



ISBN 978-950-33-1155-4

La enseñanza desde la educación bancaria (y desde el sistema educativo tradicional) sesgada androcéntricamente: una propuesta superadora desde la Educación Popular.

Matías Alejandro Arias

Facultad de Psicología- UNC

Eje temático: Cultura y política. Producciones y prácticas culturales y artísticas transformadoras.

Palabras claves: Currículo oculto- Feminismo- Educación popular.

Resumen:

Las investigaciones empíricas demuestran que la educación no es neutra en relación al género, sino que está sesgada, de alguna manera, androcéntricamente. Teniendo en cuenta los aportes de Fainsod (2006), las instituciones sociales (en general) reproducen y producen constantemente significados y valores de género, y la institución escolar específicamente es uno de los principales dispositivos en la constitución de subjetividades femeninas y masculinas. En la misma línea, Flores Bernal (2005), también nos habla de que si bien no hay casi diferencias formales en los programas escolares de hombres y mujeres, si hay un currículo oculto que reproduce roles y concepciones discriminatorias de la mujer.

Estos y otros aportes, son tenidos en cuenta en este trabajo, para reflexionar acerca de cómo ese currículo oculto, término que es acuñado por varios autores, reproduce relaciones diferenciales de género, lo que habla de procesos diferenciales en la socialización y subjetivación de hombres y mujeres que de alguna manera legitiman la violencia de género. Haré referencia a determinados aportes clásicos desde la sociología y desde la pedagogía, que considero fundamentales y que nos ayudan a reflexionar sobre esta problemática de los procesos diferenciales en la socialización y como también pueden ser analizados desde una perspectiva de género.

En el presente trabajo, además y de manera fundamental, me propongo analizar cómo la educación problematizadora- libertadora que propone Paulo Freire, contrapuesta a la educación bancaria (paradigma actual de la educación), brindaría herramientas fundamentales para dotar al feminismo en tanto proyecto político y transformador de la realidad, en tanto dispositivo que permita la transformación de las relaciones desiguales de género, y de los sistemas estructurales de dominación- subordinación.

Desarrollo

Aportes clásicos que dan bases para analizar los procesos educativos en la actualidad

Para pensar a Bourdieu en estos términos, es necesario tener en cuenta la noción de capital cultural. En palabras del autor “La institución escolar contribuye (insisto en esta palabra) a reproducir la distribución del capital cultural y, con ello, a la reproducción de la estructura del espacio social” (Bourdieu 1997, p. 95). Más precisamente, mediante toda una serie de operaciones de selección, separa a los que poseen capital cultural heredado de los que están desprovistos de él. Como las diferencias de aptitud son inseparables de las diferencias sociales según el capital heredado, el sistema escolar tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes.

Esto, a mi entender, está en plena relación con lo que proponía Rosenthal y Jacobson. A partir de ciertos estudios en los años sesenta, se empezó a evidenciar el efecto del contexto en los resultados académicos de los alumnos. En aquellos años, Rosenthal y Jacobson partieron de la idea general de que las profecías se cumplen, por el mero hecho de hacerlas, o por lo menos son un factor que contribuye a ellos. Nuestra predicción o profecía puede ser por sí misma un factor que determine la conducta de otra persona. A partir de experimentos estadísticos y estudios de casos, demostraron que este fenómeno también se da en educación. Señalaron claramente como los alumnos que son clasificados como torpes o indisciplinados por ese mero hecho, acaban convirtiéndose en lo que se esperaba de ellos, y al revés, los alumnos sobre los que se tienen grandes expectativas al fin las cumple. Esto es lo que se llamaría el efecto “Pygmalion” en la educación. Es mediante este efecto, que los autores proponen, que las personas hacen más a menudo lo que se espera de ellas que lo contrario. Nuestra conducta está determinada en gran parte por reglas y expectativas que permiten prever cómo se comportará tal persona en una situación dada. En la educación hay varios factores que determinan la expectativa de los maestros sobre la aptitud intelectual de sus alumnos (Rosenthal y Jacobson 1968). Aquí valdría la pena analizar como uno de esos varios factores que determinan la expectativa de los maestros sobre la aptitud intelectual de sus alumnos, aunque prefiero hablar de los procesos educativos en general, puede ser el género.

Otro de los aportes que considero fundamental de Bourdieu, es con relación a la dominación y violencia simbólica, en palabras del mismo: “la dominación simbólica es una forma suave de dominación que se ejerce con la complicidad arrancada por la fuerza (o inconsciente) de aquellos que la sufren”. “Es una violencia que se ejerce por vías muy suaves, y que pasa de este modo inadvertida” (Bourdieu 1997, p. 72). Aquí es necesario tener en cuenta cómo, no solo la institución escolar sino la mayoría de las instituciones, reproducen de alguna manera la estructura social, ejercen cierta violencia simbólica. A esta dominación suave, a esta violencia sutil la podemos encontrar en lo que se llama currículo oculto en la educación, volveré sobre este punto más adelante. De todas maneras, el sistema escolar al reproducir la estructura social no lo hace sino con deformaciones y transformaciones, es decir, hay cambios, resistencias de los dominados (Bourdieu 1997). A mi entender, esas resistencias están latentes y son poderes que de alguna manera entran en lucha en el complejo campo de lo educativo y social. En la misma línea Paula Fainsod lo define como un terreno de luchas, de construcción de sentidos contrahegemónicos.

Análisis crítico de la perspectiva androcéntrica en los procesos educativos

Teniendo en cuenta los aportes de Paula Fainsod (2006) las instituciones sociales (en general) producen y reproducen constantemente significados y valores de género, donde la naturaleza constituye una de las argumentaciones más recurrentes para explicar los procesos que allí tienen lugar, con sus efectos en las experiencias sociales de quienes pasan por ellas. Es decir, en las escuelas se dan procesos diferenciales de socialización y subjetivación de varones y mujeres que de alguna manera generan o legitiman violencias de distinto tipo, que van desde la violencia física a modos más sutiles. Es una de las instituciones más importantes en el disciplinamiento y socialización. Flecha García (2000) nos dice que las relaciones de sexo/ género en educación siguen marcando los modelos y referencias que mujeres y hombres utilizan para la construcción de su identidad.

Siguiendo a Fainsod (2006) aún con lo que se ha avanzado en la superación de obstáculos materiales y simbólicos para la construcción de relaciones más igualitarias entre varones y mujeres, persisten en las instituciones condiciones que refuerzan estereotipos, desigualdades y violencias de género. Me parece fundamental analizar el papel disciplinador, normalizador que tienen los estereotipos y sobre todo la violencia que ejercen sobre la diversidad. Complementario a esto, en un pasaje Fainsod cita a Morgade (2002): “(...). Teniendo en cuenta nuevamente palabras de Morgade: “no hay una sola masculinidad, ni una sola feminidad, bipolarizar es esencializar y es silenciar el amplio conjunto de relaciones genéricas que se cruzan con las de clase, etnia, orientación sexual” (p. 327). Fainsod (2006) dice: “estos modos bipolares y homogéneos de ser varón y ser mujer se apropian y niegan las diferencias de sentido, la diversidad de prácticas y posicionamientos subjetivos de los actores sociales y violentan lo diverso” (p. 322) y así, en la misma dirección se construyen juicios morales sobre los comportamientos esperables y sobre lo desviado de lo universal. Aquí podemos ver cómo se materializa esa violencia simbólica que proponía Bourdieu, es una imposición (por parte del orden dominante) de sentido, y su naturalización, y como éstas funcionan como fuente que refuerza y legitima el status quo. Las Instituciones educativas ofrecen modelos de identificación ligados al género a partir de lo cual se legitima y refuerza ciertas miradas respecto de lo femenino y lo masculino, que como dice Bourdieu (1999) se inscriben en el cuerpo a modo de tatuajes, configurando un cuerpo socializado.

Teniendo en cuenta los aportes de Flores Bernal (2005), los cuales si bien desde el análisis de otros factores van en la misma línea de Fainsod, nos habla de que los mecanismos de discriminación más importantes que afectan a las mujeres en el sistema educativo ya no se sitúan en el acceso al sistema, sino en la calidad y en las modalidades de enseñanza, lo que impide una igualdad real de oportunidades entre los sexos. Los obstáculos con los que se encuentran las mujeres en el sistema educativo, más allá de la posibilidad de acceder o no a éste, son: los estereotipos presentes en el material educativo, y la segregación en la orientación vocacional. En palabras de la autora: “si bien existen escasas diferencias formales en los programas educativos de hombres y de mujeres, los mecanismos de discriminación se relacionan con los contenidos sexistas de los textos escolares, con los materiales didácticos, y con la relación del profesorado con sus alumnas, lo que constituye un currículo oculto que reproduce roles y concepciones discriminatorias de la mujer” (p. 68). El currículo, desde la perspectiva de género, nos permite diferenciar entre el currículo explícito y el currículo oculto o escondido. El explícito (o formal), hace referencia al documento escrito, que, por lo común, provee a docentes y a directivos del marco teórico

orientador de un determinado proyecto educativo, de sus objetivos, de sus contenidos, y, a veces, de sus estrategias educativas. El oculto está constituido por todos los mensajes que se transmiten y se aprenden en la escuela sin que medie una pretensión explícita o intencional, y de cuya transmisión pueden ser conscientes o no los docentes y el alumnado. El currículo oculto está formado, entre otros elementos, por creencias, acciones, por códigos, mitos, principios, por normas y por rituales, que, de manera directa o indirecta, establecen modalidades de relación y de comportamiento de acuerdo con una escala de valores determinada y por las cuales se va naturalizando. Estos procesos están inscriptos en lenguajes, teorías pedagógicas, etc, sobretudo en las prácticas más diarias y cotidianas (Pañuelos en Rebeldía, 2007)

Díaz Rodríguez (2003) comienza su texto diciendo “La educación ha tenido y tiene un destino asignado: legitimar el orden social vigente, lo que implica considerarlo como algo natural e inmodificable” (pág 1). Sin embargo, como decía en el primer apartado, entiendo al igual que Fainsod a la escuela en tanto campo que puede ser tenido en cuenta como un terreno de luchas, la escuela se erige como un escenario de producción de lo social, donde se reconocen procesos de subjetivación y de resistencias. Hay construcciones de sentidos contrahegemónicos que pueden oponerse a la embestida de lo hegemónico.

En el mismo sentido que Fainsod y Flores Bernal, en el diccionario de estudios de género (2007) se propone a la educación como cumpliendo con su función de formación de las nuevas generaciones y de transmisión de los bienes culturales y del conocimiento científico producido, y en tanto responsable de reproducir relaciones sociales. En el proceso de socialización secundario que ocurre en la escuela, la educación es encargada de reproducir los roles asignados a cada género y la relación asimétrica entre ellos. La transmisión y el reforzamiento de estereotipos tienen lugar en la escuela a través del currículo oculto que con la fuerza de lo implícito interviene en la construcción de la subjetividad haciendo aparecer como “naturales” relaciones de poder inequitativas e injustas basadas en el sometimiento y la discriminación. Desde esta perspectiva, el currículo es la arena donde hoy se dirime, desde la perspectiva de género, la coeducación.

La educación bancaria como paradigma actual. Una propuesta alternativa desde la educación popular.

Cuando Paulo Freire (1970) caracteriza a las relaciones educador educando dominantes en la escuela actual, lo hace mediante 3 características: discursiva, narrativa, disertadora. Narración de contenidos que tienden a petrificarse o a transformarse en algo inerte, sean estos valores o dimensiones empíricas de la realidad. Narración o disertación que implica un sujeto- el que narra- y objetos pasivos, oyentes -los educandos-. El educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real, cuya tarea indeclinable es “llenar” a los educandos con los contenidos de su narración. Contenidos que solo son retazos de la realidad, desvinculados de la totalidad en que se engendran y en cuyo contexto adquieren sentido. La narración, cuyo sujeto es el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado. Más aún, la narración los transforma en “vasijas”, en recipientes que deben ser “llenados” por el educador. Cuando más se dejen “llenar” dócilmente, tanto mejor educandos serán. La educación se transforma en un acto de depositar. En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos reciben pasivamente, memorizan y repiten. Desde esta perspectiva de la educación no existe creatividad alguna, no existe transformación ni saber. Solo existe saber

en la invención, en la reinención, en la búsqueda inquieta, impaciente, permanente que los hombres y mujeres realizan en el mundo, con el mundo y con los otros. En la visión bancaria de la educación, “el saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda. La educación es el acto de depositar, transferir valores y conocimientos. Dada que la visión de los educandos es de seres pasivos, al recibir el mundo que los penetra, solo cabe a la educación apaciguarlos más aún y adaptarlos al mundo. En palabras del pedagogo, esta educación, es asistencial “(...) en la medida en que sirve a la dominación, inhibe el acto creador, y aunque no pueda matar la intencionalidad de la conciencia como un desprenderse hacia el mundo, la “domestica”, negando a los hombres en su vocación ontológica e histórica de humanizarse” (p. 65).

La educación bancaria en ese sentido es violenta. Violencia sería, como de hecho lo es, que los hombres y mujeres, seres históricos y necesariamente insertos en un movimiento de búsqueda con otros hombres y mujeres, no fuesen el sujeto de su propio movimiento. Es por esto mismo que cualquiera que sea la situación en la cual algunos hombres y mujeres prohíban a otros ser sujetos de su búsqueda, se instaura como una situación violenta. No importan los medios utilizados para esta prohibición.

En cambio la razón de ser de la educación libertadora, comienza por la superación de la contradicción educador-educando, de manera que ambos se hagan simultáneamente educadores y educandos. Así ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Los educandos ya no serían dóciles receptores de los depósitos, se transformarían ahora en investigadores críticos en diálogo con el educador, quien a su vez también es un investigador crítico. La educación problematizadora, de carácter auténticamente reflexiva, implica un acto permanente de descubrimiento de la realidad. Es crítica en la medida en que sirve a la liberación, se asienta en el acto creador y estimula la reflexión y la acción verdaderas de los hombres y mujeres sobre la realidad, y responde a la vocación de estos como seres que no pueden autenticarse al margen de la búsqueda y de la transformación creadora.

La educación como práctica de la libertad, al contrario de aquella que es práctica de la dominación, implica la negación del hombre abstracto, aislado, suelto, desligado del mundo, así como la negación del mundo como una realidad ausente de los hombres y mujeres. La concepción bancaria insiste en mantener ocultas ciertas razones que explican la manera en que están siendo los hombres en el mundo, y para esto, mitifica la realidad. La problematizadora, comprometida con la liberación, se empeña en la desmitificación, tiene una relación indispensable con el acto cognoscente, descubridor de la realidad. Citando al autor (1970) “ningún orden opresor soportaría que los oprimidos empezasen a decir: ¿Por qué?” (p. 68). Del mismo modo, parafraseando a Da Silva (Pañuelos en Rebeldía, 2007) también la crítica feminista ha puntualizado el carácter situado del conocimiento, la parcialidad de todas las afirmaciones, la íntima relación entre el saber y el poder, y por lo tanto colocando a las narrativas en el incómodo contexto político.

Coppens (2005) nos habla de que la educación popular es un proceso de aprendizaje durante el cual el pueblo o algún sector del mismo, construye su conciencia de una situación social de opresión y fortalece sus habilidades, particularmente a nivel

organizativo para superarla, para transformar la realidad, es decir, supone el fortalecimiento de sus identidades sectoriales, facilitándose procesos a través de los cuáles se adquieran conciencia “para sí” de esta situación objetiva de opresión (o como hablaría Marx y Gramsci de clase para sí), desarrollando progresivamente las capacidades requeridas para asumir el derecho de ser actoras/es protagonistas de su propia historia. Lo que quiero destacar principalmente de Coppens (2005) se explicita en la siguiente cita del autor “(...) como lo señalaba Paulo Freire, el proceso de educación popular no termina con la liberación de los sectores oprimidos sino que debe alcanzar también la liberación de los sectores opresores, apuntando más generalmente a la superación de toda estructura injusta de sumisión-dominación, en sus manifestaciones sociales, económicas culturales y políticas” (p. 54). Esta última idea me parece realmente interesante, y en la misma línea Maldonado Gomez (2003) nos habla de que es a partir de la violencia simbólica (de la cual ya hable en apartados anteriores) que se estructuran las relaciones desiguales entre los géneros: un conjunto de hábitos, percepciones y esquemas de relación que producen y reproducen las asimetrías en las relaciones entre los hombres y las mujeres. Se trata por tanto de una estructura de relaciones de dominación en la que están atrapados por las concepciones del dominador, no solo los subordinados, sino también los mismos dominadores. En palabras de la autora: “En consecuencia la transformación de las relaciones de dominación no solo es un problema de voluntad, y de conciencia, sino que implica la transformación de las estructuras que las producen y reproducen, tanto entre los dominados como entre los dominadores, en lo que debería ser una relación de complicidad y mutua retroalimentación” (p 71).

Finalizando, Diaz Rodriguez (2003) nos dice que la propuesta pedagógica de Paulo Freire aporta ideas interesantes para la deconstrucción de la escuela sexista y clasista, y su sustitución por una escuela más igualitaria e incluyente. En palabras de la autora: “Freire define a la relación pedagógica como una relación amorosa, entendiendo por el amor el respeto, y el reconocimiento del otro, lo que implica aceptar la diferencia no como una carencia, sino como una condición del ser” (pág 8). Para algunas posiciones, la escuela mixta no ha conseguido la igualdad en la educación de hombres y mujeres, y por lo tanto la coeducación todavía no se ha alcanzado, ya que si bien niños y niñas se educan en los mismos centros, el modelo pedagógico dominante tiene un carácter androcéntrico. El androcentrismo cultural al amparo del sistema patriarcal, en el que vivimos sigue diciendo “presente” en la sociedad, también en las aulas y las instituciones educativas. De manera más sutil sobretodo manifestándose como violencia simbólica, eso es evidente, pero no por ello menos efectivo o con menos eficacia. (Pañuelos en rebeldía, 2007). Pero justamente, a mi entender, es la educación popular quien puede ayudarnos a pensar en esta coeducación: educación conjunta de dos colectivos específicos: los hombres y las mujeres sobre la base de una valoración igualitaria de las diferencias, incluyendo los intereses, las posibilidades, las capacidades de ambos (Diccionario de estudios de género y feminismos, 2007). No quisiera aquí caer en un debate acerca de los esencialismos mujeres- hombres, que bien podría ser un punto débil desde esta posición. En este sentido, al igual que Ekinsmyth (2002) y como muchas otras feministas, lo utilizo o doy un uso estratégico del esencialismo, necesario para una efectiva política feminista, pero en realidad hago referencia a una co-educación libre, sin caer en un posible binarismo de género.

Conclusión:

A manera de conclusión quiero tomar un aporte de Rosa Cobo (2005), quien partiendo del postulado de Berger y Kellner (1985), propone que la utilidad de los conceptos viene marcada por su capacidad explicativa, es decir, que los conceptos son útiles en la medida en que iluminan la realidad que designan y aportan elementos para comprenderla, deberíamos analizar como el feminismo en tanto concepto no solo tiene tal alcance, sino que también politiza y transforma esa realidad de alguna manera. Cuando significativos colectivos humanos adquieren conciencia política crítica sobre las dominaciones de que son objeto se están dando a sí mismos la posibilidad de destruirlos. Así es que, se propone el feminismo como movimiento político, como agente activo transformador y donde la educación popular puede aportar en ese sentido. Es así que entiendo, que la educación popular-problematizadora-liberadora posiciona al feminismo en tanto movimiento político, activo y transformador, en tanto y en cuanto brinda herramientas y dispositivos sumamente fundamentales para cuestionar la estructura social dominante.

La educación popular, más allá de que trascienda los muros del sistema escolar y la institución como tal, en este trabajo intento visualizarla como una estrategia que se filtre por las grietas de ésta institución en su contexto actual, y mostrar una alternativa posible en tanto proyecto político, ético, social, cultural, en tanto política pública. Teniendo en cuenta los escenarios actuales de violencia en el ámbito educativo y el cual es uno de los principales escenarios de socialización, me gustaría citar a Dora Coledesky cuando dice “hay que construir relaciones humanas diferentes y el feminismo puede jugar un papel importante en este sentido” (pág 164 pañuelos en rebeldía). Agregaría que no solo el feminismo sino también la educación popular juegan un papel importante, ya que como vimos se complementarían en tanto herramienta política transformadora.

Referencias bibliográficas:

- (1984): *Symbolic Violence: Language and Power in the Writings of Pierre Bourdieu*, Studies in the Theory of Ideology. Cambridge, Polity Press.
- Bourdieu, Pierre (1997) “*Capital cultural, escuela y espacio social*”. Compilación y traducción: ISABEL JIMENEZ. Siglo veintiuno editores S.A.
- Bourdieu, Pierre (1999) “*La dominación masculina*”. Barcelona: anagrama.
- Cobo, Rosa. (2005) “*El género en las ciencias sociales*” en cuadernos de trabajo social. Vol 18 (2005): 249-258.
- Coppens, Federico y Van de Velde, Herman (2005) *Punto 4: Educación popular: una necesidad metodológica. Punto 5: Técnicas de educación popular: sugerencias* (extracto) del “Curso Metodología y Técnicas de educación popular”, Programa especialización en Gestión del desarrollo comunitario. Nicaragua: CURN/ CICAP.
- Córdoba Plaza, Rosío (2003) “*El concepto de habitus en Pierre Bourdieu y su aplicación a los estudios de género*” en Colección Pedagógica Universitaria N° 40 Julio- Diciembre. México.
- Diaz Rodriguez, Alba (2003) “*Educación y género*” en Colección pedagógica universitaria N° 40 Julio- Diciembre. México.
- “*Diccionario de estudios de género y feminismos*” (2007). Coordinado por Gamba Susana- 1ª.- Buenos Aires: Editorial Biblos, 2007.
- Ekinsmyth, Carol (2002) *Geografía Cultural Feminista* en Haciendo Geografía Cultural
- Flecha García, Consuelo (2000). En prólogo “*Géneros y educación. Reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*” (Sandra Acker). Narcea, s.a. de ediciones.
- Fainsod, Paula. (2006). “*Violencias de género en la escuela*”, en Carina V. Kaplan et. al, *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*, Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Flores Bernal, Raquel (2005). *“Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima, y en el proyecto de vida”*. En Revista Iberoamericana de educación N° 38. Mayo- Agosto.
- Freire, Paulo (1970) *“Pedagogía del oprimido”* (fragmento). México: Siglo XXI Editores. Materiales del curso “Participación ciudadana y educación popular: confluencias y desafíos en el espacio asociativo latinoamericano”. Cátedra Florestán Fernandes. Campo virtual Clasco.
- Maldonado Gomez, María (2003) *“A propósito de la dominación masculina de Pierre Bourdieu”*. Revista Sociedad y Economía, Universidad del Valle, Colombia en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99617936012>
- Pañuelos en Rebeldía (2007) *“Hacia una pedagogía feminista”*. 1ª ed. - : El Colectivo, América Libre, 2007. Korol, Claudia (comp.)
- Rosenthal, Robert y Jacobson, Lenore (1968) *Pygmalion in the classroom*, New York. Holt, Rinecart and Wiston. Traducción castellana: *Pygmalion en la escuela. Expectativas del maestro desarrollo intelectual del alumno*, Madrid: Morova, 1980.