

## *La Maestría de Género en Rosario*

### *Talleres de Evaluación: Aportes y Conclusiones*

## **La Maestría del Género: Un taller de reflexión desde la experiencia y un debate sobre lo académico y lo político.**

**D**urante el día 9 de mayo, se desarrollaron en el marco de las Jornadas sobre Estudios de Género, los Talleres relativos a la discusión sobre aspectos curriculares, teóricos, organizativos y de perspectiva post-maestría. A partir de la base de algunos textos disparadores presentados por los maestrandos ("La Maestría de Género de la U.N.R., aspectos técnicos y organizativos", Ma. Delia Toledo e Hilda Garrido; "La interdisciplina del otro: efectos y defectos", Silvia Barbieri y Cristina Cáceres; "Género y Cotidianeidad", Ana Ferrini y "¿La mafia feminista?", Marcelo Ulloque) se inició un interesante debate en el que participaron docentes, graduados, alumnos, coordinadores, invitados especiales y público en general.

Como síntesis de la actividad desarrollada, que podemos agrupar en torno a dos ejes: lo académico y lo ideológico y político, ofrecemos a la lectura las siguientes apreciaciones.

El eje referido a la problemática de lo académico tuvo varios campos de reflexión. El primero de ellos giró alrededor de la siguiente pregunta: ¿desde dónde construir la currícula? Las respuestas surgieron en función de una división de la percepción de la misma: la *currícula organizada*, a partir del compromiso de la coordinación y los docentes en la elaboración de los contenidos y la articulación de los campos disciplinares, y la *currícula construida*, en función del compromiso de los alumnos de recorrer estos distintos campos y ser capaces de darles sentido. Esta reflexión permitió poner en cuestión otro aspecto: el de la Inter/Multi/Transdisciplinariedad en los estudios de género; problema crucial si tenemos en cuenta que no solamente se encuentra plasmado en el Proyecto de la Maestría sino que tiene que ver directamente con los recorridos profesionales de los propios involucrados: los alumnos. Así el debate tomó una doble vertiente: la pertinencia epistemológica de la interdisciplinariedad en los estudios de género y los aportes de la misma a los distintos campos y prácticas profesionales.

Desde este punto de vista apareció como un referente de importancia la temática de la "excelencia académica", planteada por algunos docentes, invitados y alumnos, por un lado como una instancia institucional de concreción de objetivos planteados, que debería ser definida por coordinadores y docentes. Por otro a partir del necesario compromiso político en tanto posibilidad de "tomar posición desde el mejor lugar", que al decir de otros "se exige, se hace y se negocia".

Este debate generó un ambiente propicio para el intercambio de ideas sobre otros puntos relevantes: lo político y lo ideológico, pensa-

do tanto desde el compromiso institucional como personal. ¿Cuál es el compromiso del docente en una Maestría sobre Género?, ¿Sólo es un compromiso académico?, ¿Sólo es un compromiso militante?, fueron algunas de las preguntas que dinamizaron el debate y que más que promover respuestas permitieron una reflexión y autocrítica en voz alta sobre las prácticas docentes. Las mismas preguntas motivaron la intervención de los maestrandos quienes señalaron el cambio de perspectiva en su vida personal a partir de estos estudios. Tanto docentes como alumnos plantearon que una posibilidad de consenso sobre los distintos intereses, perspectivas y grados de compromiso se podría realizar a partir de la configuración de una currícula flexible, que compatibilizara la autogestión de los alumnos con la planificación docente previa y la coordinación general de la Maestría. Este tratamiento encontraría lamentablemente su corsé en las pautas que el marco institucional impone a los estudios de post-grado en general en nuestra Universidad.

Finalmente los estudios de género fueron evaluados como posibilidad de producir transformaciones sociales a partir de los aportes teóricos y la experiencia, en la propia práctica profesional y la propia vida cotidiana de los sujetos.

Resultaron, asimismo, sumamente enriquecedoras, por los desafíos que plantean, las ideas vertidas sobre las perspectivas post-maestría. Algunos participantes hicieron hincapié en la necesidad de relacionarse e insertarse en instituciones, tanto públicas como privadas, y promover desde allí cambios en las perspectivas políticas y sociales; otros propusieron generar espacios, especialmente diseñados desde la autogestión, que posibiliten su actividad; los menos reseñaron la importancia de los conocimientos aportados por la maestría que transformaron su ejercicio profesional.

# La Maestría de Género de la Universidad Nacional de Rosario: Aportes Para el Diseño de Actividades Curriculares y de Evaluación

HILDA BEATRIZ GARRIDO-BIAZZO - MARÍA DELIA TOLEDO  
CEHIM - Universidad Nacional de Tucumán

A partir de nuestra experiencia como maestrandas en la Universidad de Rosario, concretamente como alumnas de la Maestría sobre estudios de género, nos interesa proponer algunas orientaciones didácticas que tengan en cuenta ciertos aspectos fundamentales referidos a los dos sujetos del proceso de enseñanza y aprendizaje, y que redunden en un beneficio de dicha Maestría.

Dentro de las referidas orientaciones didácticas, nuestro propósito es abordar los siguientes puntos:

a.- Criterios para diseñar actividades de enseñanza, proponiendo técnicas y recursos, en función del trabajo individual y/o grupal. Se parte de la convicción de que no existe un único método de enseñanza.

b.- Criterios para diseñar actividades de evaluación, considerando que ésta debe ser diagnóstica, que acompañe al proceso educativo y sumativa. La evaluación es un recurso de investigación en conexión con la propia acción, es un elemento interno del propio sistema didáctico.

Estos criterios se proponen a partir de lecturas especializadas que nos han posibilitado darles un armado en función de la propuesta que se realiza:

## a.- Criterios metodológicos para el diseño de las prácticas pedagógicas

Para el diseño de las prácticas pedagógicas, se propone tener en cuenta los siguientes criterios:

1. Definir el modelo didáctico
2. Concepción de aprendizaje que se asume

Se plantea asumir una concepción constructivista y significativa del aprendizaje.

Dentro de esta concepción, se destacan las siguientes características: el proceso de enseñanza y aprendizaje debe tomar en consideración los conocimientos previos para poder anclar en ellos los nuevos conocimientos, integrando las etapas de construcción, elaboración, ejercitación y la transferencia del conocimiento. Tiene que privilegiar las estructuras lógicas sobre los aprendizajes aislados; las etapas de construcción y elaboración son necesarias en el proceso de enseñanza y aprendizaje constructivo, dado que son las que permiten alcanzar nuevos conocimientos. Dentro de esta con-

cepción, la evaluación es un proceso continuo, formativo, cualitativo e integral que propende principalmente a la reconstrucción y comprensión de los aprendizajes.

Esta concepción podrá ser efectiva dentro del marco que proponemos en la medida en que cada docente pueda partir de la reflexión de su propia práctica, dado que es ella la que permitirá hacer posible el proceso de transformación.

\* Definir la concepción epistemológica de la propia disciplina que se asume.

\* Establecer los saberes con que se opera: saber ( los contenidos que la universidad imparte) saber hacer ( cómo se transfieren los contenidos ) saber ser (identidad)

5. Partiendo de la práctica y de la experiencia de los/as maestrandos/as, reflexionar, analizar y objetivar las "lecturas" que poseen de su quehacer profesional cotidiano, con el propósito de integrar de manera significativa los elementos teóricos y retornar a su práctica con una visión transformadora.

\* Obstáculos pedagógicos: para el enseñar y el aprender existen obstáculos. El/la alumno/a no es un recipiente vacío, sino que viene con una carga. Los conocimientos previos pueden actuar como obstáculos si el/la docente no los tienen en cuenta y no se procede a su reformulación, a su reactualización. Si esos conocimientos no se vuelven significativos al relacionarse con los nuevos, entonces no hay lugar para los nuevos y el proceso de enseñanza y aprendizaje fracasa.

6. Apropriación de los nuevos contenidos y resignificación de los contenidos previos, enfatizando en el entramado de vinculaciones entre ellos y su adecuación al contexto social y cultural.

7. Diseñar y poner en práctica diversas situaciones de enseñanza y de aprendizaje represen-

tativas de los problemas que se traten.

8. Tender a la promoción del trabajo en equipo, a la formulación de interrogantes, a la discusión colectiva, al diálogo, a la elaboración de conclusiones abiertas y a la construcción de productos consensuados para llevar a la práctica.

## **b.- Criterios para diseñar actividades de evaluación**

Acercas del concepto de evaluación, es importante señalar, en primer término, que éste se ha modificado a lo largo del tiempo. En principio, se vinculaba a la tradición examinadora y de control. Posteriormente, su ámbito se amplió a otros aspectos educativos con el propósito de intentar tener un aspecto totalizador como se pretende en la actualidad.

Para seleccionar actividades de evaluación, se propone la consideración de los siguientes criterios:

1. Concepción de evaluación que se asume: la perspectiva constructivista (propósitos que se derivan de ella, contexto decisional en que se inserta el proceso de evaluación).

El proceso de construcción de significados que, en mayor o menor medida, llevan adelante los/as alumnos/as acerca de los contenidos de la enseñanza, no puede separarse del proceso a través del cual otorgan uno u otro sentido a esos contenidos.

La enseñanza eficiente, en un enfoque constructivista, es aquella que puede lograr ajustar el tipo y la intensidad de la ayuda proporcionada a las alternativas del proceso de construcción de significados que llevan a cabo los/as alumnos/as. Es necesario evaluar procesos y no sólo resultados. (Coll y Martín).

2. Comprender la función pedagógica de la evaluación, entendiendo que la evaluación de los aprendizajes tiene, por una parte,

una función social de selección, de clasificación y de orientación de los/as alumnos/as; y por otra, una función de carácter pedagógico, de regulación del proceso de enseñanza y de aprendizaje, lo que equivale a decir que esta función se orienta al reconocimiento de los cambios que se han de operar de manera progresiva en el proceso con el propósito de lograr que todos/as los/as alumnos/as aprendan de manera significativa.

3. No se puede evaluar sólo al final del proceso de enseñanza y de aprendizaje. Existen diferentes modalidades de la evaluación que se caracterizan por el momento en que se llevan a cabo, y por el objetivo perseguido:

Evaluación predictiva/diagnóstica /inicial: se propone fundamentalmente establecer la situación de cada alumno/a antes de iniciar un determinado proceso de enseñanza y aprendizaje, con el propósito de poderlo adaptar a sus necesidades.

Evaluación formativa: se opera durante el proceso de aprendizaje. Se refiere a los procedimientos empleados por los/as docentes con el propósito de adaptar su proceso didáctico a los progresos y necesidades de aprendizaje que se observan en sus alumnos/as.

Evaluación sumativa: tiene por objetivo establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza y aprendizaje. El acento está puesto en la recogida de información y en la construcción de instrumentos que posibiliten medidas confiables de los conocimientos a evaluar. "Tiene esencialmente, una función social de asegurar que las características de los estudiantes respondan a las exigencias del sistema. Pero también puede tener una función formativa de saber si los alumnos han adquirido los comportamientos terminales previstos ... y en consecuencia, si tienen los

*prerrequisitos necesarios para posteriores aprendizajes o bien determinar los aspectos que convendría modificar en una repetición futura de la misma secuencia de enseñanza-aprendizaje"* (Jorha y Sanmatí, 1993).

\* Se considera a la evaluación una condición esencial puesto que se relaciona directamente con la posibilidad de mejorar, permanentemente el proceso de enseñanza y aprendizaje. Por ello debe ser diagnóstica (formativa) que acompañe al proceso educativo y sumativa en determinadas fases y al momento del cierre del proceso.

Al ser la evaluación un conjunto de actuaciones que hace posible adecuar la ayuda pedagógica a las características individuales de los/as alumnos/as, orientando sus acciones y las de los/as docentes, a la vez que permite determinar hasta qué punto se han concretado los objetivos de enseñanza, entonces afecta la calidad del proceso. De este modo, la evaluación es un recurso de investigación en conexión con la propia acción, un elemento interno del propio sistema didáctico.

\* En este marco, la acreditación expresa los resultados del aprendizaje en términos de eficacia y de logros individuales y se vincula con la necesidad institucional de certificar los conocimientos. Se refiere a ciertos resultados del aprendizaje que pueden estar contemplados en los objetivos de éste, pero que no dejan de ser cortes artificiales en el proceso de aprendizaje de los seres humanos.

La evaluación, entonces, tiene su sentido en el hecho de ser una fuente de información del proceso de enseñanza y aprendizaje.

4. Tanto el "por qué" se evalúa (intenciones) como el "para qué" se evalúa (uso de los resultados) establecen el tipo de evaluación utilizada. De acuerdo a la forma que adquiera la evaluación,

los resultados harán posible la toma de decisiones de orden estrictamente pedagógico (como en el caso de la evaluación diagnóstica o formativa) o decisiones relacionadas a la certificación, la acreditación o a políticas educativas orientadas hacia el sistema (como en el caso de la evaluación sumativa) (Bertoni et al, 1996).

5. El proceso de evaluación, en sus diferentes etapas, tiene que formular el problema acerca de cuál es la concepción de aprendizaje que está en juego, lo que se observa tanto en el momento de la construcción de los instrumentos para evaluar, como cuando se plantean las estrategias a emplear para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje con posterioridad a la evaluación. (Bertoni et al, 1996).

6. La evaluación debe acompañar los tiempos del proceso educativo. Es importante realizar una evaluación sincrónica respecto del proceso de enseñanza y de aprendizaje, y una evaluación diacrónica, que provea una perspectiva temporal para la comprensión de los procesos y resultados evaluados.

7. Es importante favorecer el desarrollo del espíritu crítico, promoviendo la indagación, la búsqueda de soluciones, la defensa de posturas personales fundamentadas, la sistematización y el juicio crítico, así como también la flexibilidad para rever hipótesis y sus propias actividades. Se valorará el uso adecuado del vocabulario científico, los recursos y las técnicas comunicativas de las ciencias involucradas y la correcta presentación de los resultados logrados.

8. Se debe lograr que la evaluación sea para los/as alumnos/as reveladora -ni injusta, ni piadosa- de lo que realmente conocen, de las dificultades y de las posibilidades para superarlas, es decir que la evaluación sea un acto educativo de profunda intencionalidad pedagógica y no un

castigo o mala palabra. (Bertoni et al, 1996).

9. La devolución de los resultados de la evaluación tiene que permitir a los actores involucrados la construcción de nuevas formas de consenso para apreciar la validez de aquellos. "*La devolución configura un retorno a la situación educativa que suscitó la producción de respuestas frente a los instrumentos utilizados y aun a las situaciones didácticas anteriores, donde se desarrollan los procesos de aprendizaje que permitieron la gestación de tales respuestas*". (Bertoni et al, 1996).

10. El proceso comunicacional entre los diferentes actores de la evaluación debe hacer posible el desarrollo de una conciencia crítica y autocrítica acerca de las prácticas profesionales de las partes comprometidas con la evaluación y las distintas condiciones que inciden sobre ellas. (La evaluación constituye siempre una actividad de comunicación en la medida en que implica producir un conocimiento y transmitirlo, vale decir, ponerlo en circulación entre los actores implicados). (Bertoni et al, 1996).

11. El sistema de evaluación debe apuntar a generar instancias de reflexión y análisis acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y a proveer orientaciones específicas que posibiliten a los docentes reorientar su labor en el aula. De este modo, genera instancias de reflexión que permiten el desenvolvimiento de grados de conciencia progresivos sobre sus prácticas y acerca de las condiciones que influyen en éstas.

\* Los malos o insuficientes resultados que alcanzan los/as alumnos/as, llevan a cuestionar la pertinencia social de la tarea del docente en el campo social y su rentabilidad en el campo económico.

\* Cuando la evaluación sanciona la adquisición o no de los aprendizajes que son considera-

dos imprescindibles para el desarrollo social, sus resultados influyen no sólo en el sujeto evaluado y su entorno inmediato en las circunstancias presentes, sino que tienen también su efecto "expansivo", no necesariamente visible, sobre su inserción futura en otros campos. (Bertoni et al, 1996).

12. Modificar los puntos de vista acerca de la evaluación supone modificar de manera radical muchas de las percepciones que se tienen acerca de cómo enseñar para lograr que los/as estudiantes aprendan. "Pensar en la evaluación como eje vertebrador del dispositivo pedagógico de un currículum es un punto de vista nada habitual, pero, en cambio, significa poner el acento en uno de los elementos curriculares que más puede favorecer una transformación en la práctica educativa y en el éxito de los aprendizajes". (Jorha y Sanmartí, 1993).

\* La evaluación debe dejar de ser una finalidad que se limite sólo a la certificación, debe convertirse en un medio de perfeccionamiento y de mejoramiento constante de la tarea educativa.

\* La evaluación debe intervenir en el proceso educativo en todas las fases de un proyecto pedagógico: evaluación de las necesidades de los/as alumnos/as, evalua-

ción del diseño de la programación, evaluación del proceso y desarrollo de la práctica, evaluación de los materiales, evaluación de los resultados. "En este sentido, la evaluación se asume como una responsabilidad ética, social y política inherente a la profesión de enseñar y no como una tarea técnica de control y medida". (Imbernón, F., 1993).

#### BIBLIOGRAFÍA

- BERTONI, Alicia, POGGI, Margarita y TEOBALDO, Marta . 1996. *Evaluación. Nuevos significados para una práctica compleja*. Kapelusz. Buenos Aires.
- COLL, César y MARTÍN, Elena. La evaluación del aprendizaje en el currículum escolar: una perspectiva constructivista. (mimeo).
- COOK, T. D. y REICHARDT Ch. S. 1986. *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Morata. Madrid.
- IMBERNÓN, Francesco. 1993. Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje. De la medida a la evaluación. En *Aula. La Evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. N° 20.
- JORHA, Jaume y SANMARTÍ Neus. 1993. La función pedagógica de la evaluación. En *Aula. La Evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. N° 20.
- MERONI, Graciela, ANDINA Amalia y MASTROPIERRO, Ma. C. . 1990. *Ciencias Sociales y su Didáctica*. Humanitas. Buenos Aires.

# La Interdisciplina del Otro: Efectos y Defectos

SILVIA BARBIERI-CRISTINA CÁCERES

CEIM - Universidad Nacional de Rosario

Las reflexiones que compartimos se refieren a la posibilidad de aprovechamiento orgánico de la interdisciplina de las maestrandas/os así como a la no exclusión del ingreso a la Maestría, de las/os graduadas/os terciarios no universitarios.

Ambas consideramos que son temas profundamente relacionados a los aspectos curriculares porque los informan, así como a la dinámica, por medio de la cual serían vertidos en el aula.

—Este comentario surge de nuestra experiencia como alumnas de la Maestría y no pretende constituirse en una crítica sino en una colaboración.

El tema que nos convoca es la interdisciplina, entendida como la producción mediante el aporte desde diferentes áreas, acerca de un mismo trabajo o producto, en un intercambio permanente.

Cada una de nosotras, desde nuestras profesiones, ha tenido oportunidad de trabajar con personas de otras disciplinas y sabemos que pocas veces se llega a su auténtica realización.

Creemos que la interdisciplinaria agrega, suma en el proceso de aprendizaje. De hecho, este ejercicio de reflexión es un esfuerzo de una Musicoterapeuta y de una Profesora de Historia, que además pertenecemos a distintas promociones de la Maestría.

La consideramos un factor democratizante de las relaciones que parte de la valorización del saber y el trabajo de las/os demás. El conocimiento ya no está solamente en poder de quien tiene a cargo la cátedra, sino que circula entre todas las personas vinculadas al proceso.

Por otra parte, conlleva una actitud más adulta por parte de las/os maestrandas que a veces nos sentimos muy cómodas/os en el rol de receptividad pasiva.

La Maestría nace como un estudio interdisciplinario porque la transversalidad de la problemática del género así lo demanda. Pero a nuestro criterio, ese objetivo no se concreta plenamente.

Durante el transcurso de los Seminarios se efectivizaron aportes, pero no fueron sistematizados.

Fue muy valorable el intercambio que se creó en las charlas de café, donde, lejos de la formalidad del aula, cada una/o hacía su contribución.

Hubo otra instancia de interdisciplinaria, a la que seguramente asistieron las/os docentes en la evaluación de los trabajos: allí cada una/o de nosotras/os se desarrolló con las herramientas de su disciplina para el mismo Seminario.

Ambas promociones estuvieron integradas por diferentes profesionales con quienes podríamos haber enriquecido aún más.

A modo de propuesta, se nos ocurre interesante, que las/os docentes que brinden los seminarios, trabajen teniendo en cuenta esta

cuestión. Una buena opción la constituiría la implementación de ejercicios o algún taller en los que se abordara un mismo tema desde distintas aristas.

—Nos parece posible relacionar el tema de la interdisciplina, no solamente con la democratización del ámbito de los estudios en que se inserta la Maestría, sino también con un aprendizaje para su traslado a una práctica social posterior acorde a los tiempos que corren y sus necesidades.

Las/os maestrandas/os somos personas que además de provenir de diferentes puntos geográficos de nuestro y otros países, representamos diferentes disciplinas, lo que produce una rica pluralidad comunicacional en lo relativo a formas, conocimientos e interpretación de la realidad.

Diversidad y alteridad problematizan y complejizan las cuestiones cuya observación fuera iluminada desde el enfoque de género. Integran la conciencia de que somos parte de lo que observamos y en la que intervenimos, hecho que nos constituye en actrices/es sociales.

La integración formal de nuestras identidades necesita de la incorporación de las representaciones que las/os demás se forjan de nosotras/os.

Ser escuchadas/os y miradas/os aportan a la constitución de nuestra mismidad. Por otra parte, nuestra identidad incluye la particularidad profesional dentro de la cual nos desenvolvemos, así como los enfoques que desde ese lugar realizamos sobre los temas que se presentan a nuestro análisis.

Nos referimos a que la interdisciplinariedad a nuestro cargo como alumnas/os, activas/os en

lecturas y participación, está estrechamente relacionada con nuestras identidades profesionales e inserción laboral, que muy probablemente tiene que ver con nuestra inclusión social.

Por estas condiciones, cada quien aportará desde una experiencia propia y distinta, un caudal específico de reflexión sobre los temas propuestos a estudio.

Estas circunstancias nos ofrecerán una incomparable oportunidad de ampliar nuestra visión, siempre y cuando estemos abiertas/os a no tratar con indiferencia las diferencias.

Propician también el espacio útil para captar nuevas construcciones de sentido y quizás relacionarlas con las propias.... Para repensar lo personal y avistar alternativas, o bien, simplemente para saber de su existencia...

Desde ese lugar, nos ha interesado compartir la reflexión acerca de la futura inviabilidad de los títulos de grado terciario no universitario para ingresar a esta Maestría.

Algunas maestrandas nos hallamos en esas condiciones por diversas razones, en algunos casos porque en las disciplinas elegidas no se hallaban disponibles ofertas docentes de grado universitario en oportunidad de nuestros estudios, porque es el caso de algunos profesorados, etc.

A fin de alcanzar las condiciones que nos pondrían en contacto con los objetivos de la Maestría, realizamos los esfuerzos necesarios para ponernos a tono con su nivel. En los distintos Seminarios manejamos adecuadamente la bibliografía recomendada, participamos, realizamos los trabajos solicitados, etc. Es decir, nos incorporamos a ella en los órde-

nes ideológicos y académico, cumplimentando en tiempo y forma los requisitos solicitados.

Si consideramos al género como motor y protagonista de una sociedad más justa y equitativa, nos preguntamos: la consideración de «calidades» de grados terciarios como motivo de exclusión de la Maestría ¿no aludiría a una nueva forma de discriminación para las mujeres, sustentado desde el propio espacio de género?

¿No se trataría del planteo de una desigualdad de oportunidades con respecto a una temática tan esclarecedora y potencialmente promotora de cambios alentadores para la vida de las personas?

La transferencia posible desde la Maestría a lo social y cultural en prácticas coherentes y auténticas realizables desde los diversos universos a que pertenecen las/os maestrandas/os, no es medible solamente por una acreditación de puntaje para un doctorado... aunque esto también sea completamente legítimo.

Diferentes personas realizan distintas búsquedas en el espacio de la Maestría, como se ha visto en los grupos de cursantes. Quizás con un criterio de cierta flexibilidad, se puedan encontrar respuestas también diferentes para ofrecerles, que no pasen por la exclusión.

Por ejemplo: ¿no sería posible un sistema de acreditaciones que sin desatender el nivel académico, habilite diferentes opciones?

Deseamos fervientemente la posibilidad que nosotras tuvimos para otras personas: varones y mujeres que se interesen en la temática y aspiren a la instalación de relaciones más humanas y satisfactorias en los diversos ámbitos de nuestra sociedad.

## Género y Cotidianidad

«¡Son veinte siglos los que alzó mi mano!  
¡Son veinte siglos de terribles fardos!  
Sentí su peso al liberarme de ellos.»

Alfonsina Storni

**ANA MARÍA FERRINI**

**CEHM - Universidad Nacional de Rosario**

La perspectiva de género produjo en mi vida el efecto de una apertura mental importante, me enseñó a vivir con dignidad. Significó, como dice Kuhn, una revolución científica, la apertura a nuevos paradigmas, a una visión diferente del mundo, desde cuyo lugar pude leer y estudiar a través de una óptica nueva.

Esta perspectiva me proveyó de un punto de vista distinto y me permitió una nueva categorización de las cosas.

A un nivel académico, la perspectiva de género, sistematizada gracias a la maestría, me significó un avance en la investigación de mi propia carrera -letras-, pero creo que, mucho más que eso, me enseñó a ver -con categorías foucaultianas-, cómo, desde dónde, con qué elementos, para qué hacemos ciencia y qué tipo de intelectuales queremos ser; para qué, para quiénes y con qué escribimos, dónde y con quiénes aplicamos nuestra intelectualidad.

La perspectiva de género me ayudó a posicionarme frente al cuerpo, la razón, la ciencia y me proveyó de otras formas de conocer. Por eso creo, que de nada sirve la adquisición de esas categorías teóricas si no son aplicables a la realidad.

Aunque se tilde de setentista a mi discurso, no puedo dejar de citar a Franz Fanon y afirmar con él que ... «el intelectual que ve la realidad pero no la transforma, más que un intelectual es una contradicción andante» ... , es por eso que afirmo sin obsecuencia que la maestría modificó mi vida y me dio nuevos elementos de análisis para aplicar a la cotidianidad. De nada sirve defender pomposamente los derechos humanos si no comenzamos por defender los derechos de las humanas y en forma particular, el de esta humana que soy yo misma, el sujeto femenino que intenta escribir estas palabras. Y sí, el feminismo es tan revolucionario que, hace unos años, el general Seineldín no vaciló en colocarlo entre una de las ramas del tronco de la guerrilla y de la subversión.

Un profesor de la maestría, Antonio Firpo, al dictar el seminario sobre el sentimiento amoroso decía que los cursos sobre la pobreza lo habían llevado a sentirse cántaro; los cursos sobre el amor, a enamorarse; no quería ni pensar en la posibilidad de dar cursos sobre la muerte porque le llevaría a desearla...

Yo adhiero a esa sensación y creo que la teorización sobre género me exige ser coherente con lo aprehendido y es por eso que arribo a la conclusión de que el feminismo me enseñó a vivir con dignidad, a deshacer viejos mitos construidos sobre la postura esencialista de lo femenino, a dar vuelta la realidad como si fuera un guante, a deconstruirla, como dice Derrida, de su armazón patriarcal, para rearmarla y reconstruirla mil veces, desde mis propias necesidades y desde mi

propia subjetividad.

Así como el pensamiento marxista, en algún momento de mi vida me permitió deconstruir las estructuras capitalistas de la sociedad; así como el psicoanálisis me descubrió el imperio de un discurso inconsciente por debajo de las estructuras aparentemente coherentes del lenguaje consciente; las teorías sobre la poligenia permitieron reconocer diferentes troncos raciales y específicos, para colocarlos en un pie de igualdad; la perspectiva de género me llevó a deconstruir una estructura esencialista, armada desde el lugar del patriarcado para rearmarla, considerando la diferencia - la *différence*- Derrida-, y armar un nuevo replanteo. La combinación de estas tres categorías, etnia, clase social, género, me permitió un infinito juego analítico de la realidad. No ver la diferencia y no reconocer cómo operan las categorías antes mencionadas, lleva a un camino sin salida, a una vía muerta para esclarecer y desarmar «la cuestión femenina».

Al hablar de género, surge, el problema del otro, de la otra - Todorov -, el discurso de la diferencia -o de la indiferencia-, que implica la condición de otredad. Pero, ¿quién es la otra?, ¿desde dónde surge la condición de otredad?

Quizás en esa cuestión teórica se conjugan las categorías anteriores. Si mi discurso proviene de un esquema binario varón/mujer, la otredad proviene de una cuestión de pertenencia o no a una mayoría más o menos visible, más o menos manifiesta de donde sacar elementos descriptivos para definir un género u otro -Scott-.

«La mujer es como la oblicua respecto de una vertical absoluta que es el hombre», dice Simone de Beauvoir; «...la mujer de por sí, ya es transgresora», dice Liliana Mizrahi. Si soy mujer, soy la otra respecto del hombre, que también es el otro y puedo descubrir en esa relatividad que soy igualmente apta, digna, capaz de

transgredir roles que el discurso patriarcal siempre asignó a un género determinado.

Hasta ahora, pensaba que el hecho de ser mujer me privaba del derecho de ser mala, de cuestionar y de defender mis posiciones, de competir «como lo hacen los hombres», porque «no es femenino» o «no es fino», o se es una marimacho o un virago o una loca. Ser mujer me parecía llevar implícita la salida insalvable de bajar la cabeza y acatar la inexorable ley del padre.

Ser mujer me parecía ser «una madre universal», aceptando el determinismo biológico que condena a la actitud pasiva y despojada de reproductora; ser mujer o femenina me llevaba a acatar una sola forma de sexualidad acorde con una normativa que privilegia las reglas dictadas por la familia, la tradición, la propiedad, ser automáticamente madre o maestra, virgen o puta, buena o mala.

Si hasta ahora a las mujeres se nos tildaba de brujas, sisebutas, sabihondas, marimachos, chismosas, agachábamos la cabeza o nos comportábamos como tales, sin defender con dignidad la propia elección, la postura frente al propio cuerpo, los derechos tan de humanas...

La categoría genérica me llevó a respetar las elecciones sexuales diferentes de las mías, de la normativa, a cuestionar los roles de la familia, a posicionarme en mi propio cuerpo, mis necesidades y mi lugar en el mundo.

Comencé a considerar que esa diferencia y esa evolución o revolución de roles atribuidos a los distintos géneros por una construcción cultural, me llevaba a respetar y a comprender, aunque no compartiera, la existencia de otros géneros, a aceptar en los otros/as, el derecho a la homosexualidad, no sólo la masculina, sino la femenina, que siempre como mujer, me causó más rechazo y a repensar que desde

el patriarcado, llamamos «gay» a los hombres y despectivamente «lesbianas» o «trolas» a las otras mujeres que no comparten nuestra elección heterosexual, porque les negamos una palabra que las coloque en el lugar de la sabiduría alegre o de la gaya ciencia.

Esta revolución operada desde el andamiaje cultural en el que ambos géneros interactúan y cambian sus roles me llevó a cuestionar lugares como madre, hija, esposa, amante, docente, en la familia y en la sociedad.

Me permitió romper con viejas ataduras biológicas que me condicionaban a colocarme en el lugar de la víctima o de la «sin voz», a actuar femeninamente desde el mandato cultural de las letras de los tangos y de los boleños o desde el argumento de las novelas románticas, como víctima, ángel del hogar, heroína, madre, docente, decente, por el solo hecho de ser mujer, como si ser mujer, más que un gen fuera un ghetto que me exigiera callarme, no defendirme y vivir sin dignidad.

¿Cuáles son algunos de esos mitos deconstruidos? Por ejemplo:

\* la competencia entre mujeres no existe, cuando en realidad, es larvada y muchas veces litros de trinitroglicerina se vuelcan tras un «querida» o «amorosa» o «no quiero nada para mí». Los hombres compiten limpiamente entre sí y no son «malos» por ello.

\* las mujeres son unas brujas, porque saben y a veces sus saberes no provienen de la doxa o no viven de acuerdo con las normas patriarcales o porque defienden sus derechos y son «ordinarias» o «locas».

\* las que no son madres o niñas del mundo o no están eternamente a disposición o a merced de...son malas, guachas o hijas de... igualando a todas las madres del enemigo en el mismo y viejo oficio.

La ruptura con esas estructuras lógicas tan arraigadas me

llevará a la construcción de una sociedad más democrática y más equitativa, no sólo para las mujeres, sino para los hombres, puesto que el cambio de roles en uno de los géneros incidirá automáticamente en el otro-Bueno Domínguez-

Deconstruir nos llevará al sueño utópico de Gayle Rubin de lograr una sociedad más justa y posicionarme yo misma como más justa que buena, que es lo que esencialmente se espera de las mujeres, para poder devolver a los varones el poder de las lágrimas y de los hijos y a las mujeres, el de la defensa de sus derechos, su cuerpo, su sexualidad, su destino, su soledad transgresora y creadora.

Y ya que tanto esgrimimos nuestro rol de madres como pura esencia ética, reconozcamos que no sólo somos reproductoras de

la vida, sino de valores y de cánones culturales y debemos enseñar a los hijos roles diferentes de los adquiridos, respetemos a los otros en tanto que diferentes y no hagamos a las otras mujeres lo que decimos que el patriarcado nos hace a nosotras; no nos convirtamos en sustitutas de la ley del padre, como madres negadas, siendo fantoches o testafierros del patriarcado.

Entre el deseo y el poder se inscribe la utopía -Cavillac- y mi utopía tiende a la formación de una sociedad en la que haya igualdad de oportunidades para los géneros, se logren los postulados del feminismo de la igualdad con el claro discernimiento de que no todas las mujeres son mejores por el solo hecho de ser mujeres.

A partir de mi propia deconstrucción de roles, pude sacar desde dentro de mí, las diferentes

máscaras de cada una de las mujeres que soy, que corresponden a mis distintas posiciones en el mundo en tanto que opuestas o acordes o no a...

Cada una de esas máscaras, cada una de esas mujeres que soy yo misma, me permite armar un rol, un personaje útil a enriquecer, para encarar situaciones vitales determinadas, para sobrevivir.

Esta utopía rubiniana de una sociedad sin géneros me hizo reconocer que, como la canción de Jean-François Casanovas,... «no soy un hombre ni una mujer, sólo soy una persona»...y ese reconocimiento como persona, único engranaje irreplicable en el mundo, me llevó a comenzar a vivir con valentía, sin mendigar mis derechos por eso, afirmo -aunque sea reiterativa - que «el feminismo me enseñó a vivir con dignidad».-

ZONA FRANCA N° 6 / OCTUBRE 1997/ NUMERO ESPECIAL  
PUBLICACIONES DEL CEIM

Se encuentran a la venta en el local del CEIM las siguientes publicaciones:

- Revista *zona franca*, desde el número 2 en adelante.
- Espacios de Género, Tomos I y II.
- Papeles de Trabajo.
- Otras publicaciones de miembros del Centro.

Horario: miércoles y viernes, de 18 a 19 hs.  
Facultad de Humanidades y Artes, Aula 112.  
Entre Ríos 758, 2000 Rosario, Argentina.  
Tel/Fax: 405294. E.Mail: hilda@tau.wamani.apc.org

Rosario, octubre de 1997

Estimadas amigas:

Tenemos mucho gusto en saludarlas y hacerles llegar el N° 6 de nuestra revista *zona franca*.

Esperamos que nos envíen artículos, que podrían ser incluidos en los próximos números.  
Les rogamos que corten y nos envíen la parte inferior para:

- 1) Actualizar nuestro directorio.
- 2) Saber que les interesa seguir recibiendo nuestras publicaciones.

Con los mejores augurios sobre sus aportes a nuestra causa común, las saludamos cordialmente.

HILDA HABICHAYN  
Secretaria General del CEIM

Prof. HILDA HABICHAYN  
Revista ZONA FRANCA  
Mitre 1117 -Piso -1 - Dep. 4  
2000 Rosario - Argentina  
Tel./Fax: 405294  
E.Mail: hilda@tau.wamani.apc.org

Recibimos el N° 6 de *zona franca* y deseáramos seguir recibiendo sus publicaciones.

Nombre de la persona o institución.....

Dirección (calle, número, código postal, ciudad, país, teléfono, fax, correo electrónico)  
.....  
.....

(La falta de acuse de recibo implicará la cesación de los envíos)

## MAESTRÍA SOBRE EL GÉNERO

En este cuatrimestre (agosto a noviembre de 1997) se desarrollan los Seminarios siguientes:

1. **Género y Sexualidad**  
A cargo de Héctor Bonaparte e Hilda Habichayn.
2. **Género y Educación**  
A cargo de Mónica García Frinchaboy.

En el primer cuatrimestre de 1998 se llevarán a cabo los seminarios:

1. **Género y Legislación.**
2. **Género y Familia.**

A la fecha de esta publicación, se encuentran para ser aprobadas por el Consejo Superior de la Universidad Nacional de Rosario las modificaciones del Plan de Estudios de la Maestría, que ya cuentan con el aval del Consejo Directivo de la Facultad de Humanidades y Artes.

Informes: miércoles y viernes, de 18 a 19 hs.  
Facultad de Humanidades y Artes, Aula 112.  
Entre Ríos 758, 2000 Rosario, Argentina.  
Tel/Fax: 405294. E.Mail: hilda@tau.wamani.apc.org

## Suscríbese a *zona franca*

De esta forma Ud. recibirá nuestra publicación y estará además contribuyendo para lograr una mejor producción de la misma. Envíe este cupón a *zona franca*, por Correo a: Hilda Habichayn, Mitre 1117, piso 1°, dpto. 4, 2000 Rosario, Argentina, o por Fax al 405294.

---

### CUPON DE SUSCRIPCION

Deseo suscribirme a *zona franca* por tres números, como:  
**Suscriptor (\$20)    donante (\$40)    benefactor (\$80)**  
(tache lo que no corresponde)

Nombre y apellido.....  
Dirección.....  
Código Postal..... País.....  
Teléfono.....  
Envío cheque a Hilda Habichayn (Banco y número).....  
.....