

REPRESENTACIONES Y GÉNERO EN LA TRAMA ESCOLAR

**NORA FURLAN,
NORA MANTELLI Y
NATALIA SARDIELLO**

Universidad Nacional de Comahue,
Institutos de Formación Docente N° 12 y N° 6.
noafur@aol.com
barma@infovia.com.ar
antu@neunet.com.ar



RESUMEN

El trabajo profesional y la identidad femenina es la doble condición presente al afrontar la categoría de género como objeto de estudio y de trabajo en el aula. Desde este lugar, presentamos algunas reflexiones sobre nuestra práctica referidas a una serie de experiencias didácticas realizadas en el nivel medio.

En los proyectos de trabajo, la inclusión de la problemática de género nos planteó varios desafíos: *incursionar en un itinerario de indagación que intenta desentrañar el sentido y el orden asignados a los sujetos -varones y mujeres- en nuestras representaciones socio históricas; *enfrentar dos implicaciones paradójales que atraviesan las relaciones genéricas en el ámbito escolar: el aula como espacio semidoméstico y semipúblico más la dificultad para asumir en nuestra práctica profesional una conciencia de género; *otro desafío fue optar por una perspectiva pedagógica crítica y una didáctica no instrumental; *finalmente, trabajar un contenido polémico y de borde disciplinar integrando los aportes de diferentes asignaturas escolares.

En la experiencia concreta, el análisis de género interpela a la Historia, a la Literatura y a las Ciencias de la Educación para enriquecer la mirada y visibilizar los significados de las relaciones de género en la trama escolar.

Palabras claves: Didáctica- género- representación- nivel medio- contenidos de borde disciplinar

Keywords: *Pedagogy - high school teaching - contents - gender - representation.*

Fecha de recepción: 24-03-03

Fecha de aceptación: 12-09-03

Representaciones y género en la trama escolar

La discrepancia, la tensión y el constante deslizamiento entre mujer como representación, como el objeto y la precisa condición de representación y, por el otro lado, las mujeres como seres históricos, sujetos de 'relaciones reales' [...] las mujeres están a la vez dentro y fuera del género [...] a la vez dentro / con y fuera / sin representación. Teresa de Laurentis (1987)

El trabajo profesional y la identidad femenina nos encuentra implicadas en las tensiones de las relaciones sociales y laborales, en la encrucijada de lo público y lo privado. Esta doble condición, como mujeres docentes, nos llevó a la necesi-

dad de afrontar la problemática de género como objeto de estudio y de trabajo en el aula. Desde este lugar, presentamos algunas reflexiones sobre nuestra práctica referidas a una serie de experiencias didácticas realizadas en el nivel medio.

En los proyectos de trabajo, la inclusión de la problemática de género nos planteó varios desafíos. Entre ellos, la posibilidad de incursionar en un itinerario de indagación que intenta desentrañar el sentido y el orden asignados a los sujetos —varones y mujeres— en nuestras representaciones socio-históricas. Este sentido y este orden se sustentan desde una concepción androcéntrica hegemónica, que omite considerar a la otra mitad de la humanidad, las mujeres. En esta línea de análisis consideramos que uno de los fines de los estudios de género es contribuir a la construcción subjetiva y social de una nueva configuración. La misma supone una resignificación de la historia, la cultura y la política desde las mujeres y con las mujeres, incluyendo, por ende, a la educación.

Al plantear la problemática de género nos remitimos a una categoría de análisis e interpretación desde la cual pensar las representaciones que se sostienen en el imaginario colectivo. Como es sabido, el vocablo *gender*, de habla inglesa, ya connota deconstrucción, en tanto que en nuestra lengua “género” remite a varias acepciones. Este carácter polisémico del término hace necesario explicitar que nos referimos a una categoría relacional que involucra a varones y mujeres.

Un segundo desafío consistió en enfrentarnos a dos implicaciones paradójicas que atraviesan las relaciones genéricas en el ámbito escolar. La primera surge de la consideración del aula como espacio semidoméstico y semipúblico. En este aspecto, nos sumamos a la hipótesis de Teresa Azcárate (1995) haciendo extensiva a la escuela la metáfora de la casa como espacio simbólicamente femenino. La segunda se manifiesta en la dificultad para asumir en nuestra práctica profesional una conciencia de género.

El tercer desafío fue optar por una perspectiva pedagógica crítica y una didáctica no instrumental. En tal sentido, recuperamos la conceptualización del espacio educativo como un campo de tensión cultural y entendemos las prácticas pedagógicas como una micro política de la experiencia. Desde esta perspectiva es posible interrogar los procesos de conformación de nuestras subjetividades dentro de la vida cotidiana del aula y dismantelar un concepto de identidad $\frac{3}{4}$ con pretensiones de unicidad y coherencia lógica $\frac{3}{4}$ construido desde la visión del varón y fuertemente arraigado en nuestra sociedad.

El último desafío se presentó al trabajar un contenido polémico y de borde disciplinar integrando los aportes de diferentes asignaturas escolares. Esto hizo necesario adoptar una aproximación no canónica desde las distintas disciplinas académicas involucradas.

En la experiencia concreta, el análisis de género interpela a la Historia, a la Literatura y a las Ciencias de la Educación para enriquecer la mirada y visibilizar los significados de las relaciones de género en la trama escolar. Con tal propósito llevamos a cabo distintas propuestas de trabajo, elaboradas desde una visión multifacética de la inteligencia que reconoce los diferentes potenciales cognitivos de los sujetos. Desde esta posición, intentamos ofrecer a nuestros alumnos distintas puertas de entrada a los contenidos disciplinares y diferentes opciones para la producción creativa: monografías, videos, CD, sitios web y la obra plástica denominada Instalación.

En estas páginas presentamos algunas reflexiones respecto de la puesta en marcha de los siguientes proyectos didácticos: "La reconstrucción histórica del sujeto Evita a través de su relación con el poder"; "Fiestas con monstruos y `monstruas`: los otros y las otras irrumpen descaradamente en la historia"; "El ideologema mujer en textos del Boom Literario Latinoamericano"; "Evita alotrópica: del mito a la instalación y a la web".

Todos ellos se llevaron a cabo durante diferentes ciclos lectivos, en cursos de quinto año de una escuela pública de gestión privada, modalidad bachillerato con orientaciones, situada en Neuquén capital.

Nuestra modalidad de acción responde a un tipo de "innovación didáctica emergente" de acuerdo con las siguientes características: se trata de propuestas de enseñanza de ruptura y oposición a las prácticas vigentes consolidadas, profundamente emsambladas con el contenido curricular disciplinar y generadas por docentes de aula que tienen contacto directo y cotidiano con los alumnos, es decir, no se trata de megaproyectos educativos (Libedinsky, 2001, p.60).

Acerca del qué y el cómo de las experiencias didácticas

El trabajo "La reconstrucción histórica del sujeto Evita a través de su relación con el poder" se llevó a cabo durante el segundo cuatrimestre del ciclo lectivo 1997.

Para efectuar la propuesta partimos de un cuestionamiento: ¿era posible realizar un proyecto novedoso centrado en la figura de Evita, una mujer que, incluso reconociéndola como figura contestataria, acabó siendo neutralizada por las luces de Hollywood?. Además, reconocíamos que desde el discurso se afirma a modo de *cliché* que todos somos hacedores de la historia, tanto los hombres como las mujeres, pero que esta aseveración no se traduce en nuestra práctica cotidiana, donde las mujeres siguen siendo objeto de un olvido voluntario. Entendimos que la adopción de una perspectiva teórico metodológica distinta, como es la de género, podía ofrecer un camino posible para salvar estas cuestiones.

Otro de los problemas fue reconocer la dinámica del funcionamiento psicosocial del aula que se nos ofrece simultáneamente como un espacio de

producción, reproducción y resistencia de las relaciones de poder, entre las que se incluyen las genéricas.

En el proyecto se orientó a los alumnos a atender especialmente la contradicción entre el modelo de mujer construido desde la ideología peronista y el sujeto concreto: Evita, que no se ajustaba a esos parámetros, sino que los transgredía resignificándolos. Durante el desarrollo, abordamos un análisis de textos literarios e históricos en su relación con el extratexto, intentando superar la matriz positivista con que fueron concebidas la Literatura y la Historia, como materias escolares. Para su tratamiento les ofrecimos una selección de obras: Alicia Dujovne Ortiz, *La biografía*; Tomás Eloy Martínez, *Santa Evita*; Abel Posse, *La pasión según Eva*, textos bibliográficos de diversos historiadores y también discursos semióticos fílmicos como otra puerta de acceso al conocimiento. El trabajo se centró en las relaciones genéricas de Evita con el poder y particularmente con Perón. Destacamos en ella la paradoja entre lo indiciario, involuntario (la cuota de poder femenino) y lo voluntario (su discurso sumiso hacia Perón que se adapta al arquetipo hegemónico).

Evita sintetiza simbólicamente un nuevo modelo de mujer. En esa síntesis se juega la audición dialógica entre la ideología dominante y la recuperación de su espacio de poder.

Cabe destacar como llamativas las reflexiones realizadas por las alumnas y los alumnos acerca de la dicotomía en Evita entre valores femeninos y masculinos. Seleccionamos un fragmento de una de las monografías, a modo de ejemplo:

... la mujer luchadora, imperativa, altiva, avasallante, varonil, ambiciosa y protectora que significó para muchos la abanderada de los pobres y ese personaje dominado por la pasión de un amor inmensurable, con una preponderante admiración hacia su esposo, que realizaba cada acto en nombre de Perón. (Carolina, Nora y Paola, 5º 1ª, 1997)

Bajo la denominación de "Fiestas con monstruos y `monstruas` : los otros y las otras irrumpen descaradamente en la historia" se llevó a cabo un segundo proyecto durante el ciclo lectivo 1998.

Aquí nos propusimos reflexionar sobre monstruos y monstruosidades, reconociendo la diversidad y lo múltiple en las configuraciones sociales y en el imaginario simbólico. Intentamos instalar en el aula una cultura del pensamiento analizando la dinámica del funcionamiento de la representación del mal a través de la figura del monstruo y su significancia. Dentro de la línea de los estudios acerca de las mentalidades, puede rastrearse, en diferentes épocas, representaciones compartidas por sujetos y grupos sociales, relativas a monstruos y monstruosidades. Recalcamos la necesidad de ahondar en la multiplicidad de sentidos que en esta idea-imagen se condensa. Revisamos la perspectiva que algunos intelectuales representativos de la época, durante las dos primeras pre-

sidencias de Perón, construyeron en torno a la irrupción de las masas en el espacio público. Sugerimos a los alumnos considerar el ascenso del peronismo como una subversión del orden dado que se manifestó también en la dimensión simbólica. Para ver la relación entre las dimensiones simbólica y genérica, se seleccionaron los siguientes textos literarios: *La fiesta del monstruo* de Bustos Domecq y *Las puertas del cielo* de Julio Cortázar.

Reconociendo que las fiestas de los monstruos tienen lugar cada vez que los otros y las otras irrumpen descaradamente en la historia, destacamos el silencio de ellas, testigos mudos o protagonistas silenciosas que participan definidas desde el discurso masculino. En el cuento de Bustos Domecq, los alumnos centraron su análisis en la protagonista femenina, mujer de un militante peronista, que responde al estereotipo: sumisa, hogareña, receptora pasiva, abnegada y sufriente, que zurce con dedos de hada. Reconocieron que el autor no recurre a códigos desvalorizantes (Andrés Avellaneda, 1983) para su caracterización. Por el contrario, en el texto de Cortázar (1995) observaron una saturación de ellos:

El olor [...] a talco mojado contra la piel, a fruta pasada [...] uno sospecha los lavajes presurosos ... después lo importante, lociones, rimmel, el polvo en la cara de todas ellas, una costra blancuzca y detrás las placas pardas trasluciendo. También se oxigenan, las negras levantan mazorcas rígidas sobre la tierra espesa de la cara, hasta se estudian gestos de rubia, vestidos verdes, se convencen de su transformación y desdeñan condescendientes a las otras que defienden su color. (p. 130)

En esta saturación se reafirma la imagen monstruosa de la protagonista silenciosa reforzando y completando el modelo. El personaje femenino trasciende la esfera de lo privado, pero su instalación en lo público reproduce el lugar de subordinación.

Ellas y ellos, las masas que irrumpen en la escena de la Argentina cartesiana y europea son caracterizadas peyorativamente por los intelectuales, sorprendidos y desbordados ante su violenta irrupción en la historia.

Los violentados plantean la lucha en el terreno del discurso, que es el espacio de poder que dominan. Configuran una imagen despectiva para invalidar su legitimidad. Pero las notaciones con las que los invisten: negrada, cabecita negra, grasa, descamisado, son asumidas por los protagonistas y resignificadas positivamente.

Transcribimos a continuación algunos de los interrogantes presentados a los alumnos para guiar su trabajo: ¿conocieron “los otros, las otras” el planteo de estos intelectuales?, ¿aceptaron librar la lucha en el terreno simbólico resignificando lo monstruoso en forma positiva?, ¿participaron del combate o se contentaron con la resignificación?, ¿pudieron subvertir el orden exorcizando a los exorcistas? Estas preguntas se articularon en torno a la complementariedad de los cuestionamientos de los alumnos lectores, más que a la rigurosidad de

respuestas alcanzadas.

Una tercera experiencia, llevada a cabo durante el segundo cuatrimestre de 2000, fue la implementación del taller “El ideograma mujer en textos del Boom Literario Latinoamericano”. En este caso, centramos la mirada en la década de 1960, a partir de los cruces entre género, Literatura e Historia. Al respecto, es sugestiva la imagen de Nicolás Casullo (1998, p.150):

 No hay historia de los 60 hoy, sino ese hilvanado de lenguajes que viven y mueren y se enlazan misteriosamente con las épocas, a la manera de mandatos, de silencios o de olvidos, y donde una edad de los sesenta con sus propósitos y cegueras, con sus verdades y su fatalismo casi profetizados está siempre por contarse, por recontarse [...] desde lo que seguimos diciendo o callando.

El cruce entre Literatura e Historia tuvo como punto de inflexión el fenómeno del “Boom Literario Latinoamericano”. Enmarcada en el nivel de producción cultural, la propuesta intentó observar el funcionamiento del ideograma mujer en algunos textos del boom.

Al plantear la categoría de ideograma nos referimos al concepto utilizado por Mijail Bajtin (1989) en sus trabajos de investigación sobre narrativa, donde identifica al hablante con un ideólogo cuyas palabras son ideogramas.

Para la puesta en práctica del taller seleccionamos el siguiente *corpus*: novelas y cuentos de autores de “esa época que ahora parece tan distante y tan distinta” (José Donoso, 1998, p.87) que fue el boom latinoamericano: Vargas Llosa, *La casa verde, La tía Julia y el Escribidor*; Ernesto Sábato, *Sobre héroes y tumbas*; Julio Cortázar, *Las armas secretas*; Carlos Fuentes, *La muerte de Artemio Cruz*; José Donoso, *Coronación, Casa de Campo*; García Márquez, *Cien años de soledad, La increíble y triste historia de la Cándida Eréndira y de su abuela desalmada*, el texto “El boom doméstico” de María Pilar Donoso (incorporado como Apéndice I a la edición de 1987 de *Historia Personal del Boom*), la novela de Beatriz Guido, *El incendio y las vísperas*.

 Como disparador se visitó el Café Literario La Mancha que fue el escenario de una actividad que proponía una ambientación sesentista a fin de incluir a los alumnos en el contexto social e histórico. Al respecto, nos dice un grupo:

 Pudimos recorrer diez años de historia de todo el mundo a través de instantes característicos. Algunos reconocidos fácilmente mientras que otros tuvimos que analizarlos más detenidamente hasta reconocer el contexto y por consiguiente entenderlos. (Melina, Graciela y Débora, 5º 1ª, 2000)

Esta actividad introductoria responde a una de las características de las propuestas de innovación al traspasar el ámbito escolar para generar otras formas de comprensión (Litwin, 1997).

Para ilustrar algunas de las producciones finales anexamos imágenes extraídas de un CD realizado por alumnos que cursan la orientación del bachiller en Informática.

Durante el año 2002, concretamos un proyecto que llevó por título "Evita alotrópica: del mito a la instalación y un sitio web". En el mismo, planteamos a nuestros alumnos analizar la figura mítica de Evita en los discursos polarizados, peronista y antiperonista, que se expresaron en textos y documentos publicados hasta mediados de la década de 1950.

"Estos relatos son pobres en hechos concretos y paupérrimos en fuentes, pero generosos en ambientación y diálogos delirantes; sin embargo son aceptados como si fueran hechos históricos incuestionables" (Ana María Amar Sánchez, 2002, p.64). Dichos textos construyen y reconstruyen sus representaciones encarnadas en imágenes fuertemente revestidas de valor simbólico y estereotipadas, tales como "Santa Evita" y "Esa mujer". Una interesante descripción de estas posiciones es rescatada por Marysa Navarro (2002 p.34, p.16), en los siguientes términos:

Una y otra vez es la esposa, amante, abnegada, perfecta, sin paz, y simultáneamente la quintaesencia de lo maternal, pues es la madre ejemplar que se desvive, se sacrifica y se consume por los niños y los ancianos, por los más desvalidos y los más pobres [...] Espiritual y hermosa, es La Dama de la Esperanza, La Abanderada de los Descamisados. El Puente de Amor entre Perón y los descamisados, títulos otorgados por la prensa peronista, pero que ella no rechazaba y, hacia el final de su vida, La Jefa Espiritual de la Nación, título otorgado por el Congreso, y el Hada Buena. Era el símbolo paradigmático más trágico y más puro, de todo lo bueno que había en el peronismo, una verdadera santa, Santa Evita.

Por lo general se la describe como una actriz menor, sin talento, 'una partiquina', incapaz de hablar sin errores, una mujerzuela trepadora que había conocido muchos hombres a los que había usado con éxito para ascender en su carrera. La mujer que surge de estos relatos es una verdadera arpía, consumida por el resentimiento y la ambición. Hipócrita, pues le interesaban sobremanera los vestidos y las joyas, ella era el poder detrás del trono en el gobierno peronista. Vulgar, astuta, vengativa e implacable, era la serpiente venenosa, el símbolo más puro de todo lo malo que había en el peronismo.

Nos interesó rescatar del estereotipo de ícono comercial a una mujer en la que convergen las contradicciones entre su condición femenina y su participación en espacios públicos.

El siguiente interrogante sirvió como punto de partida: ¿no será su posición de mujer pública con poder político lo que la convirtió alotrópicamente en un ser monstruoso? Al respecto, y reafirmando esta hipótesis, podemos recordar que la construcción mítica monstruosa de Evita proviene de aquellos discursos que la despolitizan para convertirla toscamente en "esa mujer". A veces, innombrable, otras, tan difícil de mencionar.

Eva Duarte de Perón o Eva Perón o Eva Duarte o Evita adquiere caracterís-

ticas monstruosas entre lo más y lo menos, en dos argumentaciones opuestas. Para sus seguidores, es “Santa Evita”, y para sus detractores, peyorativamente “esa mujer”. Las dos imágenes responden a estereotipos extremos que pertenecen al imaginario social. Para los descamisados es monstruoso pensar en Evita como mujerzuela trepadora, arpía, ambiciosa, resentida e hipócrita; y para sus enemigos es aberrante que se la considere santa, símbolo de lo más puro y bueno. Para los dos $\frac{3}{4}$ en un caso más velado que en otro $\frac{3}{4}$ Evita es monstruo en tanto se aleja de la mujer tradicional, callada, sumisa, ocupada de lo privado. Su acción y el poder que adquiere en el gobierno se contraponen a lo esperado en la esposa de un presidente. En otras palabras, Evita invade el terreno público que es propio del varón, y a partir de esta transgresión se alimenta su monstruosidad. Por esto se insiste en despolitizarla y enviarla a una visión deformada de la mujer hegemónica.

Por otra parte, los intentos de desmitificarla pretenden también quitarle fuerza a la posibilidad de ingreso a la vida pública y al ejercicio del poder político:

... el proyecto de desentrañar el mito y explicar su poder político, es decir, su imagen pública, reitera la tradicional mirada sobre lo femenino y busca en el mundo privado (sus orígenes, su vida amorosa, su enfermedad) el modo de explicar lo que sin lugar a dudas ha sido lo más escandaloso de su vida: haber avanzado sobre el terreno masculino por excelencia, el de la política y el poder.

(Marysa Navarro, 2002, p.19)

A partir de estas consideraciones, el objetivo fue abordar textos literarios focalizando el estereotipo como operación de lectura. A través de esta metodología el lector debe reunir comentarios dispersos, inferir rasgos de carácter a partir de situaciones concretas y reconstruir el conjunto.

Como señalan Amossy y Herschberg Pierrot (2001), un enfoque sociocrítico invita a un análisis de las representaciones, de los saberes socioculturales y políticos que operan en el texto, a un estudio de los saberes preconstruidos y de los modos de aquello que admitimos sin reflexión. Pero, al igual que la poética y la semiótica, apunta a una productividad del sentido interno del texto, en el que el lector puede trazar diferentes recorridos interpretativos. En cambio, la definición del estereotipo en términos de construcción de lectura implica la apertura del texto a un afuera que le es indispensable. Es ahí que el lector entra en escena y toma parte en la representación crítica. Los textos pueden presentar la misma visión estereotipada de la mujer sin que por eso haya repeticiones literales. De allí que la tarea del lector va ampliándose. Tiene que reconstruir un esquema abstracto a partir de datos a veces indirectos, esparcidos o fragmentarios, relacionándolo frecuentemente con un modelo preexistente.

En esta oportunidad, se analizaron textos literarios que permitieron recuperar las ideas fuertes de cada uno de los mitos en torno a Evita bajo la consigna: ¿cómo se construyen los estereotipos monstruosos peronista y antiperonista en los cuentos asignados? A tal efecto se distribuyó el siguiente corpus: Adolfo Bioy Casares y Jorge Luis Borges, *La fiesta del monstruo*; Jorge Luis Borges, *El simulacro*; Abelardo Castillo, *Los muertos de Piedra Negra*; Fowill, *La cola*; Félix Luna, *Cura sin sotana*; Ricardo Piglia, *Mata Hari*; Germán Rozenmacher, *Cabecita negra*; Soriano, *Gorilas*; David Viñas, *La Señora muerta*; Rodolfo Walsh, *Esa mujer*.

Trascendiendo los límites y fronteras disciplinarias, la propuesta convocó al trabajo conjunto de las siguientes asignaturas: Literatura, Historia, Informática y Expresión Artística.

Como señalamos ya al comienzo de este artículo, atendiendo a una concepción multifacética de la noción de inteligencia que propicia distintos niveles de desempeño, ofrecimos a los alumnos la posibilidad de elegir producciones escolares no convencionales. En función de intereses personales y de la formación recibida en las orientaciones “Medios de Comunicación e Informática” se abocaron a la realización de una instalación o una web.

La instalación como experiencia estética es una ambientación, implica la ocupación de un espacio, donde se diseña un circuito para que el espectador pueda recorrer y contemplar las propuestas artísticas. Es considerada como una novedosa forma de escultura, dado que el observador integra el espacio. El propósito de esta participación activa es provocar reacciones o sensaciones. De allí que se la define como “arte de la presencia”. También es reconocida como obra de arte bifásica en la medida en que está sólo medianamente acabada por el artista, requiriendo una segunda instancia, la que aporta el espectador. Por la importancia que adquiere el cuerpo y el significado a construir, la instalación lleva a un primer plano el trabajo poético del receptor, la acción creativa. Profundizando el concepto de instalación en relación con el rol protagónico del sujeto y del espacio, Elena Oliveras (1992) recupera las figuras del *ergon*, *enargon* y *parergon* que emplea Jacques Derrida (1978) como sinónimos de deconstrucción. En referencia a la instalación, la autora antes mencionada considera dos tipos de bordes: por un lado el corrimiento del borde físico o material, el marco, el bastidor; y por otro, la instauración de un discurso sobre la obra autorreferencial sucesiva y no ya simultáneamente captada. Al igual que en el marco, este discurso siempre ha sido considerado marginal: un *parergon* distinto al *ergon* de la obra. En términos de Derrida (1978, p. 63):

El *parergon* se ubica frente, al lado y además del *ergon*, del trabajo hecho, del hecho, de la obra, pero no cae al lado, él toca, coopera desde cierto afuera al adentro de la operación. Ni simplemente afuera ni simplemente adentro. Como un accesorio que estamos obligados a recibir en el borde, a bordo.

En la puesta en práctica, los alumnos concretaron la experiencia en el colegio, en el marco de las actividades programadas para la Semana de las Artes. La realización de la instalación que intentó plasmar la reconstrucción de la figura mítica de Evita llevó por nombre Monstrueva. La misma fue organizada en cinco estancias que permitieron al espectador seguir un recorrido y también ser observador/espía. Esta tarea mostró las ideas expresadas por los adolescentes en el marco del arte conceptual. Lo más novedoso de esta forma de arte es que desmitifica la imagen del artista-genio y posibilita experiencias donde lo importante no es tanto el resultado final sino el proceso de realización y lo que se quiere comunicar. Lo efímero de este arte hace que la experiencia de los espectadores y las fotografías sean los únicos registros que quedan de la misma. Una vez montada la instalación, durante toda la jornada escolar se invitó a los distintos cursos y al personal del establecimiento a observar y a participar de la misma. Como se trató de un circuito que llevaba su tiempo y no podía hacerse desordenadamente, algunos estudiantes organizadores de la muestra oficiaron de guías. Otros se dedicaron al registro de las diferentes recepciones del público. Las observaciones realizadas se volcaron en planillas tipo en las cuales se consignaron las siguientes percepciones: aburrido, gracioso, alegre, conmovedor, divertido, doloroso, exuberante, raro, tétrico, triste, asombroso. Algunos participantes fueron consultados acerca de la impresión que se llevaban de Eva Perón y qué significado les sugería el título de la instalación: Monstrueva. La diversidad de respuestas evidenció una de las características del arte contemporáneo que sorprende con lo inesperado, rompe preconceptos y hasta genera polémica, pero jamás deja indiferente al receptor.

Otro grupo de alumnos realizó el diseño de un sitio web. Para la construcción del mismo se utilizó el software Microsoft Frontpage 2000, enriquecido con elementos animados diseñados mediante la herramienta Macromedia Flash 5. Aquí, los autores expusieron dos visiones de Eva $\frac{3}{4}$ la peronista y la antiperonista $\frac{3}{4}$ destacando los aspectos monstruosos subyacentes en las mismas. Cada una de estas visiones fue estructurada para su navegación a través de predicados, desarrollados en páginas compuestas por textos, imágenes y/o videos. Los predicados elegidos como representantes de la visión peronista fueron: "la abanderada de los descamisados", "la milagrosa", "la promotora de la participación política femenina", "simplemente, la compañera Evita". En tanto que la visión antiperonista fue mostrada a través de los predicados: "siempre sonríe en su retrato", "la odiosa resentida", "la tirana vengadora". Además, el sitio contiene un glosario en el cual se incluyeron conceptos tales como "alotrópica", "estereotipo", "género", "mítico", "monstruoso", que pretende clarificar la hipótesis de trabajo.

Algunas reflexiones sobre las potencialidades y límites de nuestra práctica

En las actividades introductorias al constructo temático, la problemática de género provocó fuertes reacciones ³/₄prioritariamente entre las alumnas³/₄ y suscitó la discusión sobre los modelos sociales impuestos. Las primeras consideraciones de los adolescentes giraban en torno a su caducidad, expresado en: «esto ya fue». Sin embargo, cuando actualizamos el debate desde situaciones protagonizadas por ellos mismos, se abrió todo un camino de indagación acerca de la persistencia de estereotipos masculinos y femeninos aún vigentes en nuestros ámbitos.

A partir de la vivencia que propiciaron estos proyectos los estudiantes avanzaron en la reflexión sobre el tópico, como lo expresan algunos de los fragmentos de sus producciones:

A modo de conclusión, luego de los análisis realizados descubrimos que la mujer ocupó lugares siempre diferentes a los de los hombres en la historia. No sólo el rol era distinto, esta diferencia se acentuaba por el lugar de la mujer en la sociedad. Más apartado y estructurado, se creía que no debían hablar, que debían callar, se las excluía por ser inferiores en inteligencia en relación con el hombre. (Melina, Graciela y Débora, 5to. 1ra., 2000)

Entre los cambios sociales ocurridos podemos destacar la evolución del feminismo que fue el eje de nuestro trabajo monográfico, donde lo más entretenido e interesante fue el análisis de los libros, tanto los de Elena Poniatowska como los de Julio Cortázar, ya que pudimos observar que estos reflejaban acontecimientos relevantes de aquella época. Es necesario aclarar que gracias a estos dos escritores pudimos tener dos perspectivas diferentes acerca de la mujer. Con Elena Poniatowska pudimos rescatar una crítica más fuerte con respecto a los quehaceres cotidianos de la mujer, como así también las distintas clases sociales marginadas de la mujer, la visión que el hombre tenía de ella era sólo como un objeto sexual y a la vez su sirvienta. En los cuentos de Cortázar el concepto de mujer se puede apreciar desde otra perspectiva, donde las críticas ponen el acento más en lo que es la personalidad de la mujer, presentándola como a un ser difícil de entender en cuanto a su manera de ver las cosas y en cuanto a su manera de comportarse y llevar adelante su vida. (Jennifer, Ivana y Marianela, 5to. 1ra., 2000)

Al estudiar la problemática mediante el ejercicio dialógico entre textos literarios, históricos y de género, se vislumbraron algunas apropiaciones que muestran un mayor nivel en la profundización y riqueza del análisis. Si bien se contextualizó la temática, no creímos pertinente ahondar en las distintas líneas feministas ni optar por alguna en particular. Insistimos en la superación de una postura esencialista, para poder presentar la diversidad, la riqueza y la complejidad. En definitiva, no se trata de imponer una determinada perspectiva de

género sino de dar lugar a la que los alumnas/os construyan.

Cuando la calidad de las producciones no alcanzaba nuestras expectativas nos cuestionábamos desde las siguientes hipótesis: si no pretendíamos tal vez un reflejo de nuestras propias concepciones teóricas; si esperábamos una respuesta homogénea en la concientización del grupo en su totalidad; si el nivel de complejidad no obturaba la posibilidad de comprensión.

Frente a esta situación, tuvimos que revisar nuestra propia postura constructivista y recordar que pensamos en la enseñanza como práctica compleja y provisoria que, entre otras cuestiones, busca alentar los distintos puntos de vista, la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento y la promoción del planteo de nuevos problemas que no se hubiesen dado fuera de la escuela.

Si desde una didáctica no instrumental reconocemos distintos niveles de desempeño, es necesario aceptar los diferentes grados de comprensión y confiar en que el proceso en marcha y otras experiencias permitirán a los alumnos seguir indagando.

Por otro lado, intentamos que las producciones no estuvieran prescriptas por las exigencias de la acreditación y que posibilitaran un despliegue de alternativas a modo de recreaciones y desplazamientos del objeto de estudio.

Creemos que la enseñanza y el aprendizaje de las relaciones de género, desde una perspectiva reflexiva y crítica, puede constituir un elemento dinamizador en tanto su conocimiento promueva la toma de conciencia en pro de la superación de la desigualdad.

Nos interesa el desafío del proceso de “desnaturalización” de nuestras propias prácticas educativas, ante las ideologías sexistas que todavía persisten en el ámbito escolar. Esta tarea de deconstrucción plantea la necesidad de asumir una actitud que Filloux (1996) denomina “trabajo de reflexión sobre uno mismo” y que no puede sostenerse en la soledad ni desde el vacío teórico. Por esto es necesario superar la mera colegialidad artificial y sostener espacios sometidos a discusión y debate. En tal sentido, el aula debe ser entendida como un foro dialógico:

... nuestra preocupación más seria es desarrollar un enfoque pedagógico crítico que logre que los estudiantes interroguen críticamente su propia construcción de identidad sexual, e intenten dar cuenta de la manera en que su identidad puede construirse alternativamente por medio de una política de la diferencia. (Peter McLaren, 1998, p.105)

Finalmente y asumiendo el riesgo de la implicación paradójica de la relación género/educación, proponemos continuar con experiencias didácticas que problematicen las representaciones genéricas en la trama escolar.

NOTAS

¹ Para las todas las producciones en el área de Informática, contamos con la colaboración de la profesora Sara Abisman. Para la producción de la Instalación, contamos con la colaboración de la Profesora Elena Caramutti.

² Su inclusión como contenido de enseñanza se confronta con la provocación que suscita su exclusión en los C.B.C. y en los documentos provinciales para la transformación educativa.

³ Durante ese año se realizó la película de Alan Parker, protagonizada por Madona en un contexto de fuertes críticas y gran publicidad.

⁴ Nos referimos al concepto de “paradigma indiciario” de Carlo Ginzburg.

⁵ El neologismo implica atribuirle características femeninas al masculino monstruo.

⁶ No todas las obras son estrictamente de los sesenta pero su lectura enlaza distintos tipos de conexiones que las justifican. Una de esas justificaciones tiene que ver con lecturas anteriores que han hecho los alumnos.

⁷ Estas consideraciones fueron trabajadas por la profesora Delia Lerner en el seminario Didáctica de la Lengua, dictado en la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNCo en 1997.

BIBLIOGRAFÍA

- AMAR SÁNCHEZ, A. M. (2002). *Evita: cuerpo político/ imagen pública*. Navarro, M. (compl.) (2002), *Evita. Mito y representaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- AMOSY, R. Y HERSCHBERG PIERROT, A. (2001). *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba.
- AVELLANEDA, A. (1983). *El habla de la ideología*. Buenos Aires: Sudamericana.
- AZCÁRATE T. (1995). Mujeres buscando escenas y espacios propios. *Nueva Sociedad*, 135.
- BAJTÍN, M. (1989). *Teoría y estética de la novela. Trabajos de investigación*. Madrid: Taurus.
- BIOY CASARES, A. Y OTROS (2000). *Perón Vuelve. Cuentos sobre peronismo*. Selección de Olguín, S. Prólogo de Lafforgue, J. Buenos Aires: Norma.
- BACSKO, B. (1991). *Los imaginarios sociales. Memorias y esperanzas colectivas*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- BORGES, J. L. (1993). El simulacro. En *El hacedor*. Buenos Aires: Emecé.
- BORGES, J. L. (1991). *Obras Completas en colaboración*. Buenos Aires: Emecé.
- CASULLO, N. (1998). *Paris '68. Las escrituras, el recuerdo y el olvido*. Buenos Aires: Manantial.

- CORTÁZAR, J. (1995). *Bestiario*. Buenos Aires: Sudamericana.
- DERRIDA, J. (1978). *La vérité en peinture*. Paris: Flammarion.
- OLIVERAS, E. (1992). La pintura hoy. Centralidad de sus fronteras. *Art Nexus*, 52
- DONOSO, J. (1998). *Historia personal del Boom*. Santiago de Chile: Alfaguara.
- FILLOUX, J.C. (1996). *Intersubjetividad y educación*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- GINZBURG, C. (1987). Señales, raíces de un paradigma indiciario. En Gardani, A. *Crisis de la razón. Nuevos modelos en la relación entre saber y actividad humana*. México: Siglo XXI.
- LIBEDINSKY, MARTA (2001). *La innovación en la enseñanza. Diseño y documentación de experiencias de aula*. Buenos Aires: Paidós.
- LITWIN, EDITH (COORD.) (1997). *Enseñanza e Innovaciones en las Aulas para el nuevo siglo*. Buenos Aires: El Ateneo.
- MCLAREN, P. (1998). *Pedagogía, Identidad y Poder*. Rosario: HomoSapiens.
- NAVARRO, M. (compl.) (2002). *Evita. Mitos y representaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- NAVARRO, M. (2002). La mujer maravilla ha sido siempre argentina y su nombre verdadero es Evita. En Navarro, M. (2002). *Evita. Mitos y representaciones*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- OLIVERAS, E. (1992). La pintura hoy. Centralidad de sus fronteras. *Art Nexus*, 52.
- OLIVERAS, E. (1994). La instalación, arte de la presencia. *Espacio del Arte*, 4.
- OLIVERAS, E. (1997). El cuerpo en el arte de los 90: instalación y fotoperformance. *Cassandra*, 5.