

EL ENFOQUE DE GÉNERO EN EL CURRÍCULO NACIONAL: UNA APROXIMACIÓN DESDE LA INTERCULTURALIDAD ⁽¹⁾

¹ Las ideas iniciales de este ensayo fueron publicadas en el Boletín de la Facultad de Educación, UPCH, N° 41, abril 2017.

The gender approach in the national curriculum: An approach from interculturality

RENATTO MERINO SOLARI ¹

RESUMEN

El texto discute la transversalidad del enfoque de género en el Currículo Nacional. Primero, analiza la noción “ideología de género” en sus límites y posibilidades conceptuales. Segundo, desarrolla la forma en que se manifiesta la diversidad en el aula y explora las posibilidades de generar nuevas relaciones sociales a partir de la interacción docente – estudiantes. Tercero, se intenta comprender lo que implica asumir el discurso de la equidad de género como un enfoque transversal en un contexto de compleja diversidad social y cultural.

Palabras claves: Educación, género, interculturalidad, currículo, ideología.

ABSTRACT

The text discusses the transversality of the gender approach in the National Curriculum. First, it analyzes the notion “gender ideology” within its limits and conceptual possibilities. Second, it develops the way in which diversity manifests itself in the classroom and explores the possibilities of generating new social relationships based on teacher - student interaction. Third, we try to understand what it means to assume the discourse of gender equity as a transversal approach in a context of complex social and cultural diversity.

Keywords: Education, gender, interculturality, curriculum, ideology

INTRODUCCIÓN⁽¹⁾

La publicación del Currículo Nacional (CN), en 2016, produjo una intensa discusión en torno a la pertinencia de considerar el enfoque de género como uno de los ejes transversales del documento. La discusión, que llegó hasta las plazas y calles de más de una ciudad del país, ha transcurrido entre posiciones antagónicas y excluyentes sin poder generar lugares de encuentro que enriquezcan la temática.

Este ensayo tiene como objetivo ir más allá del antagonismo de los argumentos que soslaya aspectos centrales de la problemática. Uno de los temas invisibles es el de la diversidad cultural: el Perú es una sociedad multicultural

¹ Las ideas iniciales de este ensayo fueron publicadas en el Boletín N. 41, abril 2017, de la Facultad de Educación, UPCH.

¹ Magíster en Antropología. Docente y Jefe de las carreras de Educación Inicial y Primaria Intercultural Bilingüe de la Facultad de Educación, Universidad Peruana Cayetano Heredia.



en la que coexisten conflictivamente más de 50 grupos étnicos y se hablan 47 lenguas. Es necesario preguntar: ¿qué significa proponer un enfoque de género en un país con estas características? Se plantea que los pueblos indígenas tienen sus formas propias de concebir la sexualidad del ser humano y de organizar las relaciones de género y que estas deberán dialogar con el discurso de la equidad de género en procura de establecer consensos interculturales.

El texto se organiza en tres partes. En la primera se discute la “ideología de género”, noción que ha orientado el intercambio de las posiciones pero que no ha sido analizada en sus límites y posibilidades conceptuales. En la segunda, se desarrolla la forma en que se manifiesta la diversidad en el aula y se

exploran las posibilidades de generar nuevas relaciones sociales a partir de la interacción docente - estudiantes. En la tercera parte, se intenta comprender lo que implica volver transversal el discurso de la equidad de género en un contexto como el nuestro, de compleja diversidad social y cultural. El texto concluye con nuestras reflexiones.

ACERCA DE LA “IDEOLOGÍA DE GÉNERO”

En la discusión acerca de cómo educar en temas de sexualidad, las posiciones parecen coincidir en un punto: el rechazo al concepto de ideología. Por una parte, se denuncia la existencia en el CN de una “ideología de género” peligrosa para la formación de los estudiantes; por otra, se defiende la transversalidad de este enfoque argumentándose que los estudios de

género han producido conocimiento científico riguroso y válido descartándose la noción de “ideología de género”.

De forma coincidente, ambas posiciones parten del concepto de ideología como una representación distorsionada, como un argumento falso que tergiversa y deforma la realidad. Esta separación entre ideología y realidad es propia del pensamiento político moderno heredero de la Ilustración. Es con el marxismo que el concepto adquirió una valencia negativa. En su versión estándar, la ideología funcionaba como un velo que cubría la realidad generando entre las personas una falsa conciencia que les impedía conocer objetivamente los hechos. La dominante ideología burguesa alienaba al individuo para que no pueda develar los mecanismos de su dominación. La estructura de poder se legitimaba si sus verdaderos intereses eran invisibles para las clases oprimidas. Por esta razón, gran parte de la tarea de los movimientos políticos de izquierda consistió en concientizar a las masas para liberarlas de su alienación.

La educación no fue ajena a estos debates. Desde la perspectiva marxista de Althusser, instituciones como la escuela, el ejército y la iglesia forman parte de los aparatos ideológicos del Estado cuya finalidad es reproducir las relaciones capitalistas de explotación. (1) De manera específica, el objetivo de la escuela era “adormecer” las conciencias para asegurar el sometimiento a la ideología de las clases dominantes. En esta línea, la pedagogía crítica desarrolló un discurso cuestionador que evidenciaba el carácter de dominación que ejercía la escuela, por ello, en las posiciones más radicales fue descartada y se planteaba la desinstitucionalización. Como señala Giroux, el énfasis estuvo en la construcción de un lenguaje crítico, confrontacional, sin preocuparse por proponer enfoques alternativos. (2)

En Latinoamérica, el pensamiento pedagógico crítico no escapó a la teoría de la representación ideológica ni a la de la reproducción. Podemos destacar a Paulo Freire quien puso mucho énfasis en el trabajo de concientización y, en nuestra realidad, el pensamiento de Augusto Salazar Bondy es un buen ejemplo de ello: nuestra alienada educación debía ser superada por una cultura y una escuela auténticas. Sin embargo, debe precisarse que tanto en los escritos y en la praxis de Freire como en las de Salazar Bondy, existen ideas y propuestas alternativas al sistema educativo hegemónico.

Este concepto de ideología, por su carácter limitado y valencia negativa, dificulta la comprensión del fenómeno y reduce las posibilidades de diálogo. El problema con esta concepción es que el error, la creencia falsa y la visión distorsionada siempre se encuentran en el otro. Un concepto de ideología más amplio permitiría entenderla como las concepciones que construyen las personas y los grupos acerca de la realidad y de sus semejantes. Aquí es necesario enfatizar que estas concepciones no emergen de un lugar neutral, centrado, desde el cual pueda captarse de manera objetiva la realidad. Por el contrario, se trata de una imposibilidad constitutiva del sujeto que funciona como condición vinculante con la exterioridad. En nuestra mirada siempre existirán mediadores, por tanto, no es posible acceder al objeto en su esencia y solo podemos conocerlo parcialmente. En síntesis: no podemos librarnos de la ideología, siempre estamos en una especie de visión de paralaje en la que el objeto se modifica en la medida de nuestra posición. (3)

EN TÉRMINOS DE GIROUX: (4)

“El lenguaje no refleja una imagen inmaculada de la realidad de “afuera”;

sin importar la imagen, el objeto o el acontecimiento que intente presentar, lo hace mediante refracción y distorsión. Esto equivale a decir, no que el conocimiento siempre es falso, sino que nunca es completo. Podemos afirmar, por lo tanto, que el lenguaje genera comprensiones particulares del mundo, es decir, significados particulares” (p. 23).⁽²⁾

Visto así el tema, tenemos un discurso conservador con fuerte influencia religiosa y otro de tipo liberal sustentado en los estudios de género pugnando por definir, desde sus respectivas posiciones, el sentido de la educación en materia de sexualidad. Que la religión es una forma de ideología y que los estudios de género tienen una concepción política e ideológica es algo que debemos asumir y no tendría por qué ser visto como un estigma. El punto es que ambas son válidas o parcialmente válidas. Para decirlo con Giroux (5), son conocimientos incompletos y específicos propiciadores de significados particulares. El problema se encuentra en el carácter excluyente de los argumentos y en la finalidad hegemónica que persiguen. Aquí, la ciencia y la religión replican el viejo antagonismo que desde el siglo XIX las ha llevado a descalificarse mutuamente.

Lo que subyace es la condición política del fenómeno educativo y su manifestación en el documento que define los fundamentos y metas de los procesos pedagógicos. El CN es un texto matriz en el cual se establece lo qué es y lo que debe ser la educación en el Perú. Esto implica una teleología acerca de la sociedad y del ser humano; el lenguaje del currículo es una forma de construir la sociedad y al individuo desde los discursos hegemónicos. En tal sentido, el CN es un texto que se

encuentra expuesto al régimen de producción discursiva que existe en toda colectividad. Foucault (6) afirmaba que nunca es posible decir ni escribir todo, pues la producción de los discursos siempre está controlada por formas discursivas de inclusión y exclusión que responden a los mecanismos normalizadores de la sociedad. En consecuencia, el CN no puede ser entendido como un documento técnico (neutral) de aplicación funcional a todos los escenarios educativos de nuestra realidad; por el contrario, es un espacio de diálogo y conflicto, de consensos y disensos, de visibilidad e invisibilidad, de voz y silencio en el que se disputan y deciden hegemonías políticas, culturales y epistémicas.

LA DIVERSIDAD DESDE EL AULA

El salón de clases es más que el lugar en el cual coinciden docentes y estudiantes para construir conocimientos. Esta es una visión idealizada que limita la comprensión de la dinámica de los elementos interactuantes. Cualquier aula es representativa de la sociedad tanto en sus aspectos positivos como negativos; es un microcosmos en el cual fluyen y toman forma las contradicciones de la colectividad deviniendo en un espacio de negociación y disputa por parte de sus heterogéneos actores. A partir de la idea de lugar antropológico de Augé, podemos asumir el aula como un lugar generador de identidad, relacional y con densidad histórica en el cual los imaginarios, las prácticas y las subjetividades transitan, se entrecruzan y confrontan. (7) En síntesis, por todo lo que implica tanto interna como externamente se trata de una realidad muy dinámica, densa y compleja.

Si, como hemos señalado, el CN es un texto político en el cual se manifiestan de manera implícita o explícita las relaciones de poder, entonces, el salón de clases es el escenario de

² Las cursivas corresponden al texto citado.

las representaciones y de las prácticas sociales; es el ambiente de la cotidianeidad y del sentido común en el que se construyen los cuerpos, se delinear las subjetividades y se normalizan las conductas. Sin embargo, la relación currículo - aula no es mecánica ni lineal; por el contrario, es discontinua, su trazo presenta tajos, y ello se evidencia con mayor intensidad en sociedades con deficiente institucionalidad y poco respeto por lo público. El salón de clases deviene en un campo de posibilidades cuya dinámica se define con respecto a lo público, a lo oficial; pero a la vez, en relación a los actores involucrados en el contexto. Ello significa un gran margen de autonomía. Desde lo formal, es evidente que predomina la esfera oficial; no obstante ello, los niveles de interacción pueden ser muy variados y las parcelas que se negocian y disputan son comunes.

El aula es un espacio generador y productivo, desencadenante de energías que pueden tomar diversos sentidos e incluso ser incontrolables. En un escenario con estas características, las contradicciones de la sociedad mayor se desplazan activamente penetrando los poros más sensibles de los organismos. El rol del maestro resulta fundamental, pues su figura puede oscilar entre el modelo idealizado y la encarnación de las formas más intensas de discriminación:

“En primaria, yo era el típico niño callado, introvertido y recluso en la esquina del salón, y muchas personas me veían como el raro, el afeminado o el maricón, porque hablaba bajito, muy despacio y porque era muy tímido. Un día, en una supuesta clase de “educación sexual”, mal explicada por el profesor, él mismo hacía chistes y bromas constantes sobre la sexualidad, o del pene y de la vagina de una forma muy inmadura. De la nada, tocó el tema de la homosexualidad y advertía de lo antinatural que eran esas cosas. Yo no sabía dónde meter mi

cabeza del miedo, pero el profesor empezó a mirarme y a dirigirme algunas bromas de mal gusto. Empezó con que por qué yo era afeminado, que no debo de ser maricón, que debo cambiar porque si no “solo me esperarían las peluquerías”, etc. todos en el salón se rieron de mí (hasta el profesor) y aumentaban con insultos peores. Finalmente, terminó con el profesor diciendo que todo era una broma y que todos éramos amigos. Yo me quedé callado y bajé la cabeza. Ya en mi casa, me eché a llorar en mi cama y no se lo llegué a contar a nadie, porque si le decía a mis padres, iban a gritarme a mí y decir que era mi culpa por ser tan “delicado”, en vez de quejarse en el colegio. (Fer, 19 años, hombre cisgénero gay. Comas, Lima).” (8)

El maestro, por el vínculo que construye con los estudiantes, es un sujeto trascendente en la medida que sus acciones dejan huella; es decir, marcan al sujeto hasta el punto de reorientar sus vivencias. Desde el aula se moldean estilos de vida, se imponen valores y se privilegian determinadas formas de subjetividad. No es posible asumir posiciones extremas; es decir, no es necesario que un maestro enseñe a sus estudiantes que se reconocen más de 20 identidades de género y pueden experimentar algunas o todas antes de definir su identidad, ni que existe una sexualidad natural y normal para todos y todas porque estaríamos ubicando en la condición de anormales a muchos (no tan lejanos) que tienen una experiencia distinta. ¿Cuál es el (sin) sentido de esta polarización? Ambos extremos traen más problemas que beneficios para la práctica docente y la subjetividad del estudiante.

La acción transformadora del maestro crítico desborda la actitud cuestionadora que denuncia a la escuela como mecanismo reproductivo del sistema hegemónico para trabajar desde el aula en la construcción de nuevas relaciones sociales partiendo de las experiencias y de

los saberes de los estudiantes. La praxis del educador transformador debería encaminarse a ser un mediador dialógico capaz de tejer la colorida urdimbre de la diversidad de saberes, de conocimientos, de valoraciones y de identidades que siempre presenta toda aula.

GÉNERO, INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

Los cambios sociales y de mentalidades así como la situación cotidiana de la relación hombre/mujer hacen necesaria la perspectiva de género en el CN. Sin embargo, el tema es complejo y tiene otras dimensiones que no se están considerando debidamente, como es el caso de la diversidad cultural. ¿Cómo entienden la sexualidad y las relaciones de género las diversas culturas del Perú?, ¿es posible asumir una concepción de hombre y de mujer válida para todos los pueblos?, ¿qué significa ser mujer y ser varón en el mundo quechua, en el mundo aimara y en los diferentes escenarios amazónicos? Por otra parte, cuando planteamos la equidad de género, en qué hombre/mujer estamos pensando. Tal vez estemos mirando el asunto desde la posición de mestizos, urbanos, con aspiraciones ciudadinas; ¿y, si partimos de la idea de complementariedad de géneros?

Es fundamental reconocer que los pueblos indígenas tienen sus formas singulares de entender la sexualidad y las relaciones de género; asimismo, que ellas han sido elaboradas a partir de vivencias históricas y saberes particulares conservados interactivamente para formar parte de las experiencias acumuladas de estos pueblos.

En forma breve, un par de ejemplos. En la cosmovisión andina tradicional la idea de orden del mundo está vinculada con el orden social y con los principios de reciprocidad y complementariedad entre los seres y la

naturaleza. Para Bolaños (9), en el mundo andino, las relaciones de género están insertas en redes de reciprocidad y complementariedad *“que involucran tanto a la familia, la comunidad, lo interétnico y lo intercomunitario, como a la naturaleza misma”* (p. 77). En esta lógica el ser mujer tiene un sentido específico y concreto.

AL RESPECTO, JIMÉNEZ SEÑALA: (10)

“La función de la mujer en estas sociedades indígenas viene así ya determinada. De ella nace la vida, y ella conserva y transmite la cultura a través de la educación de sus hijos. Ella es la primera educadora, es el corazón de la cultura. Merece por ello una valoración interna muy sagrada y sublime. El hombre la considera como la complementariedad de su ser y eso se evidencia en la cotidianidad. Esta valoración sublimada se expresa en el concepto de Madre Tierra, como corazón del mundo.” (p. 66).

La mujer es generadora de la vida así como la principal responsable de la conservación y transmisión de la cultura; por tanto, es fundamental en la función pedagógica de criar y educar a las nuevas generaciones permitiendo la continuidad y la resistencia de los principales valores culturales.

En las concepciones andinas, los roles y los espacios de hombres y mujeres parecen estar determinados a partir de un orden social / natural recíproco y complementario, pero no necesariamente simétrico.

En las cosmovisiones de los pueblos amazónicos se encuentran semejanzas y particularidades. Por ejemplo, entre los Shipibo, los relatos evidencian la existencia de espacios diferenciados y complementarios que ocupan el hombre y la mujer. Bertrand - Ricoveri (11), en su análisis de la mitología de

este pueblo distingue el “adentro” y el “afuera”; el primer espacio está asociado a la aldea, la familia y la casa; mientras que el segundo se vincula al bosque, los animales, la caza, la selva profunda y los espíritus. En términos sociales, el “adentro” es el espacio de la mujer y el “afuera” del varón. Existe, además, un ámbito intermedio, extensión de la casa y de la aldea que pueden compartir hombre y mujer, pero es principalmente masculino.

DICE BERTRAND-RICOVERT: (11)

“Activa sin agitación, ella vela por los niños al tiempo que se ocupa naturalmente de las actividades cotidianas, y siempre está lista para recibir tanto al marido, que regresa de la caza o de la pesca, como al visitante de paso [...] Por ahí, ella contribuye al reforzamiento de los lazos existentes y a la creación de nuevas relaciones, que hacen del hogar el ámbito privilegiado del ejercicio de la sociabilidad femenina.” (p. 246).

La ocupación de estos espacios definen las pautas culturales y los roles sociales del hombre y de la mujer atribuyéndose las características esperadas a las que debe responder cada uno: en la mujer la pureza y la castidad mientras que en el varón la valentía y la virilidad son los atributos deseados. Con el matrimonio se agregan dos nuevos valores a la mujer: la fecundidad y el trabajo; de esta manera se completa el modelo de mujer shipibo que transmiten los relatos orales.

En medio de esta diferenciación sexual y de roles se manifiesta la idea de complementariedad. La pareja es el ideal: hombres y mujeres se requieren. Así, las características de la mujer están en función a la vida de pareja; de igual manera el valor, coraje y las habilidades para la caza, pesca y agricultura que demuestran los varones tienen como propósito lograr

la autorización de la familia de la joven y establecer una familia. (11)

En síntesis, tanto en las concepciones andinas como en las amazónicas, las relaciones de género están insertas en redes complementarias y recíprocas que incluyen a las diversas entidades (humana, natural y mítica) propiciatorias del orden social y garantes de la continuidad sociocultural.

Estos ejemplos permiten ilustrar la diversidad cultural de nuestra realidad. Es preciso recordar que en el Perú coexisten aproximadamente 50 culturas, se hablan 47 lenguas y la convivencia ha sido -suele ser - históricamente conflictiva. Desde el ámbito educativo: ¿Cómo dialogar con un carácter formativo, inclusivo y respetuoso de la diversidad humana y cultural? No existe respuesta única para tal tarea. Lo cierto es que, en términos de praxis, muchas cosas se resuelven en la dinámica cotidiana del aula.

En contextos de multiplicidad y diversidad el maestro debe convertirse en un traductor cultural. Entendemos la traducción como la praxis que torna inteligible las voces subalternas, los silencios históricos y genera lugares de encuentro entre los diversos conocimientos y saberes en procura de una epistemología emancipadora. (12)

Ello requiere partir de algunas ideas básicas. La primera, es asumir la diversidad como una característica fundamental del ser humano, de la naturaleza y de los seres vivos en general; así como de las relaciones que se establecen entre estas tres entidades. Segundo, reconocer la existencia de una gran diversidad de experiencias, prácticas, saberes y emociones como igualmente válidas a partir de sus respectivos contextos. El tercer punto es aceptar un hecho inevitable: la incapacidad de las culturas, es decir, su condición de

insuficientes, de inacabadas e incompletas; por tanto, necesitadas de producir intercambios con las otras.

Las nuevas condiciones deben impedir las jerarquías y, especialmente, la posibilidad de que alguna cultura con su racionalidad y su epistemología pretenda convertirse en modelo civilizatorio global. Asimismo, la traducción requiere de un maestro culturalmente enraizado; es decir, comprometido con su cultura a la vez de conocedor profundo de las tradiciones y de los valores de su pueblo. Pero es preciso precaverse de las prácticas y de los sentimientos circulares. El maestro intercultural debe estar abierto a la multiplicidad de conocimientos y de experiencias que posibilita la diferencia para hacer dialogar lo mejor de cada tradición cultural.

REFLEXIÓN FINAL

El objetivo de este ensayo ha sido discutir las implicancias de incorporar en forma transversal el enfoque de género en el CN en medio de una realidad sociocultural tan diversa como la nuestra. El discurso de la equidad de género constituye un gran aporte en la lucha por combatir la discriminación, exclusión y violencia que padecen las mujeres. El reto es repensarlo desde una perspectiva intercultural que propicie diálogos con las formas singulares de entender las relaciones de género que existen entre los pueblos originarios. Aquí, los procesos de traducción serán fundamentales para definir qué se traduce, cómo se traduce y quiénes son los que traducen.

El rol del maestro frente a las diversidades es trascendental. El maestro que reproduce e impone acríticamente conocimientos, valoraciones y percepciones se expone a replicar el predominio de la monoculturalidad y a ser agente de los procesos discriminatorios

que sufre nuestra sociedad. El docente transformador debe fracturar la circularidad que nos envuelve para vivenciar las múltiples formas de las diferencias culturales; de lo que se trata es de estar dispuesto a una experiencia transgresora de la mismidad. La mediación dialógica emergente y la traducción cultural son las principales estrategias en procura de generar nuevas relaciones sociales desde el aula.

Las formas de violencias de las que son víctimas las mujeres en nuestra sociedad constituyen una realidad muy cruda que no puede soslayarse. Es preciso comprometerse con la tarea de generar cambios en las mentalidades y conductas de las personas. La existencia del enfoque de género en el CN debe sumar en este esfuerzo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Althusser L. Ideología y Aparatos Ideológicos de Estado. En: Zizek S, compilador. Ideología. Un mapa de la cuestión. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; 2004. p. 115-156.
2. Giroux H. Escritos desde los márgenes: geografías de identidad, pedagogía y poder. En: Mc Laren P. Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio. Madrid: siglo veintiuno de España editores, S.A; 1998. p. 17-42.
3. Zizek S. Visión de paralaje. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica; 2006.
4. Giroux H. Escritos desde los márgenes: geografías de identidad, pedagogía y poder. En: Mc Laren P. Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio. Madrid: siglo veintiuno de España editores, S.A; 1998. p. 17-42.
5. Giroux H. Escritos desde los márgenes: geografías de identidad, pedagogía y poder. En: Mc Laren P. Multiculturalismo revolucionario. Pedagogías de disensión para el nuevo milenio. Madrid: siglo veintiuno de España editores, S.A; 1998. p. 17-42.
6. Foucault M. El orden del discurso. Barcelona: Tusquets editores; 1987.
7. Augé M. Los No lugares. Espacios del anonimato. Una antropología de la sobremodernidad. Barcelona: Gedisa; 1992.

8. No Tengo Miedo. Nuestra Voz Persiste: Diagnóstico de la situación de personas lesbianas, gays, bisexuales, transgénero, intersexuales y queer en el Perú. Lima: Tránsito-Vías de Comunicación Escénica; 2016.
8. Bolaños G. Niñas y mujeres del Cauca. El proyecto educativo del CRIC. En: Sichra I, compiladora. Género, etnicidad y educación en América Latina. Cochabamba: Morata; 2004. p. 73-84.
9. Jiménez R. Lo masculino y lo femenino en las sociedades indígenas, a propósito de políticas de género y educación. En: Sichra I, compiladora. Género, etnicidad y educación en América Latina. Cochabamba: Morata; 2004. p. 63-72.
10. Bertrand-Ricoveri P. Mitología Shipibo. Un viaje en el imaginario de un pueblo amazónico. París: L'Harmattan; 2010.
11. De Sousa Santos B. Conocer desde el Sur. Por una cultura política emancipatoria. Lima: Programa de Estudios sobre Democracia y Transformación Global; 2006.

CORRESPONDENCIA:

Magíster Renatto Merino Solari,
e-mail: renatto.merino.s@upch.pe