


Spring 2014

Teaching Equality: An Analysis of the Treatment of Gender in a Popular High School

Hana Hartman
SIT Study Abroad

Follow this and additional works at: https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection

 Part of the [Education Commons](#), and the [Other Feminist, Gender, and Sexuality Studies Commons](#)

Recommended Citation

Hartman, Hana, "Teaching Equality: An Analysis of the Treatment of Gender in a Popular High School" (2014). *Independent Study Project (ISP) Collection*. 1877.
https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/1877

This Unpublished Paper is brought to you for free and open access by the SIT Study Abroad at SIT Digital Collections. It has been accepted for inclusion in Independent Study Project (ISP) Collection by an authorized administrator of SIT Digital Collections. For more information, please contact digitalcollections@sit.edu.

**ENSEÑANDO IGUALDAD: ANÁLISIS DEL TRATAMIENTO DE
GÉNERO EN UN BACHILLERATO POPULAR**

**TEACHING EQUALITY: AN ANALYSIS OF THE TREATMENT OF
GENDER IN A POPULAR HIGH SCHOOL**

Hana Hartman

Advisor: Fernando Stratta
SIT Argentina: Social Movements and Human Rights, Spring 2014
Buenos Aires, Argentina
June 3, 2014

ÍNDICE

I.	Resumen.....	3
II.	Agradecimientos.....	5
III.	Metodología y proceso.....	6
IV.	Marco teórico.....	10
V.	La escuela popular “Vientos del Pueblo”.....	13
	A. El taller.....	15
VI.	Tensiones externas (de mi entendimiento).....	17
	A. Mi contexto propio.....	17
	B. Mi interpretación inicial.....	19
	C. Cómo se resuelven las tensiones.....	20
VII.	Tensiones internas (del entendimiento de la comunidad).....	24
	A. Conflicto de definiciones.....	24
	B. Conflicto de metas institucionales.....	27
VIII.	Conclusiones.....	29
IX.	Referencias.....	31
	A. Bibliografía.....	31
	B. Fuentes de información.....	31
	C. Entrevistas.....	32

RESUMEN

Los bachilleratos populares son escuelas comunitarias por lo largo de la Argentina afiliadas con movimientos sociales que buscan subvertir las estructuras de poder que dominan la educación estatal para fomentar una nueva generación de militantes. Aunque reciben fondos del gobierno, estas escuelas existen más o menos afuera del sistema educativo normal, lo que los da una oportunidad única formar sus propias normas comunitarias para crear un ambiente educativo que refleja las ideales de la izquierda. Este trabajo busca explorar las definiciones del respeto y la igualdad entre los géneros adentro de la comunidad del bachillerato popular “Vientos del Pueblo”. A fin de esto, observé clases y un taller comunitario del género y entrevisté a tres estudiantes, incluyendo dos chicas y un chico, y a los profesores del segundo año. A través de mi análisis de estas materias, encontré que las prioridades del grupo dan precedencia a las relaciones interpersonales por encima de desacuerdos o problemáticas en temas grandes. Sin embargo, encontré también tensiones adentro de la comunidad en los ámbitos de las definiciones del respeto y la búsqueda para balanza entre tener el discurso libre y mitigar los efectos del machismo en las conversaciones sobre el género.

ABSTRACT

The system of popular education in Argentina consists of community based- schools affiliated with social movements that seek to subvert the power structures that dominate the state-run education in order to promote a new generation of activists. Although the schools receive government funding, they exist more or less outside the regular educational system, which gives them a unique opportunity to form their own community norms in order to

create an educational environment that reflects their leftist ideals. The present work seeks to explore the definitions of respect and equality between the genders within the community of the school “Vientos del Pueblo.” To this end, I observed classes and a community gender workshop and interviewed three students, two female and one male, and the teachers of the second year. Through my analysis of these materials, I found that the group’s priorities gave precedence to individual relationships over disagreements or controversies about larger topics. However, I also found tensions within the community with regard to the definitions of respect and the search for balance between having a free discourse and mitigating the effects of machismo in conversations about gender.

AGRADECIMIENTOS

A **Fernando Stratta**, mi tutor de investigación, gracias por guiarme a través de mis pensamientos confundidos hacia el sentido de claridad que hizo posible este trabajo. Tus consejos han sido inestimables y mucho del crédito por este trabajo pertenece a tus sugerencias y tu paciencia.

A **María Inés**, mi tutor de español, gracias por animarme, apoyarme y enseñarme a lo largo del semestre, y por corregir mi reporte aunque te lo envié en el momento final. Tu paciencia les salvó a mis lectores un dolor de cabeza de intentar leer mi castellano pobre.

A **Ana Lewin**, la que transcribió todas las grabaciones de mis entrevistas, gracias por todo tu trabajo y por luchar con los archivos rotos sin dejarlo por imposible!

A mis padres anfitriones **Graciela y Omar**, gracias por abrirme tu casa por tres meses largos, por darme comida y apoyo, por siempre ser disponibles cuando necesité algo y por soportar mis hábitos extraños como ir descalza y dejar mi cuarto desordenado.

A **Ana Laura Lobo y Eliana Ferradas**, las directoras del programa de SIT, gracias por ser un par de ángeles. Podría escribir una novela explicando todas las cosas que hacen para nosotros estudiantes y todavía no sería bastante. Claro que este trabajo nunca habría sido posible sin ustedes. Voy a extrañarles mucho.

Finalmente, a **la gente de la escuela “Vientos del Pueblo”**, gracias por ser tan generosa y hospitalaria hacia una gringa curiosa. Ustedes son unas de las personas más amables que he conocido en mi vida y no puedo agradecerles lo suficiente por abrirme su comunidad. La escuela “Vientos del Pueblo” es un lugar muy especial y considero que es un privilegio poder entrarlo aún por unas semanas breves. Espero que encuentren este trabajo útil en alguna manera y que no arrepientan dejarme entrar.

METODOLOGÍA Y PROCESO

Cuando empecé mi investigación en el bachillerato popular “Vientos del Pueblo”, quería indagar tres cosas: cuál era la perspectiva institucional de la escuela sobre el tema de género, cómo se implementaba este punto de vista en las clases y, por lo tanto, qué pensaban los estudiantes. Mi interés en estas preguntas había comenzado luego de una visita al bachillerato, en la que me sentí sorprendida y feliz de oír decir una profesora que la escuela hace un gran esfuerzo por abordar los temas de género y sexualidad en sus lecciones cotidianas, aun proveyendo educación sexual completa. Este foco explícito en género y sexualidad de la escuela me había llamado la atención como algo muy progresista y también muy inusual en un ambiente educativo. Por eso, decidí que iba a hacer un estudio en el que observaría unas clases y entrevistaría a unos miembros de la comunidad para ver más en detalle el estado de las relaciones de género en la escuela.

Sin embargo, cuando llegué inicialmente se hizo evidente que no podría tomar como un supuesto que las discusiones sobre opresión de género que relataba la profesora hubieran resultado necesariamente en un cambio en las relaciones en el interior de la escuela. Durante esa primera visita me quedé con el segundo año, un grupo en el que había muchas estudiantes mujeres muy fuertes con personalidades enérgicas. Y si bien en la clase se habló abiertamente del machismo en la sociedad, todavía observé una división entre los varones y las mujeres. La clase estaba planificando un evento para recaudar fondos para la escuela, y me pareció que las mujeres prestaban más atención y participaban más en el trabajo de planearlo, mientras los hombres charlaban, hacían chistes o jugaban con sus teléfonos celulares. Lo que más me llamó la atención en ese momento no fueron las actividades de cada grupo –las cuales no significan nada en sí

mismas, sin más contexto y análisis sobre las dinámicas de la clase– sino que existiera esta división en primer lugar. El hecho de que yo, una observadora externa, pudiera ver inmediatamente tal diferencia entre los roles de las mujeres y los varones adentro del grupo, me sugirió que al menos esta comunidad no era inmune a la influencia del machismo.

Después de la clase hubo un taller de género, en el cual todo el segundo año participó de una actividad y una discusión sobre el machismo en la vida cotidiana. Otra vez pude observar una discrepancia entre los varones y las chicas: mientras las mujeres me parecieron entusiasmadas por participar de la discusión y compartir sus propias experiencias sobre el machismo, la desigualdad y la violencia de género, muchos de los varones no prestaban atención a la actividad, prefiriendo quedarse callados, jugar con sus teléfonos, charlar uno con el otro o, en un caso notable, dormir. Aunque las mujeres mostraban abiertamente que tenían conexiones fuertes con el tema, con pocas excepciones los hombres parecían estar aguardando a que se hablara de algo diferente.

Lo que me sorprendió más de esa situación no fueron mis observaciones del taller en sí mismo, sino las reacciones que vinieron luego. Cuando hablé con unas compañeras de la clase, me dijeron que en su opinión el taller había transcurrido sin problema y que ellas estaban satisfechas con la discusión. Esta contradicción entre lo que yo pensé que había visto y lo que oí de las compañeras fue la primera indicación de que mis ideas sobre lo que se considera “progresista” en términos del género pueden ser diferentes de las de la gente del bachillerato.

Mi contexto propio es el de los Estados Unidos y específicamente el movimiento del feminismo allá. Antes de empezar el estudio había supuesto que la definición de

“igualdad” era fija y universal, pero en realidad no tenía ninguna idea de si la palabra significaría lo mismo para mí que para la gente de la escuela. Afortunadamente, en los primeros días del trabajo me di cuenta de que había puesto demasiado de mi propia mirada en la investigación, y también que sería imposible distanciarme completamente porque, aunque lo intente, no puedo trascender mi perspectiva cultural. Por eso, sabía que sería necesario determinar cómo se define la igualdad entre los géneros, tanto en la sociedad como en un ambiente educativo, antes de evaluar cómo funciona un currículum “progresista”. Por consiguiente, mi pregunta central se convirtió en: *¿Cómo definen el respeto y la igualdad de género en la escuela los miembros de la comunidad del bachillerato “Vientos del Pueblo”?* Con esta nueva pregunta consideré que podría investigar algo de valor, mientras debía reconocer que no tengo neutralidad completa y que mi perspectiva propia inevitablemente iba a influenciar el trabajo.

En total, observé seis horas de clase con los estudiantes del segundo año e hice cinco entrevistas conversacionales, dos con chicas, una con un varón y dos con los profesores que enseñan en el segundo año. Focalicé todo lo que pude en las experiencias de cada persona que entrevisté y no tanto en aspectos teóricos o académicos, por la razón de que no quería investigar cómo *debe ser* la escuela, sino *cómo es*. Por eso mi análisis tiene base fuerte en lo anecdótico, lo subjetivo y lo personal, aunque espero que las distintas perspectivas que encontré se equilibren de conjunto.

La primera persona a la que entrevisté fue “María”, una madre y esposa de 52 años que me hizo sentir bienvenida en el mismo momento en que entré a la escuela. Es una estudiante prominente de la institución, líder en las actividades del colectivismo y una fuerza afectuosa en el grupo. No terminó la secundaria como adolescente debido a la

situación precaria de su familia y recién decidió terminarla después de la pérdida de su hija adulta, una víctima de la violencia de género. Después de mucho tiempo en una relación abusiva, su hija fue asesinada por su esposo cuando la hija intentó romper el matrimonio. Por eso María quería asistir a una escuela participativa en vez de un bachillerato ordinario, para poder trabajar activamente contra la violencia de género.

La otra mujer entrevistada se llamaba “Andrea”, también una madre y esposa de 49 años, quien volvió a la escuela para obtener su título ante la insistencia de su hija. Se ofreció a ser entrevistada por el deseo de reflexionar un poco sobre lo que ha aprendido con dos matrimonios y la crianza de tres hijos. Entonces me reuní con ella para charlar en su tienda de ropa en una tarde lluviosa. Ella también entiende mucho sobre el machismo y ha trabajado en este tema después del final del primer matrimonio; su primer esposo la engañó y la dejó con un niño y un bebé. Debido a esto escogió una escuela radical y participativa.

En el momento final logré entrevistar a “Luis”, un hombre muy amable de 38 años que me permitió interrogarlo sobre sus experiencias con el machismo y el tema de género. Nació en Perú y vivió una vida muy influida por el machismo en la violencia de su propia familia, pero nunca tuvo la oportunidad de hablar de él en una manera abierta antes de venir a la escuela “Vientos del Pueblo”. Por eso tenía interés genuino en ocuparse en los talleres y las conversaciones del género y del machismo.

Finalmente, tuve la buena oportunidad de entrevistar a los dos profesores del segundo año, Mayi y Nacho. Los dos son jóvenes y están muy involucrados tanto con la comunidad de la escuela como con sus estudiantes. Mayi es una de las directoras de los talleres de género que tienen lugar cada quince días en la escuela. Pero Nacho también

tiene mucho conocimiento sobre el machismo y otros sistemas de opresión, además del activismo en general.

MARCO TEÓRICO

Antes de exponer más sobre el desarrollo de la presente investigación, nos sirve empezar con los antecedentes académicos para entender mejor el contexto de la investigación. La educación popular es un movimiento que busca ubicar la educación en la comunidad para subvertir las estructuras de poder que dominan las escuelas tradicionales. Las raíces teóricas de la educación alternativa vienen del trabajo de Paulo Freire, el educador y académico brasileño y autor del influyente libro *Pedagogía del oprimido*. En este trabajo seminal, Freire describe el “miedo a la libertad” que lleva al sistema educativo hasta actitudes que obstaculizan la conciencia crítica “peligrosa” en nombre de prevenir el “desorden”. También disputa el modelo “bancario”, el que considera al estudiante como una vasija vacía e impotente que espera pasivamente ser llenado con la sabiduría superior del instructor poderoso. Además de ser muy condescendiente, este modelo refuerza los sistemas de opresión de la sociedad en su conjunto por pretender “transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime”:

Para esto, utilizan la concepción “bancaria” de la educación a la que vinculan todo el desarrollo de una acción social de carácter paternalista, en que los oprimidos reciben el simpático nombre de “asistidos”. Son casos individuales, meros “marginados”, que discrepan de la fisonomía general de la sociedad. Esta es

buena, organizada y justa. Los oprimidos son la patología de las sociedades sanas, que precisan por esto mismo ajustarlos a ella. (Freire, 1970)

Para resistir esta dinámica, Freire propone que es necesario rechazar la bancarización, evitar el miedo a la libertad y desarrollar un modelo de “educación liberadora” que respete a los estudiantes igual que al maestro y que cultive el pensamiento crítico en todas partes.

Desde las teorías de Freire en los años 70, las experiencias de la educación popular en Latinoamérica se han ido extendiendo hasta incluir una variedad ancha de propósitos y contextos. En la Argentina, los bachilleratos populares surgieron durante los años 90 como una respuesta a la política neoliberal capitalista del gobierno del presidente Menem. En aquel ambiente de la amnistía total, la economía egoísta y la exclusión social de grupos marginalizados, los movimientos sociales comenzaron a crear espacios igualitarios que exploraron una forma diferente de conducirse. Según un educador del Bachillerato Popular Simón Rodríguez:

Los BP no surgen de la nada como BP sino como expresión de una experiencia de un montón de experiencias políticas, territoriales, sindicales que tenían una militancia muy de retaguardia en los 90 y de mera resistencia y en esa mera resistencia también buscar formas creativas de ejercer, hacer y decir la política de otra manera [...] en ese doble juego de la resistencia en detrimento de lo que pasaba y la posibilidad de buscar nuevas formas se cristaliza como una experiencia de educación popular muy potente la de los bachilleratos populares, también porque todo el periodo de los 30 años anteriores había dejado como saldo un nivel de jóvenes y adultos, una población muy grande, que no había terminado

sus estudios [...] Existe ahí una forma de hacer la política, la pedagogía, que responde no a esa necesidad objetiva de conseguir un título sino a una necesidad subjetiva, militante de transformar la realidad, no en términos de cubrir parches, sino en términos de proponer nuevas maneras. (Aguiló y Wahren, 2013)

De esta manera, los bachilleratos populares cumplieron la necesidad de otorgar títulos a los que no los tenían, como también sirvieron para satisfacer una necesidad social o interpersonal de proveer un espacio pedagógico fuera del clima socioeconómico capitalista. Después de la crisis de 2001, los bachilleratos ganaron popularidad como una forma de educación que “se gestiona democráticamente, horizontalmente, en asambleas, sin directores, sin jerarquías, asumiendo distintas formas pero siempre manteniendo ese principio político pedagógico” (Aguiló y Wahren). Según la Coordinadora de Bachilleratos Populares en Lucha, estas escuelas representan “una democratización real de las prácticas de enseñanza y aprendizaje” (“El reclamo de los ‘bachis’”, 2013).

Así, los bachilleratos populares constituyen más que instituciones para transmitir conocimiento: son verdaderos cuerpos del activismo social que cambian con las necesidades de la comunidad. También tienen la meta explícita de “promover e incentivar a la participación y organización comunitaria teniendo como aspiración, en clave de educación popular, la conformación de *sujetos políticos* conjuntamente con la iniciativa de generar alternativas laborales en el marco de la integración y activación de y para el desarrollo de una *economía solidaria*” (Elisalde, 2008).

Por supuesto, aún adentro de esta descripción, como sugiere Rodríguez Brandao, el movimiento de educación popular hoy es muy diferente al que era en su inicio, en donde ya no tiene como propósito fomentar una revolución socialista, sino que representa “un

gran paraguas que debajo tiene varios paragüitas” de focos diferentes. En contraste con el pasado cuando era “un horizonte unificado de megametas”, ahora hay “una pluralidad de mediametas, la emancipación de minorías, mayorías, mujeres, homosexuales [...] los frentes de lucha de los pueblos indígenas” (Rodríguez Brandao, 2014). En corto tiempo, como era de esperar, las variadas organizaciones sociales han usado la libertad de formarse de la manera que han querido, escogiendo varios caminos distintos para cumplir la meta de la educación activista.

LA ESCUELA POPULAR “VIENTOS DEL PUEBLO”

Actualmente los bachilleratos populares tienen derecho de recibir fondos del gobierno igual que cualquier otra escuela pública, y en la Ciudad de Buenos Aires son más que 30 escuelas populares afiliadas a diferentes organizaciones sociales (“El reclamo de los ‘bachis’”, 2013). Incluida en esta lista está la escuela “Vientos del Pueblo”, ubicada en el barrio de Balvanera en la Ciudad de Buenos Aires. Tiene alrededor de cincuenta estudiantes de 16 años en adelante, divididos en tres grupos según su nivel educativo. Cinco noches por semana, durante un curso condensado de solo tres años, los estudiantes se congregan en la casa popular, aprendiendo cada día un tema diferente, enseñado por un par de docentes que trabajan con la modalidad de “pareja pedagógica”.

El nombre “Vientos del Pueblo” viene de la casa popular en la que tiene su sede, una instalación de la organización de izquierda llamada Marea Popular, la que impulsa varias casas comunitarias en distintos barrios de la ciudad, además de secciones en otras ciudades. Busca vigorizar la militancia y apoyar a todos los movimientos populares, incluyendo los estudiantiles, los ambientalistas, los barriales, los de los obreros, y los de

las mujeres. Del mismo modo, la escuela “Vientos del Pueblo” declara que su propósito es oponer

una apuesta política frente a un sistema educativo excluyente y bancario que busca reproducir de manera acrítica un sistema donde existan oprimidos y opresores [...] En el espacio del Bachillerato Popular buscamos producir nuevas relaciones sociales de igualdad y solidaridad que nos permita crear lazos concretos y duraderos, a partir de la construcción de un conocimiento colectivo autónomo y crítico, caminando al paso del más lento, que se oponga a la noción de éxito y competencia (propia del mercado) promovida desde las instituciones educativas. (“Bachillerato popular ‘Vientos del Pueblo’”, 2011)

Entonces, en vez de enfocarse en un frente específico, la escuela “Vientos del Pueblo” busca subvertir todas las formas de la opresión en la sociedad y enseñar de una manera flexible y radical.

Ciertamente, es tan flexible que además de una descripción breve de su página web tal como la mencioné aquí arriba, la escuela no tiene ninguna forma de documento oficial como una declaración de objetivos, normas, o estatutos. Esta falta de documentación no sorprende tanto cuando se considera que la escuela fue fundada en 2011, sólo tres años antes de la publicación de este trabajo.

Una cualidad muy importante del carácter de la escuela es el hecho de estar “en proceso”, como me dijeron de variada manera mis entrevistados del segundo año. Esta clase tiene alrededor de una docena de estudiantes, en igual número de mujeres y varones. Hay una gran mezcla de edades, opiniones y experiencias entre de los estudiantes, no obstante todos los alumnos comparten la buena voluntad de estar no sólo

en la clase sino en la escuela específica; es decir que dentro de la mezcla de perspectivas, toda la clase se unifica en el interés en abrir sus horizontes por aprender de los temas sociales y activistas.

EL TALLER

En cumplimiento de tal ideal, los alumnos participan cada quince días de un taller colectivo, una costumbre que surgió al principio del segundo año de la existencia de la escuela por un consenso comunitario de los profesores y alumnos. Los estudiantes de cada año votan como un grupo los temas de los talleres al principio del ciclo lectivo, normalmente decidiendo así: en el primer año, la educación de la salud; en el segundo, el género; y en el tercero, la violencia institucional. Cada taller tiene formato diferente, pero siempre proponen crear un espacio abierto para la discusión y para intercambiar opiniones, experiencias y preguntas.

El taller que tuve el privilegio de observar fue sólo el segundo del año, bastante temprano en el ciclo escolar, y consistió en una actividad corta para ilustrar la división de roles de género, seguida por una conversación. La actividad pedía que los estudiantes estuvieran de pie alrededor del borde del más largo de unos círculos concéntricos hechos con cinta en el piso. Los profesores leían unas declaraciones, y los que estaban de acuerdo daban un paso adelante, mientras que los que no lo estaban quedaban en sus lugares. Las declaraciones describían roles de cada género, tal como “Da un paso adelante si no haces quehaceres en tu casa” o “Da un paso adelante si nunca llorás en público”. Al fin de la actividad, la mayoría de las mujeres estaban alrededor del borde del

círculo, mientras que la mayoría de los varones estaban en el centro del círculo más pequeño.

Luego comenzó la conversación con la pregunta: ¿Cuál es el género más fuerte, los hombres o las mujeres? Un chico dijo que era el de los hombres, y todas las mujeres agitaron las cabezas. “Si el hombre es más fuerte,” explicó una profesora, “es sólo porque tiene más oportunidad desarrollar su fuerza durante la vida.” Después, la cuestión de los piropos; un chico preguntó la causa de la ofensa de la mujer. “Yo me visto para mí misma”, respondió una chica. Como ya expliqué, había una división fuerte entre los varones, ubicados en un lado del aula, y las mujeres al otro. Durante el desarrollo de la actividad, la mayoría de las mujeres se involucraba más y más en la conversación, y la emoción iba creciendo, mientras sólo uno o dos de los varones participaban.

Luego la discusión se encauzó hacia la violencia de género, y en este tema el desacuerdo fue más obvio que nunca. María hizo referencia a la muerte de su hija, frente a lo que todos fueron muy cariñosos. Pero la conversación dividió más a hombres y mujeres, aunque todos estaban de acuerdo en que el abuso dentro de una pareja es un delito terrible y, en las palabras de Luis: “cobarde”. No obstante, Luis opinó que las mujeres abusadas son cómplices del abuso porque no lo paran; otro chico dijo que los abusadores son enfermos, que no pueden evitar la violencia; un tercer alumno sólo repitió lo que habían dicho los otros con voz aguda. Y la conversación terminó cuando alguien se volvió para preguntarme a mí, “¿Cómo es la violencia de género en los Estados Unidos?”

TENSIONES EXTERNAS (DE MI ENTENDIMIENTO)***MI CONTEXTO PROPIO***

A fin de analizar los juicios que tienen los miembros de la comunidad de la escuela “Vientos del Pueblo” sobre las relaciones de género, es necesario que primero exponga mis propias suposiciones sobre este tema. Para mí, la igualdad o la desigualdad entre los géneros se puede ver en tres cosas: las interacciones interpersonales, la manera en que los hombres hablan de cuestiones de la mujer y en qué género se enfoca más la discusión. Lo primero en la lista es lo más obvio: si hay falta de respeto en las interacciones entre mujeres y varones, si se emiten muchos piropos en la clase, o si las mujeres no pueden hablar ni expresarse sin interrupción o rechazo, eso constituye desigualdad en el curso. Además, si los varones dicen cosas sexistas sin que el profesor les llame la atención, si hacen chistes sobre estereotipos de mujeres, o si expresan puntos de vista que deshumanizan a “la mujer” en su conjunto –aunque no digan nada irrespetuoso sobre una mujer específica- yo lo vería como un problema. Finalmente, si las materias de la clase enseñan algo explícitamente opresivo o sexista, si las discusiones pertenecen desproporcionadamente a cuestiones de la vida de los varones, o si la clase falla en considerar cómo se aplican de forma distinta las materias a la experiencia femenina de la masculina, yo también lo consideraría como una falla en la igualdad que debería existir, porque los varones de la clase siempre se pueden ver a sí mismos y sus problemas en la conversación, mientras que las mujeres del aula tienen que focalizar sólo en los problemas de otros. Por el contrario, si los varones y las chicas pueden hablar recibiendo igual atención de la clase y de los profesores, si las opiniones de todos y todas tienen el mismo peso, si cada persona es tratada como un ser humano y no como un estereotipo de

su género, eso constituye una balanza beneficiosa para todos. Entonces, un currículo “progresista” para mí se refiere a un currículum que ponga el foco en desalentar los primeros ejemplos que di más arriba y apoye la última lista.

Además, un concepto muy importante que estoy acostumbrada a usar es el de “micro-machismo” (en inglés “microaggression¹”), una palabra que se refiere a los actos cotidianos y sutiles del machismo que contribuyen al sistema de opresión patriarcal. Por ejemplo, muchas veces sucede que un varón pone en duda el juicio o conocimiento de una compañera pero no de un compañero, incluso si la chica tiene más experiencia en el tema discutido. Eso constituye un micro-machismo porque indica que la autoridad de la mujer es siempre puesta en duda no importa su nivel de pericia, lo que es un resultado directo del patriarcado. Como explica el teórico Luis Bonino, “Aunque uno a uno los micro-machismos pueden parecer intrascendentes y banales, su importancia deriva de su uso combinado y reiterativo que crea un clima más o menos ‘tóxico’ de agobio y mortificación, que sutilmente va encerrando, coartando o desestabilizando en diferentes grados” (2004). La tendencia actual en los movimientos sociales de los Estados Unidos es pensar que los micro-machismos hacen aún más daño que los actos más obvios (los “macro-Machismos”), porque allanan el camino en la sociedad para los actos grandes de violencia, como la violación o la violencia doméstica. Como resultado, hay un gran énfasis en los espacios enfocados para que la justicia logre “visibilizarlos, deslegitimarlos y eliminarlos en lo cotidiano” (Bonino, 2004) para poner una expectativa en el grupo de que todos sean conscientes de las consecuencias de sus acciones.

El otro enfoque importante de explicar es el hecho de entender la imagen completa de la opresión. Para mí, el respeto de un miembro de un grupo poderoso (en este caso el

¹ Ve el texto de Sue, 2010 para un análisis profundo de este término

hombre) hacia un miembro de un grupo oprimido (la mujer) no se muestra solamente en los actos de amabilidad interpersonal, sino en la demostración de la buena voluntad de entender las fuerzas sociales que han afectado la vida del oprimido no sólo como un individuo sino como un miembro de un grupo desfavorecido por la sociedad. Es decir, hay obstáculos y desigualdades tan grandes en la sociedad que se vuelven invisibles en el nivel de la vida del individuo y solo se muestran en la sociedad a gran escala cuando se ven los patrones y las tendencias de una cultura en su conjunto. Un aspecto importante en el que una persona con privilegio en la sociedad puede mostrar su respeto hacia una persona sin este privilegio es reconocer dichos obstáculos e indicar que da crédito a la realidad de estas experiencias fuertes y opresivas pero casi imposibles de explicar a alguien que no lo ha vivido. Todo eso es el contexto que yo traje conmigo al taller.

MI INTERPRETACIÓN INICIAL

Teniendo en cuenta los criterios con los cuales yo fui criada, me sentí, hablando francamente, bastante abrumada cuando oí afirmaciones tales como “la mujer es culpable en parte de su propia paliza”. Por eso quedé completamente sorprendida cuando hablé con las chicas entrevistadas y me dijeron que, aunque ellas tampoco habían estado de acuerdo con las opiniones de algunos varones, no se sintieron directamente descartadas ni ofendidas. Al contrario, todos pensaban que el taller había sido un gran éxito y -sobre todo- tenían sentimientos muy positivos tanto por la conversación como por los compañeros de clase:

Tenemos talleres de acción y reflexión [...] Muchas veces se generan discusiones, como lo has visto, se genera una suerte de polémica, pero eso está bueno... Está

bueno polemizar en cuanto tenga que ver con... a ver... con sacar a la luz un montón de tabúes o de cosas que creen que porque están impuestas, porque la sociedad las impuso en su momento, y son mandatos patriarcales, mandatos oficiales, mandatos, a ver, de la sociedad, que no tienen nada que ver con lo que es la persona en sí. (“María”, 2014)

Y a pesar del tono elevado de varias mujeres enojadas por los comentarios de sus compañeros durante el taller, Luis también sintió lo mismo, ya que me dijo, “siempre es lindo, siempre está bueno hablar de estas cosas” (2014).

Me pregunté cómo era posible que estas actitudes pudieran desarrollarse. La situación a mí me pareció muy tensa y difícil, con las mujeres luchando muy fuertemente para que sus experiencias fueran reconocidas y legitimadas por sus compañeros, mientras los varones buscaban expresarse y participar sin sentirse atacados. Sin embargo, aparentemente, la experiencia había sido muy amable y positiva para todos. ¿Qué es lo que yo no había entendido?

CÓMO SE RESUELVEN LAS TENSIONES

A través de las entrevistas, encontré varios patrones de explicaciones que mitigaron el impacto del desacuerdo sobre el tema, el que fue muy fuerte para todos. En primer lugar, todos mis entrevistados me expresaron que la cultura del machismo era muy fuerte y profundamente arraigada, algo muy difícil cambiar:

Son décadas, entonces es como que no es fácil que se deje de pensar de esa manera [machista] en tan poco tiempo. Se puede conseguir, se consiguieron muchas cosas, y yo pienso que se van a conseguir muchas más. (“María”, 2014)

Soy de Perú, y la peruana es una cultura machista, como todos de este lado del mundo, de esta región. No sé cómo es allá, pero bueno, por lo menos acá es muy machista, ¿no? Por eso uno viene con esa idea, y, nada, y parece importante saber de estas cosas. Ese taller enseña muchas cosas. Soy una persona grande, tengo 38 años, y yo nunca, nunca hablé de eso, nunca he hablado con nadie de este tema, y bueno, estudié en el bachí, como que iba aprendiendo muchas cosas, me parecen muy importantes. Y los chicos, los adolescentes, los jóvenes que están acá, me parece muy importante que sepan que la mujer merece el respeto y todas cosas, que no es un objeto, no solo una, una ama de casa, trata de verla de esta manera. (“Luis”, 2014)

Viendo al machismo como un sistema muy fuerte, entonces, me pareció que los entrevistados presentaban flexibilidad y buena voluntad para tomar lo bueno y lo malo en este tipo de conversación. La implicación fue que la cultura del machismo es tan fuerte que normalmente sale por completo sin interrogación; por lo tanto, la habilidad para interrogar sobre él ya es muy positiva, y el contenido de la conversación no tiene que ser nada muy radical para constituir ya un acto de cambio social –especialmente teniendo en cuenta que pueden ser las primeras discusiones del tema de género para mucha gente. Además, todos me dijeron que el modo de pensar de los estudiantes estaba cambiando “poco a poco” con las discusiones sobre estos temas. Entonces, a pesar de cualquier conflicto que surgiera, la discusión todavía valía la pena tenerla.

Otro tipo de explicación que observé fue la buena voluntad de todas las partes para dar el beneficio de la duda a los otros miembros de la comunidad. Andrea me dijo que pensaba que los varones recibían presión de sus compañeros para no parecer débiles:

“En un grupo de varones, a aquel que no va a participar lo cargan, lo van a cargar, se van a burlar de ese que no participa en esta cosa de ofender [...] Creo que para ser aceptado el varón tiene que atravesar estas cosas, estos códigos, estos formatos”. (2014)

Cuando hablé con Luis, él me aseguró que ése no era el caso, pero Andrea les dio a los chicos el beneficio de una explicación amable que puso la culpa en sus amigos y no en ellos directamente.

A continuación, otro patrón que surgió fue la tendencia a no tomar la conversación como algo personal, aun cuando se trataba de un tema muy sensible. Pregunté a María cómo se había sentido cuando los chicos dijeron que la mujer abusada es también culpable por el abuso porque lo deja seguir. María me dijo:

Cada vez menos, ¿no? Lo entienden por un lado y, por otro lado, a veces justifican algunas cosas. No justifican esto que pasó [a mi hija], jamás justificaron esto, siempre repudiaron esto, pero a veces justifican algunas cosas [...] El respeto es lo que cuenta [...] [y] lo que tienen ellos es que no les faltan el respeto a las chicas cuando las chicas están hablando. (2014)

María estableció una distinción entre los comentarios que le concernieron a ella directamente y los que expresaron creencias en una manera general o universal. Es decir, el chico que justificó la violencia lo hizo expresando una opinión global sobre “la mujer abusada”, una figura simbólica que se puede considerar una entidad completamente

separada de la mujer específica “la hija de María”. Por crear esta separación, María podía separar las relaciones personales que tenía con los chicos, relaciones en las que tanto ella como la historia del asesino de su hija recibían el respeto que merecían, y la falta de respeto que a veces mostraban los chicos hacia el tema de la violencia de género en general. Me recordó del hecho de que los chicos siempre escuchaban cuando hablaba una mujer; con eso me dio un ejemplo del respeto que existía en las relaciones personales e implicó que ese respeto en el nivel del individuo se debiera priorizar sobre cualquiera idea equivocada expresada en términos globales. De esta manera podía reconocer los pensamientos problemáticos de los chicos y seguir luchando contra ellos, pero lo hacía de una posición todavía integrada con la comunidad de la escuela. Aunque tenía una historia de violencia de género muy fuerte adentro de su propia familia, podía ver las justificaciones y a quienes las hicieron desde un lugar de amistad, en vez de tomarlas como algo personal.

Por el mismo estilo, el patrón más fuerte que reconocí durante las entrevistas fue el sentido del compañerismo que expresaban los estudiantes entre sí. A pesar de la división obvia en la sala durante el taller, las entrevistas me sugirieron que la conversación no les había parecido a ellos un enfrentamiento, sino una oportunidad para ayudarse y apoyarse unos a otros, y entenderse un poco mejor. Como dijo Andrea,

“Yo creo que se da algo muy bueno que es abrir un lugar, abrir y dar espacio. Y dar espacio para escuchar al otro, al compañero, a la compañera. Muy importante. Pero aparte lo interesante es que hay diversidad de edades. A mí me parece súper enriquecedor que un chico de 20 años escuchara su voz”. (2014)

De esta manera, la prioridad del grupo es siempre el respeto interpersonal que cada uno muestra hacia el otro, no importan sus edades ni sus perspectivas. La comunidad es un espacio abierto para la discusión y el aprendizaje, y cada uno se apoya en los otros para expresarse—aun cuando se equivoca—porque el compañerismo entre los individuos toma precedencia sobre cualquier situación o concepción problemática dirigida a la idea de “mujer” en el sentido universal.

TENSIONES INTERNAS (DEL ENTENDIMIENTO DE LA COMUNIDAD)

CONFLICTO DE DEFINICIONES

Además del descubrimiento de que mis juicios iniciales no coincidían con los de la comunidad de la escuela, también encontré que había algunas discrepancias entre las percepciones de las mujeres y de los varones adentro de la comunidad sobre cómo se considera el respeto. Aunque ambas partes estaban de acuerdo en que los piropos muestran la falta de respeto, tenían perspectivas diferentes en la cuestión de las expresiones de respeto más sutiles. Mientras los chicos consideraban que mostrar respeto es poner un límite en lo que se puede hacer o decir, las chicas lo percibían como la manera y la actitud de hacer o decir algo, específicamente la buena voluntad de escuchar a la otra persona. Por ejemplo, cuando pregunté a Luis su opinión sobre el respeto, me dijo que el respeto es:

...de no levantar la voz a una compañera, de no ofenderla, de siempre hablarla con respeto, inclusive por ejemplo [...] en mandarle piropos o cosas por allí linda, por allí otras no tan lindas. Porque el hecho es que vos dices algo a una mujer que está muy bonita o algo que, es lindo lo que está diciendo, pero allí la mujer no tiene ganas de

escuchar eso. Entonces invades su espacio. Y eso también es una forma de respetar a la mujer. (2014)

En esta definición podemos ver que para Luis, el respeto es definido por hacer o no hacer acciones específicas, teniendo cuidado de que nadie se sienta incómodo. Tiene buena razón para dar como ejemplo los piropos. Unas semanas antes de mi investigación, habían tenido una polémica con el tema de los piropos, la que culminó con la decisión comunitaria de pararlos en el aula. Luis me dijo que había aprendido mucho de esta discusión, y que antes de la asamblea comunitaria nunca había pensado que los piropos representarían una invasión al espacio propio de la mujer: “Yo siempre pensaba que a la mujer le gustaba escuchar eso, no que sea una joda”. (2014) Entonces como resultado de la atención al tema de género por parte de la escuela, aprendió algo nuevo acerca de cómo demostrar respeto de una manera externa por no hacer algo específico: no decir cosas ofensivas.

Esta definición del respeto como algo mostrado por acción, o falta de acción, también apareció en la entrevista con el profesor del segundo año, Nacho. Cuando le pedí que definiera el respeto, hizo referencia a los piropos otra vez y añadió que el respeto empieza “por no poner en una situación de incomodidad a la otra persona” (2014), dando también un ejemplo de una acción concreta. Pero además, se refirió a “la línea del respeto”, explicando que:

En el momento en que lo empezamos a trabajar dentro del taller, ya está, la línea del respeto la estamos cruzando y estamos todos trasgrediendo esos límites porque es necesario también... Digamos, al charlarlo y que salgan todas estas

cosas [ofensivas], es necesario llegar a eso para, bueno, después empezar a trabajarlo y desnaturalizar todas esas prácticas. (“Nacho”, 2014)

En este contexto describe “la línea del respeto” como un borde que normalmente previene a una persona de decir lo que piensa de verdad; como dijo Luis, “de no ofender”. La imagen del respeto como un límite, entonces, establece el espacio de los talleres como inherentemente transgresivo, aun violento, un espacio en el que las reglas se rompen y por una hora se muestra la realidad del machismo que siempre existe debajo de la superficie.

Por su parte, las mujeres definieron el respeto como una mente abierta para escuchar la opinión del otro. La profesora de segundo año, Mayi, me explicó que el respeto se ve “respetando la palabra, o sea, la voz y el cuerpo de la otra persona, principalmente. [...] Todos escuchan y respetan a quien esté hablando” (2014). Andrea también me expresó la importancia de escuchar, y describió al respeto como la base para dar solución a la violencia de género:

Se escucha un caso extremo, una mujer violada, una mujer asesinada, una mujer quemada por su esposo. Se escucha en los diarios, en las noticias, situaciones extremas. Pero esa mujer, ¿cuántas denuncias habrá hecho, y su voz no fue escuchada? Sólo vemos ya una situación extrema, una situación trágica... Una mujer desaparecida, una red de trata la secuestró, y no sabemos más de ella...

¿Cuántas chicas que no sabemos dónde están? ¿Cuántas mujeres? (2014)

Esta definición pone la actitud—en lugar de las acciones—en el centro del discurso.

Implícito en este diálogo está la idea de que el acto de escuchar implica también la

confianza, la consideración, y la buena voluntad para dar crédito a las experiencias de la otra persona, sin negarlas ni ignorarlas.

Es interesante notar que esta idea recuerda la explicación de María, cuando dijo que sabía que los varones la respetaban a pesar de sus comentarios insensibles porque “no les faltan el respeto a las chicas cuando las chicas están hablando”. La falla para escuchar también recuerda a la idea de los micro-Machismos como definió Bonino, de actos “suaves y de bajísima intensidad” de la dominación cotidiana. En este marco, la expectativa de ser escuchado es una de las “prerrogativas, ventajas, o privilegios incuestionables que muchos varones aún creen merecer de forma natural”, junto con “tener la razón sin demostrarlo, [...] a ser reconocido en todo lo que hacen, y a que lo suyo no quede invisibilizado” (Bonino, 2004). El acto de escuchar, por eso, significa más que una respuesta automática al sonido de una voz. En este contexto, representa una forma de recrear o desafiar al patriarcado. Por consiguiente, para un hombre la acción de escuchar atenta y abiertamente a una mujer es una forma de resistencia contra el patriarcado y el sistema poderoso del machismo.

CONFLICTO DE METAS INSTITUCIONALES

A partir de la ideología de ser un bachillerato popular, la escuela “Vientos del Pueblo” busca siempre apoyar la libertad de pensamiento y expresión de los estudiantes. No obstante, existe una tensión entre cumplir esta meta completamente y tener una comunidad en la que todos se sientan seguros y unificados desde la perspectiva radical en la que fue fundada la escuela. Los profesores y los estudiantes son bastante conscientes del hecho de que las opresiones machistas, clasistas y racistas, entre otras, no quedan

solamente afuera de la escuela. Como me dijo el profesor Nacho, “el aula es un reflejo de la sociedad y de cómo vivimos” (2014). Pero dado esto, hay que reconocer que las desigualdades de la sociedad otorgan a unas voces y personas más poder que a otros, y la tensión radica en cómo equilibrar la búsqueda para la igualdad en el aula con la influencia del mundo de afuera.

Tal como fue durante mi investigación, no había regla ni política para decidir cómo afrontar esta tensión y este hecho lleva a contradicciones e inconsistencias. Por ejemplo, cuando pregunté a los profesores cómo reaccionaban cuando un estudiante decía algo que no le parece bien en la clase, Nacho me dijo que

hay que buscar la forma también, porque claramente a todos nos pasa que cuando nos dicen las cosas de forma autoritaria, una verdad absoluta, no nos llega y no crea, justamente, lo que creemos, que es que la educación, y esta discusión, y que esta desnaturalización sea colectiva, y que esté en el grupo. Entonces hay que buscar por ahí la forma de llegar a eso desde otros caminos, desnaturalizando, preguntando, preguntándonos, haciendo que participen otros. (2014)

Por esta razón, me dijo que trata de marcar los comentarios problemáticos con la clase cuando fluye naturalmente, pero muchas veces le parece mejor dejarlo hasta un taller u otro momento en que haya mejor manera para explorar la situación que reprimir o castigar al que lo haya dicho. Por el contrario, Mayi me explicó que prefiere marcar cada instancia del machismo sutil en el momento en el que pasa, o al menos después de la clase del mismo día. Esta diferencia de estrategias lleva a la inconsistencia en la manera de afrontar las desigualdades en el aula, un problema exacerbado por la falta de un acuerdo institucional sobre el tratamiento de los “micro-Machismos”, como los llama

Bonino, en la clase. Me parece probable que esta inconsistencia también tiene el efecto de impedir los talleres de explotar su potencial completo para iniciar cambios positivos en la clase.

CONCLUSIONES

En resumen, la escuela popular “Vientos del Pueblo” busca crear un espacio abierto, igual, y radical en el que los estudiantes pueden explorar la militancia a través del pensamiento crítico y libre, pero estas metas son complicadas por la intrusión de los sistemas de opresión de la sociedad afuera. Cuando comencé mi investigación, pensé que sabía mucho sobre las definiciones del respeto y la igualdad en el contexto educativo, pero aprendí después de poco tiempo que hay muchas maneras de definir la experiencia de ser igual al otro o de mostrar respeto a un/a compañero/a. Las mujeres tendieron a definir el respeto no por las opiniones expresadas sobre la sociedad o “la mujer”, sino por las relaciones personales y respetuosas con los varones de la clase. Además, mientras los hombres describieron el respeto hacia las mujeres como ponerse un límite en el comportamiento, las chicas lo explicaron como la buena voluntad de escuchar con mente abierta y dar crédito a la persona que habla. Finalmente, los profesores todavía están trabajando hacia un equilibrio entre el deseo de luchar para lograr la igualdad de género en la clase y el deseo de promover una conversación abierta con libertad completa de expresión.

Esta investigación es muy básica y ciertamente no generalizable. No obstante, espero que mis conclusiones pueden crear una base para más exploración en el ámbito de cómo se definen el respeto y la igualdad (o la desigualdad) en nuestra sociedad. Para mover

hacia sociedades más igualitarias, es importante reconocer que—aún más allá de diferencias de la cultura—los grupos que reciben privilegio de los sistemas de opresión y los grupos que son oprimidos por ellos muchas veces tienen perspectivas diferentes hacia ideas normalmente se consideran fijos o universales, como “el respeto”. Siguiendo esta línea de pensamiento, sería informativo hacer un estudio más grande con una población aleatoria para determinar tendencias largas en lo que es considerado “el respeto” por grupos privilegiados y grupos oprimidos. Con esa información, educadores y otros que trabajan para la justicia social podrían diseñar programas mejores para promover sistemas educativos, lugares de trabajo y otros contextos más iguales. Por mi parte, espero que las ideas y las percepciones recogidas en este trabajo pequeño puedan resultar útiles en el proceso de encontrar el equilibrio del respeto para todos.

REFERENCIAS

BIBLIOGRAFÍA

Aguiló, Victoria y Wahren, Juan (2013). Educación Popular y Movimientos Sociales: Los Bachilleratos Populares como 'Campos de Experimentación Social', en X Jornadas de Sociología, Universidad de Buenos Aires, Argentina.

Bonino, Luis. (2004, noviembre). Los Micromachismos. Revista La Cibeles No. 2 del Ayuntamiento de Madrid. Retrieved from <http://www.luisbonino.com/pdf/Los%20Micromachismos%202004.pdf>

Elisalde, Roberto (2008), "Movimientos sociales y educación: Bachilleratos populares en empresas recuperadas y organizaciones sociales. Experiencias pedagógicas en el campo de la educación de jóvenes y adultos", en *Novedades educativas* n° 209, Buenos Aires, mayo.

Freire, Paulo. (1970). Pedagogía del Oprimido. Brazil.

Sue, Derald Wing. (2010). *Microaggressions in Everyday Life: Race, Gender, and Sexual Orientation*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Vales, Laura. (2014, February 1). "La educación popular es un gran paraguas". *Página 12*. Retrieved from <http://www.pagina12.com.ar/diario/elpais/1-236859-2014-01-02.html>

FUENTES DE INFORMACIÓN

(2013, October 9). El reclamo de los "bachis". *Página 12*. Retrieved from <http://www.pagina12.com.ar/diario/ultimas/20-228715-2013-09-10.html>

(2011). *Bachillerato Popular Vientos del Pueblo*. Retrieved from http://casapopularvientosdelpueblo.blogspot.com.ar/p/talleres-de-oficios_29.html

(n.d.). *Marea Popular: Quienes somos*. Retrieved from <http://mareapopular.org/quienes-somos/>

ENTREVISTAS

“Andrea”. (2014, May 22). Personal interview.

“Andrea”, 49. Argentina. Madre y esposa. Estudiante del segundo año.

“Luis”. (2014, May 29). Personal interview.

“Luis”, 38. Peruano, viviendo en Argentina desde hace 20 años. Padre y esposo. Estudiante del segundo año.

“María”. (2014, May 15). Personal interview.

“María”, 52. Argentina. Madre y esposa. Estudiante del segundo año.

“Mayi”. (2014, May 27). Personal interview.

Mayi, 23. Argentina. Profesora del segundo año y una directora de los talleres de género.

“Nacho”. (2014, May 27). Personal interview.

Nacho. Argentina. Profesor del segundo año.