

María Teresa Juliá Jorquera*

LA REPRODUCCIÓN DE LAS EXPECTATIVAS DE GÉNERO EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO

Al revisar el rol de la educación en la reproducción de las expectativas de género en nuestra cultura se hace necesario reflexionar acerca de los procesos mediante los cuales se reproducen las relaciones de poder entre los géneros y cómo éstas pueden traducirse en el ámbito educativo con valoraciones negativas y, en ocasiones discriminatorias, de las niñas y las jóvenes. Sólo tomando conciencia de ello podemos explorar los espacios posibles para la transformación de estas expectativas en el propio sistema educacional.

Consideramos las expectativas de género como una expresión del 'deber ser' del sujeto de género, aquello que lo clasifica y el modo en que se fijan los límites de lo que puede ser considerado como legítimo para cada género. Estas expectativas refieren también, a las reglas subyacentes que definen lo que se puede esperar para cada categoría de género

* Universidad de La Serena

en cuanto a sus patrones de conducta, a sus significados relevantes, a sus contextos evocadores y a sus formas de realización. Estas expectativas se manifiestan en el curso de las relaciones interpersonales con un marcado efecto en la conducta esperada en el otro o la otra y, por el efecto de expectativa (Ovejero, 1988), pueden llegar a ser un determinante significativo de la conducta de ellos.

Ahora bien, si pensamos en el rol de la educación en la reproducción cultural de estas expectativas, debemos referirnos a los supuestos subyacentes en la mayoría de las teorías reproducciónistas. Estos supuestos plantean que la transmisión de la cultura, perpetúa las relaciones de privilegio de los grupos dominantes, tanto en las relaciones de clase, como en las de género y en otras. Este enfoque se basa en el análisis de la recurrencia de los mensajes que se transmiten en las prácticas educativas y cómo éstas actúan perpetuando las relaciones de poder en el ámbito social. Su unidad de estudio la constituyen los mensajes educativos presentes en los textos y en las voces de los actores del sistema educativo. Un aspecto crítico de este análisis es que tiende a tomar el proceso educativo sólo como el medio que reproduce los mensajes, sin considerar la estructura que hace posible estos mensajes, el código subyacente a ellos, ni la autonomía relativa de los actores en el proceso educativo.

Buscando un modelo de análisis

Como una forma de superar este enfoque reproducciónista de las expectativas de género en educación, se asumirá la teoría de Basil Bernstein. Para Bernstein (1994) la educación es también un transmisor de relaciones de poder externas a ella y de pautas de dominancia externas a sí

misma, que se expresan en la transmisión de las relaciones de clase, de género y otras. No obstante ello, su propuesta permite distinguir lo que se trasmite (cultura) del medio mediante el cual es transmitido (código) y, permite a su vez, otorgar al campo educativo un rol propio, que no reproduce simplemente mensajes como prácticas de personas, sino que tiene una gramática interna que permite que estos mensajes sean emitidos. Para este autor, el núcleo central de la reproducción cultural no reside en la estructura de roles o los contenidos específicos que son transmitidos en la familia, el trabajo o la educación, sino en el código como principio subyacente en la comunicación.

El concepto de código hace referencia al principio regulativo general adquirido durante la socialización como un regulador simbólico de conciencia que condensa una gramática implícita de distribución del poder y principios de control. De acuerdo a la perspectiva del código, el proceso de comunicación puede ser entendido como una modalidad de intercambio del poder simbólico en relaciones de *clasificación* y *enmarcamiento*. El proceso de *clasificación* se aplica a la relación entre las categorías y al nivel de aislamiento entre ellas (poder) y a la distribución de órdenes de significados, mientras, el concepto de *enmarcamiento* se refiere al control de las relaciones sociales al interior de una categoría, a las formas de transmisión/adquisición, y a la mantención de la naturaleza y los límites de las interacciones.

Aplicando el concepto de código al análisis de la construcción social de género, Bernstein (1994) plantea que las relaciones de poder que derivan de la división del trabajo con relación al género, generan una fuerte clasificación y, consecuentemente, producen un gran aislamiento entre las

categorías; así, cada una tendrá su propio discurso que, necesariamente se especializará con relación al género. De esta forma podemos entender que, dado que el aislamiento generado por la clasificación fuerte de las categorías de género, se produce una especialización arbitraria (contingente) de 'voces' de género, van creándose sujetos imaginarios, cuyas voces se experimentan como reales, validando y constituyendo la categoría especializada (Althusser, 1971, citado por Bersntein, 1994). Las relaciones de poder sitúan (jerarquizan) a los sujetos mediante las clasificaciones que establecen. Así, una clasificación fuerte de género trata de justificarse a sí misma en términos de un *orden natural*, no arbitrario. Cualquier intento por reducir el aislamiento para que cambie la voz (discurso) provocará que las relaciones de poder restablezcan las relaciones entre categorías de género, restaurando el aislamiento. Como señala Bernstein (1994), el aislamiento es el medio por el cual *lo cultural se transforma en natural* y lo contingente en necesario. Para el autor, es evidente que las relaciones de poder pueden conseguir su reproducción estableciendo un principio de clasificación que suprime sus propias contradicciones y dilemas, a través del aislamiento que crea, mantiene y legitima.

Sin embargo, si bien el aislamiento reproduce el orden entre sujetos individuales, las contradicciones y dilemas propios del principio de clasificación están siempre activos. De este modo, el aislamiento no sólo crea un orden, sino también el potencial para modificar ese orden. Así, el discurso de una categoría social (sujeto de género) que surge de las relaciones *entre* las categorías, debe separarse del mensaje que surge de las interrelaciones *dentro* de contextos particulares, como práctica social. El discurso fija los límites

del mensaje, pero también el mensaje se convierte en el medio para cambiarlo. Si bien la clasificación en categorías de género tiene una base arbitraria y contingente, su discurso debe separarse de las prácticas de los individuos particulares (mensajes), prácticas que están insertas en otras clasificaciones y enmarcamientos, como son las de clase, etnia, procedencia geográfica, inserción la modernidad, entre otras. Ello permite explicar la heterogeneidad de mensajes de los sujetos dentro de la categoría de género. De este modo, se puede corporizar la voz de la categoría, en mujeres y hombres concretos en contextos culturales complejos.

Por otra parte, la clasificación entre transmisor/adquiriente en el contexto educativo, tiene su base en la estructura de la reproducción cultural y como categorías tienen su discurso separado de los mensajes y prácticas de los individuos que participan en la relación educativa. En la teoría del discurso pedagógico, este discurso puede ser entendido como el resultado de una compleja red de relaciones sociales y, en cuanto a discurso, no da cuenta de realizaciones particulares de individuos que elaboran significados particulares, sino da cuenta del orden social dominante, en el que está localizado y el cual reproduce. Desde esta perspectiva, el discurso puede ser considerado una categoría autónoma respecto de las intenciones y la conciencia de los individuos, que éste recontextualiza. (Díaz, 1985). Así, el discurso pedagógico no es equivalente a los mensajes específicos de los actores y las agencias de transmisión cultural, más bien, este discurso da cuenta de una forma de ordenación jerarquizada que parte, a un nivel macrosocial, como discurso ideológico cuyo rol es iniciar, reproducir y legitimar los principios dominantes fundamentales para la

reproducción de las categorías culturales y las relaciones sociales de dominio en el campo del control simbólico. Estas representaciones tratan de legitimar cierto consenso en la distribución del control y el poder en las relaciones de dominación. Este discurso general regulativo no es necesariamente homogéneo, en la medida que incorpora un amplio rango de ideologías en conflicto que compiten entre sí (Bernstein & Díaz, 1985), al mismo tiempo, incorpora cosmovisiones diversas que, sin entrar en contradicción manifiesta, constituyen también, las condiciones para el cambio.

El efecto pedagógico de este discurso general regulativo será la creación de representaciones colectivas y los modelos de masculinidad y feminidad oficiales y las relaciones jerárquicas entre ellos. Este mismo discurso reproduce también nociones valóricas tales como libertad, justicia y democracia y, define el espectro y los límites de la puesta en práctica de estas nociones. Este discurso puede ser considerado como la institucionalización del poder, y tiene el rol de producir y legitimar las condiciones institucionales para la regulación del control simbólico de las prácticas pedagógicas y la mantención de las relaciones en el sistema educacional (Bernstein & Díaz, 1985).

Es en este nivel del discurso, donde podemos situar el patriarcado como sistema cultural e ideológico y, al mismo tiempo, podemos reconocer en él algunos elementos del análisis crítico a este modelo generado por el pensamiento feminista. En este campo de negociación cultural, el dominio de lo blanco, burgués y masculino como ejes de poder en la cultura occidental, han sido desafiados por diversos grupos oprimidos: las mujeres, los negros, los indígenas americanos, entre otros, quienes buscan rescatar la validez de su propio

conocimiento (identidad) y luchan por la justicia y la equidad social.

En un nivel teórico, estos cambios han llevado a desafiar la metanarrativa occidental dando lugar a una variedad de instancias de desarrollo de una teoría feminista cada vez más influenciada por aproximaciones postmodernas y de la identidad cultural (Weiler, 1991). La redefinición de la epistemología de las ciencias sociales propuesta por las pensadoras feministas, ha generado una superación o violación de las dicotomías modernas en la aproximación al conocimiento: centro/periferia, emoción/razón, sentimiento/reflexión, yo interno/mundo externo. Ello, no sólo ha sacudido este discurso en sus cimientos, sino también, ha servido para exponer las limitaciones lógicas de este enfoque dicotomizante (Phelan y Garrison, 1994).

El dispositivo de la reproducción cultural

Como una forma de estudiar el paso de este nivel macrosocial, a las prácticas pedagógicas propiamente tales en el contexto de la transmisión cultural, Bernstein (1992, 1994) ha propuesto la creación del concepto dispositivo pedagógico como aporte metodológico para analizar el rol del discurso pedagógico en la reproducción/ transformación cultural, en la sociedad. El autor hace una distinción sustancial entre el dispositivo pedagógico y sus formas de realización: el discurso pedagógico y la práctica pedagógica.

El concepto de dispositivo pedagógico se refiere a la gramática inherente al discurso pedagógico que consiste en un conjunto de reglas para la realización de formas específicas de conciencia: las reglas de distribución, de recontextualización y de evaluación. Estas reglas están ordenadas

jerárquicamente, de modo que la regla de distribución regula la regla de recontextualización, la que a su vez, regula la regla de evaluación. Así, el dispositivo pedagógico puede ser considerado, por una parte, como un regulador simbólico de la conciencia para la selección, creación, posición y oposición de sujetos pedagógicos y, por otra, como la condición para la producción, reproducción y transformación de la cultura. El dispositivo pedagógico siempre se encuentra entre el poder, el conocimiento y las formas de conciencia (Bernstein,1994).

A continuación se describirán las reglas del dispositivo pedagógico, interpretándolas exploratoriamente, en términos de la reproducción y posible transformación de las expectativas de género en el discurso pedagógico.

a. Reglas de distribución

Las reglas de distribución corresponden a la codificación del poder mediante el principio de clasificación. Estas reglas hacen la distinción entre lo que es 'pensable' y lo que es 'impensable' en la transmisión cultural para los diferentes grupos sociales, en este caso, para los sujetos clasificados y jerarquizados de acuerdo al género. Estas reglas establecen controles sobre la organización de la experiencia y de las prácticas al interior de cada categoría. De esta forma, las reglas de distribución indican y distribuyen quién trasmite qué, a quién y bajo qué circunstancias y, en el proceso de regular este procedimiento, estas reglas establecen los límites internos y externos del discurso legítimo en el sistema educativo.

En esta línea, históricamente, la movilización de las mujeres organizadas ha sido la lucha por una distribución equitativa de 'lo pensable', el acceso a la cultura acumulada, manifestada por la educación completa de las mujeres al igual

que los hombres. El proceso seguido en América Latina ha conducido a que en la actualidad se cuente con una población femenina educada, la que incluso llega a tener un promedio de escolaridad superior al de los hombres. El acceso a lo 'impensable' ha seguido un proceso lento y difícil, y sigue negando el acceso de la mayoría de las mujeres a la producción cultural y a la decisión política. Este camino iniciado, entre otros, por los Programas de Estudios de Mujer y Género (Montecinos, 1995) constituye un importante impacto en esta regla de distribución.

b. Reglas de recontextualización

El discurso pedagógico es la regla de recontextualización per se, incluye un discurso acerca de las habilidades (de diferentes tipos) dentro de un discurso de orden, arreglado de tal manera que el último domina sobre el primero (Bernstein y Díaz, 1988). Como principio de recontextualización no es un discurso específico, sino una gramática para la generación de textos y prácticas recontextualizadas. Esta regla, permite extraer un discurso de su práctica y contexto sustantivo y reubicarlo en el campo de la reproducción cultural, según su propio principio selectivo de reordenación y enfoque. En este proceso de de-colocación y re-colocación del discurso original, se elimina la base social de su práctica, incluida sus relaciones con el poder; así entonces, se separa el discurso de la práctica concreta, hasta transformarla en otra imaginaria o virtual; es en este proceso que, como discurso, queda inserto en el discurso de orden regulativo e ideológico bajo una apariencia de neutralidad.

Así por ejemplo, podemos observar este mecanismo en los procesos de tematización de la perspectiva de género en

algunos los currícula de formación profesional. En un estudio realizado por Titus (1993) en el que se analizaron los textos de estudio para la formación de profesores en EE.UU., se encontró que si bien esta formación ha incorporado la temática de género, lo que se encuentra en los currícula de formación es una simple descripción de características genéricas, no ofreciendo al estudiante ninguna crítica al sexismo y menos al sistema patriarcal en su conjunto. Esta tematización ha sido analizada y discutida también en el marco de los Programas de Estudios de Género de las universidades chilenas, estableciéndose una especial vigilancia para que la tematización no constituya una ‘puesta en orden’ que, al separar el discurso de su base social, desnaturalice la fuerza política y el desafío epistemológico que surge de la perspectiva de género. Al respecto, Henríquez (1999) señala que al interior de estos programas surgen voces de alerta contra la posible “cooptación” o “disciplinamiento” de la temática.

Como ya lo señalamos, en el discurso pedagógico, un discurso instruccional es incluido dentro de un discurso regulativo, es decir, cada discurso pedagógico crea una regulación moral de la relación social transmisión/adquisición, reglas de orden, relación e identidad. ‘Este orden moral es previo a, y la condición para, la transmisión de habilidades. Este orden moral está sujeto también al principio de recontextualización y, por lo tanto, es significativo para algo más que sí mismo’ (Bernstein, 1990:128). Así, este orden llamado discurso instruccional, regula la transmisión de competencias y habilidades especializadas y el orden llamado discurso regulativo, regula la forma en la cual se construyen el orden, la identidad social, la identidad étnica y la identidad de género.

De este modo, podemos entender que la categoría de género no sólo se encuentra presente en el campo de la producción, sino se traslada al campo de su recontextualización, recolocando en este campo, una expectativa de género ajena a las prácticas concretas de hombres y mujeres en la cultura. La transmisión de habilidades, competencias y conocimientos específicos se inserta en este orden moral que define las identidades de género, las relaciones de poder entre ellos y que se expresa directamente en expectativas de género.

Podemos extrapolar tentativamente, estos dos tipos de discursos en las categorías de objetivos fundamentales de carácter transversal y de carácter vertical, propuestos en la reforma curricular de la Educación Básica y Media, en la que se ha generado un espacio potencial para el cambio en las relaciones de género. El cambio demandará de un proceso de recontextualización, no sólo del discurso regulativo en términos de las expectativas y la formación de identidades, sino también, del discurso instruccional, desarrollo de habilidades y conocimientos específicos que permitan el análisis crítico de la condición de la mujer en el modelo patriarcal y la forma que este modelo asume en nuestro país y el contexto latinoamericano.

c. Reglas evaluativas: prácticas pedagógicas

El principio de recontextualización que crea selectivamente una relación entre el discurso instruccional y el discurso regulativo, da lugar a la especialización de tiempo, texto, espacio y condiciones de interrelación educativa. La gramática de la recontextualización se relaciona con las prácticas pedagógicas mediante las reglas de realización que

derivan de teorías de la instrucción (implícitas o explícitas), las que también tienen la forma de discurso instruccional inserto en un discurso regulativo. La teoría de la instrucción es un discurso recontextualizador crucial en la medida que regula el discurso de la práctica pedagógica, construyendo el modelo de individuo pedagógico (el alumno universal, sin género ni identidad cultural, por ejemplo), el modelo de transmisión/adquisición, el modelo de pedagogía y el modelo de lo que constituye una competencia pedagógica comunicacional (Bernstein, 1994).

Es en el nivel de la práctica pedagógica donde los cambios epistemológicos propuestos por el pensamiento feminista, pueden traducirse en nuevos enfoques para las teorías de la instrucción. Estos cambios pueden manifestarse en las prácticas, en la medida que, grupos que han sido silenciados desafían los enfoques dominantes acerca del aprendizaje y las definiciones del conocimiento y, en el nivel teórico, en la medida que la búsqueda de la verdad universal ha sido cuestionada. Así por ejemplo, el sólo cuestionamiento de la objetividad y la valoración de la subjetividad, tiene ya importantes implicaciones para las teorías de la instrucción. Surgen así, propuestas conceptuales de los procesos de adquisición con una orientación constructivista y valoraciones del pensamiento crítico orientado a educar para transformar la experiencia de alienación (Weiler, 1991). Surgen también, posiciones como la del feminismo de la diferencia que revaloriza las actividades reproductoras y la inclusión de pensamiento maternal, de carácter social no biológico, en las prácticas pedagógicas de profesores y profesoras (Phelan y Garrison, 1994).

Por su parte, la llamada pedagogía crítica feminista,

como la pedagogía liberadora de Freire, busca retener una visión de justicia social y de transformación cultural, pero no concuerda con la búsqueda de la verdad universal y su supuesto de una experiencia colectiva de opresión, sino más bien, influenciada por las orientaciones postmodernas y de la identidad cultural, buscan redefinir y valorar las diferencias de género de los sujetos en el campo de la transmisión/adquisición cultural (Weiler,1991).

A modo de síntesis, hemos podido evidenciar que el dispositivo pedagógico como propuesta metodológica para el análisis de la construcción social de género, enfatizando las relaciones de poder y las modalidades de control. Ello nos ha permitido desarrollar un análisis estructural del modo en que los cambios en las expectativas de género pueden ser distribuidos, recontextualizados y convertidos en prácticas concretas en el sistema educacional.

Desde este punto de vista podemos observar, por una parte, que la emergencia de un discurso de género crítico al orden dominante se encuentra en la actualidad en un proceso de negociación y legitimación en los organismos de control simbólico en el nivel internacional, y ha dado lugar a diversos cambios de legislación e institucionalidad en los países latinoamericanos. Por otra parte, observamos cambios en el campo de producción y en la división del trabajo de acuerdo al género, convirtiéndose las mujeres en una fuerza económica activa de gran importancia para nuestros países. Sin embargo, el discurso regulativo dominante mantiene condiciones de iniquidad y de discriminación de género que afectan negativamente los derechos de las niñas y a las mujeres, condiciones que se ven agravadas cuando se unen a las discriminaciones raciales, etarias, étnicas y de clase.

Surge entonces, la necesidad de mantener y potenciar el movimiento de las mujeres latinoamericanas, de consolidar la teoría feminista en el campo político y de producción de conocimientos, para establecer las condiciones de cambio en el discurso regulativo general y en la regla de distribución de formas de conciencia hacia hombres y mujeres. Se requiere también, contar con una actitud vigilante de la regla de recontextualización de las expectativas de género en discurso instruccional/regulativo, en los currícula, en los textos de estudio, en las concepciones de la instrucción y en la construcción de modelos pedagógicos. De modo que se consideren, tanto la valoración de las diferencias, como las relaciones equitativas de género, como los elementos para un análisis crítico de la cultura patriarcal. La eventual apropiación del campo de recontextualización y su potencial incidencia en las prácticas pedagógicas, se mantiene aún en un espacio de negociación en las instituciones formadoras del profesorado y constituye el aporte y compromiso de los Programas de Estudios de Género de las universidades con la educación. Por último, todos estos cambios se encuentran fuertemente ligados al impacto que la fuerza política de la perspectiva de género tenga en las instancias de control simbólico para la materialización de iniciativas y programas que puedan incidir en la reforma de nuestro propio discurso pedagógico oficial.

Referencias

- Anyon, Jean (1994) The retrait of marxism and socialist feminism: postmodern and poststructuralist theories in education. *Curriculum Inquiry*, Vol 24, Number 2, Summer.

- Apple, M. (1979) *Ideology and Curriculum*, London: Poutledge & Kegan Paul.
- Bantock, G.H.(1980) *Dilemmas of the curriculum*, London: Martin Robertson
- Bernstein, B. (1988) *Poder, Educación y Conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Cox, C. (ed), Santiago: CIDE.
- Bernstein, B. (1992) *Code theory and research*, Unpublished document.
- Bernstein, B. (1994) *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid:Morata
- Bernstein, B. (1996) *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, research and Critique*, Londres: Taylor y Francis Ltd.
- Bernstein, B. y Díaz, M.. (1985) “Hacia una teoría del discurso pedagógico”. *Revista Colombiana de Educación*, 15: I Semestre, 107-154.
- Díaz, Mario (1985) “Introducción al estudio de Bernstein”, *Revista Colombiana de Educación*, 15: I Semestre 3-24.
- Henríquez, Narda (1999) “Género y sociedad en América Latina, exploraciones teóricas y retos en la producción de conocimientos en Montecinos y Obach” (comp.) *Género y Epistemología*. Santiago: Lom Editores.

- Laird, Susan (1988) *Reforming 'womans true profession' a case for 'feminist pedagogy'* Harvard Educational Review, Vol . 58, Number 4.
- Montecinos, Sonia y Rebolledo, Loreto (comp.) (1995) *Mujer y Género. Nuevos Saberes en las Universidades Chilenas.* Colecciones Ciencias Sociales. Universidad de Chile. Santiago: Bravo y Allende Editores.
- Montecinos, Sonia y Obach, Alexandra (comp.) (1999) *Género y Epistemología. Mujeres y Disciplinas.* Colección Contraseña. Estrudios de Género.Santiago: Lom Editores.
- Ovejero, A. (1988) *Psicología Social de la Educación.* Madrid: Ed Herder.
- Phelen, A. and Garrison, J. (1994) "Towrads a gender sensitive ideal of critical thinking: a feminist poetic". *Curriculum Inquiry*, Vol 24, Number 3.
- Rogers Colin (1994) *Psicología Social de la Enseñanza.* Madrid: Editorial Visor Aprendizaje.
- Titus, Jordan, (1993) "Gender Messages in Education Foundations Textbooks". *Journal of Teacher Education* Vol. 44, Number 1.
- Weiler, K. (1991) "Freire and a feminist pedagogy of diference". *Harvard Educational Review*, Vol. 61, Number 4.