

# M enú palindrómico

Alejandro Herrera Ibáñez- José Antonio Robles

¡AJÁ! DORA LA RODAJA

¡LA SALI!

A MERCEDES ÉSE DE CREMA

¿ES ATE? ¡MÉTASE!

¿O YA VI TRUFA FURTIVA YO?

—ISIS, NO LE METAS ATE. —¿MELÓN? — ¡SÍ, SÍ!

¡YE, YE, MAMEY, EY!

\*ÉCHELE LECHE

ANITA LE GANA GELATINA

\*PALÍNDROMO FONÉTICO

#### CONSEJO EDITORIAL

Dr. Alfredo Furlán  
Lic. Ma. del Rocío Martínez Escamilla  
Lic. José Alfredo Torres  
Mtra. Lucía Herrera González

#### DISEÑO Y TIPOGRAFÍA

Ma. Isabel Díaz Gamboa

Publicación abierta a cuestiones en torno a la docencia. Pueden enviar ensayos (máximo 8 cuartillas) a:

#### EDITORIAL TORRES ASOCIADOS

Otomías Lt. 1, Manzana 15, Interior 6, Colonia Ajusco, C.P. 04300, Delegación Coyoacán. Tel.: 618-71-98

El contenido de los artículos es responsabilidad de los autores.

Registro en trámite.

Tiraje 2,000 ejemplares.



# Docencia

Publicación cuatrimestral  
Septiembre-diciembre 1996. No. 4  
Precio \$ 6.00

003757

4908 - NO

## Género y educación

• Graciela Hierro



En este ensayo voy a referirme a la Pedagogía como ciencia, identificada con la Educación como ciencia, y a su relación con la perspectiva de género. Deseo proponer una idea de educación humanista apropiada para el tiempo de crisis que vivimos.

Por educación entiendo el proceso de adquisición de conocimientos, habilidades y actitudes con un fin ético. Es decir, la educación necesariamente nos convertirá 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 contenido ético.

Pienso que el proceso educativo, para serlo debe contar, en efecto, con la voluntad de la y el educando. Por lo cual —a mi juicio— toda educación termina siendo autoeducación; siguiendo a Paulo Freyre, creo que "nadie educa a nadie", todas las personas nos educamos a nosotras mismas en la comunidad, en un tiempo que se inicia cuando

tomamos nuestra vida en nuestras manos, y termina con la muerte.

El proceso educativo nos convierte en personas, y por persona entiendo un ser moral, libre y digno. Porque no nacemos personas, nos convertimos en tales a través de nuestro esfuerzo educativo, el cual va constituyéndose en relación con el género, la condición social, histórica, racial, étnica, geográfica y el ciclo de vida en que nos encontremos.

Finalmente diremos: la educación como proceso sólo tiene lugar entre seres humanos, por ello, la educación y el humanismo van entrañablemente unidos. Las disciplinas que apoyan la educación son la ética, que, desde la filosofía, es la filosofía de la educación; la sociología de la educación, que estudia los condicionantes sociales del proceso educativo; la psicología de la educación, que estudia las teorías del aprendizaje, y otras ciencias más. Mi comentario se centra en la filosofía de la educación y el género, en el género y su significado, y propondré una visión nueva de la educación humanista.

## La perspectiva de género

Esta perspectiva supone el análisis de preocupaciones conceptuales, temáticas y metodológicas derivadas del concepto *género*. En primer término, es necesario diferenciar entre el sexo como un hecho biológico y el *género* como un concepto que connota cierta construcción social conferida a un cuerpo sexuado. En otras palabras, la perspectiva de género, es la interpretación del significado social que se le ha dado al hecho biológico de haber nacido hombre o mujer. Los sistemas asociados al género suponen prácticas, símbolos, representaciones, normas morales y jerarquías de valores.

Los estudios de género se ocupan de tal ámbito de conocimiento; el concepto género, en ese sentido, es la herramienta heurística fundamental para desentrañar la diferencia entre sexo y género. El primero, entendido como fenómeno natural, y el segundo, como condicionamiento cultural.

## La educación humanista

Históricamente hay dos formas de concebir la educación para las mujeres y los hombres. La tradicional que hace énfasis en la obediencia a los patrones acostumbrados de identidad de género, y la llamada educación

activa o nueva. En el caso de los sujetos femeninos, la identidad tradicional del género está centrada en el matrimonio, la maternidad y el cuidado infantil. En el caso de la masculina, en el trabajo, el éxito y la competencia. La llamada educación nueva o activa, surge de una preocupación por el ser del educando, por seguir sus necesidades e intereses, mas allá de las formas acostumbradas de ser y actuar que propone la tradición.



La educación de las mujeres es un problema que apenas se ha comenzado a investigar por parte de las mismas muje-

res. Tradicionalmente —fuera de algunos ejemplos aislados— se piensa que “educar” a las mujeres es muy sencillo. Sólo habría que seguir “el instinto femenino”, puesto que se pensaba que ellas, en forma “natural” saben ser madres, esposas y amas de casa. Es hasta este fin de siglo que la psicología y la sociología nos han iluminado acerca de las diferencias, no solo de género; sino también respecto de la llamada “conducta instintiva”. Estudios como el de Elizabeth Badinter cuestionan la existencia del llamado “instinto maternal”. (Cfr. Badinter).

## El humanismo

Precisamente hablar del humanismo es referirse a “Cualquier sistema o forma de pensar o actuar en el cual el interés humano,

los valores y la dignidad personal predomina” (*Enciclopedia Webster*).

Como afirma Heidegger en su “Carta sobre el Humanismo”, éste significa meditar y cuidar que el ser humano sea humano, y no inhumano. Se puede hablar de varias interpretaciones de cómo alcanzar lo humano: por medio de la *paideia*, para el mundo griego clásico, conociéndose a sí mismo o imitando al “hombre prudente”; la educación para lo social en el marxismo; la educación para la salvación en el cristianismo; la autenticidad para el existencialismo; la cientificidad-racional para la época actual.

## El humanismo y el feminismo

La nueva forma de humanismo que surge a partir de la perspectiva de género que apuntamos arriba, trata de un humanismo que no asimile lo humano únicamente al ser masculino, el hombre; es decir, no considera “lo humano” como la representación de género masculino (civilizado, blanco, cristiano). Se trata de un humanismo de la igualdad que considera lo humano como propio de ambos géneros; que comprende la realidad humana en forma binaria, si bien ser hombre significa no ser mujer y viceversa. Sin embargo, la paradoja apunta a que el ser más parecido al hombre es precisamente la mujer.

La nueva visión del humanismo surge naturalmente de relacionar el concepto *género* con

## CATÓLICAS POR EL DERECHO A DECIDIR, A.C.

*una organización comprometida con las mujeres, la comunidad y la conciencia.*

Nuestra organización representa a millones de católicos y católicas que no han podido compatibilizar sus vivencias cotidianas con las enseñanzas de la Iglesia y que no quieren dejar su fe, pues es algo de vital importancia para su tranquilidad y crecimiento espiritual. Pero que viven ambigüedades, dualidades, culpas y temores causadas por la distancia cada vez mayor entre los dilemas que enfrentan cotidianamente y las guías morales que les proporciona la Iglesia.

- Son ejes prioritarios de nuestro trabajo, el potenciamiento de las mujeres, y la promoción y el impulso de los derechos sexuales y reproductivos de hombres y mujeres.

- Entendemos que estas tareas innovadoras sólo pueden darse en un proceso de transformación tanto personal como social y que éste no se va a dar en una isla de mujeres solas. Invitamos a nuestros compañeros, esposos, hijos y padres a participar con nosotras en esta reflexión de las relaciones entre hombres y mujeres, desde una perspectiva ética basada en la justicia.

- Desde nuestra particular perspectiva, trabajamos para mejorar las condiciones de posibilidad necesarias para el ejercicio de los derechos reproductivos contribuyendo al rompimiento de los valores tradicionales y tabúes asociados a la sexualidad y la reproducción y al mito de la maternidad como destino “natural” de las mujeres, que enseña la jerarquía de la Iglesia Católica. Las Católicas por el Derecho a Decidir reclamamos el derecho a ser, a existir autónomamente en la Iglesia y en la sociedad.

- Reconocemos como aspectos fundamentales para el ejercicio de estos derechos: el poder necesario para tomar decisiones autónomas fundamentadas e informadas y los recursos necesarios para acceder a los servicios, métodos y técnicas necesarias para poder tomar esas decisiones libremente.

Apartado Postal 21-264  
04021 Coyoacán  
México, D.F.  
Tel: (5) 554-5748  
Fax: (5) 659-2843

el de humanismo lo cual nos permite afirmar que el feminismo es un humanismo, parafraseando a J. P. Sartre, en el sentido siguiente.

### *El humanismo democrático*

*Supone alcanzar la igualdad conservando la diferencia.*

Todos somos iguales, pero unos más que otros.

*George Orwell. Animal Farm.*

Hablemos en primer lugar de igualdad entre los géneros, porque la igualdad es la condición necesaria para poder referirnos a la educación democrática. La democracia entraña la igualdad en el uso del poder privado y público, la participación en las decisiones que nos conciernen a todos; la consideración de que cada persona vale igual y detenta los mismos derechos. La educación democrática supone ofrecer a los dos sexos por igual las oportunidades educativas que se ofrezcan en su comunidad. Para ello hay necesidad de aceptar que hombres y mujeres somos iguales en cuanto al ser y al valer, y diferentes en cuanto a los rasgos de nuestra identidad personal.

### *La igualdad y el género*

El mundo actual casi universalmente valoriza más a los hombres que a las mujeres. Tanto las costumbres como las instituciones sociales y políticas subordinan las mujeres a los hombres. Esto no significa, por otra parte, que las mujeres dejen de tener



importancia en un mundo donde procrean, cuidan a los infantes y trabajan. Sin embargo, a partir de la imposición del poder patriarcal —el poder del padre, del patrón y del padre eterno— que viene a dominar la vida política, social y económica de las organizaciones humanas, los hombres en todo el mundo evolucionan para jugar un papel central y las mujeres van quedando marginadas. El período de formación del patriarcado no sucedió de repente; fue un proceso que se desarrolló en el transcurso de casi 2.500 años, desde aproximadamente 3.100 aC. al 600 aC. (Lerner, G., 1990).

La ruptura de la imagen tradicional femenina es la condición necesaria —aunque no suficiente— para que las mujeres alcancen la igualdad. Porque en tanto que las mujeres sientan que sólo pertenecen al hogar y la familia, no cuestionarán su identidad tradicional; no se preguntarán por qué no están representadas en los negocios, en el gobierno o en las artes. Las mujeres, como grupo, han tenido que aprender a rechazar las definiciones tradicionales de lo femenino basadas sólo en explicaciones de su biología; han debido comprender que su identidad no es sólo ser madre, esposa o trabajadora doméstica; que su ser significa la posibilidad de alcanzar la

calidad de persona, como cualquier ser humano.

Para lograr la igualdad entre los géneros, como condición suficiente, se requiere aceptar que las mujeres somos seres humanos, que los dos géneros somos iguales en las cuestiones más importantes, y diferentes unos de otros, no como sexo, sino como individuos; es decir, que las diferencias individuales son más importantes que las de género; y que esta igualdad debe ser públicamente reconocida; que las cualidades tradicionalmente asociadas a las mujeres, lo que puede llamarse "el principio femenino", es por lo menos igualmente valioso que el principio masculino, y que esta igualdad debe ser públicamente reconocida.

Finalmente que lo personal es político, esto significa que la estructura de valor de una cultura es idéntica en las áreas privada y pública, es decir, que todo lo que sucede en la recámara es absolutamente relevante para lo que sucede en la cámara (del poder público). Y que la igualdad requiere que los dos géneros tengan el control sobre la cámara y la recámara. (Hiero, G., 1994).

En suma, en el plano académico, la igualdad educativa

significa la lucha por la democracia en la educación.

### *La educación democrática*

*Si se hubiera de definir la democracia, podría hacerse diciendo que es la sociedad en la cual no sólo es permitido, sino exigido, el ser persona. Persona y democracia.*

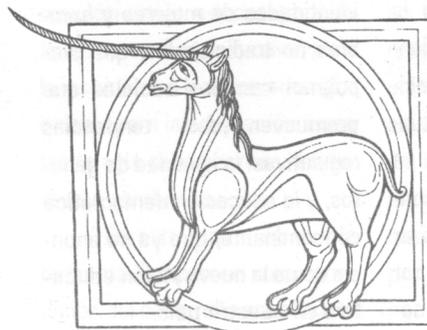
*María Zambrano*

El discurso sobre la democracia, en la mayoría de los países, no toma en cuenta los intereses de la mitad de la humanidad: las mujeres, no considera entre sus prioridades la cuestión femenina. Esta circunstancia oscurece los logros de los movimientos liberadores en todo el mundo y dificulta la posibilidad de acercarse a una democracia real.

La democracia del género se alcanza cuando grupos importantes de mujeres logran la conciencia feminista o conciencia de género democrática, a través de la nueva educación femenina.

Sucede entonces que las reformas que propugnan las mujeres son liberadoras de su condición de opresión dentro de la familia, que es el "locus" del poder patriarcal; también luchan por lograr el derecho a la participación equitativa en todas las esferas sociales; por el derecho de

decidir sobre el propio cuerpo, es decir, el derecho a la maternidad libremente asumida, a la protección de su salud, la legislación equitativa matrimonial y de divorcio; la legislación laboral, etcétera. Todo lo cual significa la igualdad con

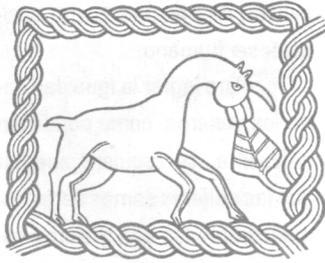


respecto a los privilegios de género, producto de la nueva educación democrática.

## Conclusiones

1.- La educación democrática pugna por la igualdad real, conservando la diferencia de género; las mujeres no queremos ser hombres, sino mujeres; no educamos como hombres, gobernar como hombres, no crear como hombres, no amar como hombres; deseamos ejercer nuestra vida desde un cuerpo de mujer que nos pertenece; trabajar, amar y compartir —en México— con los hombres la creación, de la "otra forma de ser humano libre" como proponía Rosario Castellanos, en la esfera familiar, educativa, social y política. (Hierro, G. 1992).

2.- Es necesaria la creación de la nueva educación femenina y masculina, que suponga el cambio de las imágenes tradicionales femenina y masculina basadas en la igualdad del género. Esto acontece, en primer lugar, porque el contexto social de aprendizaje no es estático; se suceden períodos de cambio rápido, causado por condiciones sociales distintas, como los desastres económicos y las guerras; ocurren innovaciones tecnológicas (por ejemplo los anticonceptivos); todo lo cual promueve comportamientos nuevos, con mayor capacidad de adaptación a las situaciones sociales cambiantes. La nueva educación promueve conductas de apoyo al desarrollo en lo personal y en lo político, por ejemplo, participando en los mo-



vimientos sociales.

3.- El movimiento político de las mujeres —el feminismo— es la expresión de sufrimientos ampliamente compartidos; sin embargo, las personas se vuelcan a la acción política solo cuando sienten que el gobierno tiene alguna responsabilidad en la ayuda necesaria para remediar sus problemas; porque, gran número de esperanzas y miedos nunca alcanzan la voz política, porque las personas tienden a visualizar sus problemas como personales, y se dirigen a sí mismas, a sus familiares o a sus amigos, para buscar soluciones, más que a solicitar la acción de las autoridades políticas.

En suma, el significado de ser mujer y de ser hombre, se ha transformado en el transcurso de este siglo; los cambios en las familias, en la educación y en la experiencia de trabajo, han hecho surgir *la nueva educación democrática*, que toma en cuenta la perspectiva de género. Se inicia ya la conformación de identidades de mujeres y hombres no tradicionales, que propugnan cambios sociales que promueven dos tendencias regulativas: la igualdad de géneros, y la educación democrática concomitante, que ya se anuncia como la nueva visión educativa en nuestro país.

## Bibliografía

- BADINTER, Elizabeth: "L'ain est l'autre: des relations entre hommes et femmes". Paris, France. L'oisire. 1986.
- CASTELLANOS, Rosario: "Otro modo de ser humano y libre". Citado en Hierro, Graciela. 1992.
- HEIDEGGER, Martin: "Carta sobre el Humanismo".
- HIERRO, Graciela: "Género y poder". En *Perspectiva Feminista (Antología) 1994*, Editada por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. (Puebla, Pue.)
- HIERRO, Graciela: "Democracia y género". En: *Participación Política de la mujer*. Editado por Cambio XXI Fundación Mexicana, A. C. México, 1992.
- HIERRO, Graciela: *Naturaleza y fines de la educación superior*. Editorial UNAM. 1994. 3a. Ed.
- HIERRO, Graciela: *De la domesticación a la educación de las mexicanas*. Ed. Torres Asociados. 1994. 3a. ed.
- LERNER, Gerda: *La creación del patriarcado*. Barcelona, Crítica. 1990.

## La perspectiva de género en la descentralización curricular

• Pilar Aylwin Jolfre

### Presentación

Los cambios que ha vivido el mundo en los últimos años, han llevado a que exista un cierto consenso en relación a las necesidades que debe satisfacer la educación: formar ciudadanos y ciudadanas que contribuyan al mantenimiento y desarrollo de sociedades crecientemente democráticas y educar para la transformación productiva, para la inserción en los mercados globales y para la adaptación a una tecnología cada vez más rápidamente cambiante.

En este marco en que la democracia aparece como condición del desarrollo económico,

la descentralización curricular es una aspiración de la mayor parte de los países latinoamericanos, en tanto se asocia al logro de una mayor calidad y equidad de la educación.

Descentralizar el currículo significa considerar la heterogeneidad y diversidad existente, para garantizar así una inclusión social real basada en la igualdad de oportunidades, en oposición a un currículo uniformante y homogéneo que excluye a importantes grupos de la población, tales como: las mujeres, los pobres, los indígenas, los marginales, reforzado por un tratamiento discriminatorio.

En relación a los estereotipos sexuales, el currículo escolar, considerado en sentido amplio e inclusivo, tiende a mostrar los roles sexuales institucionalizados, diferentes por razones naturales y funcionales a la vida social considerada deseable. Desconociendo la complejidad de la sociedad, dinámica y diversificada, se presenta a la mujer como destinada a la maternidad, el matrimonio y a profesiones de servicio; al varón se le encamina hacia el mundo de lo público y de lo productivo. Así, el destino de ambos ya está determinado en relación a lo "propiamente femenino" y a lo "propiamente masculino".

La interdependencia de la relación entre ambos géneros hace que cualquier modificación en la identidad femenina ponga "en peligro" la identidad masculina y viceversa. Ello explica que el currículo, en su dimensión de conservador de la cultura, desconozca las transformaciones que se están dando en la realidad y persista en la presentación de roles estereotipados.

En este contexto, desde una perspectiva de género, la descentralización curricular adquiere sentido, en la medida que entre sus objetivos está el lograr una educación pertinente, significativa y relevante para todos, lo que implica no excluir a nadie, y para este caso en especial, a ninguno de los géneros (en tanto no existe el género) y garantizar oportunidades igualita-

rias, con vistas a la construcción de una sociedad democrática.

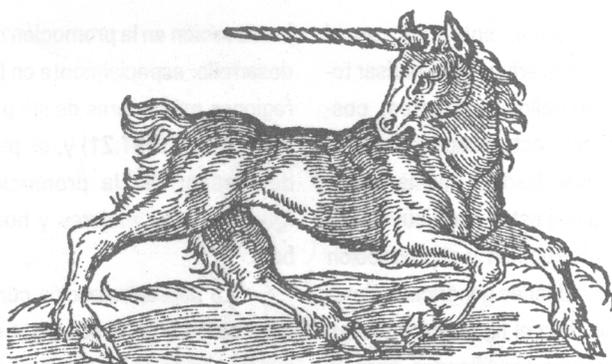
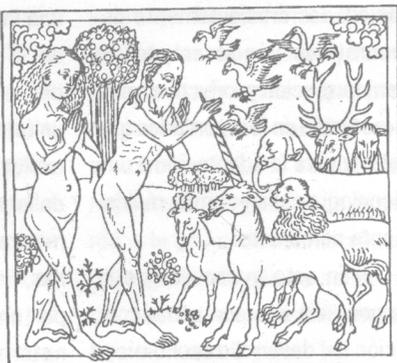
### 1.- *La centralización del currículo desde la perspectiva de género*

Un análisis de los significados y concepciones que se observan en un currículo uniformante y centralizado como el vigente en gran parte de los países de América Latina, refleja el predominio de una cultura urbana, de clase media, de raza blanca y masculina, propia de los grupos dominantes en estas sociedades.

En otras palabras, importantes sectores sociales como mujeres, clases bajas, minorías étnicas y racionales quedan excluidos de los patrones aceptados, contribuyendo así a la consolidación de una formación caracterizada por la reproducción de estereotipos sociales, culturales y sexuales, que limita el desarrollo y promoción de los grupos mencionados e impide la democratización de la sociedad.

Aún cuando la discriminación étnica, racial, social y sexual no pueden ser separadas más que en el plano analítico, en este trabajo nos centraremos en el problema del género.

La existencia de un cu-



### *La perspectiva de género y el currículo*

El currículo con orientación predominantemente masculina queda de manifiesto en el análisis de los textos escolares, en los que se reproducen los estereotipos sexuales; en los contenidos que no consideran los intereses de las mujeres ni su presencia en la sociedad en igualdad de condiciones con los hombres; en las relaciones maestra(o)-alumna(o) donde se privilegia la participación de los varones; en el tipo de asignaturas que se ofrecen a mujeres y hombres; en las perspectivas profesionales que se difunden reforzando valores sexuales estereotipados; en las organizaciones escolares donde la tendencia es que los hombres ocupen los puestos directivos y las mujeres se mantengan en posiciones subordinadas, a pesar de ser mayoría en la profesión docente, entre muchos aspectos más.

En síntesis, la existencia de un currículo homogéneo para hombres y mujeres construido desde una visión masculina, ha contribuido, dadas las características de su producción, a discriminar a unos y a otros a través de roles estereotipados y de la asignación de determinadas funciones sociales.

Desde la perspectiva de género se puede afirmar que el currículo reproduce y refuerza la discriminación sexual, haciendo aparecer "lo masculino" y "lo femenino" como las únicas formas de ser aceptadas culturalmente para uno y otro sexo, desconociendo que éstas nos son más que construcciones sociales, relativizadas por variables como las concepciones de sexo y género de cada cultura; el ciclo de vida; la etnia; la clase social. Es decir, no se derivan de las diferencias biológicas de los sexos y, por tanto, no son "diferencias naturales" las que justifican la discriminación.

La visión de género es una perspectiva donde la sexualidad biológica es trascendida por la actividad humana que construye las identidades sexuales. El género es el sexo socialmente construido, dice De Barbieri.

Esta perspectiva supone un gran aporte epistemológico en tanto se trata de una categoría que reconoce que la desigualdad social derivada de los sexos es una construcción cultural y, por tanto, susceptible de desconstruirse y de modificarse.

Ello implica, entonces, en el caso de la educación, revisar todos aquellos elementos, costumbres, estereotipos, rituales, etc., que desde la misma acción educativa están contribuyendo a la construcción y reproducción de identidades genéricas asimétricas, con el fin de explicitarlas e intentar modificarlas para el logro de un respeto mutuo y de igualdad de oportunidades para las personas, sin distinción de género.

En otras palabras, la perspectiva de género implica considerar el sexo como variable pero en un contexto social, económico, cultural y de ciclo de vida, modificando así la visión de que existe una manera de "ser femenina" y una forma de "ser masculino". La diversidad de géneros existente de acuerdo a las variables mencionadas, convierte el currículo homogéneo en una imposición de identidades sexuales a partir de un criterio "natural" que, desde esta perspectiva, ha sido reemplazado por una construcción social.

## II.- *La descentralización curricular y la perspectiva de género*

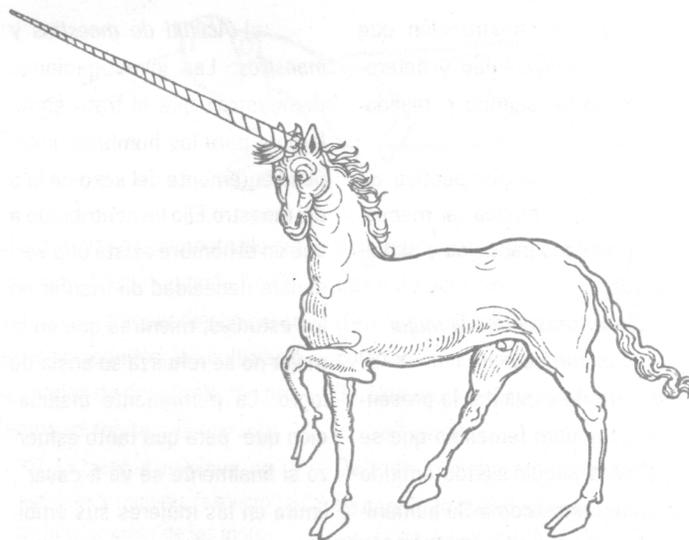
En los últimos años la descentralización educativa ha sido uno de los objetivos de las políticas educativas de los gobiernos de algunos países latinoamericanos, en la medida que estima que contribuye a aumentar la efectividad del sistema. Ello implica abandonar el "currículo uniforme y centralizado en tanto es una de las causas del fracaso escolar y del escaso impacto de

la educación en la promoción del desarrollo, especialmente en las regiones más pobres de los países" (Hevia, 1991:21) y, se puede agregar, en la promoción igualitaria de mujeres y hombres.

La descentralización curricular se basa en el supuesto de que "los niños de distintas regiones y culturas que entran en un sistema cuyo currículo es definido centralizadamente, tienen distintas posibilidades de éxito, dependiendo de la cercanía o lejanía que ellos tengan en relación a los patrones culturales dominantes" (Hevia, 1991:24).

A partir de esa concepción y desde la perspectiva de género, es evidente que la descentralización curricular debe considerar una visión de las identidades de género construidas desde diversos polos de identidad, de manera que las propuestas de currículo se "acerquen a los patrones culturales dominantes" en cada sociedad, aumentando así "las posibilidades de éxito" para mujeres y hombres. Ello contribuirá a que el currículo sea realmente pertinente, significativo y relevante para todas las alumnas y alumnos del sistema escolar.

Entre los objetivos de la propuesta de descentralización curricular se encuentran: mejorar la relevancia del currículo haciéndolo más pertinente a la realidad local; profesionalizar la función docente entregándole al maestro la responsabilidad de una mayor ingerencia para dar respuestas adecuadas a la población estudiantil que sirve; lograr una mayor equidad social a



través de la educación mediante la aplicación de currículos diferenciados para poblaciones distintas (Espinoza y González, 1993:12).

Aunque ninguno de éstos se refiere explícitamente al problema de género, los objetivos propuestos abren muchas posibilidades para incorporar esta perspectiva:

— En relación a la flexibilidad y pertinencia, ambas características permiten la adecuación del currículo a las necesidades propias de los géneros, incorporando visiones que permitan a mujeres y hombres construir una identidad con igualdad de oportunidades sociales, culturales, políticas y económicas, respetando lo propio de cada género de acuerdo a las múltiples variables con las que se construye la identidad, es decir, no imponiendo un modelo que impida las opciones personales ni la heterogeneidad.

— La profesionalización y responsabilidad docente, abre la posibilidad que se constituyan equipos de maestros, de carácter mixto, que puedan tomar de-

cisiones curriculares que incorporen la visión de género, explicitando todo aquello que contribuye a la discriminación y creando espacios para la construcción de relaciones de género más inclusivas y posibilitadoras de la realización personal de alumnos y alumnas.

— Construir currículos diferenciados que contribuyan a la equidad: se trata de adaptarlas a las realidades locales y a las demandas emergentes de la comunidad. Ello permite incluir visiones de género pertinentes a esa realidad y considerar las necesidades de los géneros, especialmente de las mujeres, a quienes se les debe posibilitar una educación que las aliente al logro escolar y a su incorporación activa en la sociedad.

## III.- *Algunas propuestas para construir un currículo descentralizado, significativo, pertinente, relevante y posibilitador para alumnas y alumnos*

La propuesta de un currículo pertinente, relevante y posibilitador

implica una construcción que respete la diversidad y heterogeneidad de sujetos y realidades.

Desde la perspectiva de género esto implica, al menos, dos procesos paralelos y simultáneos:

### 1.- *Hacer presente a la mujer en el currículo*

Se trata de explicitar la presencia del género femenino que se resiste a seguir siendo omitido bajo términos como "la humanidad" y "los hombres". También implica denunciar todas aquellas formas de discriminación que al ser hechas conscientes pueden transformarse en una "discriminación positiva" en favor de la mujer y de las relaciones igualitarias entre géneros.

Algunos ejemplos:

a) *Textos escolares*: reparar en las láminas que representan a las mujeres en roles estereotipados y en los textos que omiten, rebajan o limitan a las mujeres en cualquier forma.

b) *Contenidos y asignaturas*: en el caso de los primeros, se trata de adecuar la presentación de los mismos a los intereses de mujeres y hombres, de manera que éstos sean significativos para ambos al considerar la diversidad de experiencias posibles. Las asignaturas por su parte, además del respeto a intereses diversos en su tratamiento deben reflejar la existencia de opciones múltiples para niñas y niños y no estar tan delimitadas como para que ni unas ni otros se atrevan a incursionar en otras áreas que las catalogadas de "propiamente femeninas o masculinas".

c) *Actitud de maestras y maestros*: Las investigaciones demuestran que el trato es diferente para los hombres, independientemente del sexo de la o del maestro. Ello ha contribuido a que en el hombre exista una verdadera necesidad de triunfar en los estudios, mientras que en la mujer no se refuerza su ansia de logro. La permanente insinuación que "para qué tanto esfuerzo si finalmente se va a casar", limita en las mujeres sus ambiciones e incluso y, más grave aún, el ser considerada como una futura profesional valiosa.

La tendencia de las niñas a ser muy cumplidoras en sus deberes escolares, tiene dos consecuencias muy importantes para su futuro:

"la valoración de un comportamiento femenino estereotipado en la escuela contribuye útilmente en los resultados escolares de la chica en el corto plazo, pero, a la larga, acaba siendo muy perjudicial para su facultad de aprender, su desarrollo intelectual y finalmente para su adaptación a la vida adulta" (Lee, 1973).

En síntesis, hacer presente a la mujer en el currículo implica un cambio de actitud generalizada en que se cuestione a la organización social y sus parámetros que la obligan a desenvolverse en una realidad construida que

"le niega su identidad de ser íntegro, porque en ese contexto que ella cuestiona sólo el hombre como género puede alcanzar un equilibrio integral" (Bonilla, 1986:22).

Por último, cabe destacar que darle a la mujer igualdad de



oportunidades ha demostrado ser algo muy difícil. Según la UNESCO (1975), independientemente de las sociedades, las culturas o los niveles de desarrollo, los problemas se repiten. Estos son:

1) La actitud negativa de hombres y mujeres respecto de la educación de las mujeres;

2) La educación no ha preparado a las mujeres para participar en los procesos de desarrollo;

3) La escasez de mujeres preparadas para actuar como agentes de la educación (maestras, promotoras sociales) y para servir de ejemplo a otras mujeres de cómo pueden participar en el desarrollo gracias a la educación" (UNESCO, 1975, en Deleón, 1991:104-105)

Como se ve, 20 años después las dificultades persisten.

### 2.- *Tomar conciencia de las nuevas relaciones entre géneros*

La descentralización del currículo conlleva el acercamiento de éste a la realidad. Es decir, tendrá que hacerse cargo de la heterogeneidad existente y del dinamismo y complejidad de las relaciones entre géneros.

En este sentido, se trata de hacer conscientes y visibles todos aquellos aspectos y variables que posibilitan y limitan las construcciones de las diversas identidades masculinas y femeninas que determinan, a la vez, relaciones entre géneros que no

son necesariamente asimétricas y de dominio, sino que pueden ser igualitarias y de colaboración mutua.

### 3.- *Una propuesta de descentralización.*

De todo lo dicho anteriormente se concluye que si se quiere una educación de calidad, con igualdad de oportunidades y que sea efectivamente un espacio democrático, se requiere revisar el currículo de manera de transformarlo en:

— relevante, esto es que tenga importancia para niñas y niños en función de su inserción en la realidad;

— significativo, es decir, que tenga sentido para ambos, que se relacione con sus conocimientos y experiencias anteriores para que puedan reconstruir su significado de acuerdo a sus opciones libres y conscientes;

— pertinente, que tenga relación con la realidad y los intereses y necesidades de cada niña o niño en una cultura y tiempos determinados.

Todo ello exige considerar las características del grupo con el que se va a trabajar y no perder de vista la realidad concreta con sus intereses, necesidades, valores, expectativas y posibles soluciones que emanen de la misma comunidad.

En este marco, frente a una escuela homogeneizante y uniformadora se requiere una

escuela para la diversidad y la heterogeneidad, lo que implica:

1) considerar a la totalidad del alumnado, no sólo al alumno promedio muchas veces inexistente; es decir, a hombres y mujeres de diversas etnias, culturas, clases sociales y edades;

2) un funcionamiento colectivo y articulado de la escuela-dirección y coordinación, de proyectos de equipo, de profesores (as) dinámicos (as), de capacidad de gestión de los recursos;

3) programaciones ordinarias de las diferentes áreas curriculares que traduzcan permanentemente la propuesta curricular nacional (y, en este caso específico, de la propuesta de género);

4) diseño de criterios de agrupamiento del alumnado que aseguren la composición heterogénea de los grupos en sexo, intereses, ritmos, capacidades, valores culturales, etc.;

5) trabajo en equipo de las y los profesores para enfrentar con éxito la gestión de la diversidad de procesos de aprendizaje de los niños y niñas, pues es inviable esa tarea individual de cada profesor (Mott, 1994:84).

De esta manera, la descentralización curricular aparece, desde la perspectiva de género como un medio y un fin. En tanto medio, abre el espacio necesario para que se comience a introducir la perspectiva de género de manera sistemática y comprometida. Como un fin, en tanto la descentralización curricular implica una visión que acepta la existencia de diversas culturas, lo que en térmi-

nos de género implica reconocer la existencia de multiplicidad de ellos, todos contruídos socialmente y cuya relación puede basarse en la cooperación y la igualdad, teniendo como objetivo la construcción de una sociedad democrática.

### Bibliografía citada y consultada

Barbieri, Teresita de: (1992)

"Sobre la categoría género. Una introducción teórico-metodológica", en: *Revista Interamericana de Sociología*, año VI, No. 2-3, pp. 147 a 178.

CEPAL: (1986) *El decenio de la mujer en el escenario latinoamericano. Realidades y perspectivas*, Naciones Unidas, Santiago, Chile.

Corrales Jirado, Norma: (1992) "La escuela primaria como generadora y reproductora de contenidos sexistas en la sociedad uruguaya". En: *Revista La educación*, OEA, No. 111-113. I-III, Washinton.

Dupont, Beatrice: (1980) *¿Reciben ella y él la misma educación? Estudio sobre los programas escolares en la Educación secundaria*, UNESCO, Francia.

González Montes, Soledad (coordinadora): (1993) *Mujeres y relaciones de género en la Antropología latinoamericana*, El Colegio de México, PIEM, México.

González, L. y O. Espinoza: (1993) "La experiencia del proceso de desconcentración y descentralización educacional en Chile 1974-

1989", mimeo, Santiago de Chile, Investigación MECEMINEDUC.

Hevia, Ricardo: (1991) *Política de descentralización en la educación Básica y Media en América Latina. Estado del arte*, UNESCO, Reduc, Santiago de Chile.

Hierro, Graciela: (1990) *De la domesticación a la educación de las mexicanas*, Editorial Torres asociados, México, 2a. edición corregida.

Lucarelli, Elisa: (1990) *La regionalización curricular*, OEA, Proyecto Multinacional de Educación Básica, Buenos aires.

Magaña Sanchez, Margarita Elena: (1993) "Clasismo, racismo y sexismo en el discurso escolar en México". En: *Revista Fem*, año 17, No. 123, México.

Montt, Pedro y Pedro Serra: "La descentralización educativa en Chile. El traspaso de la educación a los municipios",

mimeo, Chile.

Organization for Economic Cooperation and Development, OCDE: (1986) *La educación de lo femenino. Estudio internacional sobre las desigualdades entre muchachas y muchachos en la educación*, Editorial Aliorna S. A., Barcelona, España.

Ramos Escandón, Carmen (compiladora): (1991) *El género en perspectiva: de la dominación universal a la representación múltiple*, Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa, México.

Spender, Dale y Elizabeth Sarah: (1993) *Aprender a perder. Sexismo y educación*, Paidós Educador, Barcelona, España.

Tarrés, María Luisa (compiladora): (1992) *La voluntad de ser. Mujeres en los noventa*, el Colegio de México- PIEM, México.

