



CONGRESO INTERNACIONAL

**LAS POLÍTICAS DE EQUIDAD DE GÉNERO EN PROSPECTIVA:  
NUEVOS ESCENARIOS, ACTORES Y ARTICULACIONES**

9 al 12 de Noviembre. Buenos Aires, Argentina  
Área Género, Sociedad y Políticas - FLACSO Argentina

# **Cuestionando las ausencias en el currículo universitario**

**Claudia Irene Marinsalta**

Al citar este artículo incluir la siguiente información: Trabajo presentado en el Congreso Internacional: “Las políticas de equidad de género en perspectiva: nuevos escenarios, actores y articulaciones” Área Género, Sociedad y Políticas- FLACSO – Argentina. Noviembre, 2010. Buenos Aires, Argentina

Título: *Cuestionando las ausencias en el currículo universitario*

Autora: Claudia Irene Marinsalta

Institución: Universidad Nacional del Sur – Departamento de Humanidades

Dirección Electrónica: [cmarinsalta@uns.edu.ar](mailto:cmarinsalta@uns.edu.ar) – [cjml@speedy.com.ar](mailto:cjml@speedy.com.ar)

Eje Temático: Interculturalidad

Abstract:

En América Latina, en la década del '90 se abrió un profundo debate sobre la educación, advirtiendo la necesidad de integrarla a las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales de la sociedad globalizada. En este contexto, se torna determinante cuestionar los contenidos educativos para una mejor y mayor inserción en un mundo de cambios acelerados, posibilitando una convivencia intercultural. Si bien las mujeres han logrado acceder y participar en el sistema, el sexismo que lo impregna reproduce, transmite y refuerza los estereotipos y las relaciones dominantes, discriminándolas y limitando su desarrollo personal y profesional. Este trabajo analiza la necesidad de implementar un currículo universitario que incorpore la categoría de género como herramienta conceptual y metodológica, a través de la cual, se reconozcan los aportes y los esfuerzos de las mujeres como sujetos sociales, se cree una conciencia de su especificidad histórica, preguntando “*en femenino*” y escuchando sus voces, y se apunte a generar estrategias para desarrollar una educación no sexista, que, por medio de actividades creativas, permita el crecimiento integral de la persona y una convivencia respetuosa con el otro. El desafío, entonces, es modificar profundamente los hábitos educativos, permitiendo la renovación del currículo mediante la transversalización de la categoría de género.

In Latin America, the 90s opened a serious debate on education, noting the need to integrate economic, social, political and cultural global society. In this context, it becomes crucial question the educational content for a better and more significant in a world of accelerating change, enabling intercultural coexistence. While women have gained access and participate in the system, the pervasive sexism that reproduces, transmits and reinforces stereotypes and the key relationships, discriminating against and limiting their personal and professional development. This paper discusses the need to implement a university curriculum that incorporates gender as a category of conceptual and methodological tool, through which, recognizing the contributions and efforts of women as social subjects, it is believed a sense of historical specificity, asking “the feminine” and listening to their voices, and points to generate strategies for developing a non-sexist education education, through creative activities, allow the growth of the individual and a respectful relationship with the other. The challenge, then, is profoundly alter the educational habits, allowing the renewal of the curriculum by transversation the category of gender.

Palabras clave: Género – Educación – Currículo – Estrategia

## I- Introducción

La década del '90 en América Latina se ha caracterizado por un renovado debate en torno a la educación, advirtiendo la necesidad de remover su estancamiento y volverla más permeable a las transformaciones económicas, sociales, políticas y culturales de la sociedad globalizada. Por ello, surge como una exigencia repensar los contenidos educativos, enfatizando su importancia para la inserción en un mundo de cambios acelerados con diversas y nuevas exigencias y para una necesaria convivencia intercultural.

La lucha por la educación ha sido un objetivo prioritario para mejorar las condiciones de vida de las mujeres. Históricamente, ellas han denunciado cómo se transmiten, refuerzan y reproducen los estereotipos sexuales tradicionales en el sistema educativo formal. En consecuencia, puede ser reconocido como un poderoso instrumento que modela, a través de una escala de valores y códigos, las maneras de actuar y sentir de lo que socialmente se consideran atributos femeninos y masculinos, estableciéndose, así, diferentes roles y funciones asignados a mujeres y varones. Por lo tanto, los aportes de los estudios de género en este campo, como categoría de análisis conceptual y metodológico, son elementos ineludibles para revisar las concepciones tradicionales, desarticular las construcciones culturales y ayudar a examinar críticamente las normas y los saberes incorporados en los currículos institucionales.

En la mayoría de los países latinoamericanos, se ha logrado la igualdad formal con el varón en el acceso a la educación en los diferentes niveles – en Argentina, en estas últimas décadas, su ingreso y permanencia se ha incrementado –, aunque es preciso mencionar que la igualdad no es real para todos los sectores sociales y grupos étnicos: “Si bien hoy en día la presencia de las mujeres en este ámbito no resulta extraña, e incluso hay espacios en donde ellas son mayoría, es necesario reconocer que su desempeño como estudiantes, profesoras e investigadoras no se da en un medio ajeno al sexismo, sino en uno precisamente cruzado por él de diversas maneras” (Belausteguigoitia y Mingo 1999, p.34).

Ciertamente, las dimensiones educativas, sobre todo, las innovaciones curriculares y la renovación de la formación docente, deben articular políticas de mejoramiento de su calidad con equidad de género a través de un currículo flexible, abierto y libre de sexismo. Como sostiene Subirats (1998, p.5) “Objetiva y subjetivamente la educación crea las condiciones para lo que se ha llamado el ‘empoderamiento’ de las mujeres, siendo el paso previo para su acceso a cualquier otra forma de ‘empoderamiento’ ”.

Desde esta perspectiva, realizamos una encuesta informal a un grupo de alumnos/as de la carrera de Historia de la Universidad Nacional del Sur en la ciudad de Bahía Blanca. La intención fue visualizar la impresión y/o impacto que les produjo el estudio de un momento histórico determinado desde el enfoque de los Estudios de las Mujeres y con el aporte de la teoría de género y, además, luego de terminar el trayecto académico, lograr pernearlos de ello. En consecuencia, este trabajo analiza la necesidad de implementar un currículo universitario que incorpore la categoría de género como herramienta conceptual y metodológica, a través de la cual, se reconozcan los aportes cotidianos y los esfuerzos de las mujeres como sujetos sociales, se cree una conciencia de la especificidad histórica de las mujeres, preguntando “*en femenino*” y escuchando sus voces, y se apunte a generar actitudes, estrategias, normas y valores para desarrollar una educación no sexista, que, por medio de actividades creativas, permita el crecimiento integral de la persona y una convivencia respetuosa con el otro. De esta manera, se ayudará a que estos futuros docentes se comprometan más equitativamente con la realidad social para su promoción y la de toda la comunidad.

Estas consideraciones desencadenan fuertes tensiones en el ámbito educativo ya que este enfoque se sustenta en principios de justicia, de solidaridad, de aceptación de la diversidad y de una amplia participación democrática que no corresponde al modelo cultural imperante. Por lo tanto, es necesario construir un modelo alternativo al androcéntrico, basado en la revalorización de la equidad de género e impulsando modificaciones culturales, que relacione a los diferentes actores de la educación: “El cambio educativo real sólo puede

llevarse a cabo a través de un cambio de mentalidad y un cambio de prácticas, y para ello el profesorado debe analizar los valores que maneja inconscientemente y modificarlos a través de la instauración de prácticas que tiendan a dar un mayor protagonismo a las niñas y mujeres en el aula” (Subirats, 1998, p. 27).

## II- Ley de Educación Superior

En 1983, con el restablecimiento de la democracia, en Argentina se problematiza la situación de la educación, que debe renovarse para establecer vinculaciones con las necesidades de la sociedad globalizada. Así se inicia un proceso de formulación, implementación y evaluación de la realidad que llevará a la sanción de la Ley Federal de Educación – ley 24195, 1993<sup>1</sup> – y más tarde, se promulgará la Ley de Educación Superior – ley 24521<sup>2</sup>.

Los principios fundamentales de la política educativa, enunciados en los artículos del Título II, Capítulo I “De los fines y objetivos”, hacen referencia a garantizar el acceso a la educación superior, a proporcionar una formación científica-profesional destacada y al establecimiento de una convivencia pluralista, participativa y democrática para posibilitar la formación integral permanente de quienes componen la Universidad.

Además, rechaza todo tipo de discriminación – superando los estereotipos culturales – y enuncia la concreción de una efectiva igualdad de oportunidades. En ese sentido, el acceso de las mujeres a los estudios superiores constituye una importante conquista histórica ya que actúa como un importante ámbito de socialización, incrementa su capital cultural y adquiere diferentes capacidades, siempre sobre la base de que no existan obstáculos discriminatorios evidentes para su desarrollo personal.

Ahora bien, su presencia se produce en un contexto de baja calidad de los servicios educativos, con contenidos y métodos pedagógicos desactualizados y en muchos casos

---

<sup>1</sup> Modificada por la Ley de Educación Nacional, Ley 26.206, sancionada el 14 de diciembre de 2006 y promulgada el 27 de diciembre de 2006.

<sup>2</sup> Sancionada el 20 de Julio de 1995, promulgada el 7 de agosto de 1995 (decreto 268/95) y publicada el 10 de agosto de 1995 (Boletín oficial n° 28.204).

sexistas que obstaculizan su desarrollo integral. Para modificar estas prácticas, desde el enfoque de género, es necesario revertir la estructura del currículo, las actitudes del profesorado y de la institución misma, así como repensar la tarea de los/las docentes y la inclusión de diversas asignaturas acordes a estas necesidades de cambio. En otras palabras: “Dado que la desigualdad de género compromete el conjunto de las áreas educativas, las relaciones de aprendizaje, las relaciones institucionales, la práctica pedagógica, la gestión y currículo, el enfoque debe ser necesariamente holístico...la educación es un factor fundamental para la promoción de la igualdad de género” (Messina, 2001, p. 4).

En relación con ello, la educación superior necesita revisar críticamente los estereotipos femeninos y masculinos transmitidos en los contenidos, en las metodologías, en las estrategias y en las interrelaciones docente-alumno/alumno-alumno, creando las bases para un aprendizaje diferente, estimulado por una convivencia solidaria y una participación democrática que permita la integración de las mujeres en las responsabilidades y los derechos así como también en las decisiones y confrontaciones. Además, frente a la necesidad de incrementar y diversificar las oportunidades de actualización y perfeccionamiento, los integrantes del sistema universitario, deben implementar contenidos que hagan hincapié en la superación de construcciones discriminatorias, de inequidad social y de asimetría en la relación entre los sexos.

En consecuencia, para que el cambio sea posible, se debe plantear un debate teórico y político entre los actores involucrados a fin de construir una comunidad educativa que incorpore la equidad de género y el respeto por la diversidad: “Esta profunda y esperada renovación ofrece un marco de posibilidades inéditas para integrar a las discusiones y acciones futuras de igualdad de oportunidades para la mujer en y desde la educación, en tanto esta problemática constituye, sin lugar a dudas, uno de los ejes principales de todo el proceso de modernización y democratización de nuestras sociedades” (Bonder, 1994, p. 10).

### III- Una encuesta reveladora

Como Profesora Adjunta de la Cátedra de Historia Moderna e Historia Contemporánea I, realicé una encuesta, de manera informal, a los alumnos<sup>3</sup> de la carrera del Profesorado y de la Licenciatura en Historia de la Universidad Nacional del Sur<sup>4</sup> que están cursando materias del tercer año. La actividad consistía en describir sintéticamente cuál había sido la primera impresión que tuvieron al “enfrentarse” a contenidos históricos relacionados con los Estudios de las Mujeres y la categoría de género, después de haber trabajado en clases prácticas y haber hecho referencia en las teóricas sobre esta problemática<sup>5</sup>. En ellas, centramos el análisis en comprender como se legitiman las diferencias entre los sexos en términos de jerarquías socialmente construidas y cómo interactúan en un contexto socio-histórico determinado, es decir, “...como ese conforman las relaciones sociales entre hombres y mujeres, y en qué medida esa relación conforma a los actores, es decir los hace hombres y mujeres: sujetos a los que se les asignan conductas, actitudes específicas” (Ramos Escandón, 1992, p. 13).

Los estudiantes comentaron que sólo tuvieron una aproximación a la temática<sup>6</sup>, “fue un tema poco hablado en toda la carrera”, lo cual demuestra un acto discriminatorio que refleja los estereotipos sociales impuestos por la ideología dominante. En este contexto universitario, cabe preguntarse quién se opone a la formulación de estos aprendizajes, qué “núcleos duros” lo cuestionan y parafraseando a Bonder (1995, p.16), ¿Quién le teme al

---

<sup>3</sup> La encuesta - anónima y dónde sólo debían hacer constar su sexo - fue solicitada a treinta y seis alumnos, de los cuales contestaron veintisiete: diecisiete mujeres y diez varones.

<sup>4</sup> En otras Universidades, los Estudios de las Mujeres y la teoría de género se han convertido en una disciplina académica desarrollando cursos y seminarios de posgrado, así como también, revistas y editoriales, capaces de producir una importante cantidad de publicaciones. Sin embargo, la Universidad Nacional del Sur, desde mi punto de vista, es especialmente reproductora de la ideología dominante de carácter sexista y patriarcal, ya que no ha implementado ninguna de las actividades mencionadas anteriormente. Si bien hay algunas/os profesoras/es que investigan sobre estas cuestiones, sólo se realiza un Seminario de orientación de la Licenciatura en Historia - dictado por la Lic. María Jorgelina Caviglia - en el cual participo.

<sup>5</sup> Las clases en las que se analizan la presencia de las mujeres como sujeto histórico están relacionados con los momentos históricos fundamentales que, en muchos casos, tienen efectos diferentes para hombres y mujeres. Como sostiene Scott (1999, p.60) “La creación de la historia de las mujeres como materia académica implica... una evolución desde el feminismo a las mujeres, al género; es decir, de la política a la historia especializada, al análisis”.

<sup>6</sup> En materias como Problemas del Conocimiento Histórico e Historia de la Historiografía, en las cuales se analiza la presencia de las mujeres desde corrientes historiográficas como Historia de minorías, Historia en migajas, entre otras, siempre asimilables a pobres, clases subalternas y minorías.

género?: "...le temen...varones y mujeres que agitan una visión apocalíptica de los cambios culturales para defender su espacio de poder y privilegio".

Los alumnos varones, en general, sostienen que les "llamó la atención" y les pareció "innovador" la incorporación de esta cuestión, aunque consideran que son contenidos que deben ser tenidos en cuenta ya que reconocen que "la realidad social se observa desde la perspectiva masculina". Además, les interesa como corriente historiográfica para reconstruir el proceso histórico desde la mirada de grupos excluidos o marginales. Entre estas respuestas masculinas rescatamos dos afirmaciones: una, sostiene la importancia de "conocer la lucha de las mujeres" ya que en la actualidad tienen "una participación más activa en la sociedad" y la otra, manifiesta que sus argumentaciones puede ser que se basen en "constructos culturales".

Las respuestas femeninas se vinculan con reconocer lo interesante, enriquecedor y "agradable sorpresa" de la temática y como "una necesidad personal y grupal" ya que pueden percibir situaciones y actitudes que se mantienen y se transmiten en sus vidas personales y como estudiantes. En ese sentido, una de las encuestas plantea su interés en saber "cómo se produce el discurso masculino, cómo se internaliza y cómo se reproduce en la sociedad". Otra, admite "que es la primera vez que tomo conciencia de que las mujeres son parte de la Historia y protagonistas, miembros activos de la sociedad". Sus afirmaciones se corresponden con el olvido y con la discriminación, reconociendo que las mujeres "raramente son tenidas en cuenta como sujeto histórico, quedan ocultas detrás de los actos de los hombres", debido a que la perspectiva de análisis es siempre masculina. Una de las alumnas cuestiona la falta de Estudios de las Mujeres y del concepto de género en el currículo, relacionándolo con el silenciamiento y ocultamiento femenino y con una manifestación de subordinación al otro sexo. Scott (1992, p.44) afirma que "...no es la falta de información sobre la mujer, sino la idea de que tal información no tenía nada que ver con los intereses de la 'historia', lo que condujo a la 'invisibilidad' de las mujeres en los relatos del pasado".



Por otro lado, al estar interactuando con los alumnos en el aula se percibe, a través de sus expresiones, el asombro frente a la incorporación de las mujeres como seres sociales en el proceso histórico, razón por la cual suelen suponer que la reflexión sobre las reivindicaciones y las luchas por los derechos femeninos no tiene sustento académico, demostrando estar “impregnados” por las pautas culturales impuestas por la sociedad. Por ello, coincidiendo con las palabras de Bonder (1994, p.38), afirmamos que “Las políticas no sexistas subrayan la importancia de integrar a la currícula lo ‘femenino’ de manera revalorizada; promover en las jóvenes el surgimiento de un sentimiento de solidaridad con su género y una base de confianza y autovaloración por el hecho de ser mujeres; reemplazar la organización escolar fundada en parámetros jerárquicos, competitivos y autoritarios por pautas y procedimientos basados en la cooperación, la democracia, la solidaridad y la equidad”.

a- El currículo: un concepto controvertido

Como hemos señalado, la educación formal reproduce las relaciones sociales y refuerza los estereotipos y mandatos sobre la identidad femenina y masculina, impregnando de sexismo la formación profesional de los alumnos. Contreras (2007, p.293) señala que, sobre todo las alumnas “...están bombardeadas permanentemente por actitudes sexistas durante el proceso educativo, ocasionando inseguridad intelectual y condicionando su horizonte de posibilidad en el campo académico”.

Frente a esta realidad y en busca de un cambio educativo, consideramos primordial definir el concepto de currículo, que, como elemento teórico, comunica los principios y los rasgos esenciales de un proyecto educativo pero, asimismo, es un proceso de construcción permanente que permanece abierto a la discusión crítica y organiza una serie de prácticas a nivel educacional para ser puestas en marcha. Además, para que se concrete como motor transformador de esta realidad, debe contribuir al desarrollo integral del sujeto y de la comunidad en un momento histórico preciso. Al decir de Martínez Ramos (2001, p.3) es la piedra angular del quehacer educativo.

Por lo tanto, el currículo constituye uno de los conceptos más analizados en este ámbito, planteando una diversidad de significados, de posibilidades y de acciones, entendiéndolo como una “estructura creativa” que interactúa dinámicamente entre los actores involucrados y, de esta manera, es considerado como un dispositivo de regulación con capacidad para modificar los actos de la vida cotidiana personal, de la institución educativa y de la sociedad.

Ahora bien, desde la mirada de género, los/as teóricos/as de la crítica feminista han concentrado sus esfuerzos en identificar las manifestaciones de sexismo en la educación, puestas de manifiesto en el currículo - estereotipación, segregación, prejuicio lingüístico, selectividad, entre otras -, que se traducen en la organización y en el clima escolar, así como también, en demostrar que la educación formal perpetúa, mediante múltiples formas, la condición de opresión, subordinación y sujeción de las mujeres. Además, se critica el recorte y la selección que se realiza ya que se dejan de lado diferentes saberes y experiencias sociales, manifestándose como el producto de las relaciones de poder que en cada época determinan las nociones básicas que debe transmitir la educación para integrar e incluir a los miembros de una sociedad (Bonder, 2005, Ud. 2, 4.1). Debido a esto, las mujeres están ausentes, respetándose la organización binaria y jerárquica de la sociedad. Para revertir esta situación, Belausteguigoitia y Mingo (1999, p.18-19) sostienen que en “El campo pedagógico [debe incorporar] entonces conceptos como poder, resistencia, sujeto, discurso, identidad, democratización y voz...[se] abre un nuevo terreno de reflexión y [se] vincula a el/la maestro/a, el aula y al proceso educativo con el lenguaje, con el discurso como sistema regulador y por lo tanto con la cultura como maquinaria de constitución de subjetividades”.

Martinez Ramos afirma que, el currículo como Texto - entendiéndolo como “...mundos que se tejen a través del lenguaje (2001, p.6)” -, fundamentado en posturas positivistas y conductistas, ha sido la perspectiva más utilizada en las prácticas educativas. No obstante, criticando esta postura tradicional, rescata a otros/as estudiosos/as que superan este

argumento y que amplían sus posibilidades de acción. Cita, entonces, el trabajo de Pinar y Reynolds (1992) (citado por Martínez Ramos, 2001, p.6) en el cual distinguen el currículo como texto fenomenológico y como texto deconstruido. El primero pretende entender los significados de la realidad, que debe ser descubierta a través de herramientas adecuadas que nos permitan mirarla y relatarla, y, de esta manera, se intensifica la relación entre lo que se conoce y quien conoce. Esta perspectiva rechaza la información adquirida mediante la suma de conceptos heredada del positivismo que, en general, reconocemos en nuestro sistema educativo. En el caso del segundo, intenta mostrar cómo funcionan los sistemas discursivos, teniendo en cuenta aquello que se excluye o se niega. En relación con la práctica docente podríamos vincularlos con el currículo omitido<sup>7</sup> y oculto<sup>8</sup> respectivamente. En términos de Contreras (2007, p.293) “...la educación es la 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”.

A través de estos planteos teóricos, detectamos en el currículo las relaciones sociales de poder evidenciadas en la jerarquización, la dominación y la subalternidad en los procesos económicos, sociales y simbólicos, a través de los cuales la mujer se reconoce como un sujeto inferior al hombre. En ese sentido, Paechter (2000) centra su atención en las relaciones de poder/ saber que están implícitas en los currículos. Afirma que no son entidades monolíticas

---

<sup>7</sup> El currículo omitido alude a aquellos contenidos que están ausentes del currículo formal, instaurando una cultura del silencio entre docentes y alumnos en la labor pedagógica. En palabras de Contreras (2007, p.293), “El *currículo omitido* sería aquel formado por la multiplicidad de saberes que las mujeres hemos creado para devenir cada vez más autónomas en nuestras decisiones y para fortalecer nuestro protagonismo social”.

<sup>8</sup> El currículo oculto son los mensajes y prácticas habituales que se transmiten y aprenden, que no están explicitados pero que determinan un comportamiento de acuerdo con una serie de normas y principios. Se refiere, entonces, a prácticas comunes en el sistema educativo que no están expresadas de una manera clara, pero que forman parte de los hábitos, observaciones y valoraciones que el profesorado reproduce (Subirats, 1998, p.15). A través de los estudios de género, podemos enumerar una serie de situaciones educacionales cotidianas que exponen la discriminación femenina a través de la construcción de estereotipos de género y transmitidos por el sistema educativo. Por ello, esta noción resulta de gran utilidad para visualizar la situación, avanzar en los estudios de género que dan cuenta de sus mecanismos de eficacia y realizar una discusión en el ámbito concreto donde se ejerciten sus prácticas.

sino el resultado de luchas de poder que tienen el sello de género (citado por Martínez Ramos, 2001, p.7). Por ello, es imperioso reconocer cómo se vehiculizan las relaciones de poder en las prácticas educativas y cómo subsisten las inequidades de género, para, de esta manera, desafiar al sistema instituido del saber. Como manifiesta Bonder (2005, Ud 2, 4.1) “...los trabajos que tratan el currículo como texto que se despliegan y resignifican en la interacción con los/las actores del proceso educativo hacen hincapié en señalar los procesos de transgresión y, por tanto, de **empoderamiento** que viven niñas y jóvenes en el ámbito de la micropolítica escolar”, cuestionando la reproducción de una ideología dominante de carácter sexista y patriarcal.

Por lo tanto, la innovación del currículo plantea la necesidad de revertir las relaciones de poder a través de una acción transformadora lograda mediante la elaboración de un consenso entre actores educativos, la formación continua de los docentes y la remoción de las matrices culturales, así como también de la normativa tradicional impuesta por los saberes, las rutinas y los valores. Además, Askew y Ross (1991, p.2) afirman que “...enfrentarse a los problemas del poder y la desigualdad requiere una reorganización fundamental del currículo tanto respecto al contenido como a sus métodos didácticos”.

Si se quiere modificar profundamente las prácticas educativas desde el enfoque de género, es necesario que el currículo reconozca el clima político, las condiciones sociales, económicas, familiares, culturales que se manifiestan en el contexto para que, como si fuera un “espejo” (término utilizado por Bonder, 1996), los estudiantes puedan reconocerse. Esta situación, implicaría, entonces, abrir una “ventana” que posibilitaría una interrelación más democrática, tolerante, justa y placentera. Por ello, los cambios curriculares no pueden dejar de comprender el papel que juega la educación en las interrelaciones y la vida cotidiana de las familias y la comunidad y de generar vínculos con la cultura popular, con la economía, el sistema legal y judicial, con las normas y los valores, entre otros. (Bonder, 2005, Ud. 2, 4.2).

## b- Por un cambio curricular

Si advertimos la necesidad de una educación no sexista, traducida en contenidos, actitudes, procedimientos, metodologías y destrezas, debemos apuntar a un cambio curricular que reconozca la realidad cotidiana de los actores intervinientes. Por consiguiente, el relevamiento de datos de la encuesta proporcionados anteriormente, nos posibilita enunciar diferentes momentos en los cuales los alumnos se vinculan o no con los Estudios de las Mujeres y la categoría de género.

En un principio, comprobamos la “invisibilidad” de la mujer en el hecho de que los alumnos no hayan recibido información pertinente en el cursado de las diferentes materias de la carrera. En consecuencia, sostenemos que el modelo de currículo que se ofrece está sostenido por supuestos androcéntricos manifestados en los conceptos, metodologías y tácticas educativas, considerando a los alumnos como meros recipientes de conocimientos establecidos. En esta situación, las mujeres están ausentes y silenciadas debido a que los actores del proceso histórico son varones, como mencionan los alumnos en la encuesta.

A través del trabajo en las clases, los estudiantes han adquirido conceptos “polémicos”, aptos para realizar cuestionamientos frente a diferentes formas de discriminación e impulsar el descubrimiento de la presencia femenina en los momentos históricos analizados. Si bien es un avance positivo, el desafío es tender hacia un cambio más profundo que impugne los paradigmas educativos con los que hemos sido socializados. En efecto necesitamos denunciar el sometimiento de las mujeres e incorporar herramientas conceptuales y estratégicas que impliquen una transformación en las prácticas cotidianas personales y colectivas a fin de no seguir reproduciendo y transmitiendo las inequidades de género.

De esta manera, para lograr el cambio cultural, ponemos el énfasis en la recuperación y revalorización de las contribuciones femeninas, posibilitando, así, la eliminación de los esquemas y formas de producción que la ideología dominante recrea a través de los

tradicionales estereotipos sociales. En función de ello, de acuerdo con Briskin (citado por Bonder, 2005, Ud 2, 5.3) “La clase feminista es y debe ser un lugar en el cual hay un sentido de lucha, donde se reconoce la unión de teoría y práctica, donde trabajamos juntos como maestros y como estudiantes para superar el extrañamiento y la alienación que ha sido la norma en las universidades contemporáneas. Más importantes aún, la pedagogía feminista debe involucrar a los estudiantes en un proceso de aprendizaje que hace al mundo ‘más real en lugar de menos real’. La preocupación por los temas de género, que es un tema importante en las vidas privadas de las personas se tratan en el ámbito académico”.

De allí que la universidad debe brindar cursos y seminarios sobre estos temas para sus docentes y alumnos y proyectarlos a la comunidad, como espacio de reflexión y debate, para poder construir nuevas relaciones de saber/poder. En términos de Bonder (2005, Ud.2, 4.2) “Saber que en el currículum hay silencios, ausencias y visiones sesgadas de la realidad es un primer paso necesario para emprender un proceso de cambio que lleve a establecer **nuevos diseños curriculares** inclusivos que den cuenta de la experiencia humana en toda su diversidad, como un patrimonio insustituible para integrarnos al mundo de hoy y al de mañana”.

La promoción de las mujeres necesita orientarse hacia la superación de las diferencias y la eliminación del sexismo a través de la transversalización del componente género en el currículum. De esta manera, esta perspectiva debe “atravesar” y “recorrer” los temas de las diferentes materias. Esta práctica pretende aprehender las vivencias femeninas y masculinas para transmitir las al diseño de la política educativa y, por lo tanto, poner en marcha una educación que beneficie igualmente a los géneros a fin de no perpetuar la inequidad. Al desafiar los impedimentos tradicionales, lograremos, en consecuencia, un cambio cultural que permita el crecimiento integral de los sujetos relacionado con los requerimientos personales y sociales del mundo globalizado.

Por lo tanto, es preciso reconocer que "...el currículum es, sin duda, una poderosa herramienta política que determina lo que debe conocerse y lo que no, cómo se debe hablar y pensar, y finalmente, cuál es la realidad y cuáles los modelos de sujeto con los que identificarse" (Bonder, 2001, p.14-15).

#### IV- Para concluir

En el contexto socio-económico argentino de la década del '90, se sancionó la ley de Educación Superior, estableciendo como principios básicos el acceso a la educación superior, a la convivencia pluralista y democrática y a la igualdad de oportunidades entre los sexos, rechazando todo tipo de discriminación femenina y buscando la equidad genérica.

A través del relevamiento de datos realizado entre los alumnos de la carrera de Historia en la Universidad Nacional del Sur advertimos que el eje de la transformación es la incorporación del concepto de género al currículum para posibilitar la superación de los estereotipos tradicionales y revertir las relaciones de poder, cuestionando las prácticas cotidianas, el mundo normativo y las representaciones simbólicas que reproducen el orden patriarcal en el ámbito educativo por medio de la actividad docente.

Por ello, el desafío es modificar profundamente las prácticas a través de mecanismos de interacción entre los actores involucrados - directivos, docentes, alumnos - y de un debate flexible, abierto y plural - integrando a todos los miembros de la comunidad - que permita la renovación del currículum - mediante la transversalización de la categoría de género - para estimular el desarrollo de las capacidades femeninas y poder expresar y negociar sus necesidades en iguales condiciones que los varones, ejerciendo su autonomía y contribuyendo a crear un universo cultural que exprese la diversidad, la búsqueda de un desarrollo humano multidimensional y una sociedad más democrática y justa. También será necesario promover equitativamente el desarrollo personal y comunitario de los sujetos sociales, implicando un cambio educativo y cultural: "El currículum es una especie de partitura polivalente cuyo sentido definitivo en la audiencia depende tanto de la calidad del instrumento como de la calidad del

intérprete. Por lo tanto, lo que hay que hacer es mejorar los instrumentos y los intérpretes y no perfeccionar la impresión de las partituras” (Gimeno Sacristán (1998) citado por Bonder, 2005, Ud. 2, 5).



## V- Bibliografía

Askew, S. y Ross, C. (1991). *Los chicos no lloran. El sexismo en educación*. Barcelona: Edit. Paidós.

Belausteguigoitia M y Mingo, A. (Ed.). (1999). *Fuga a dos voces. Ritmos, contrapuntos y superposiciones del campo de los Estudios de género y la Educación. Géneros prófugos. Feminismo y Educación*. México: Editorial Paidós Mexicana, S.A.

Bonder, G. (1994). Mujer y Educación en América latina: hacia la igualdad de oportunidades. Biblioteca Digital. *Revista Iberoamericana de Educación*. 6. Septiembre-Diciembre.

Bonder, G. (1995). ¿Quién le teme al género?. *Novedades Educativas*. 56. (16-17).

Bonder, G. (2001). *Construyendo la vida escolar para y con equidad de género. Retos y visiones desde experiencias y nuevos contextos*, Bs.As: PRIGEPP-FLACSO.

Bonder, G. (2005). *Repensando el género y la educación en un contexto global: mapa de los debates actuales en teoría, investigación y políticas*. Unidad 2. Seminario PRIGEPP-FLACSO.

Contreras, G. (2007). *Sexismo en educación*. En S. Gamba (Coord.), *Diccionario de estudios de género y feminismos*. (pp. 293-296). Bs. As.:Edit. Biblos.

Ley de Educación Superior – Ley 24521

Ley Federal de Educación – Ley 24195

Martinez Ramos, Loida, (2001): *Los feminismos, la educación formal y la necesidad de nuevas agendas*. Ponencia presentada en el Encuentro Latinoamericano de Feminismo y Educación Formal celebrado en la Universidad Autónoma de México, México DF, octubre.

Messina, G. (2001). *Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina (1990-2000)*. En Séptima Reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe. UNESCO.

Paechter, C. (2000). *Changing school subjects: Power, Gender and Currículum*. Buckingham & Filadelfia: Open University Press.

Pinar, W. & Reynolds, W. (1992). *Understanding curriculum as phenomenological and deconstructed text*. New York: Teachers College Press.

Subirats, M. (1998). La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación. Propuestas para una metodología de cambio educativo. CEPAL. Serie Mujer y Desarrollo, 22. Santiago de Chile.

Ramos Escandón, C. (1992). *La nueva historia, el feminismo y la mujer*. En C. Ramos Escandón (Comp.). *Género e Historia: La historiografía sobre la mujer*. (pp. 7-37) México: Universidad Autónoma Metropolitana.

Scott, J. (1992). *El problema de la invisibilidad*. En C. Ramos Escandón (Comp.). (pp. 38-65).

Scott, J. (1999). *Historia de las mujeres*. En P. Burke (Ed.). *Formas de hacer*. (pp.59-88)  
Madrid: Alianza Universidad.