[45] Raquel Olea, 1991. *Op. cit.*

[46] Cfr. Carole Pateman. El Contrato Sexual. Anthropos. Barcelona. 1995.

[47] Cfr. María Antonia García de León. *Élites discriminadas*. Anthropos, Barcelona, 1994.

[48] Raquel Oleal, 1991. *Op. cit.*

[49] Cfr. Olga Viglieca. Entrevista a Françoise Collin. *Diario Clarín*, Zona, Buenos Aires, 18/10/1998.

[50] Maurice Godelier en Arlette Farge. *Las mujeres y el poder político*. México, 1993. Cit. por Lola Luna. "Lo político del género en América Latina". En *De Nairobi a Beijing. Diagnósticos y propuestas*. Isis Internacional, Santiago de Chile, 1995.

[51] En Red Informativa de Mujeres (RIMA). Rosario, Argentina, 2001.