

2 Educación y género: un encuentro pendiente

David Amorín Fontes. UNIFA. cdamorin@adinet.com.uy

Como alude el título del presente texto, se intentará hacer dialogar puntualmente los conceptos de educación y género con miras a una lectura meramente introductoria de la compleja interacción entre ambas dimensiones. A pesar de ser de uso frecuente en infinidad de disciplinas y desarrollos teóricos, no existe consenso definitivo para su consideración ni respecto de el o los sentidos que se les asignan, ya que, muchas veces, ambos conceptos son utilizados con variados significados. De allí que amerite destinar inicialmente un brevísimo espacio para esclarecer desde qué ángulos, sustentados en una perspectiva de la complejidad, serán considerados estos aspectos.

Acerca de la educación

A tales efectos, entendemos que la educación es una institución (en sentido amplio) creada socialmente con fines de control, donde confluyen la dimensión política, económica, social y cultural, en el marco de los dispositivos de producción de subjetividad. Asimismo,

(...) cumple con las funciones sociales de transmisión, recreación y preservación de la cultura que todas las sociedades requieren. (Darré, 2005: 22-23).

Se trata de una tarea humana¹ en la que, históricamente, las generaciones mayores han transmitido contenidos formales e informales a las más jóvenes, en el contexto de condiciones materiales de existencia y de las dinámicas imaginarias y simbólicas de la cultura de referencia, con el auxilio del influjo del contrato social como herramienta de mediación. Que la educación sea uno de los elementos que vertebra la producción de subjetividad significa que tiene directa relación con ese sutil magma, cuyos efluvios moldean la emergencia de sujetos y sujetas que van a contar con específicas

mentalidades y sensibilidades, las cuales definirán peculiares formas de pensar, sentir percibir y actuar, codificadas en clave de cotidianidad. El sujeto es siempre sujeto-sujetado, situado, localizado. Al decir de Foucault, el sujeto debe entenderse como pliegue interno de la exterioridad.

Si bien este texto no tiene como meta una discusión acerca de los conceptos de subjetividad y sujeto, se impone aquí al menos una puntual explicitación para avanzar en la reflexión, proponiendo que

Podemos, a efectos de este trabajo, convenir en aceptar que la subjetividad refiere a la peculiar forma en que socio-históricamente se construye la interacción dialógica sujeto-ambiente, con una deriva hacia formas de pensar, sentir, percibir, hablar y actuar. A estos efectos, entenderemos por sujeto la encarnatura co-constructiva de esta subjetividad en un ser (según nuestra propuesta: compleja entidad biopsicoambiental). En tanto sistema, esta condición biopsicoambiental dota al ser de un plus emergente que es más que la suma de sus dimensiones o componentes. El sujeto es producto contingente de la subjetividad, siendo ésta una deriva de procesos históricos socio-culturales que precipitan como flujos de subjetivación. (...)

Así entendido el sujeto es sujeto de subjetividad, propiedad emergente de su historicidad personal y de la historia contextual; organismo, psiquismo y ambiente que devienen ser como co-constructo siempre dinámico, procesual, diacrónico. Irreductiblemente sensible (deseante, dotado de afectos, sentimientos y emociones²), singular y colectivo al mismo tiempo. (Amorín, 2010: 42-43).

La educación tiene el amplio cometido de formar a la generaciones más jóvenes y, a la par de ejercer la transmisión de un saber científico, despliega prácticas y dis-

1 La educación es, junto con psicoanalizar y gobernar, uno de los tres oficios que Sigmund Freud catalogaba como imposibles.

2 Para un desarrollo de estos términos ver Amorín y Schubert, (2003): Afecto y Cognición. Psicolibros-Waslala. Montevideo.

cursos donde se transfieren los mecanismos de producción y reproducción de lógicas consistentes y sintónicas con el *statu quo* hegemónico, amparado en dispositivos de poder social. Asimismo, debemos tener presente que la educación también provee de los rudimentos para que los/as agentes sociales puedan ejercer su capacidad de crítica y transformación, merced a una (des) adaptación activa a su cultura y sub cultura. De ello dependen las imprescindibles mejoras que requiere un mundo cada vez con más dificultades, que agoniza como corolario de un sistema empresarial-económico depredador de recursos naturales finitos.

La educación ha devenido en el ejercicio de un poder instituido que tiende a esencializar y naturalizar ciertos valores y modos de experiencia intrasubjetiva y de relación intersubjetiva (fundamentalmente entre los sexos y entre los/agentes sociales según la distribución de capital económico, simbólico y cultural³). Dado que la información que interesa a la educación formal está toda disponible en soportes digitales, la pedagogía actual debería imbuirse de criterios basados en una epistemología de la complejidad⁴, dotando a los/as aprendientes de una capacidad para empoderarse en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación, y en el desarrollo de una función (y meta función) cognitivo-intelectual que habilite a un pensamiento con acceso crítico, reflexivo y operativo a dicha información (acopio de datos, en su estado más primario), de manera tal de disponerla para que se transforme en conocimiento significativo y, finalmente, en un saber que dignifique la existencia humana en pro de la consecución de derechos trascendentes propios y ajenos.

Mientras la educación actual no identifique y aborde las demandas diferentes de jóvenes mujeres y varones en este contexto epocal de revolución tecnológica, y desacredite sus inéditos modos de devenir sujetos/as, seguirá propiciando la muerte académica de infinidad de usuarios/as del sistema educativo que terminan, por efecto de una verdadera expulsión, abortando su proyecto formativo (las cifras de los/as llamados/as jóvenes “ni ni”, lejos de disminuir, crecen de manera alarmante en todo el mundo).

Acerca del género

En cuanto al género, y tan solo a efectos de posicionar introductoriamente el concepto en el marco de esta presentación, simplemente diremos que se construye socialmente sobre la base del sexo anatómico de las

personas, prescribiendo qué y cómo es lo femenino y lo masculino para una época y una cultura determinadas. Dicho concepto se construye en base a una *teoría general* que incluye “*categorías, hipótesis, interpretaciones y conocimientos*” (Lagarde, 1996: 26) (provenientes de la academia, movimientos reivindicativos y prácticas específicas) relativos al “*conjunto de los fenómenos históricos construidos en torno al sexo*” (idem). Incluye la red de símbolos culturales, normas, estructuras institucionales y auto-imágenes internalizadas que, mediante procesos de construcción social, prescriben qué se entiende por “masculino” y “femenino” en un momento histórico dado. Pero, sobre todo, el género “*es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos; y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder*” (Scott, 1986: 1068).

El concepto de género ha habilitado una categoría analítica imprescindible para el abordaje de las relaciones entre los sexos sustentadas en criterios de poder y dominación sexista, donde lo masculino se impone y somete a lo femenino. La perspectiva de género se basa en una teoría en construcción, producto de concepciones múltiples que, a nuestro juicio, está llamada a conformarse, en el futuro, epistemológicamente como transdisciplina. Es, por el momento, multideterminada, multireferencial e interdisciplinaria, por lo que carece aún de una consistencia epistemológica contundente e integral. El género se trata básicamente de un concepto relacional, ya que da cuenta de la interacción dinámica entre femenino, masculino y diversidad sexual⁵, teniendo la potencialidad epistemológica de aportar significativamente al intento de comprender las vicisitudes de la interacción varón-mujer-andrógino/a-indiferenciado/a, a la vez que se constituye como el dispositivo de poder que da sustento a las inequidades de género producto del sistema patriarcal.

Gracias al enfoque de género nos es posible visibilizar, analizar, deconstruir y problematizar las relaciones de poder entre hombres y mujeres y la distribución injusta, arbitraria y violenta de los lugares (público y privado) atribuidos, así como la asignación y valoración social de tareas reproductivas y productivas que son connotadas, respectivamente, como “femeninas” y “masculinas”. Dichas relaciones inequitativas de poder entre los sexos implican, por ejemplo, división sexual del trabajo que en el plano económico redundará en una remuneración desigual en perjuicio de las mujeres, y efectos tales como feminización de la pobreza, analfabetismo mayor en la mujer que en el hombre a

3 Ver Bourdieu, P. y Passeron, J-C. La reproducción. (1971/1979).

4 Ver la obra de Edgar Morin.

5 No mencionaremos los estudios *queer* ni las notables problematizaciones de Judith Butler en torno al concepto de género, por exceder los límites de este trabajo.

nivel mundial, prostitución forzada, desocupación femenina, trabajo invisible no remunerado, doble o triple jornada para la mujer y naturalización de las tareas domésticas y de crianza.

El género es, además de un modelo normativo sustentado en férreas prescripciones y proscripciones aprendidas en la interacción social, una experiencia internalizada que configura aspectos básicos y sustanciales del psiquismo. La vivencia subjetiva del género depende de los ideales internalizados a través del proceso de subjetivación, que forman parte del sí mismo constituyendo uno de los componentes del sistema narcisista que, a su vez, regula la autoestima.

El género es precursor de aspectos primordiales de la identidad psicológica y del aparato psíquico, en tanto se constituye muy tempranamente. Según el psicoanalista Robert Stoller, el núcleo de identidad de género está constituido ya a los 18-24 meses de vida, y constituye el sentimiento íntimo de ser varón o mujer. Se trata de la vivencia interna individual del género como cada sujeto/a la experimenta, la que corresponde o no con el sexo asignado al momento del nacimiento según la morfología genital. Incluye la vivencia personal del cuerpo y otras expresiones propias del género como los modales generales, formas de vestir, de hablar y vincularse, etc. (Stoller, 1969). Ya antes de nacer se nos provee de una asignación de género (por la vía de expectativas, rotulación y atribución de caracteres); de allí deviene la identidad de género que forjará un papel o rol de género, desplegándose en un guión que dará sentido al proyecto de vida.

Educación y género

La educación formal ha sido y sigue siendo, en gran parte, un dispositivo privilegiado dentro de la socialización en general, y de la socialización de género en particular, tanto o más potente en generar discursos, saberes, ideologías e imaginarios como lo es la familia. No es casual que ambas instituciones -la familia y la educación- estén en franca crisis al menos desde inicios de la segunda mitad del siglo pasado, dado el colapso sufrido al caer en desuso los fines, mandatos y dinámicas que les confirió la modernidad. Estos medios de producción de subjetividad han tenido el papel de fortalecer y legitimar los mecanismos cognitivos, afectivos, vinculares e institucionales que potencian la naturalización de las diferencias entre varones y mujeres, sostenidas en la injusta dominación patriarcal de la mujer por parte del varón. Este eje dominador/dominada genera lógicas de sentido tanto en el nivel micro de las relaciones humanas, como en el plano macro supra estructural. Para ello la socialización, en la que la educación juega un rol preponderante, produce y alimenta en ni-

ños, niñas, adolescentes y jóvenes, matrices de percepción, valoración y discriminación que otorgan sentido a cada vivencia personal. Sabido es que tanto el sistema educativo como la familia (en alianza con los medios masivos de difusión y otros ámbitos de socialización) conforman durante la infancia y la adolescencia fuertes subjetividades de género francamente dilemáticas y basadas en una lógica disyuntiva y bi-polar, que son muy difíciles de modificar una vez consolidadas dado que se refuerzan permanentemente.

Cuando se transmiten formalmente la historia y los acontecimientos producidos en el transcurso de la civilización humana, por ejemplo a través de disciplinas como las ciencias en general, las artes, las religiones, siempre se trata de un relato producido con una lógica androcéntrica y androcática que trasunta una representación del varón y la mujer sin un análisis deconstructivo y crítico que explique cómo y por qué los varones estamos sobre representados en estos asuntos, y las mujeres están invisibilizadas e inferiorizadas, apareciendo como menos importantes (cuando no prescindibles) y subsumidas en todos los rubros.

Hemos debido esperar mucho tiempo para que, tímidamente, la perspectiva de género comenzara a permear el sistema educativo, y recién nos encontramos en los comienzos de una verdadera articulación entre educación y género. Hoy se aprecia una asimilación incipiente y progresiva de la perspectiva de género en las currículas, en el diseño de planes y proyectos, pero no se ha generado un soporte consistente para formar a los y las docentes desde esta perspectiva, de modo que se apropien de valores no sexistas ni machistas y transmitan de primera mano un modelo y contenidos verdaderamente imbuidos de equidad de género.

El sexismo, que impregna aún hoy a la educación formal y discrimina a la mujer dentro del sistema, está presente tanto en la posición de las mujeres como profesionales de la enseñanza, como en la selección y transmisión de contenidos, en la metodología, en la organización escolar, en los materiales didácticos y textos, en la omisión de las niñas y las adolescentes a través del lenguaje, en la interacción en el aula, en la invisibilización de la mujer en la historia y en la producción del conocimiento, en la transmisión de un conocimiento androcéntrico. (Contreras, s/d)

La adquisición personal y colectiva de una perspectiva basada en el género no es ingenua ni inocua, y requiere de un trabajo personal a largo plazo esforzado y permanentemente de construcción y deconstrucción, de crítica y autocritica, de avances y retrocesos. La incorporación de la perspectiva de género en las vidas de la gente conlleva efectos muy trascendentes respecto de la forma de

auto percibirse y percibir la realidad que les rodea. Provoca una verdadera movilización emocional no exenta de angustias, ansiedades y mecanismos de defensas ante nuevos esquemas ideológicos, y choca con estereotipos, convicciones, dogmas, prejuicios, ideales, mitos, falsas creencias, certezas, mentalidades y sensibilidades muy arraigadas. Por tanto no es de extrañar que por lo general se observen resistencias a cambiar y a vivenciar la vida de otras maneras.

En tanto concepción y filosofía del mundo y de la vida humana, la perspectiva de género produce crisis y conflictos singulares, intersubjetivos y colectivos de índole cognitivo-intelectual, afectivo e ideológico y en las acciones cotidianas. Comenzar a percibir y a construir la realidad desde la perspectiva de género puede angustiar, enojar, desconcertar, confundir, pero también puede generar asertividad, auto afirmación, seguridad, satisfacción, confianza. Por tanto, si queremos que los y las docentes transmitan esta visión a sus estudiantes, se les debería proveer de estructuras sólidas de capacitación y sensibilización, y acompañar institucionalmente en forma sostenida sus procesos de apropiación de este enfoque basado en las relaciones de poder entre varones y mujeres.

Un obstáculo para lo anterior es que falta un trabajo analítico institucional en educación que deleve las prácticas, discursos y transmisiones desde el saber/poder ubicuo que se sustenta en lógicas patriarcales. De esta manera se iniciaría un proceso de visibilización y deconstrucción de los enormes atravesamientos sexistas que constituyen la estructura de las instituciones sociales, con un efecto de empoderamiento para la consecución de derechos en el caso de las mujeres. Luego que el sistema educativo logre una verdadera incorporación de la perspectiva de género que transversalice sus discursos, prácticas y representaciones, recién se podrá comenzar a articular como corresponde dicha perspectiva con aspectos tales como la edad, el componente étnico racial, la pertenencia a un sector socio económico determinado, el referente geográfico urbano o rural, la diversidad sexual, etc. De lo que se trata es de propender hacia una transformación estructural de las instituciones educativas subvirtiendo el orden imperante, para dar cabida a interacciones, relaciones, comunicación y dinámicas de poder justas e igualitarias, sustentadas en la equidad de género.

Cuando hablamos de una verdadera transversalización de la perspectiva de género en la educación formal con miras a la consecución de una justa equidad de género en ese ámbito, no nos referimos solamente a que las matrículas en los centros de enseñanza sean cubiertas por ambos sexos por igual, o que se siga garantizando el acceso equitativo de las mujeres a todos los niveles de enseñanza incluida la enseñanza terciaria. Es sabido que el

mero agrupamiento mixto de niñas y niños en el mismo aula no asegura de por sí ninguna garantía de justicia, igualdad y equidad educativa, lo mismo que no lo asegura la integración de diferentes sectores socio-económicos en el aula. Esto es lo que se conoce como una igualdad formal. Todo ello es necesario pero no suficiente. Cabe aquí realizar una precisión terminológica entre lo que se conoce oficialmente en educación como “paridad entre los sexos” e “igualdad de género”.

La idea de “paridad entre los sexos” remite al objetivo de lograr que varones y niñas participen en igual medida en la educación. El concepto de “igualdad de género” es más amplio, y se define como el derecho a: acceder a la enseñanza; participar en ella; disfrutar de un entorno pedagógico donde se tengan en cuenta las cuestiones de género; y obtener buenos resultados educativos, de forma que los beneficios de la educación se traduzcan en mayores niveles de participación en el desarrollo social, económico y político de la sociedad. Se entiende, por consiguiente, que alcanzar la paridad entre los sexos no es sino el primer paso hacia el logro de la igualdad de género. (UNESCO, 2012: 21)

La incidencia de estereotipos sexistas sigue generando, por ejemplo, que las mujeres todavía elijan en menor proporción carreras de tipo técnico-profesionales y por ende muchas se autoexcluyen de orientaciones científicas y tecnológicas, realidad que se constata en el mundo entero. La posesión de un título universitario u otra formación terciaria, aún hoy no nivela la igualdad de oportunidades para varones y mujeres. Una muestra irrevocable de ello es que el varón sigue percibiendo mayores ganancias económicas por ingresos laborales a igual capacitación y franja etaria que la mujer (promedialmente entre un 25-30 %). De la mano de lo anterior, si se hubiera logrado una verdadera equidad de género en el sistema educativo y en el ámbito social más amplio, no existirían aún profesiones y trabajos considerados “masculinos” y profesiones y trabajos considerados “femeninos”. Lo mismo ocurre en el nivel académico en relación a los doctorados y la investigación científica.

Los hombres constituyen una abrumadora mayoría de los investigadores profesionales: el 71% frente al 29% de mujeres. (...) En gran parte (54) de los 90 países de los que hay datos, las mujeres representan del 25% al 45% del contingente total de investigadores. Solo en 21 naciones, es decir, una de cada cinco, superan el 45%. Los países con la mayor proporción de investigadoras son Venezuela y Letonia, con un 55%, seguidos por Azerbaiyán, Georgia, Filipinas, Tailandia, Argentina, Lituania, la ex República Yu-

goslava de Macedonia, Paraguay y el Uruguay. Entre los factores que quizá puedan explicar el menor número de investigadoras, especialmente en puestos de dirección, figuran aspectos como la conciliación entre vida privada y profesional, los estereotipos de género, la medida del rendimiento y los criterios de ascenso, los mecanismos de gobierno o el papel de los investigadores en la sociedad. Además de estar subrepresentadas, las mujeres que trabajan en la investigación suelen cobrar menos que los hombres (a calificaciones iguales), tienen menos probabilidades de ascenso y se encuentran sistemáticamente concentradas en los eslabones inferiores del sistema científico. (idem: 64).

No olvidemos que en todos los ámbitos del mundo laboral las mujeres necesitan una formación más exigente, sólida y demostrada que los hombres para obtener los mismos empleos, y cuando los consiguen ganan menos. Es evidente que esta realidad se relaciona directamente con el hecho que la socialización de género de las mujeres les enseña y prescribe que lo femenino está asociado con ser conformista, dócil, paciente, dependiente, sumisa, reprimida, recatada, contenida, inhibida, con un consiguiente menor despliegue de la competitividad, creatividad, ingenio, trasgresión, iniciativa, asertividad y con una represión de la necesaria agresividad adaptativa para manejarse en el mundo social y cultural actual.

Una pregunta que debemos hacernos es por qué, si universalmente las mujeres muestran un rendimiento, calificaciones y éxito escolar promedio superior al de sus compañeros varones, esto no es capitalizado socialmente por ellas y por el sistema. Es menester conocer cuáles son los obstáculos e inhibiciones que hacen que esta realidad tampoco parezca incidir significativamente y de manera contundente en la autoestima femenina colectiva y singular, y contrastar todo esto con el hecho que de unos 800 a 900 millones de analfabetos y analfabetas que existen en el mundo hoy, dos tercios son mujeres. De todos modos es alentador el hecho de que tengamos una sostenida irrupción masiva de niñas, adolescentes mujeres y adultas a todos los niveles de la estructura educativa.

En lo que respecta a la docencia, es claro que ésta es una profesión prioritariamente femenina, casi monopólicamente en enseñanza primaria, y con índices de feminización importantes en el nivel secundario y algo menor en el nivel terciario. Sin embargo, este dato contrasta con una representación porcentual minoritaria de la mujer en los cargos jerárquicos de poder y toma

de decisiones, situación que, afortunadamente, muestra una tendencia a ir revirtiendo en los últimos tiempos. Por su parte, en cuanto a imaginario social relativo a prestigio e importancia, por motivos sexistas sigue en general pareciendo más importante el profesor que la profesora, y el maestro que la maestra, el director que la directora, el jerarca que la jerarca.

Mientras esperamos que la educación incorpore estructuralmente una lógica de género anti sexista, anti violencia de género, anti machista, no misógina y tendiente a la equidad, se corre el riesgo de que el sistema siga validando y reforzando estereotipos de género tanto desde su currículum oculto así como desde el currículum oficial. Dichos estereotipos son, por definición, androcéntricos y por tanto conllevan en su núcleo una visión distorsionada que descalifica e inferioriza a la mujer en relación con el varón.

Partimos de la base que el sistema educativo, a pesar de las mejoras reales y avances a este respecto, lejos de ofrecer modelos y contenidos innovadores sobre género y sobre equidad de género que confronten y contradigan los estereotipos que circulan en las representaciones que se construyen desde el imaginario social, en realidad todavía sigue contribuyendo a reforzar estos aspectos replicándolos y reproduciéndolos. De este modo se producen consistentemente patrones sexistas transmitidos en la socialización vehiculizada por el sistema educativo, los cuales operan a través del tiempo con significativa pregnancia en lo que respecta a la puesta en marcha de comportamientos, prácticas, discursos, significados y deseos en torno a la cuestión de ser varón o ser mujer y a las relaciones de poder entre los sexos.

Lenguaje sexista

A modo de ejemplo general tengamos presente el fenómeno del lenguaje no inclusivo que constituye el código privilegiado para transmitir conocimientos y relacionarse con los y las estudiantes. Sigue operando a nivel cultural, y la educación no escapa a ello, el uso del lenguaje invisibilizador, excluyente y descalificador de lo femenino y, aún hoy, encontramos escritos y documentos oficiales donde se utiliza la expresión “el hombre” para hacer referencia a la especie humana en su totalidad⁶. Si bien a nivel de declaraciones internacionales, al menos desde el año 1979 cuando las Naciones Unidas realizaron la Convención para la eliminación de todas las formas de discriminación de la mujer (CEDAW), se viene bregando por superar el lenguaje no inclusivo, aún estamos lejos de lograrlo.

6 Una interesante denuncia sobre este frecuente reduccionismo que propone al “hombre” como representante de toda la especie humana, apareció en una manifestación del movimiento de liberación de las mujeres en Francia en agosto de 1970, una de cuyas pancartas exhibía: “uno de cada dos hombres es mujer” (Wittig, 1992/2006: 110).

Sin querer abusar del recurso al humor tragicómico, pasemos a recordar que en su libro titulado “Estamos ocultas, escondidas tras los masculinos”, la filóloga feminista española Teresa Meana -quien mucho ha aportado acerca de estas cuestiones- propone el siguiente relato:

“La maestra dice ‘los niños que hayan terminado el ejercicio que salgan’, y la niña no se mueve. ‘¿Por qué no sales?’ ‘Es que usted dijo los niños’. ‘¡Ya mujer! Pero en los niños incluyo a toda la clase’. La niña sale y al volver al recreo oye a la maestra: ‘Los niños que se quieran apuntar al fútbol que levanten la mano’. Ella la levanta y escucha ‘¡Que no, tonta! Que dije los niños’. Y la niña se queda pensando: ‘¿Pero no dijo los niños?’ En la primera frase –la del ejercicio- las niñas quedan invisibilizadas. En la segunda, la del fútbol, excluidas. Tenemos que estar continuamente adivinando si estamos o no en los ciudadanos, los vecinos, en los parados, los jubilados, los trabajadores, los inmigrantes, los jóvenes, etc.” (Meana 2003: 24, citada en Graña, 2006: 182).

Hemos escuchado decir a la profesora Meana (comunicación personal), con sutil inteligencia y no menos sentido del humor, que la tan mentada intuición femenina debe provenir de este esfuerzo constante de las mujeres por realizar, permanentemente, el trabajo de descubrir cuándo están y cuándo no están referidas en el discurso andro y falocéntrico.

En suma, nos debemos aún un verdadero y honesto debate y cuestionamiento acerca de las prácticas y discursos discriminatorios en la educación, las que pasan inadvertidas por efecto de la invisibilización, naturalización, racionalización y esencialismo. Este sería el primer paso para un proceso de erradicación y transformación hacia relaciones de equidad entre varones y mujeres en el ámbito de la educación formal. Los y las docentes no son plenamente conscientes de que, junto con la transmisión de contenidos alusivos a sus asignaturas, se están enseñando estereotipos, modelos, patrones, hábitos y códigos para interpretar y dar sentido al mundo que nos rodea y a nuestras experiencias. Dicha interpretación y sentido de la existencia se construye sobre la base de categorías y jerarquías, las más de las veces dilemáticas, y el lenguaje es un instrumento que tiene gran relevancia a este respecto. Si el discurso hegemónico es patriarcal y androcéntrico, la visión del mundo será patriarcal y androcéntrica, y los comportamientos de allí surgidos contendrán implícita y explícitamente esta ideología, con su corolario de violencia simbólica contra las mujeres (cuando no física, psicológica, sexual y/o económica-patrimonial).

La investigación con perspectiva de género en educación

La investigación con perspectiva de género en contextos educativos y áreas profesionales y laborales comienza muy poco después que los llamados estudios de la mujer dieran lugar a los estudios de género, a comienzos de los años ochenta. En sus inicios el problema de investigación se centraba en las desigualdades producto del género en el acceso, mantenimiento y logros en la formación, y en relación con lo anterior se profundizaba en los esquemas comparativos entre ambos sexos en cuanto a la ecuación constituida por un lado por la formación académica, y por el otro lado por el acceso y tipo trabajo, niveles de remuneración, etc. Posteriormente, proliferaron las investigaciones centradas en comportamientos y prácticas derivadas de ideologías sexistas, en los aspectos relativos al vínculo entre estudiantes de ambos sexos, y al vínculo docente/estudiante. También se abordó con énfasis el estudio de los contenidos didácticos y cómo se plasmaban en las estrategias pedagógicas y textos y materiales oficiales de uso de los y las estudiantes. En la última década del siglo XX el mayor interés estuvo puesto en el diseño de las mallas curriculares, los dispositivos pedagógico-didácticos concomitantes, y lo que se conoce como clima organizacional en las instituciones. Asimismo, de la mano de la llamada tercera ola dentro del movimiento feminista, que cobró preponderancia durante los años 90, el interés de las investigaciones también se centró en las complejas interacciones entre educación, género, pertenencia étnico racial y diversidad sexual. Resultan particularmente esclarecedores, los estudios que toman las propuestas de coeducación y analizan sus consecuencias.

Una investigadora española concluye que las experiencias de coeducación en escuelas mixtas han beneficiado más a los niños que a las niñas, y ello por varias razones entrelazadas: i) ellas deben darse por aludidas cuando se les habla en masculino; ii) el currículum oculto les transmitirá la devaluación social que supone la cultura femenina ante la masculina; iii) las niñas a las que se procuró inspirar en modelos femeninos deberán sufrir la adaptación al modelo masculino si quieren triunfar socialmente; iv) el reforzamiento de los modelos masculinos favorecerá la seguridad de los varones; v) en el espacio mixto, ellas sufrirán agresiones a su cuerpo bajo forma de juicios sobre su belleza, pintadas despectivas en las paredes, golpes, contactos físicos no consentidos. En suma, el aula mixta replica las relaciones de poder socialmente existentes, unos y otras se encuentran en medio de conflictos para los que no cuentan con “una información científica, es decir no androcéntrica”. Para los

varones resulta difícil compartir con ellas sus privilegios de poder, para ellas la pugna por espacios que les corresponden y por el respeto a sus cuerpos y a sus valores les resulta fastidiosa. (...) Finalmente, "¿Por qué, si las mujeres adultas lo vieron como necesario y lo reclamaron para ellas, no se acepta que las niñas necesiten también un espacio autónomo para identificarse, recuperar su autoestima colectiva, revisar el rol que se les ha asignado desde una sociedad sexista, elegirse, resituarse socialmente, para después compartir de tú a tú con todas las personas que componen la sociedad? (Urruzola 1995)" (Graña, 2004: 16-17).

En el mismo sentido

Investigaciones recientes en los países anglosajones han mostrado que cuando chicas y chicos están escolarizados por separado, ellos muestran mayor interés por las lenguas o por la biología, y ellas por la física y la tecnología (Durand-Delwigne y Duru-Bellat 2000:126-130). Se han realizado seguimientos de los progresos en matemáticas de niñas de nivel inicial escolarizadas en grupos mixtos y en no mixtos; luego de dos años, los resultados obtenidos por las niñas de clases no mixtas eran notoriamente superiores que los de las otras (Duru-Bellat 1996:73). (idem: 17).

Las investigaciones centradas en las interacciones en el aula, han mostrado cómo docentes de ambos sexos dispensan en general mayor atención a los varones en varios sentidos. Los estudiantes varones se sienten más habilitados que las mujeres a demandar al docente o la docente por la vía de preguntas, de llamarle la atención, o incluso interrumpiendo de forma sutil o extrema. Presentan, además, mayor incidencia de interrupciones por respuestas anticipadas cuando no se ha solicitado respuesta. Incluso se constata que las trasgresiones no extremas ejercidas por los varones, son mejor toleradas que las protagonizadas por mujeres. Algunos estudios muestran que el o la docente tiende a identificar individualmente mejor al sujeto varón, mientras que las estudiantes tienden a ser percibidas de manera menos diferenciada, o sea de forma más colectiva que individual. De más está decir que estos comportamientos son inconscientes y no percibidos por parte de los y las docentes, quienes en general creen que mantienen un trato igualitario y equitativo con quienes integran sus grupos de clase.

El análisis desde una perspectiva de género realizado acerca del discurso, representaciones y significados de los libros y material escolar, también deja en evidencia muchos componentes androcéntricos y, sobre todo, una clara inferiorización de la mujer, en el contexto más amplio de una lectura sexista de las característi-

cas y actividades de ambos sexos. Es cierto que esto ha sido tenido en cuenta desde un tiempo a esta parte en los diseños pedagógicos intentando no cometer los errores pasados, aunque aquellos textos referidos a aspectos morales en general y sexuales (particularmente los aspectos relativos a la diversidad) ven enlentecida la incorporación de contenidos que trasciendan significativamente la visión clásica y tradicional en estos temas. Las observaciones referidas al uso del espacio abierto en situación de recreo, también muestran claros hábitos diferenciales según los géneros, y el uso del cuerpo y la apropiación de lugares significativos, ya sea en un sentido estrictamente práctico y funcional a las necesidades de los o las implicadas, o en un sentido general de relaciones de poder, sigue siendo privilegio del sexo masculino. Esta situación de apropiación del espacio significativo en beneficio de los varones, suele encontrarse también en el ámbito familiar, laboral y espacios sociales más amplios como ser lugares de esparcimiento y utilización del tiempo libre. Estas inequidades incorporadas en la infancia se replica y consolidan en la adolescencia y se refuerzan y reproducen en la adultez, siendo muy difíciles de modificar. Al respecto y a modo de ejemplo, en una investigación financiada por la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la Universidad de la República, que dirigimos en Montevideo acerca de las interacciones entre adultez y masculinidad en el contexto de la crisis de la adultez media, cuyos resultados están publicados en el libro titulado "Adultez y masculinidad. La crisis después de los 40" (Amorín, 2007), las mujeres de sector socio-económico medio, de 40 a 49 años, entienden que los varones de su generación en general se procuran tiempo y espacios para las cosas que les interesan individualmente, respecto de lo cual sienten que ellas no tienen la misma capacidad para lograrlo. Mencionan lo importante que es para el varón defender su derecho a realizar ciertas actividades que considera importantes para él, no siempre teniendo en cuenta las necesidades de los/as demás. Concomitantemente entienden que las mujeres -en detrimento de sí mismas- son diferentes a este respecto, siendo más propensas a considerar las necesidades ajenas en mayor medida que las propias; ejemplifiquemos con uno de los testimonios recogido en dicho estudio:

Pero como que él siempre logra hacerse el tiempo para las cosas que le interesan y creo que los otros varones también.

Hay cosas que ellos las tienen como sagradas y me parece que las mujeres somos un poco más, ah, de repente postergamos cosas por los chiquilines, por la casa, por hacer mandados, por hacer la comida y ellos no, lo que es sagrado es sagrado y creo que..., de

repente para hacer más... por ej. salir más en pareja como que la que se tiene que empezar a enganchar en las actividades del hombre es la mujer; me parece que sí, que somos nosotras las que cedemos. (:281)

Llevado a otra escala, es precisamente esta ecuación en la que el varón realiza un uso del tiempo más individual y egocéntrico, y la mujer un uso más solidario en tanto se brinda al cuidado y atención de otros y otras, lo que sustenta las bases invisibilizadas del bienestar social, como ha quedado demostrado en infinidad de investigaciones sobre uso del tiempo y trabajo no remunerado a nivel nacional⁷, en la región y en el mundo. Esta situación de utilización diferencial del espacio/tiempo en base al género se aprende, se evidencia y se reproduce y refuerza desde muy temprano, o sea que la apropiación del espacio y el tiempo centrada en el poder en beneficio del varón se aprecia en las interacciones sociales y en escenarios del sistema educativo desde que niños y niñas son muy pequeños/as, y continúa así en adelante durante toda la vida; a modo de ejemplo citamos en extenso:

Un grupo de psicomotricistas que se desempeña en diez instituciones educativas montevideanas que reciben niños y niñas de dos a cinco años realizó una interesante descripción de similitudes y diferencias en los movimientos, juegos y usos del espacio en la sala de psicomotricidad por parte de unos y otras. (...) Niños y niñas comienzan las sesiones tirando las pilas de bloque de poliuretano que encuentran a su disposición, y sobre los bloques desordenados “trepan, se dejan caer, disfrutan de actividades de equilibrio-des-equilibrio postural”; saltan en diferentes posiciones experimentando el impacto, buscando el contacto del cuerpo con la superficie de los colchones, se deslizan y giran en diferentes posturas, etc. La observación muestra que los varones dedican más tiempo a estas actividades, y “sus movimientos son más amplios”. A los tres años, la mayor parte de los varones representa personajes de acción y de conquista, buscan el contacto fuerte con objetos y con los demás, tales como los autitos chocadores y los juegos de lucha cuerpo a cuerpo; la mayoría de las niñas emplean casi todo el tiempo en “jugar a las casitas y representar roles de la vida cotidiana”. A los cuatro años, niños y niñas participan de juegos de ficción y dramatización, aunque los varones son más activos y tienden a incluir estos

juegos en “actividades de prevalencia motora”. Los varones construyen casas, pero en función de juegos que se desarrollan fuera de éstas, puertas y ventanas permanecen abiertas facilitando la continua circulación, permanecen poco tiempo al interior y disfrutan destruyéndolas; las casas de las niñas son construidas con más cuidado y detalle, tienen puertas y cortinas que permanecen cerradas, y juegan al interior representando escenas cotidianas. A los cinco años, “las niñas son más pasivas, abarcan parcialmente el espacio, sus movimientos son más hábiles y precisos que los de los varones pero menos ruidosos”, y ante un conflicto prefieren pedir ayuda al adulto antes que resolverlo por sí mismas; la mayoría de los varones se involucran en juegos que emplean todo el espacio, hacen sentir su presencia, producen más ruido acompañando movimientos más bruscos e impulsivos que ellas, enfrentan los conflictos y sólo recurren al adulto si se sienten “pescados” (Cerutti 1997:66). (Graña 2004: 48).

El análisis del uso de juguetes y juegos desde una perspectiva de género también arroja resultados interesantes, y si bien en la actualidad encontramos matices innovadores, la pelota sigue siendo un símbolo del universo masculino, como lo es la muñeca para el universo femenino; y vaya si los adultos y adultas ejercemos presión sobre las generaciones más jóvenes para que este orden no se modifique⁸.

Estos aspectos permiten intercalar aquí una pregunta trascendente: ¿desde cuándo se debe incluir en la educación formal la perspectiva de género? La respuesta no admite matices: la transversalización de la perspectiva de género en el sistema educativo debe realizarse desde el mismo momento en que niños y niñas ingresan a él, con miras a diluir estereotipos patriarcales que conllevan componentes ideológicos machistas, sexistas, misóginos y homofóbicos (o más ampliamente de discriminación de toda forma de diversidad sexual). Sólo de esta manera se estará realizando una intervención operativa que redunde en una eficiente prevención de la violencia de género y promoción de equidad de género. Como muestra de ello y a modo de argumento para avalar este planteo, recordemos que

En el desarrollo, es aproximadamente a mediados del segundo año cuando se establece para el niño y la niña un sentimiento estable de pertenecer a una u

7 Ver al respecto los trabajos de Rosario Aguirre y Karina Batthyány en nuestro medio.

8 Sería interesante desarrollar la cuestión de los fantasmas referidos a la homosexualidad que se movilizan en adultos y adultas ante ciertas trasgresiones a mandatos y proscripciones de género en el proceso de sexuación de sus hijos e hijas, y de los/as docentes respecto de sus estudiantes, pero excedería los objetivos de este texto.

otra categoría “varón o mujer”, en franco desfase con el acceso a la genitalidad instaurada por una identidad sexual diferenciada, la cual cobra definición durante el tormentoso tránsito por el momento evolutivo de la adolescencia.

Cabe destacar el relevante papel que cumplen en las identificaciones tempranas los actores de la crianza del niño y la niña (...)

El género como atributo propio y ajeno constituye uno de los componentes de la imagen de sí desde muy temprano en el desarrollo (aunque más no sea bajo la forma de estereotipos de rol habilitados y/o proscritos) y es anterior a las identificaciones secundarias pos-epídicas.

Por ende, la construcción del aparato psíquico de alguna u otra forma estará influenciada por esta identidad de género incipiente. (...)

Tempranamente el infante recibe de su entorno (conformado por hombres y mujeres adultos y adultas que detentan identidades sexuales y de género) señales fundantes que lo confirman como niña o varón, las más de las veces en una lógica binaria, disyuntiva y de polos opuestos (...)

Los adultos significativos operan con pautados y codificados estilos de crianza bien diferentes para niños y niñas. Los varones son pasibles de ser tratados de manera más brusca, asertiva y menos tierna que las niñas, lo cual va impregnando las expresiones y reacciones del cuerpo desde los primeros momentos. (Amorín, 2003: 111 y ss.)

Si logramos intervenir inicialmente en niños y niñas a edades tempranas con criterios imbuidos en la perspectiva de género, diluyendo los discursos y prácticas sexistas que producen comportamientos y estereotipos que conspiran contra los derechos de las mujeres de todas las edades, estaríamos operando un impacto en las bases de la socialización de género. Si este movimiento fuera acompañado por los otros ámbitos socializadores tendríamos, efectivamente, adultos y adultas cuyas vidas estarían más a resguardo de las duras experiencias que produce la violencia de género⁹ en todos sus sentidos. A la par, la estructura social y la cultura se enriquecerían por los efectos de la equidad de género que incidiría tanto en las relaciones más íntimas entre varones y mujeres, así como en la dimensión más macro que regula ideologías e imaginarios.

En términos generales, la estructuración de dispositivos de aprendizaje desde la modernidad a nuestros días

y sus lógicas imperantes siguen teniendo, obviamente con matices y aflojamientos, fuertes componentes centrados en la competencia, la rivalidad, la tendencia al éxito individual, la regulación por premio o castigo. Por imperativos de la socialización de género, esta dinámica es mucho más cómoda y funcional a los comportamientos basados en estereotipos de masculinidad. Muchas investigaciones muestran que, si se promueven en el aula actitudes de respeto, de expresión de afectos, de igualdad, colaboración y solidaridad, las estudiantes obtienen mejores resultados en áreas como las matemáticas y las llamadas ciencias duras. La enseñanza actual es heredera de estructuras y dinámicas institucionales pensadas para -y hechas a medida de- los varones, situación que viene cambiando pero se mantienen aún núcleos duros sin deconstruir y transformar a la luz de innovaciones y novedades, que han develado infinidad de estudios género en educación.

Educación, género y adolescencias

Un apartado especial merece la cuestión de la articulación entre educación, género y adolescencias. La complejidad y mutación crecientes que muestran las relaciones intergeneracionales (en particular entre adolescencia, juventud y adultez) desde la segunda pos guerra del siglo XX en adelante, amerita que pasemos revista a algunas problematizaciones preliminares a tener en cuenta en la cuestión educación-docencia-adolescencias.

Utilizamos el término adolescencias (en plural) dado que, en tanto se trata de una construcción socio-histórica dependiente de lo epocal, la adolescencia no admite generalizaciones; no es lo mismo ser varón que ser mujer adolescente, ser adolescente de sectores medios o altos que ser adolescente pobre, ser adolescente en el medio urbano que serlo en el medio rural, o en oriente que en occidente. No sólo las adolescencias son productos socio-históricos, sino que son en sí mismas la evidencia de lo epocal en tanto pueden entenderse como síntomas de la cultura y la sociedad (ya sea por innovación-reacción o reproducción-sumisión).

Una vigilancia (epistemológica y emocional) permanente que debemos tener docentes y técnicos/as al abordar la cuestión de las adolescencias, es la relativa al casi reflejo desliz hacia lo autoreferencial. Es constante la remisión comparativa retrospectiva hacia nuestras propias experiencias adolescentes, lo que en general contribuye a obturar la comprensión de las vicisitudes adolescentes actuales. Es que las transformaciones a este respecto -sin

9 Grosso modo, “la violencia de género implica un conjunto amplio de manifestaciones de abuso e inequidad perpetradas contra mujeres de cualquier edad, a las que están expuestas por su sola condición femenina. Incluye daño o posibilidad de daño en la dimensión física, moral, psicológica, sexual, patrimonial, económica. En muchas de sus expresiones, la violencia de género está legitimada socialmente, lo que lleva a efectos de Invisibilización”. (Amorín, 2014: 49).

perjuicio de que el mundo de hoy decididamente no es el de ayer- son tan vertiginosas, que se produce un efecto de inconmensurabilidad que dificulta notablemente la interpretación de las novedades y de los fenómenos para los que no tenemos categorías analíticas claras para su lectura y contrastación. La expresión “*nosotros/as a esa edad...*” no arroja luz sobre la cuestión, y tal vez solo sea expresión de una añoranza adulta idealizadora sobre lo perdido a la usanza de la expresión “todo tiempo pasado fue mejor”. A esta vigilancia epistemológica y emocional debe agregarse la cuestión del posicionamiento adulto-centrista y adultomórfico, que suma miopía cuando no ceguera; es inconducente leer fenómenos adolescentes en clave adulta y contribuye a distorsionarlos y estigmatizarlos. Además, la sociedad adulta despliega una lógica muy ambigua y ambivalente ante lo adolescente: tendemos a desplazarnos en un eje que oscila entre los polos de la idealización (y envidia), y la demonización producto de la proyección de aspectos negativos y reprobables (con el corolario de un juicio hipercrítico no exento de cinismo). Lo anterior tiene, en parte, relación con la enorme movilización emocional que el tema nos produce al interpelar nuestra propia identidad y sentido de la existencia, resultando en la aparición de perplejidad, temores, angustias y ansiedades varias. Sumado esto a la insuficiente comprensión que se evidencia tanto desde el saber práctico cotidiano como desde el científico, acerca de las nuevas subjetividades adolescentes, da por resultante una aproximación muy parcial al fenómeno.

Debemos recordar que las adolescencias no se definen monopólicamente por la edad, sino fundamentalmente por la incidencia subjetiva de psico-socio dinámicos que, evolutivamente, imprimen conflictivas¹⁰ que dan sentido a la existencia y perfilan derroteros para el devenir del proyecto de vida. Se trata de un momento evolutivo de enorme trascendencia y significación, que se ha extendido en sus límites cronológicos tanto de inicio como de finalización. De la mano de lo anterior, es erróneo y simplificador considerar que el eje de las adolescencias es su condición de período de transición entre la infancia y la adultez joven; si lo entendiésemos solamente así nos perderíamos el verdadero sentido de su estructura, y veríamos a los/as adolescentes simplemente como alguien que ya no es lo que era, y que aún no es lo que será.

Agreguemos, además, que las adolescencias no existen en abstracto como una burbuja impenetrable autosuficiente. Por el contrario, toda definición de adolescencias debe ser relacional con la definición de los otros

momentos evolutivos que varían según lo epocal (infancia, niñez, juventud, adultez y vejez), y con al menos las siguientes variables concurrentes: clase/nivel socio-económico; enclave geográfico urbano o rural; sistema sexo/género; creencias religiosas; pertenencia étnico-racial; capacidades diferentes.

En cuanto a las ciencias de la subjetividad (en sentido amplio el psicoanálisis, la psicología, la sociología, la antropología, la etnografía, la psicolingüística), éstas no poseen una teoría paradigmática acerca de las adolescencias; entre otras cosas porque las mutaciones colectivas y singulares adolescentes se procesan a una velocidad que hace dificultosa la implementación epistemológica y metodológica (por ende la vertiente ontológica se desdibuja). Cuando creemos haber arribado al sentido de ciertos acontecimientos, se nos presentan nuevas interrogantes que interpelan nuestros supuestos saberes¹¹.

Como ejemplo, recordemos que durante mucho tiempo centramos nuestras consideraciones psicológicas acerca de la adolescencia en relación a los cuatro duelos básicos (pérdida del cuerpo infantil, de la identidad infantil, de los padres de la infancia y de la bisexualidad constitutiva) (Aberastuy y Knobel, 1971). Hoy dichos procesos están muy lejos de vivenciarse y tramitarse al modo como se hacía hace unos años, entre otras cosas porque a la tristeza y pesar de la pérdida se le sobreponen la algarabía y el júbilo de la asunción de lo nuevo (máxime dentro de una lógica globalizada de adicción y consumo, donde se niega y reniega de los duelos merced a defensas maníacas, actuaciones y pasaje al acto, con activación del yo ideal y desmentida de la falta y los límites). Gran parte del anhelo de los niños y niñas de hoy consiste en añorar crecer y tener otro cuerpo más habilitado a prerrogativas juveniles, y una nueva relación más libre e independiente con sus padres y madres (por cierto ambivalentemente sin perder los privilegios de la protección y cuidados, y que se les provea de todo lo material requerido). Esto nos alerta sobre el riesgo de que gran parte del paraguas teórico bajo el cual interpretábamos los avatares adolescentes, hoy es obsoleto dejándonos a la intemperie frente a las complejas novedades y transformaciones. Agreguemos a lo anterior el hecho de que la virulencia de la mutación adolescente, hoy día, nos ha alertado acerca de que no todo se juega en base a la predisposición de lo vivido en la infancia: en la adolescencia no todo está condicionado por el pasado, en gran parte el presente condiciona al pasado. Individualmente la infancia vivi-

10 Desde el punto de vista psicoanalítico y evolutivo, el conflicto psicológico de base en toda adolescencia es la crisis narcisista que atraviesa el yo, enfrentado a masivas desinversiones, inversiones y reinversiones pulsionales. Este trabajo de duelo acarrea fragilidad y vulnerabilidad yoicas con directo impacto en la relación con el cuerpo, la autoestima y lo intersubjetivo.

11 Estamos enfrentados a novedades adolescentes que intentamos comprender y esclarecer -mientras balbuceamos desde la clínica y alrededores posibles explicaciones- como ser, por ejemplo, el uso problemático/adictivo de internet; las conductas autolesivas con su cortejo de cortes y escoriaciones; y la llamada violencia emergente o ascendente (de hijos e hijas hacia padres y mas preponderantemente madres).

da es una condición necesaria pero no suficiente para entender el presente adolescente y sus conflictivas.

Las adolescencias actuales tienen que vérselas con una serie de fenómenos epocales que dinamizan y complejizan la crisis evolutiva exponencialmente. En esta sociedad posmoderna (hipermoderna, líquida, modernidad tardía, sociedad de riesgo, segunda modernidad, o como se la quiera llamar desde el color socio-filosófico del cristal con que se la enfoque), los y las adolescentes se subjetivan en el crisol de un dispositivo¹² de producción de subjetividad adictiva (Lewkowicz, 2004), donde la pregunta existencial: “quién soy” tiene a ser sustituida por “qué y cómo consumo para no quedar excluido/a”, en una alquimia neo liberal y de capitalismo salvaje que transmuta el “ser” en el “tener”. Deben transitar su crisis en medio de una globalización que promueve una cultura del vacío, de lo light, la inmediatez, la urgencia, lo ilimitado, el narcisismo, el individualismo hedonista, la banalización y trivialización de la experiencia, el culto al entretenimiento vacío. La sensación de ser y de existir se vuelven más difusas e inaprensibles, en consonancia con una interioridad y reflexividad pobremente cultivadas, donde la cultura de la imagen se erige como medida de todas las cosas y paradigma de la existencia. El espesor de la experiencia se vuelve anoréxico, adelgazándose hasta límites inéditos. Se les educa como consumidores/as y a la vez como productos de consumo, al son de la melodía de un ego-centrismo exacerbado, que busca sobre-estimulación desde una lógica del “¿por qué no?” y del “sólo hazlo”, acicateadas por el siempre insatisfecho hambre de objetos donde los vínculos afectivos se tornan cada vez más superficiales, fluidos y expuestos a la obsolescencia (símil de lo que ocurre con los objetos que se/nos consumen, especialmente los tecnológicos). En suma: la crisis de adolescencia hoy se transita en condiciones contextuales de crisis generalizada, existiendo pocos factores protectores donde sostenerse y recostarse buscando apoyos; la crisis de la adultez torna el panorama aún más problemático (Amorín, 2007).

En cuanto a las novedades intergeneracionales que definen relaciones entre docentes y estudiantes, debemos recordar que por efecto de la radical transformación en la comunicación humana que ha aparejado la revolución científico tecnológica, por primera vez en la historia de la civilización la generación de hijos e hijas está mejor capacitada que la de sus padres y madres para el uso de las nuevas tecnologías (en este caso las tecnologías de la información y la comunicación, que el mercado ha tornado imprescindibles para la vida

posmoderna e hipermoderna). Sumado esto a la caída del fenómeno de autoridad (Mendel, 1974), la destradicionalización (Giddens, 1997), y la dificultad en los jóvenes para proyectarse (con esperanza) a un futuro anticipable, la educación y la tarea docente se tornan sumamente desafiantes.

Asimismo, otra condición que no debemos desconocer y que complejiza la comprensión de las adolescencias actuales, es el hecho de la coexistencia paradójica de novedades, producto de cambios y transformaciones radicales, junto a permanencias y conservaciones. A modo de ejemplo recordemos que todas las investigaciones sobre representaciones y significados de género y violencia de género en adolescentes varones y mujeres, muestran que la educación y los otros dispositivos actuales de socialización no han logrado erradicar componentes patriarcales, machistas, sexistas y misóginos. Por ende, se deduce que aún no se ha logrado la eficiencia en la imprescindible tarea de realizar prevención y transformación de estereotipos e ideales de género, que consiste en la sensibilización de niños y varones adolescentes y jóvenes, y el empoderamiento en niñas y mujeres adolescentes y jóvenes. Tengamos en cuenta que es en estos momentos de la vida donde se estructuran consistentes ideologías de género, que seguirán rigiendo las relaciones de poder entre hombres y mujeres adultos/as y ancianos/as en todos los estratos sociales. Al respecto, en el marco del proyecto de investigación que dirigimos en la ciudad de Maldonado, titulado “Prevención de violencia de género en adolescentes”, se realizó una investigación que incluyó adolescentes de ambos sexos, tanto de liceos públicos y privados, así como adolescentes que estaban por fuera del sistema educativo formal. Los resultados de dicha investigación, como otras similares realizadas a nivel nacional, regional e internacional muestran que, a pesar de los cambios acontecidos en las generaciones adolescentes, se sigue concibiendo a la mujer como inferior al varón y siguen manteniéndose comportamientos de violencia de género, las más de las veces legitimados, naturalizados e invisibilizados (Amorín, 2010a).

Algunas de las recomendaciones generales propuestas en dicho estudio no pueden implementarse sin el concurso de los equipos docentes de enseñanza secundaria:

- Implementar programas en los ámbitos educativos formales e informales donde se brinde a padres, madres, docentes y alumnos/as información científica sobre estos problemas
- Complementariamente, sostener a largo plazo espacios de discusión donde los/as adolescentes

12 “(...) un conjunto decididamente heterogéneo, que comprende discursos, instituciones, instalaciones arquitectónicas, decisiones reglamentarias, leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas; en resumen: los elementos del dispositivo pertenecen tanto a lo dicho como a lo no dicho. El dispositivo es la red que puede establecerse entre estos elementos. (Foucault, 1984:131)

- tengan la palabra, compartiendo y reflexionando acerca de estos problemas
- Articular los dispositivos de trabajo con adolescentes con espacios donde se convoque a la participación de adultos/as
 - De esta manera se intentaría:
 - Obtener efectos de prevención sobre la violencia basada en género
 - Compensar la casi monopólica fuente de información que hoy son los medios de difusión
 - Asociar el fenómeno de la violencia de género con la violencia estructural, logrando una comprensión del mismo más abarcativa, profunda, crítica y objetiva.
 - Contribuir a la construcción de roles de género saludables
 - Promover un efecto presente y futuro de sensibilización en el varón, y de empoderamiento en la mujer.
 - Habilitar la autodetección de comportamientos sexistas discriminatorios presentes en la relaciones de pareja entre adolescentes.
 - Aportar posibilidades de elaboración de experiencias personales vividas en torno a este problema.
 - Aprovechamiento de una potencialidad adolescente para transformar constructivamente -en sí mismos/as y en otros/as- roles, estereotipos y prácticas sexistas.
 - Nivelar las posibilidades de acceder a este tipo de experiencias, independientemente de la condición de la institución educativa y del sector social del que se trate.
 - Aportar modelos adultos constructivos.
 - Promover estrategias multiplicadoras.

Nuestro país viene abordando la cuestión de la violencia de género e igualdad de género en el sistema educativo, pero ello no nos debe hacer creer que hemos logrado una verdadera equidad, ya que si bien vamos caminando hacia ello aún queda un largo trecho por recorrer y, como propone el título de este artículo, la sinergia necesaria y el verdadero encuentro entre género y educación sigue pendiente.

Referencias bibliográficas

- ABERASTURY, Arminda y Mauricio KNOBEL (1971): *Adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*. Buenos Aires. Paidós.
- AMORÍN, David (2003): "Algunas reflexiones desde donde pensar los roles preproductivos de los varones" in *1er Encuentro Universitario: Salud, género derechos sexuales y derechos reproductivos*. Cátedra Libre en Salud Reproductiva, Sexualidad y Género. Montevideo. Facultad de Psicología. UdelaR.
- AMORÍN, David (2007): *Adulterio y Masculinidad. La crisis después de los 40*. Montevideo. Psicolibros Waslala.
- AMORÍN, David (2010): "Hacia la construcción del concepto de Núcleos Evolutivos de Problematicidad. Modelo Biopsicoambiental y producción de subjetividad" in David Amorín (dir.) *Investigar en Psicología Evolutiva*. Psicolibros Waslala. Montevideo.
- AMORÍN, David (2010a): "La violencia basada en el género y sus significados en la adolescencia media" in David Amorín (dir.) *Investigar en Psicología Evolutiva*. Psicolibros Waslala. Montevideo.
- AMORÍN, David (2014): "Estudios de masculinidades. Comportamientos y discursos de los varones y marcos teóricos generados" in AA.VV. *Género y autonomías: el ejercicio de los derechos*. Grupo Derecho y Género. Facultad der Derecho. Universidad de la República. Montevideo. Ediciones IDEAS.
- AMORÍN, D. y Karin Schubert (2003): *Afecto y Cognición*. Montevideo. Psicolibros Waslala.
- BOURDIEU, Pierre y Jean-Claude Passeron (1971/1979): *La reproducción*. Barcelona. Laia.
- CONTRERAS, Gabriela. Sexismo en educación. Recuperado de <http://campuseducativo.santafe.gob.ar/wp-content/uploads/Contrera-Sexismo-en-Educacion.pdf>.
- DARRÉ, Silvana (2005): *Políticas de género y discurso pedagógico*. Montevideo. Trilce.
- FOUCAULT, Michel (1984): "El juego de Michel Foucault" in *Saber y verdad*. Madrid. Ediciones de la Piqueta.

- GRAÑA, François (2004): *El sexismo en el aula*. Serie Papeles de Trabajo. Montevideo. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- GRAÑA, François (2006): *El sexismo en el aula. Educación y aprendizaje de la desigualdad entre género*. Montevideo. Nordan.
- GIDDENS, Anthony (1997): "Vivir en una sociedad postradicional", in Ulrich Beck y Anthony Giddens (eds.) *Modernización reflexiva. Política, tradición y estética en el orden social moderno*. Madrid. Alianza.
- LAGARDE, Marcela (1996): *Género y Feminismo. Desarrollo Humano y democracia*. Madrid. Horas y Horas.
- LEWKOWICZ, Ignacio (2004). *Pensar sin estado: la subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires. Paidós.
- MENDEL, Gerard. (1974). *La descolonización del niño*. Buenos Aires. Ariel.
- SCOTT, Joan (1986): "Gender: A useful category of historical analysis". In *American Historical Review*, n. 91. New York.
- STOLLER, Robert (1968): *Sex and Gender*. New York. Science House.**
- UNESCO, 2012. *Atlas Mundial de la Igualdad de Género en Educación*. París. Ediciones UNESCO.
- WITTIG, Monique: (2006) *El pensamiento heterosexual*. Barcelona. Egales.