

Carlos Iván García Suárez, investigador de Género y Educación

"Hay que tener cuidado con la idea del 'somos distintos'"

Carlos Iván García Suárez nació en Colombia. Es periodista, licenciado en Filología e Idiomas, especialista en Comunicación y Educación, y actualmente es candidato a Doctor en Ciencias Sociales, Niñez y Juventud. Sus investigaciones en sociolingüística y su interés por ver cómo las personas utilizaban el lenguaje en diferentes contextos, lo condujeron a interiorizarse en las perspectivas de género. Desde allí fue que se acercó al ámbito de la educación, para analizar lo que ha llamado dispositivos pedagógicos de género. Es cofundador y miembro, desde 1996, del "Colectivo Hombres y Masculinidades". Afirma que no hemos alcanzado el ideal coeducativo sino que hemos vivido, de manera general, la educación mixta.

-Los estudios de género no están muy difundidos en el ámbito escolar. Además, muchas veces se asocia el género directamente con el feminismo. ¿De qué se ocupan los estudios de género?

-Hay muchos estereotipos y desconocimiento sobre el feminismo. Como ha movilizó varias de las prácticas reivindicativas en el campo del género -en muchos países ha creado aparatos políticos, como oficinas de la mujer u oficinas de los derechos-, hay cierta mirada social que piensa que cuando uno analiza género está estudiando qué pasa con las mujeres y cuáles son sus quejas. Esa es una mirada precaria; nosotros nos movemos en lo que llamamos una perspectiva relacional del género, eso significa entender que el género es una forma del ordenamiento social, es una forma de las relaciones de poder, que pone en una relación sistémica tanto las feminidades como las masculinidades. Un aspecto importante de la perspectiva relacional del género es trabajar las relaciones entre hombres y mujeres, pero también las relaciones entre mujeres y entre hombres. Entender que hay desigualdades intergénero y también intragénero.

-¿En qué consiste la investigación que ha llevado a cabo sobre género y educación?

-La investigación sobre género y educación, la hicimos a partir del Proyecto Arco Iris en la Universidad Central de Bogotá, y está radicada en el Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos (IESCO) que publica una revista muy prestigiosa llamada Nómades. Si quisiera presentar una conclusión muy pequeña y burda podría decir que hay desigualdades por género en la escuela. Alguien dirá: pero eso ya se sabía, ¿para qué investigar, cuál es el aporte? Pero lo que importó fue mirar el detalle, es decir, sacar del marco de naturalización, y por tanto de invisibilidad, una gran cantidad de minucias, de elementos muy sutiles en las relaciones de interacción en la escuela, tanto entre docentes y estudiantes, como entre docentes y entre estudiantes. Para ello estudiamos lo que llamamos dispositivos pedagógicos de género.

-¿Me cuenta algunos de esos detalles "invisibilizados" y naturalizados que pudieron mirar?

-Con esta idea de dispositivos pedagógicos de género miramos un gran número de mecanismos, tales como las formas de interacción, el tono de la interacción, los roles y formatos de la participación, los juegos del lenguaje. Por ejemplo, hay una mayor legitimidad a un contacto más afectivo-emotivo entre mujeres, pero esto no ocurre entre los hombres. Hay una alta naturalización de la idea de que masculinidad va ligada a la rudeza, a la competitividad. Otro detalle es la construcción del cuerpo, la construcción del pudor femenino versus una alta laxitud en lo que los hombres muestran o no muestran. Hay una mayor regulación de los comportamientos de los

cuerpos de las niñas que de los niños.

Hay normativas que dicen que las niñas no pueden usar maquillaje, o que la falda tiene que estar dos centímetros por debajo de tal parte. También se usan expresiones como "una niña no se sienta así", "una niña no muestra las piernas".

Otro dato notable es que algunas funcionalidades se inscriben de manera diferenciada en hombres o en mujeres. Por ejemplo, los hombres tienen mucho más el control disciplinario, mientras que en las celebraciones escolares son las mujeres las que se encargan de la comida, de atender a los invitados, cosas que pertenecen más a un rol de domesticidad.

También examinamos las narrativas personales, cómo niños y niñas se narran a sí mismos, qué autoatribuciones tienen respecto de su mundo social, y también de su cercanía o distancia con ciertas áreas del conocimiento. Estudiamos cosas tan interesantes como el uso del espacio. En nuestra investigación vimos que hay una desigualdad bastante antidemocrática en el uso del espacio en las escuelas, sobre todo en los recreos y en las clases de educación física. Un ejemplo que recuerdo: un grupo de niñas estaba haciendo unos lanzamientos frente a un tablero de baloncesto, de repente llegaron unos muchachos a la cancha y comenzaron a jugar un partido y, obviamente, no pidieron permiso.

Entonces, cuando los chicos llegaban al extremo de la cancha donde estaban las niñas, ellas se retiraban y dejaban que ellos completaran su jugada; luego volvían y se agrupaban. Todo el tiempo cedían el espacio. El espacio se considera algo masculino, pero nadie lo ve porque se convierte en algo del orden de lo natural y de lo cotidiano. Hay muchos elementos como estos, difíciles de evidenciar.

Con nuestra investigación nos dimos cuenta de que, en realidad, no hemos alcanzado el ideal coeducativo sino que hemos vivido, de manera general, la educación mixta.

-¿Cuál es la diferencia entre educación mixta y coeducación?

-Sucede algo que yo he llamado el espejismo coeducativo. Creo que en general hay una confusión social, y por tanto escolar, en pensar que la simple copresencia de los sexos en las aulas es ya un igualador de oportunidades per se. Entonces, uno escucha en muchos padres o en autoridades escolares un razonamiento de promoción de la educación mixta -llamando equívocamente a eso coeducación- que dice que hombres y mujeres tienen que estar juntos en la escuela porque la sociedad es así, que hay que ponerlos juntos porque en la sociedad también se van a encontrar y es bueno que se preparen. Lo que no se sabe es que eso no constituye por sí mismo una coeducación. Y muchas veces no se visibiliza de manera suficiente el gran costo que una nula intervención coeducativa tiene en términos emocionales, incluso en términos de sufrimientos físicos. La coeducación es una intervención consciente, diseñada pedagógicamente, planificada, que se pone a trabajar de manera intencional y programada en el problema de la igualdad de oportunidades.

-¿Me puede dar algún ejemplo de intervenciones pedagógicas coeducativas?

-Se podría pensar que el primer ámbito de intervención es el aula, pero una escuela coeducativa no se restringe a hacer coeducación allí, sino que piensa un conjunto de intervenciones necesarias para la comunidad educativa. Por ejemplo, abolendo desigualdades de salario entre hombres y mujeres, haciendo fluir mucho más todos los roles entre el cuerpo docente, rotando los roles directivos.

Por ejemplo, hay un colegio de élite masculina en Colombia, que funciona desde el nivel del preescolar, que tiene un proyecto de género muy interesante. En un colegio masculino o femenino

es muy útil un proyecto de género; que no estemos juntos no quiere decir que el género no sea un asunto necesario. Ellos han promovido una política para que haya más mujeres en lo que se consideran áreas duras del conocimiento; es decir, docentes muy bien formadas en física, en química, en cálculo; áreas que se han visto siempre como una cosa masculina. También promueven la participación de hombres como docentes en el preescolar, y con esa propuesta transmiten la idea de que los hombres necesitamos construir una ética del cuidado de los cuerpos, tanto del propio cuerpo como también del cuerpo de los otros y las otras. Muchas cosas necesitan hacerse cuando se piensa en una escuela coeducativa.

-Hay quienes se oponen a algunas reivindicaciones de género porque dicen que se pretende borrar la riqueza de lo distintos que somos hombres y mujeres. ¿Qué piensa de esto?

-Una cosa es decir que somos distintos desde el punto de vista fisiológico, por ejemplo, porque hay un hecho determinante y es que los hombres no podemos parir. Pero otra cosa es naturalizar, como supuestamente proveniente de la biología, muchas actitudes del mundo adulto que construyen la diferencia y la desigualdad. Es lo que yo llamo la profecía autocumplida: suponer, por ejemplo, que los cuerpos femeninos tienen como único destino, en las clases de Educación Física, elasticidad, ritmo y armonía, versus un destino masculino de velocidad, fuerza y resistencia. Si tú en la socialización en familia, y luego en la escuela, orientas los cuerpos hacia allá los cuerpos se van a construir de esa manera, y después es fácil decir "Esto siempre fue así, o desde chiquito es así, o así tiene que ser".

Hay una forma típicamente occidental de pensar el mundo en disyuntiva, de manera dicotómica, binaria: lo masculino y lo femenino. Pero si para algo ha servido la investigación antropológica es para darnos cuenta de que, aunque las sociedades han coincidido en su obsesión por marcar diferencias entre hombres y mujeres, no lo han resuelto de igual modo. Hay una amplísima variabilidad cultural e histórica en cómo cada sociedad ha considerado los atributos de ser hombres o de ser mujeres. Yo no creo que haya un universal de lo femenino y un universal de lo masculino. Por eso creo que hay que tener cuidado con la idea del "somos distintos". Esta remisión a lo masculino y lo femenino siempre hay que escribirla culturalmente. Entonces, sí, "somos distintos", pero en este lugar y en este ahora, y hay que ver qué significa eso en este momento y, sobre todo, qué potencialidades o desigualdades puede conllevar.

Considero que la educación debe orientarse a propiciar un despliegue pleno de las potencialidades humanas, sin ningún menoscabo por razones de género. Las verdaderas posibilidades de una educación más igualitaria y democrática provendrán de hacer fluir mucho más a los chicos y a las chicas por todos los rasgos que culturalmente han sido considerados masculinos y femeninos, y no por una demarcación obsesiva de las diferencias entre los géneros.

-Usted es cofundador y miembro, desde 1996, del "Colectivo Hombres y Masculinidades", ¿en qué consisten los estudios sobre las masculinidades?

-Estos esfuerzos por la construcción de una escuela inclusiva y coeducativa se han nutrido muchísimo del feminismo, pero hoy en día hay una perspectiva muy interesante y es el trabajo de nuevas masculinidades. Hay un interés de mujeres y de hombres -y en particular de hombres- por alejarse de los esencialismos, de renunciar críticamente al ejercicio de la violencia, a la demostración de una inexpresividad emocional, al no reconocimiento del dolor. Hay muchos aspectos que tienen innumerables costos para muchos hombres.

En cualquier país del mundo, los análisis por género de la morbilidad y la mortalidad demuestran que, al contrario del cuento que dice que somos el sexo fuerte, somos en realidad el sexo débil: nos morimos y nos matamos más y nos enfermamos más en razón de la masculinidad. Creo que

tenemos que pensar qué hacemos los hombres y cómo desarrollamos modelos de pedagogía social para transformar una masculinidad que, en su versión hegemónica y violenta, es deshumanizante. Por eso, como dije antes, considero que los hombres necesitamos de manera necesaria, urgente e imperativa pensarnos también desde la ética del cuidado, y la escuela en eso tiene un papel determinante por realizar.

Género y diversidad sexual

-¿En la investigación sobre género y educación surgió el tema de la diversidad sexual?

-En la investigación fue un tema que no apareció mucho. Pero en la Secretaría de Educación de Bogotá se está haciendo una investigación junto con "Colombia Diversa" -que es la ONG más importante en la defensa de los derechos de personas gays, lesbianas, bisexuales y transgeneristas- que está mirando este tema en lo coeducativo. Sus trabajos demuestran que este es un tema muy incipiente, con muchas dificultades de manejo por parte de los maestros. Si en el campo del género hay actitudes naturalistas y esencialistas, en el campo de la diversidad sexual mucho más. En muchas personas existe la convicción férrea de que esto transgrede un orden de lo natural, muchas veces de lo divino, llegando incluso a ser una enfermedad. Entonces no se alcanza a considerar que el problema -y por lo tanto el desafío pedagógico para las escuelas- no es la homosexualidad sino la homofobia; eso es lo que hay que trabajar pedagógicamente en un marco de diversidad. A mí me gusta poco el término de tolerancia porque muchas veces es como aceptación a regañadientes, como diciendo "Me toca aguantármelos", o "Sí, yo respeto que haya homosexuales, pero que no tengan nada que ver conmigo, que no estén en mi familia". A mí me parece mucho más interesante hablar de una celebración de la diversidad, entendiendo que los grupos humanos, para que sean verdaderamente democráticos, y esa es su ganancia, son entre diferentes, no entre homogéneos.

-¿Conoce alguna experiencia escolar que aborde el tema de la diversidad sexual?

-En Nueva York hay una escuela para gays y lesbianas que ha sido muy polémica porque mucha gente dice, quizás con razón, que eso puede conducir a un mayor grado de segregación y de construcción de ghetto. Pero me parece también interesante escuchar a los propulsores de esa escuela cuando dicen que nadie imagina la magnitud de la violencia real, simbólica y física, que recibe por parte de todos sus compañeros un chico gay o una chica lesbiana durante sus años de escuela. Ese es un tema de derechos humanos.