

**HACIA
UN
CURRÍCULO
NO
SEXISTA**

**INTEGRACIÓN DE LOS ESTUDIOS DE LA
MUJER Y EL GÉNERO EN LOS CURSOS
INTRODUCTORIOS DE ESPAÑOL, INGLÉS
Y CIENCIAS SOCIALES EN LA UPR**

PRO

"Puerto Rico. Colegio Universitario de Cayey.
Proyecto de Estudios de La Mujer."

**HACIA
UN
CURRICULO
NO
SEXISTA**

MARZO 1992
UPR, CAYEY

**INTEGRACION DE LOS ESTUDIOS DE LA
MUJER Y EL GENERO EN LOS CURSOS
INTRODUCTORIOS DE ESPAÑOL, INGLES
Y CIENCIAS SOCIALES EN LA UPR**

PRO



Proyecto de Estudios de la Mujer
Colegio Universitario de Cayey
Universidad de Puerto Rico
Cayey, Puerto Rico 00737
Tel: 809-738-2161 Ext. 2184

AGRADECIMIENTOS

Administración Central, UPR
Presidente: Dr. José M. Saldaña
Oficina de Asuntos Académicos:
Dra. Ana H. Quintero
Dra. Ida de Jesús

**Adm. Colegios Regionales
UPR en Bayamón**
Rectora: Lcda. Ivette Ramos
Oficina de Asuntos Académicos:
Dra. Sonia Dávila / Dra. Luz Talavera
Directora: Profa. Aída Canals Bird
Decanato Académico: Dr. Ronald Martínez
& Profa. Evangeline Medina
Deptos. Académicos: Dr. Bernardino García
(Español) / Dr. Pedro Rivera (Ciencias Soc.) /
Prof. Luis Muñoz (Inglés)

Col. Universitario de Cayey, UPR
Rectora: Dra. Margarita Benítez
Decanato Académico: Dra. Janice Gordils &
Dra. Zoraida Porrata Doria
Deptos. Académicos: Dra. Ana Elba Irizarry
(Español) / Dra. Aurora Rivera (Inglés)
CADI: Dra. Gloria Butrón

Col. Universitario de Humacao, UPR
Rector: Dr. Félix Castrodad
Decanato Académico: Dr. Angel González
Depto. Académico: Dr. Roberto Mori
(Ciencias Sociales)

Recinto Univ. de Mayagüez, UPR
Rector: Dr. Alejandro Ruiz
Decanato Académico: Dr. Reinaldo Cabán
Decana Facultad de Artes y Ciencias:
Dra. Olga Hernández
Departamentos Académicos: Dra. Loreina
Santos (Español) / Dr. Frederick B. Jonassen
& Dra. Mary Martin (Inglés) / Prof. Jaime
Gutiérrez (Ciencias Sociales)

Recinto Univ. de Río Piedras, UPR
Rector: Dr. Juan Fernández
Decanato Académico: Dr. Eduardo Rivera &
Dra. Idsa Alegría
Decana Fac. Estudios Gen: Dra. Silvia Rivera
Deptos. Académicos: Dr. Isabelo Zenón
(Español) / Profa. Doris Torregrosa (Inglés) /
Dr. Francisco Torres (Ciencias Sociales)

Programa Intercambio CUNY / UPR
Dr. Antonio Lauria & Dr. Milton Pabón

Association of American Colleges
Evaluating Courses for Inclusion of New
Scholarship on Women
Reprinted with permission from AAC
Copyright 1988 by the AAC

Consultoras/es
Dr. Betty Schmitz / Dr. Margaret Andersen /
Dra. Mirta González Suárez / Dra. María M.
López / Dra. Margarita Ostolaza Bey / Dra.
María S. Rodríguez / Dr. William
Leffingwell / Dra. María C. Rodríguez / Dra.
Luz M. Umpierre / Dra. María M. Solá / Dra.
María Arrillaga / Dra. Ivette López / Dra.
Edna Acosta / Dra. Virginia Sánchez / Profa.
Liza Fiol / Profa. María del C. Baerga / Dra.
Nalini Matarajan / Dra. Gloria Waldman

Colectivo PRO MUJER
Directora: Dra. Yamila Azize Vargas
Sa. Ana Raquel Collazo / Sa. Anabel
Rodríguez / Aixa León, Bibl. / Prof. Luis A.
Avilés / Sa. María Luisa Torres / Sa. Carmen
T. Ortiz / Sa. Lillian Colón / Plan. Evelyn
Otero Figueroa

**Producción Ejecutiva y Técnica,
Diseño y Edición**
Dra. Yamila Azize y Plan. Evelyn Otero
Entrada de textos: Sr. Mario Agrait & Sr. Jan
Figueroa de CADI / Sa. Nilsa Pérez

Impresión y Reproducción
Model Offset / Sr. Carlos Colón / 728-6868
Econocopias / Sr. Ramón Tanón / 754-8163

Fundación FORD
Dr. Allison Bernstein &
Dr. L. Steven Zwerling

Todos los Derechos Reservados
© PRO MUJER
Ninguna parte de esta publicación podrá
reproducirse sin la previa autorización
escrita de PRO MUJER.

INDICE DE MATERIAS

MENSAJE, Rectora CUC: Dra. Margarita Benítez

MENSAJE, Directora del Proyecto: Dra. Yamila Azize Vargas

1. RENOVACION CURRICULAR Y ESTUDIOS DE LA MUJER

Integrating the New Scholarship on Women and Gender into the Curriculum

Betty Schmitz, Ph.D.

Integrating Women into the Curriculum: Lessons from the Social Sciences
Margaret Andersen, Ph.D.

Cuestionar lo incuestionable: El sexismo en el proceso educativo
Mirta González Suárez, Ph.D.

Evaluating Courses for Inclusion of New Scholarship on Women
American Council on Education

Para una definición de la cuestión del género
Marta Lamas

2. LENGUA Y LITERATURAS HISPANICAS:

Un currículo balanceado: para no defraudar el ejercicio de la docencia
María Arrillaga, Ph.D.

El conocimiento sin exclusiones: la importancia de la revisión curricular
Ivette López, Ph.D.

Para que se vea la costura o aprendiendo a desaprender
María Solá, Ph.D.

Propuestas para evitar el sexismo en el lenguaje
Instituto de la Mujer, España

3. CURSO BASICO DE ESPAÑOL: CAMBIOS Y ALTERNATIVAS

MARLENE ACARON: RECINTO UNIVERSITARIO DE MAYAGUEZ

Para una metodología no sexista en la enseñanza de lengua y literatura

Prontuarios modificados: Español 3021 y 3022- Obras maestras de la literatura hispanoamericana

*ILIA FIGUEROA Y JANICE GORDILS:
COLEGIO UNIVERSITARIO DE CAYEY*

Nuevas opciones temáticas y teóricas en el curso básico de español ~
Prontuarios modificados Español 3101 y 3102
Ilia Figueroa

El canon literario y los silencios femeninos en los cursos de literatura
Janice Gordils

AILEEN SCHMIDT: UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, BAYAMON

Se puede hacer el milagro o sobre la compatibilidad de los objetivos de los cursos de español y la renovación curricular

¿Qué es un currículo balanceado?

Prontuarios modificados: Español 3101 y 3102

*AUREA MARIA SOTOMAYOR:
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RIO PIEDRAS*

El lenguaje no debe quitarle la raíz al corazón

Prontuarios modificados: Español 3101 y 3102

4. CIENCIAS SOCIALES

*Estudios del género y la praxis pedagógica
(Transformando el curso introductorio a las Ciencias Sociales)*
María del Carmen Baerga, M.A.

La retórica social sobre las diferencias por género
María Milagros López, Ph.D.

¿Por qué el tema femenino - feminista en las Ciencias Humanas?
Margarita Mergal, M.A.

Presente y futuro de las ciencias sociales vis à vis los estudios del género
Margarita Ostolaza Bey, Ph.D.

**5. CURSO BASICO DE CIENCIAS SOCIALES:
CAMBIOS Y ALTERNATIVAS**

LUISA HERNANDEZ ANGUEIRA:
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, BAYAMON

MARIA ISABEL QUIÑONES:
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RIO PIEDRAS

Prontuarios modificados: Ciencias Sociales 3121 y 3122

La producción y reproducción del género en el proceso educativo
Luisa Hernández Angueira

Lo femenino como metáfora ausente en la construcción del conocimiento científico social
María I. Quiñones

TERESA GROVAS: UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, HUMACAO

Nuevas opciones bibliográficas para el curso de Ciencias Sociales

Prontuarios modificados: Ciencias Sociales 3121 y 3122

LIZETTE OCASIO: UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, MAYAGUEZ

Nuevas temas y metas para el curso introductorio de Ciencias Sociales.

Prontuarios modificados: Ciencias Sociales 3121 y 3122

6. LENGUA Y LITERATURA EN INGLÉS

Theory and Practice in Women's Studies
Nalini Natarajan, Ph.D.

La mujer en el currículo como verbo activo
María Cristina Ortiz, Ph.D.

Integrating Gender Studies Materials into the Basic Curriculum
(of English as a Second Language)
William Lefingwell, Ph.D.

Feminismo y traducción
Gloria Waldman, Ph.D.

7. CURSO BASICO DE INGLÉS: CAMBIOS Y ALTERNATIVAS

**CAROLINE BONDY, ISABEL GARAYTA Y MARIA SOLEDAD
RODRIGUEZ: COLEGIO UNIVERSITARIO DE CAYEY**

Pronturarios modificados: English 3101 y 3102

**CLARISSA MELENDEZ: UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO EN
BAYAMON**

Rewritting Basic English

Prontuarios modificados: English 3101 y 3102

NAIDA ORTIZ: UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, RIO PIEDRAS

Prontuarios modificados: English 3102 y 3102
Lecturas recomendadas para los cursos de English 3101, 3102, 3103, 3104

**ELLEN PRATT, KATHLEEN FERRACANE:
UNIVERSIDAD DE PUERTO RICO, MAYAGUEZ**

Prontuarios modificados: English 3101 y 3102
Ellen Pratt

**LA OTRA CARA DE LA MONEDA: MODELO DE UNA CLASE
FEMINISTA / COLECTIVO DE INGLÉS: Caroline Bondy, Kathleen
Ferracane, Isabel Garayta, Clarissa Meléndez, Naida Ortiz,**

8. DESDE LA OTRA ORILLA: PARA INTEGRAR EL TEMA DE LA MUJER PUERTORRIQUEÑA EN ESTADOS UNIDOS

Etnicidad, Género y Revitalización cultural en la literatura nuyorriqueña
Puerto Rican Women's Literature in the United States: Selected
Bibliography

Edna Acosta Belén, Ph.D.

Puerto Rican Women in United States: A Forgotten Chapter of Social
Sciences in Puerto Rican Universities
Virginia Sánchez Korrol, Ph.D.

Out of the Margin, Into the Stream: The Inclusion of Women, Minorities,
and Gay and Lesbians in the Curriculum
Luz María Umpierre, Ph.D.



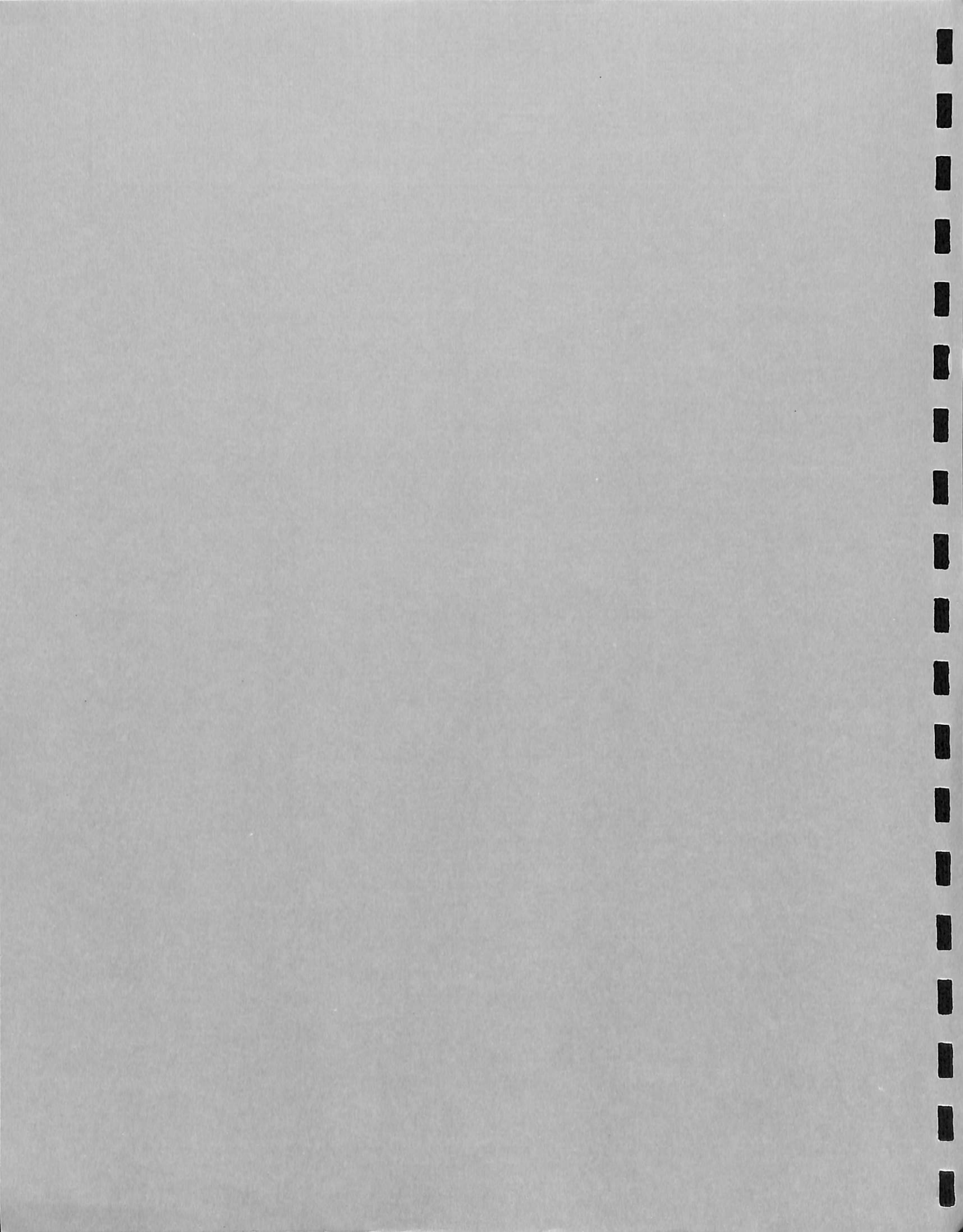
MENSAJE DE LA Rectora Dra. Margarita Benitez

La fructífera iniciativa de revisión curricular auspiciada por la Fundación Ford y el Proyecto de Estudios de la Mujer del Colegio Universitario de Cayey abrió un espacio para compartir saberes, estudios, inquietudes y realizaciones universitarias con colegas de diversos recintos y de universidades en Estados Unidos e Hispanoamérica por un período de dieciocho meses. Ha sido una experiencia transformadora y estimulante. La revitalización del currículo y el replanteamiento de temas, enfoques y metodologías son las más visibles de sus consecuencias. A los vínculos de solidaridad personal, profesional e institucional cimentados durante estos meses se suman el efecto multiplicador de las actividades compartidas y el diálogo fecundo entre disciplinas y unidades académicas diversas.

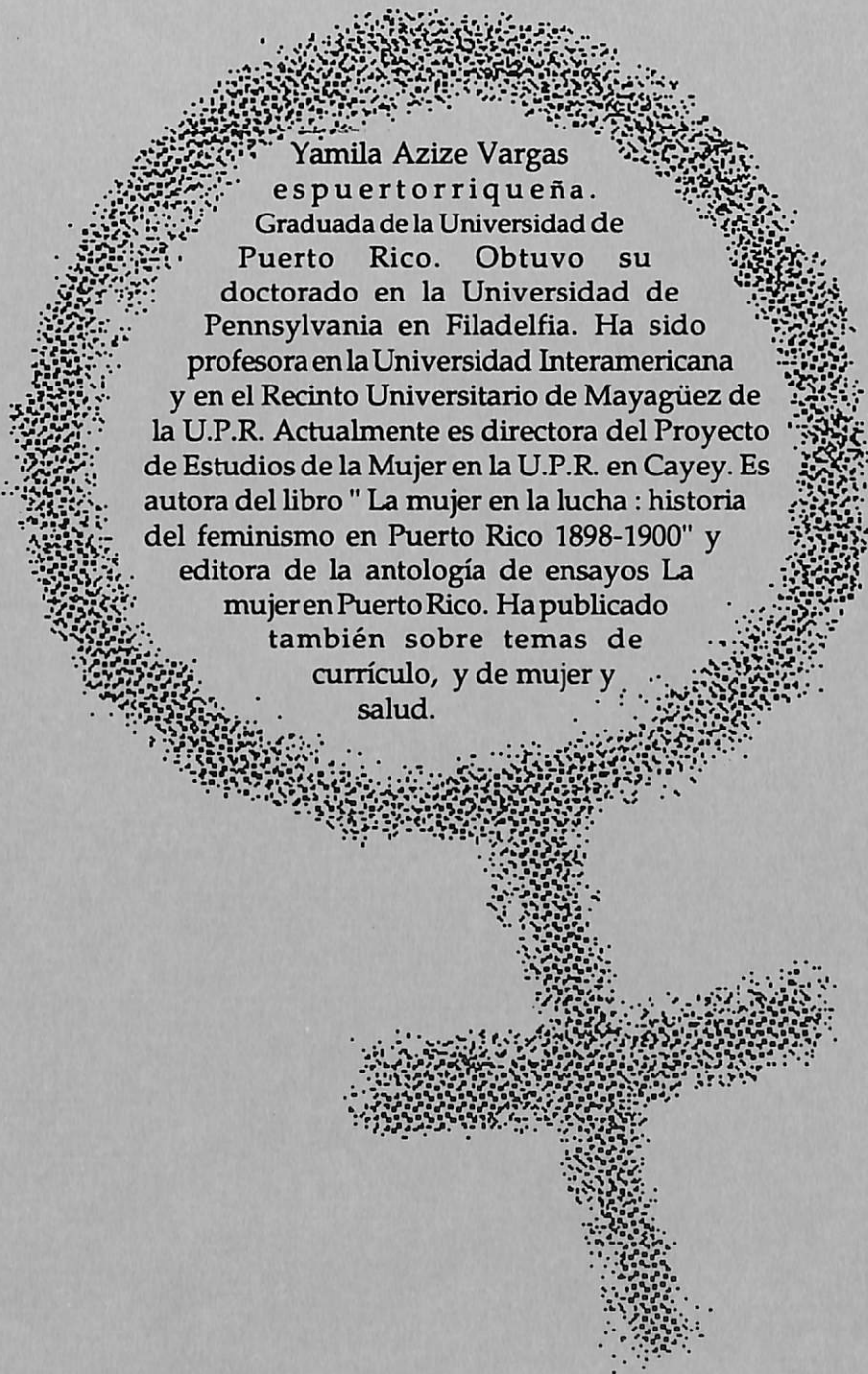
Esta publicación recoge el fruto de investigaciones, coloquios, conferencias y reflexiones sobre el currículo de educación general de la Universidad de Puerto Rico desde la perspectiva de los estudios del género. La solidez y variedad de los trabajos aquí congregados dan testimonio de las trayectorias de un polifacético quehacer académico. Es nuestra esperanza que sirvan de instrumento y de estímulo para continuar la revisión de cánones curriculares en el ámbito universitario. Así, al consignar estas realizaciones, reiteramos el compromiso y la necesidad de seguir trabajando con la misma exigencia, con la misma excelencia que aquí se ha producido.

Cuando se concibió el Proyecto de Estudios de la Mujer del Colegio Universitario de Cayey, aspirábamos a propiciar, con rigor académico y vigor feminista, la comprensión y análisis de nuestra condición y nuestra circunstancia femenina y humana. Celebro grandemente esta realización que nos aproxima a tan alta meta, poniendo de relieve la sofisticación y el compromiso de cuantos han colaborado en ella.

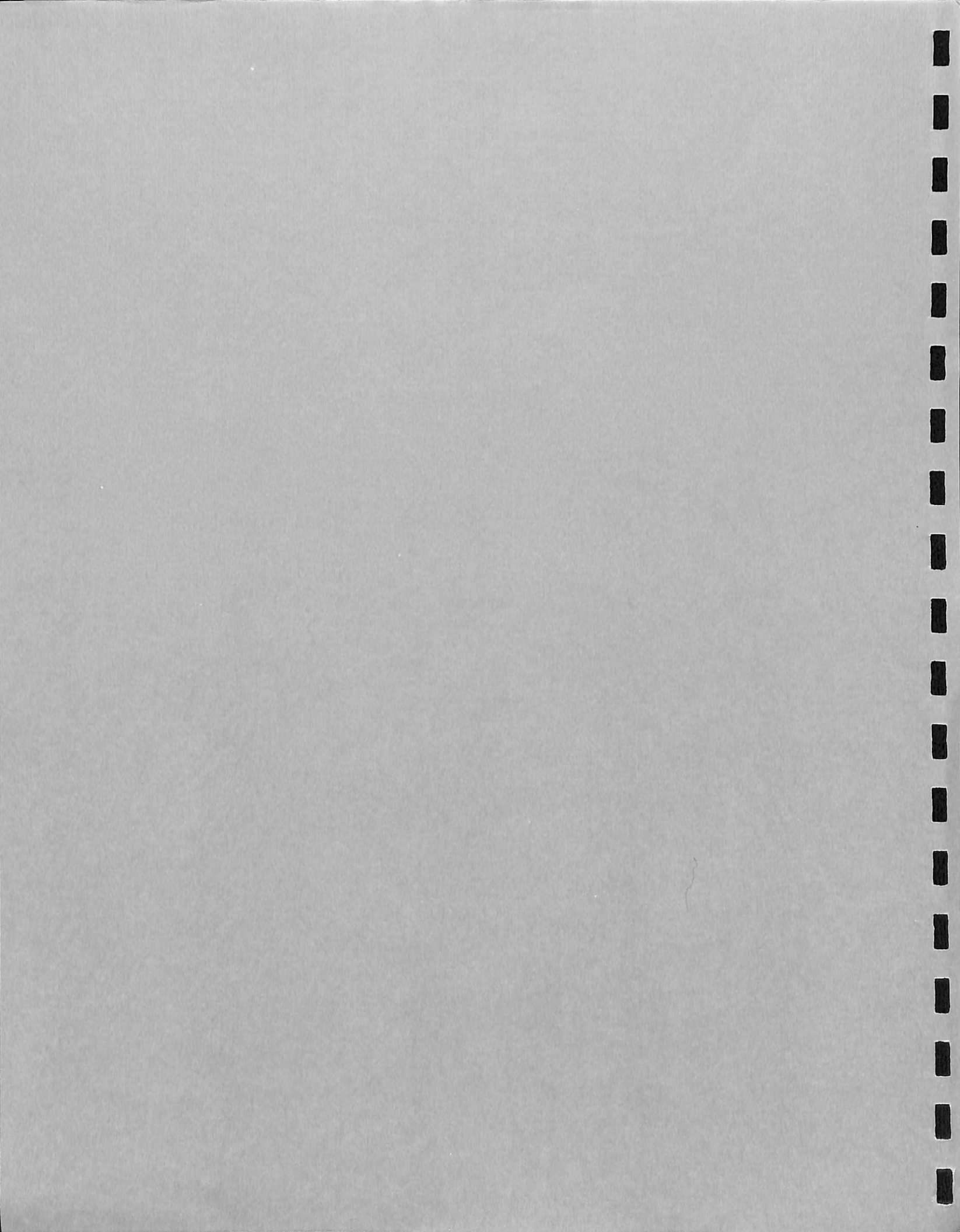
HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA



Yamila Azize Vargas



Yamila Azize Vargas
es puertorriqueña.
Graduada de la Universidad de
Puerto Rico. Obtuvo su
doctorado en la Universidad de
Pennsylvania en Filadelfia. Ha sido
profesora en la Universidad Interamericana
y en el Recinto Universitario de Mayagüez de
la U.P.R. Actualmente es directora del Proyecto
de Estudios de la Mujer en la U.P.R. en Cayey. Es
autora del libro "La mujer en la lucha : historia
del feminismo en Puerto Rico 1898-1900" y
editora de la antología de ensayos La
mujer en Puerto Rico. Ha publicado
también sobre temas de
currículo, y de mujer y
salud.



MENSAJE DE LA DIRECTORA DEL PROYECTO DRA. YAMILA AZIZE VARGAS

HISTORIA Y TESTIMONIO DE UNA ILUSION: LA REVOLUCION CURRICULAR DEL PROYECTO "HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA"

Desde el establecimiento del Proyecto de Estudios de la Mujer en 1986, la transformación curricular ha sido una de nuestras prioridades fundamentales. De hecho, la propuesta formal y los trabajos concretos de PRO MUJER durante los seis años de vida que tiene son muestra evidente de esto. El entusiasmo y optimismo por lograr esos cambios fue, y es, mucho. Sin embargo, la realidad de alcanzarlos ha tenido otro ritmo. Para dar sólo un ejemplo: si bien en Cayey la cantidad de cursos sobre el tema de la mujer abarca una amplia gama de disciplinas, gracias al apoyo y estímulo de la facultad y de PRO MUJER, el intento de crear una concentración en estudios de la mujer y el género todavía no ha podido lograrse.

El cambio, renovación, transformación o revolución curricular, como más me gusta llamarle, es una de las más arduas tareas dentro de la estructura universitaria vigente hoy en día. El proceso burocrático establecido tiene todos los elementos para hacer de esto algo odioso y difícil. De otro lado, todavía existen colegas que se resisten al nuevo conocimiento. Así como hace 500 años el conocimiento dominante defendía la planicie de la tierra, hoy todavía, por ejemplo, usando el caso específico del feminismo, hay colegas que se resisten a reconocer y utilizar la transformación del conocimiento producida por el feminismo.

Esta resistencia y falta de reconocimiento a las aportaciones de los estudios de la mujer, que todavía permea las directrices educativas, es patente en las innumerables manifestaciones del sexismo en la

academia: contenido y enfoque de los cursos y textos, en las relaciones de poder, en el nombramiento a puestos de poder decisonal, en el lenguaje, por decir sólo algunos. El sexismo continúa rampante y, lo que es peor, los esfuerzos por erradicarlo son todavía pocos, aislados y provenientes de personas o grupos con poco poder decisonal para lograr cambios permanentes. Y esto sucede próximos al Siglo 21, con una creciente mayoría de mujeres en el sistema educativo y con una mediana de escolaridad mayor entre las mujeres. De hecho, hay una anécdota muy ilustrativa de este fenómeno acontecida en Cayey, sede del Proyecto de Estudios de la Mujer. En una actividad llamada "Oportunidades e interrogantes en torno a la educación general", dos destacados educadores puertorriqueños expusieron sus ideas sobre el tema. Ninguno hizo mención de temas como el racismo, ecologismo, sexismo, como parte importante de la educación general. El tema de la mujer continuaba siendo invisible, a pesar de que las dos personas de más jerarquía institucional en la actividad eran mujeres.

La historia particular de este proyecto -HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA- ofrece variados testimonios de lo que ha significado el reto del sexismo en la academia. Todas y cada una de las personas participantes -y estoy segura que muchas otras- tenemos anécdotas esperanzadoras y a veces frustrantes de lo que significa luchar contra el orden sexista prevaleciente. Las discusiones se han dado a todos los niveles: personales, en comités de currículo, en los departamentos, en los recintos, con colegas. Y si bien al comienzo hubo cierta incertidumbre ante la dificultad de que se nos escuchara y respetara, transcurridos dos años de arduo trabajo pudimos consolidar logros concretos en diversos renglones.

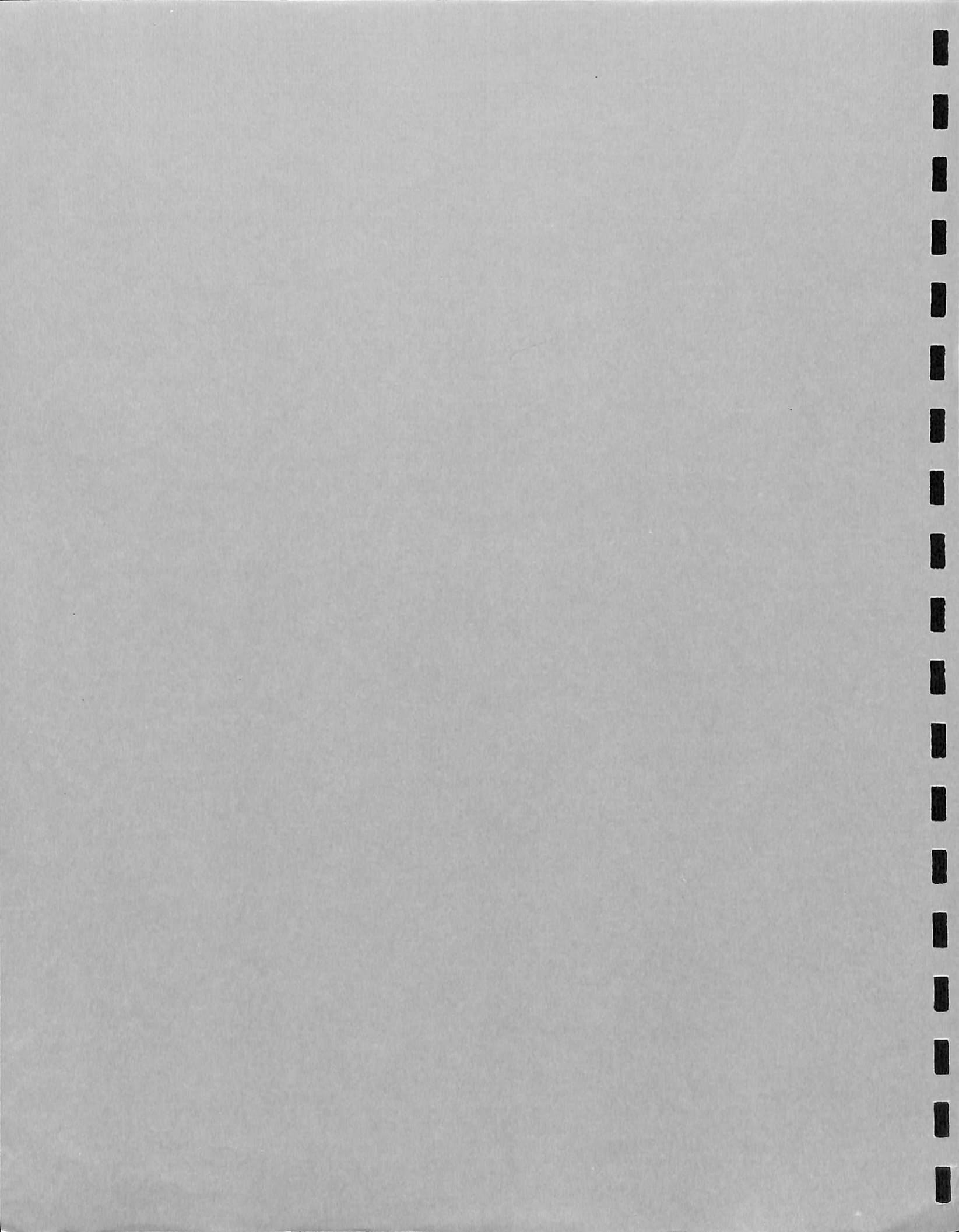
Doy fe a nombre de todas las profesoras participantes que encontramos apoyo y solidaridad en esferas diversas y vitales. Constituyó una actividad puente y permanente, que nos comunicó con otras y otros dispuestos a emprender la tarea de cambio, de descartar ideas, mitos y

tabús, de renovar nuestra mente y espíritu. Una idea y vivencia postulada por una amiga muy apreciada (Marlene Acarón) describe el ritmo de este proyecto al decir que *"salimos de la tradición, hacia la transición"*.

Esta experiencia y, en particular, esta publicación se proponen estimular a otras y otros en la tarea de iniciar o continuar esa transición. El enfoque específico hacia los cursos introductorios o básicos es resultado de la necesidad de fomentar, desde el comienzo universitario, una educación no sexista. Así también, fomentar la posibilidad de replicar estos cursos *"modificados o renovados"* ha sido y, continuará siendo, mucho mayor. De hecho, dos departamentos --el de Español de la Facultad de Estudios Generales y el de Ciencias Sociales de Humacao-- ya institucionalizaron las variantes desarrolladas en este proyecto por sus respectivas representantes. En Mayagüez, el proyecto hizo presencia en otros recintos universitarios y hasta en el Departamento de Educación de esa región. En todos los departamentos y otros espacios académicos se ha conversado y polemizado sobre este proyecto.

Los trabajos aquí reunidos quieren estimular la renovación del conocimiento, la diversidad, el pluralismo, la polémica, la reflexión y, también, el coraje contra un sistema injusto. La reflexión para el reto a que la revolución curricular sea una actividad permanente, que no margine, sino que integre a los seres humanos en este espacio social que compartimos. Hacerlo es la responsabilidad de todas y todos.

Cayey, Puerto Rico
marzo de 1992



1. Renovación Curricular y Estudios de la Mujer



**INTEGRATING THE
NEW SCHOLAR-
SHIPS ON WOMEN
AND GENDER INTO
THE CURRICULUM¹**

Betty Schmitz, Ph.D.

*Senior Fellow
Association of American Colleges
Washington, D.C.*

Es un honor para mi haber sido invitada a dirigir el primer taller de este proyecto tan importante; un proyecto que tiene como fin incorporar las perspectivas y las experiencias de la mujer al currículo de artes liberales de la Universidad de Puerto Rico. El honor es doble porque el Proyecto de Estudios de la Mujer del Colegio Universitario de Cayey, dirigido con gran visión por la Dra. Yamila Azize y sus colegas, tiene establecido una bien merecida reputación por sus propuestas innovadoras. En particular, las labores que realizan en áreas relacionadas con el status de la mujer en América Latina

¹ Edited version of remarks presented at a workshop at the Colegio Universitario de Cayey, August 16, 1990.

y de la mujer en las ciencias son fuentes de inspiración para todas.

Esta es mi primera visita a Puerto Rico y me da mucho gusto estar aquí. Les agradezco su paciencia mientras les hablo en español, un idioma que virtualmente desconozco. Pero aun lo poco que he aprendido en preparación para esta ocasión me ha servido para ver un paisaje nuevo por una ventana que no había tenido la oportunidad de abrir hasta ahora. Y fundamentalmente en eso consiste este proyecto: abrir ventanas nuevas en el entendimiento para que podamos ver el mundo desde otra perspectiva.

With the inauguration of this project, you join a virtual movement in higher education to incorporate emerging scholarship on women and on gender, race, ethnicity and class into courses and curricula in the liberal arts, hence to present a more inclusive view of human experience. There are over 200 formal projects in the United States alone in which faculty members in traditional fields of study are using the insights and perspectives from the new scholarships on women and gender to change the content of their courses.

Competition for funding for such projects from private foundations and the government sector is very competitive, and it is a tribute to Dr. Azize and her colleagues that you have secured this important grant from the Ford Foundation to support this work.

What I would like to do on the sessions this morning to facilitate your curriculum change work is provide you with an overview of the curriculum transformation movement: its scope, the needs it responds to, strategies employed to change curricula, and areas of resistance. My goal is that you leave this workshop today with both insight into and appreciation for the task awaits you as you revise your courses.

In order to understand the need for and the dimensions of an inclusive, or gender-balanced curriculum, it might be useful to review briefly curricular exclusion looks like. My own interest in curricular change was sparked by the experience of teaching French language in the early seventies while still a graduate student at the University of

Wisconsin at Madison. I was quite appalled by the image of women in the textbooks we were using in the French program. I notice, first of all, that there were very few women featured in the dialogues from which I was attempting to teach grammar. Male characters outnumbered the female characters in the dialogues by a ratio of 3 to 1. Hence, first of all there was a problem of invisibility.

When women were featured, they were identified primarily as appendages to the male characters, someone's sister or friend. They were very rarely shown engaged in anything but stereotypical activities: shopping, cooking, worrying about others. Male characters, on the other hand, were shown in the full range of human activities, including the trivial and everyday, but most often as doers, actors, and problem-solvers. In the dialogues and exercises, women were often described as usually late, talkative, vain, valued for looks rather than intelligence, too smart for their own good, as in this example:

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Jean-Charles: Who is Micheline?

Patrick: Vincent's sister.

J-C: Is she pretty?

P: Yes, she's not bad, but I find her irritating.

J-C: Why?

P: She's argues with everybody.

J-C: Is she intelligent?

P: Yes, too much so.²

I began to notice similar exclusions and biases in the literary histories and critical works I was reading about French literature classes, as in this example from the translator's introduction to Simone de Beauvoir's *The Second Sex*:

*"A serious, all-inclusive work on women by a woman of it and learning! What, I had often thought, could be more desirable and yet less to be expected."*³

² ALM, Level I, 1969, p. 151, B. Schmitz's translation.

³ Simone de Beauvoir, *The Second Sex*, translated and edited by H.M. Parshley (New York: Vintage Books, 1974), p. v.

This problem was, of course, not unique to the languages. Here is an example from a mathematics textbook:

Two of the four out of twenty word problems involving females:

(1) Susan said ray CE and ray AB from an angle. Why is she wrong?

(2) Mary said AB and $m(AB)$ are two names for the same thing. How could you convince her she is wrong?⁴

From the introduction to a computer science textbook:

Masculine pronouns in this book are usually not intended to connote gender. Occasional chauvinistic comments are not to be taken seriously.⁵

From an embryology text:

In conclusion ... In all systems that we have considered,

⁴ Cited in Dora H. Skypok, "Sex-Related Expectations and Achievement in Mathematics". Paper delivered at the Georgia Mathematics Conference, October 31, 1975.

⁵ Knuth, Donald E., *The Art of Computer Programming* (Reading, MA: Addison-Wesley Publishing Company, 1973), p.v.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

maleness means mastery, the Y-chromosome over the X, the medulla over the cortex, androgen over oestrogen. So physiologically speaking, there is no justification for believing in the equality of the sexes: vive la difference!⁶

Fortunately, most of these kinds of quips, put-downs, and inanities have been eliminated, as a result of considerable documentation of the issue and lobbying from groups interested in civil rights and educational equity in the seventies and early eighties. What has not changed is the overwhelming persistence in viewing everything from the male --that is, white Western male-- point of view. Man is still very much the measure of all things.

In her recently published book, *Transforming Knowledge*⁷, philosopher Elizabeth Minnich analyzes the power, meaning, and effects of the exclusion of all but a very few

⁶ Cited in Bonnie Spanier, "The Natural Sciences: Casting a Critical Eye on 'Objectivity'" in Spanier, et al. *Toward a Balanced Curriculum* (Cambridge, MA: Schenkman, 1984).

⁷ Philadelphia, PA: Temple University Press, 1990.

women and some groups of men from the curriculum. She recalls the moment when she understood that all women and some men were not simply omitted from the curriculum --this was not the result of "a prolonged fit of the famous academic absentminded-ness"-- we have excluded: "excluded from lives of scholarship . . . from positions of authority and power, when the basic ideas, definitions, principles, and facts of the dominant tradition were being formulated." (p. 32) She goes on to identify what she sees as the root problem which appears in different guises in all fields and throughout the dominant tradition: that "the dominant few not only defined themselves as the exclusive kind of human, but also as the norm and the ideal. A few privileged men defined themselves as constituting mankind/human-kind and simultaneously saw themselves as akin to what mankind/humankind ought to be in fundamental ways that distinguished them from all others." (p.38) This exclusion of all but a few privileged men from the shaping of knowledge has led to partial knowledge, partial in both senses of the term, incomplete and prejudiced.

Let us look at some of the evidence that supports Minnich's thesis. Between 1975 and 1980, the Wellesley College Center for Research on Women provided grants for faculty members to reconsider the assumptions, organizing principles and paradigms underlying their disciplines. Faculty members were asked to consider two questions: what is the present scope and methodology of my discipline? And, how would my discipline have to change in order to include female experience? The result of this program is a series of working papers which document the exclusionary practices of the disciplines.⁸ Natalie Kampen and Elizabeth Grossman, for example, have reviewed traditional methods and teaching practices in art history and raised some interesting points about why traditional courses in this discipline leave women, people of color, and non-Western males out of the picture or distort their contributions.

⁸ Peggy McIntosh directed this project. See her paper "Interactive Phases of Curricular Revision: A Feminist Perspective", 1983. Wellesley College Center for Research on Women, Wellesley, MA 02181.

Among the assumptions underlying the discipline and hence the choice of artists and work to study are:⁹

... that time is fundamentally linear and progressive, that periodicity is absolute, and that changes can be arranged in one chronological order ... (p. 2)

... that competition is part of "human nature" and so is hierarchical arrangement in the organization of reality. Thus, art historians in the West unconsciously adopt the attitude that some things are better or more important than others and that greatness can be perceived and documented. (p. 3)

Kamper and Grossman note that an implicit set of hierarchies can be uncovered in the teaching of art history:

Greece is better (and "more valuable, more worthy of study") than Rome; France in the Middle Ages is better than other countries; Italy in the Renaissance is better than other countries; France in the nineteenth century is better than other countries; New York after 1945 is better than

⁹ "Feminism and Methodology: Dynamics of Change in the History of Art and Architecture" (Wellesley, MA: Wellesley College Center for Research on Women, 1983).

anywhere else in the world
(p. 4)

The hierarchy also extends to objects themselves: painting, sculpture and architecture are more worthy than the so-called "*minor arts*", which in turn are better than folk art. The closer an object is to utility, the less valued it is:

"big is better than little, formal better than informal, and heroic is much better than domestic; the aesthetic triumphs over the political, narrative or abstract over decorative, tough over soft, and the individual is superior to the group." (p. 5)

These hierarchies of value are played out in the amount of coverage given to different arts and different countries. In one of the most commonly-used textbooks in the United States, for example, Janson's *History of Art* (1974) devoted 50 pages to post bronze-age Greek art; 33 to Etruscan and Roman Italy; 82 pages to Renaissance Italy and 49 to European countries of the same period; 62 pages to 19th century France, and to the rest of Europe, 43; to Asian, African and Latin American art, 24 pages; to women, none. (p. 25).

To give you an example from literature, in my doctoral thesis I explored the treatment of French women writers in standard histories of French literature. I noted that throughout the late nineteenth and twentieth century histories, women writers were invariably rated as inferior because "*greatness*" in French literature was equated with qualities inherently associated --in the system of dualistic thinking--with maleness. The official history of French literature was written in terms of two opposing principles of form identified and identifiable as masculine and feminine. Great literature was described as precise, clear, ordered, rational, those qualities often used to characterize classic French literature. Gustave Lanson describes the French creative imagination this way: "*We have the most logical, mathematical, mechanical, abstract artistic imagination, an imagination of line and movement, of symbol and type. In all the arts, we seek the idea behind the form, we love the finite, the precise, the balanced, the solid and*

clearly ordered."¹⁰ Lanson envisages the history of French literature as the victory of a set of superior artistic qualities over forces that threaten reason. In this dualistic pattern of thinking, women's writing is described variously as fluid or formless, spontaneous, facile, effusive, lacking rigor; hence, by prior definition, it cannot be judged great.

These patterns of thought continue today. Anthony Burgess finds Jane Austen's novels to be failures because she "*lacks a strong male thrust*", and for William Gass women writers "*lack that blood congested genital drive which energizes all great style.*"¹¹

In the social sciences, exclusion of women leads as well to distortion and ignorance of their experience in society and culture and has produced

concepts and theories that, while claiming to be universal, project the assumptions of white, Western male culture onto the social groups under study. As sociologist Margaret Andersen points out, in empirical studies, gender and race, if mentioned at all, are treated as discrete categories and are reported as if they were separate features of social experience. It is an exceptional study that even presents data by gender and by race, and if it is done, gender and race are reported separately, so that women of color become invisible.¹² In psychology, Carol Gilligan and others have shown that models for moral development, built from studies of boys and men, do not adequately account for the way women make journal judgments; indeed, women never attain the highest level of development in these models. Let me hasten to add that Gilligan's earlier work has been critiqued on similar grounds because of

¹⁰ "Les traits caractéristiques de l'esprit français", *North American Review*, 205 (1917): 759. B. Schmitz's translation.

¹¹ Quoted in Carolyn Heilbrun, "The Politics of Mind: Women, Tradition, and the University", in *Gender in the Classroom*, edited by Susan L. Gabriel and Isaiah Smithson (Urbana: The University of Illinois Press, 1990), p.32.

¹² "Changing the Curriculum in Higher Education", *Signs* 12, 2 (Winter, 1987): 246.

inadequate attention to diversity in the sample of women she studied.¹³

Nor have the sciences been immune from critique. Feminist scholars have pointed out how descriptions of phenomena and behavior have been colored by gendered vision. In the field of primatology, for example, scholars have shown how the lack of knowledge about female primates and their characteristics and behaviors has allowed primatologists to speculate imaginatively about them in order to fit existing male-centered theories of human cultural evolution and to reinforce the social construction of male/female into patterns of dominance and subordination.¹⁴

In the area of pedagogy, feminist scholars have documented a "climate of unexpectation" for girls and women students throughout their years of formal schooling. You have read ample examples from the

¹³ See most recently, Patricia Hill Collins, *Black Feminist Thought* (Cambridge, MA: Unwin Hyman, 1990), pp. 8, 219.

¹⁴ Ruth Bleier, Introduction to *Feminist Approaches to Science*, (New York: Pergamon Press, 1988), p. 9.

paper "The Classroom Climate: A Chilly One for Women"¹⁵, showing how girls and women are discouraged both overtly and subtly inside and outside the classroom: from being ignored, being asked "lower order questions", not being encouraged to pursue graduate study, being channeled out of certain fields, to being subjected to a range of behaviors that can be characterized as sexual harassment.

The creation of women's studies courses, programs and curricula was the first strategy used in North American higher education to remedy the exclusion or distortion of the experience of women. Women's studies had two explicit goals from the outset: 1) to build a body of knowledge that challenged the dominant tradition and placed the previously excluded subjects at the center as knower and agent, and 2) to use this new scholarship to change the general education curriculum. For the first decade of women's studies, we concentrated, for the

¹⁵ Roberta M. Hall, with Bernice R. Sandler (Washington, DC: Project on the Status and Education of Women, Association of American Colleges, 1982).

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

most part, on the first goal: the development of a woman-centered body of knowledge. This scholarship has emerged from two places: from scholars working within interdisciplinary women's studies programs themselves; and from scholars who study women and gender within a specific academic discipline, such as English, history, sociology, biology. These scholars have wrestled with difficult questions and developed compelling and often conflicting theories about the nature of gender relations, the meaning of sexual difference, and the differences among women created by race, ethnicity, class, religion, sexuality, nationality, age, and disability. Catharine Stimpson has identified nine questions that we have only begun to explore and that she calls "*theoretically nasty and socially grave*":¹⁶

Why do we seek to dominate each other? . . . What are the structures, psychologies, and languages of domination? How do we maintain them?

¹⁶ "Setting Agendas, Defining Challenges", *Women's Review of Books*, Vol. 6, No. 5 (April, 1989): 14.

How have women mobilized on their behalf? How have they named their own interests? Have the discourses of motherhood empowered women? Imprisoned them? Both?

How do we end the sexual division of labor and the pauperization of women?

What are the new reproductive technologies? Who controls them? In what terms?

How diverse and varied are family forms?

What are the relationships among education, literacy, and gender equity?

How have gender identities and sexual identities been produced and reproduced?

What have been the connections between general historical changes, e.g. the development of capitalism or state communism and gender changes? Who accepts which changes? Who resists which?

How do we imagine a different and better future? . . .

To summarize the extent of the new knowledge, I have circulated a hand-out with a list of "*understandings*" of the new knowledge in women's

studies scholarship, compiled by Florence Howe. In one sense, this is a compendium of the topical areas that need both focussed courses on women and that need to be integrated across the curriculum in the liberal arts.

With new questions, new assumptions, new organizing principles and theories, and with the conviction that the study of women and gender is valuable for all students, women's studies faculty and other feminists working in the academy created faculty development projects aimed at incorporation of the new scholarship on women across the curriculum, such as the one you are beginning here. There have been two major types of projects: those aimed at assisting faculty members on individual campuses to incorporate insights from the new scholarship on gender into their courses, and those aimed at broader disciplinary change and sponsored by professional associations, such as the American Sociological Association, the American Anthropological Association, the American Political Science Association, the Organization of American Historians, and

others. Many campus projects have targeted introductory courses, hypothesizing that since these courses contained the fundamental concepts of the disciplines, changing them would lead to change throughout the curriculum and the disciplines themselves. Others wanted to reach the greatest numbers of students possible, hence focused on general education courses.

Your project has all the elements to be a very successful one. It was a very good choice to involve people from different disciplines, English, Spanish, and the social sciences, so that you can see some of the commonalities of the questions that arise in these different disciplines and develop more interdisciplinary perspectives within your own field. Yet you have several people in the same field, so that you can work on the particulars of specific courses with colleagues who have the same disciplinary orientation. (This has been a weakness in some of the projects, where every participant has been from a different field.) Today, we will be discussing some general concepts of curriculum change, and then you will get assistance from

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

specialists in the different disciplinary areas. You are exploring aspects of pedagogy as well as content, because the classroom management and interaction patterns are gendered and can result in biased behaviors.

Your task is to analyze your course, identify some of the assumptions from your discipline embedded in it, and to identify the gaps. Earlier projects have produced a wealth of material critiquing the disciplinary bases of knowledge for their exclusion of women, and there is ample bibliography for you to use in this first task. The second step involves identifying those areas of the new scholarship on women in your field that are relevant and acquiring the knowledge and perspectives necessary to incorporate this material.

In stating the task this way, I have grossly oversimplified its nature, because there are a number of barriers to change that I would like to comment on briefly. It has been remarked that change the curriculum is like moving a graveyard. We all have a tremen-

dous investment, our intellectual training, in keeping things as they are. We have all spent years learning the traditional works, the research methods, the thought processes that constitute our expertise and our livelihood. Now we are being asked to reevaluate these traditions and their underlying assumptions and to recognize certain flaws. Women's studies scholarship calls into question the objectivity and truth of the curriculum, identifies it as white male-centered and calls for a recentering of knowledge. The new material challenges the core of the old. It cannot simply be added on to the mainstream tradition. Women's studies scholarship starts from the assumption that women matter; you cannot simultaneously teach that women do not matter and that they do.

One of the greatest barriers to change once this conceptual shift is made, is the breadth and scope of the new scholarship itself. It is not possible to spend a few weeks "*brushing up*" on the material in order to revise a course. Becoming familiar with relevant material in one's field is more like obtaining another degree.

One can locate fairly readily some materials to use to begin to make changes, but total revision of a course may take some time. You are fortunate to have course released time through this grant to allow you the time necessary to undertake reading and reflection.

Another barrier is the tension between the interdisciplinary nature of the scholarship and the disciplinary frameworks of most of the courses targeted for revision. Most projects bring together faculty from different disciplines to read both scholarly work on gender and works by and about women emerging both in the disciplines and from interdisciplinary perspectives. The material itself, in attention to reflecting assumptions, methodologies, theories, that are foreign to one's own sets of assumptions, methodologies, theories, also contains biases and blind spots. The result is that the first attempts at change produce somewhat eclectic syllabi.

Student reaction poses yet another barrier to change. Students come to college with a good sense of what subjects are supposed to "cover".

They will not be uniformly overjoyed to be reading in 50% women writers in literature class. The faculty members participating in one project I directed noted that introducing new content on gender issues into standard courses elicited in most cases strong reactions from students, particularly traditionally-aged students. Fifteen of the twenty-seven faculty who revised or offered new courses reported negative, hostile, or defensive reactions from at least some of their students initially. The intensity of student hostility ranged from the extreme case in which one faculty member reported ejecting a student from class after the student engaged in "an angry shouting match" with the instructor, to the other extreme in which some students simply "mumbled to one another and rolled their eyes". According to these faculty, student hostility seemed to arise from three general sources: (1) students believed the material was not important or perhaps irrelevant to them; (2) students believed the material had been overemphasized or that the instructor had exaggerated the importance of such issues (A typical student comment: "there should be

less on women, more on history, political happenings, etc."); and (3) the new material put some students on the defensive by challenging their personal world views and conventional behavior patterns.

Instructional style appeared to influence student reaction. At one extreme, some faculty preferred to present the "facts" and then allow the students to develop a reasonable interpretation of them. The other extreme in professorial style was that of advocacy, or a concerted effort to force students to adopt a particular world view. Faculty who used this "hard sell" approach in nearly every case experienced a hostile reaction from many of their students. Although the ostensibly objective approach did not elicit student hostility, faculty perceived it as having less impact on students.

Participants in other projects have reported similar findings and have pointed out that the new material also threatens students' values by questioning the assumptions and norms of society and culture. Male students are not accustomed to being asked to challenge their privilege in

the classroom, and in fact, do not perceive themselves as privileged. Women students may resist information that their lives will be marked by their gender in ways they are not prepared to admit.

Given these barriers and sources of resistance, you might be wondering what I could possibly say next to convince you to undertake revision of your course. On the other side of the balance sheet are a number of professional and personal considerations. Faculty who participate in such projects report, quite simply, that the new material is challenging and stimulating. They have taken a fresh look at an old subject and experienced true exhilaration in "seeing again". Many writers are calling this an era of paradigm shifts. Toni Cade Bambara, for example, has written that "*we are at war over the truth, the truth about human nature and about human potential*".¹⁷ We are seeing a fundamental redefinition of who is included in the term human. Old categories no longer

¹⁷ Interview in *Black Women Writers at Work*, edited by Claudia Tate (New York: Continuum Publishing Company, 1983), p. 17.

stand up under scrutiny; they do not account for all of human experience. As more and more writers, artists, and researchers are struggling with concepts, methods and vocabularies in order to tell the truth, it will become increasingly difficult to remain aloof, let alone to perpetuate the notion of the universality of the curriculum that is in place.

Beyond the intellectual excitement and new professional colleagues, faculty report improved interactions with students and a better understanding of personal and professional relationships. There are benefits to female students including increased self-confidence and self-esteem, enlarged aspirations and a better understanding of the effects of gender on one's personal situation. Male students also benefit from understanding sex/gender arrangements from a point of view other than one of privilege and from learning how their sex affects their identity within their own racial/cultural group. This is perhaps the ultimate benefit for those of us in higher education: giving students skills, knowledge, self-concept in relation to others, and a heritage

upon which to build a future. Whether students come to us for skills development geared toward employability, for general education, for intellectual exploration, for a degree, we can give all of them new perspectives on their lives that will enable them to perform capably, responsibly, and comfortably in both their professional and their personal lives. This is the ultimate challenge and the ultimate benefit of a gender-balanced curriculum.

The Women's Studies Curriculum for Faculty and Students

Since women represent all social classes, all races, all religions, all national groups, in each case one must teach cross-culturally, and with close attention to race and class as one teaches about gender.

1. An understanding of the philosophical, sociological, and political underpinnings of patriarchy: religion, the power of class and caste, of race and national origin, as they relate to gender; a full understanding of what it means to be born into the "permanent" status of a "dominant" male or a "subordinate" female.
2. An understanding of socialization and sex-role stereotyping, of the processes through which females become feminized and males masculinized.
3. An understanding of women in history and women as history, including legal as well as medical history; the history of birth control, for example, is essential to the study of women, even to the study of fiction about women.
4. An understanding of women as represented in the arts they have produced, some of which have been buried or ignored as arts -- quilt-making, for example, or the pottery of North American Indian women; as well as an awareness that the "images" of women portrayed by the arts produced by men have helped control our conceptions of women; an understanding of images of women on TV, in the film and theater, and in advertising.
5. An understanding of the ways in which psychology, especially post-Freudian psychology, has attempted to control women's destiny; an awareness of other male-centered psychological constructs as potentially damaging to women; an understanding of new female-centered ideas about the psychology of women.
6. An understanding of female sexuality, including reproduction, heterosexuality, and homosexuality.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

7. An understanding of the complex, confusing, and largely chaotic area of biological and psychological sex differences; the importance here of null findings.
8. An understanding of the concept of health as it applies to women and includes not only mental and emotional states, but the physiology of women's bodies in action daily, under stress, in youth and age.
9. An understanding of the relationship between the law and women's lives.
10. An understanding of education as an institution that has helped to change the status of women, and as one that has also contributed to keeping women in their secondary place.
11. An understanding of the function of women in the family, and the function of the family in relation to the status of women; the variety of families currently possible and in history.
12. An understanding of women as part of the workforce; an understanding of women and the economy, of money and power.
13. An understanding of the relationship between women and science, and women and technology; the future of women in these areas.
14. An understanding of the relationship between women in so-called developing countries and the future of their country's development.
15. An understanding of women's organizations and social change; of the function of women in social movements, of women and war and peace.

This sheet may be reproduced without permission, with acknowledgement to Florence Howe, The Feminist Press, SUNY at Old Westbury, Old Westbury, NY.

**INTEGRATING
WOMEN INTO THE
CURRICULUM:
LESSONS FROM
THE SOCIAL
SCIENCES**

**Margaret L.
Andersen, Ph.D.**

*Professor of Sociology
University of Delaware*

I am pleased to be here today. We have much to learn from each other--me, about your country, your educational institutions, your center, and your project. You, I hope, can learn from me some of the ways that faculty are revising courses to be more inclusive on other campuses.

I have structured the day with three things in mind: 1) to give you a general framework for thinking about curriculum change; 2) to advise you in the revision of particular courses you are teaching; 3) and to assist with work of transforming departmental curriculum. I would like to use the bulk of the day to work with you on actual

syllabi. But let me begin by painting a vision of inclusive curriculum and the need for doing this difficult, but exciting work.

Transforming our own courses requires thinking big --that is, to think of the whole of education-- the context in which our own courses are developed and taught. As an institution, education is filled with contradictions. Many think or believe education as a means for liberal learning, an avenue to opening our minds, and as generating progressive social change. Yet, education also remains one of the most conservative social institutions. It is a protector of the social order. In other words, it reproduces gender, race, and class inequality at the same time that it challenges them. As feminist scholars, we are caught within these contradictions because we seek both to use and challenge the educational system--a system from which we have long been excluded and are still marginalized within. I am acutely aware of this now as I have recently moved into educational administration, proving once again a point I realized when I first left undergraduate college for graduate school: that the further one moves into the system, the more sexist it appears.

We have all witnessed the intransigence of institutions of higher education --or, more accurately put, of resistant people, usually men, within these institutions. You will no doubt encounter such fierce resistance as you try to change your departmental syllabi and course offerings. Despite liberal rhetoric to the contrary, the inclusion of diverse groups in meaningful ways throughout higher education remains a deeply subversive process --one that challenges the basic structure, values, and processes of higher education.

But we should not be discouraged. As feminist scholars, we are used to living within and encountering such contradictions. It is from this tension --both intellectual, personal, and political-- that the key insights of feminist theory have grown. Feminist theory shows that living in contradiction to our environment is the kind of condition that has generated feminist consciousness and insights. This has been described in various ways in the epistemological literature of feminist theory and is described by Patricia Hill Collins as "*the outsider within*", by

Dorothy Smith as the "*line of fault*", and by Marcia Westkott as the breach of consciousness and social structure.¹ In the 1990's, this is a lesson we will have to teach our students.

In my classes, I point directly to these contradictions. I teach courses in the sociology of race and ethnic relations, and the sociology of sex and gender. In my race and ethnic course, one of the first lessons I teach my students is that, within American society, the so-called "*traditional values and standards*" society have not been neutral, though the ideology which supports them makes them appear so. But, the ideals of democracy and egalitarianism have gone hand-in-hand with racism, homophobia, anti-Semitism, and sexism, as even a cursory history of Afro-American and women's history and the history of colonialism in Puerto Rico shows. This, I believe is a fundamental

¹ Patricia Hill Collins, "Learning From the Outside Within: The Sociological Significance of Black Feminist Thought", *Social Problems* 43 (1986): 14-32; Dorothy Smith, *The Everyday World As Problematic*. 1987. Boston: Northeastern University Press; Marcia Westkott, "Feminist Criticism of the Social Sciences", *Harvard Educational Review* 49 (1979): 422-30.

point we should make to our students --most of whom want to believe in the value of education. For many students, especially those of working class origins, education is a path to social mobility through the acquisition of credentials and skills. Challenging education can be very threatening to those who embrace it as a means for improving their lives.

This is an issue for my students, most of whom have grown up in a climate where the ideology of egalitarianism, not resistance to the dominant culture, has defined their political reality. One consequence, which I routinely witness in my course "Race, Power, and Social Conflict", is that students are startled and puzzled by discovering that the dominant culture has extolled the virtues of a democratic society while denying people the right to vote, to and be counted as full citizens. Likewise, for young women, challenging a patriarchal social order is often experienced as a challenge to some of their deeply held ideals. Granted, some of these ideals are now reformed, since many young women now want to have both marriage and careers. But, few young

students question the patriarchal structure which continues to shape their options and experiences.

I say this to be clear from the start about what we are doing. Transforming the curriculum is deeply political work. As you undertake this work, you are likely to experience all of the conflicts which this work creates. Do not avoid them, however. It is from these tensions and conflicts that the best and most transformative work can emerge.

Transforming one's courses and the boarder curriculum involves at least three dimensions which I adopt here from Kathryn Ward. She writes that curriculum transformation requires three forms of change: 1) increasing our own personal knowledge about gender, race, and class; 2) transforming the content and structure of our courses; and 3) changing the classroom dynamics and methods which we use to teach. Here I am focusing mostly on the second, but I will also discuss pedagogical concerns. It is important to recognize that curriculum transformation is as much

about changing ourselves as it is about changing others.

Let me give a personal example of what I mean. I grew up white in a racist society and was systematically, if sometimes implicitly, taught not to see racial groups as victims. This occurred in the society at-large, as well as in the substance of my discipline. In coming to see groups from within their own experience, I have had to shift much of what I was taught. Some of this we learn through political work, some through personal relationships. Some we also learn from theory and research in the different fields. Elsa Barkley Brown, for example, discusses this in her work on black women domestic workers. When studied from their own perspective, she came to see them not just as victims, but as entrepreneurs. Changing this way of thinking from the perspective of victimization means that I now see myself as engaged in compensatory work.

This turns the tables of thought upside down, since we are trained to think that it is the underprivileged who need compensatory education. I

have come to this conclusion in part because of the particular characteristics of my students. I teach in an overwhelmingly white, upper middle class institution. You, too, should think about the context in which you work. Your students' socio-economic status, values, and aspirations will shape the way you make your curriculum more inclusive.

What we learn from transforming the curriculum varies, of course, across the disciplines. But there are broad strokes of similarity in the humanities, the social sciences, and the physical sciences. Elizabeth Minnich² describes the conceptual errors made across the curriculum. I will not review all of her work here, but will give you a few examples of how conceptual errors have affected research in the social sciences and how that research is being transformed by more inclusive thinking.

Minnich identifies faulty generalization as endemic across the

² Elizabeth Kamarck Minnich, *Transforming Knowledge*. Philadelphia: Temple University Press, 1990.

curriculum. In the social sciences, one form this has taken is generalization from all white, male samples to the society as a whole. New scholarship on class, race, and gender challenges many of these empirical findings and, therefore, the conceptual basis for the discipline.

Other errors include the exclusion of women and minority thinkers from the canon of the fields. This occurs not only in literature, but in the social sciences as well. Think, for example, of who is shown in introductory textbooks as the "*founding fathers*". In sociology, it is fascinating that neither W.E. B. DuBois, one of the great thinkers of the twentieth century and a sociologist educated at Harvard, is rarely depicted in the history of sociological thought. Nor is Jane Addams, despite the fact that she is the only sociologist to have won the Nobel Peace Prize!

I could go on with other examples from sociology of conceptual errors, but instead I encourage you to think about the core texts in your field. They are a good guide for seeing the faults of the traditional curriculum,

as well as imagining a reconstructed curriculum.

The consciousness which helps us develop an inclusive curriculum does not "*come naturally*". It is an achieved standpoint. How do white women and men achieve it? Feminist standpoints and the standpoints of women of color are not mere reflections of biological identity, but are achieved. Whites have to make educating themselves about the lives of people of color as their priority. This cannot be done in a course or a lecture, though that is a start. It comes from commitments to establishing colleagues, attending meetings, reading the literature, and absorbing yourself in re-centering knowledge in the experience of excluded groups.

Pro Mujer provides for you an excellent place from which to build this alternative network of colleagues and ideas. Curriculum change is a movement that will not go away. But, you should prepare yourself for conflicts at many levels and build a community around you which can help you weather the storm and use all your creative

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

energies to imagine and create alternative ways for yourselves and those who will follow. You will have to be sensitive to students' concerns with education and mobility in this work since they will sometimes be resistant to challenging education.

Reworking your courses so they can be founded on inclusiveness will require re-thinking how you organize your classes, what you include, and what your goals and objectives are. You can begin by asking yourself a series of questions which I will use as basics for discussion. (See the end section of this essay.)

You will find that the process of transforming the curriculum cannot be achieved in a quick fix. This is a lifelong process --one that involves personal change, intellectual change, and political action. Do not expect that you can do it all. Do not be hard on yourself by thinking you cannot do it fully enough. You must start with small changes. You will soon discover that these create massive changes. You can start by adding a new section, changing some of the readings, bringing in guest to speak

on new topics. But you are likely to discover that soon new goals and structures will emerge for your course. And, you will find new colleagues in the process, as you have already begun to do. For that reason, it is important that you create new networks of information, new formats for sharing ideas and classroom experiences, and new systems of support for the work you have all taken on.

Revising Courses

Margaret L. Andersen, Ph.D.

*Professor of Sociology
University of Delaware*

1. What are the primary goals of this course?
2. What principles guide the organization and structure of the syllabus? assignments? reading materials?
3. Are these goals and structures compatible with the inclusion of women? If not, how must they be changed?
4. Where are women in the syllabus now? Do women appear throughout the course or are they treated as a "special topic" added on to the "regular" curriculum?
5. Does the syllabus present all groups as being affected by race, class, and gender or is one group's experience seen as being more representative and universal than another's?
6. Is gender represented as a core theme that underlies society and culture, and affects everyone or is it presented as a "social problem" of society?
7. Does the inclusion of women, racial groups, gays, and lesbians challenge or reinforce existing student prejudices?

Adapted from: Patricia Hill Collins and Margaret L. Andersen, "An Inclusive Curriculum: Race, Class, and Gender in Sociological Instruction" (Washington, D.C.: American Sociological Association Teaching Resources Center, 1987) and Lynn Weber Cannon and Elizabeth Higginbotham, "Syllabus Review Exercise", Memphis State University Center for Research on Women.



CUESTIONAR LO INCUESTIONABLE: EL SEXISMO EN EL PROCESO EDUCATIVO

**Mirta González Suárez,
Ph.D.**

*Profesora de Psicología
Universidad de Costa Rica*

En este trabajo se analizarán algunos aspectos importantes para superar el sexismo en la educación superior. Se hará referencia a la relevancia de la labor docente en cuatro aspectos centrales:

- la escogencia de carrera de los estudiantes;
- la renovación de la ciencia;
- actitudes sexistas en el proceso enseñanza-aprendizaje;
- cuestionamiento del *status-quo* universitario.

La escogencia de carrera y su repercusión histórico-social

Los cursos básicos presentan una relevancia muy especial, ya que en éstos se integran personas que,

debido a su reciente ingreso a la educación superior, se encuentran en el momento crucial de sus vidas en que escogerán una carrera universitaria. Esta última decisión implicará generalmente una inserción determinada, fundamental para el desarrollo de una filosofía existencial, actitudes y conductas de cambio social.

Tal inserción tendrá una notable influencia en procesos tales como:

- **acceso a la información**

El conocimiento sobre el desarrollo tecnológico se encuentra relacionado con la posibilidad de establecer mejores pautas de eficiencia y productividad. De esta forma, las personas que tengan acceso a información actualizada controlarán más adecuadamente su medio.

Desde tiempos inmemoriales las fuentes de información han estado restringidas a unos pocos escogidos, requiriéndose de procesos de iniciación y de pruebas sistemáticas, necesarias, no sólo para demostrar el aprendizaje sino también para afirmar la lealtad a las pautas grupales.

La ocultación de los conocimientos es una de las formas más utilizadas de concentración de la influencia social. En un plano lingüístico, el desarrollo de un

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

lingüístico, el desarrollo de un lenguaje cifrado, ininteligible para los iniciados, es parte del proceso restrictivo.

- **acceso a la riqueza**

El desarrollo de las fuerzas productivas, su aumento en productividad y eficiencia, proveen la base para un mayor acceso a bienes y servicios.

El conocimiento de los procedimientos que permitan esta apropiación se realiza paralelamente a la posibilidad de obtención de mayores recursos.

- **influencia sociopolítica**

El conocimiento sobre las posibilidades de apropiación y de desarrollo económico proporciona una mayor influencia en la toma de decisiones.

- **creatividad y transformación**

El trabajo continuo proporciona elementos organizativos que impulsan la transformación del medio. El continuo desarrollo tecnológico, aunado a los beneficios que de él se obtienen, demuestra como el ser humano, como especie, establece metas de cambio constantes sobre su medio ambiente.

- **autosubsistencia y libertad**

Si se entiende a la libertad como la relación entre los grados de posibilidad de decidir entre varias opciones, la inserción laboral, al permitir la independencia económica, así como los puntos citados anteriormente, sienta las bases para una mayor cantidad de alternativas para escoger el destino propio y de la sociedad en general. (González-Suárez, 1990)

Los estudiantes que ingresan a la educación superior generalmente ya han tomado una decisión acerca de la carrera universitaria de su interés. En la mayoría de los casos, sin embargo, tal decisión ha pasado por el tamiz persistente de una estimulación discriminatoria por género, basada en los antecedentes históricos de la división del trabajo. De esta forma, si bien las mujeres ya tienen acceso a la educación universitaria, existe una tendencia a escoger carreras relacionadas tradicionalmente con la actividad hogareña.

En la Universidad de Costa Rica, por ejemplo, de toda la población estudiantil el 49% son mujeres, lo que parecería indicar una equidad en la distribución de campos. Tal asevera-

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

ción es fácilmente cuestionada al observar la proporción de graduados por carrera, donde la división por género es evidente.

Las carreras que presentan una mayor tendencia a ser escogidas por mujeres son: Filología, Biología, Comunicación Colectiva, Trabajo Social, Psicología, Administración Educativa, Educación, Orientación y Educación Especial, Enfermería y Farmacia. (González-Suárez, 1988 a)

El patrón general proporciona indicios sobre el traslado de tareas tradicionalmente femeninas --tales como la educación de niños, cuidado de enfermos, mantenimiento de la salud mental y fisiológica de los miembros de la familia, etc.-- a la educación superior.

Los hombres, por otro lado, presentan una mayor concentración en: Filosofía, Artes Musicales, Química, Economía Agrícola, Filotecnía, Zootecnía, Ingeniería, Topografía, Arquitectura, Ciencias de la Computación e Informática, Artes Industriales (Educación) y Medicina. (González-Suárez, 1988 a)

En los casos citados en el párrafo anterior, en contraposición al modelo predecesor, se presenta una mayor inclinación hacia la tecnología y la producción.

Tales diferencias no son características propias de una universidad en particular, sino que, mas bien, constituyen un aspecto generalizado, incluso a nivel mundial. En Estados Unidos los graduados en Ingeniería son en un 90% hombres, cifra muy similar al caso de Costa Rica. (OECD, 1986)

Es importante señalar que las cifras han presentado un aumento sistemático a través de los años en el porcentaje de mujeres, lo que provee de elementos optimistas para obtener en el futuro una proporción más balanceada. En el caso de la Universidad de Costa Rica, mientras en 1975 el porcentaje de ingenieras graduadas fue de 3%, esta cifra aumentó a 11% para 1987. (CONARE, 1980, & Universidad de Costa Rica, 1987)

El cuadro a continuación nos presenta la producción de estudiantes en Ingeniería de varios países:

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

ESTUDIANTES DE INGENIERIA

<u>País</u>	<u>% Hombres</u>	<u>% Mujeres</u>
Austria		
Ing. Civil	83	17
Ing. Mec.	99	1
Ing. Eléc.	98	2
Japón	97	3
Italia	95	5
Australia	93	7
Canadá	92	8
Alem. (Occ.)	89	11
Irlanda	86	14
Finlandia	85	15
Yugoslavia	79	21

Fuente: OECD, 1986.

Los datos anteriores indican la importancia de proporcionar a los estudiantes los elementos necesarios para cuestionar los estereotipos internalizados, en forma tal que les permita escoger de acuerdo a sus potencialidades e intereses. En este sentido la enseñanza en los primeros niveles incluye una responsabilidad social particularmente relevante.

Un segundo aspecto a considerar es que el ingreso a la universidad, en muchos casos, proporciona un status social que permite desarrollar una influencia considerable, en otras palabras, el cambio producido a este nivel será reproducido en forma exponencial.

Para fomentar el cambio de perspectivas tendientes a una educación más científica a igualitaria se propone el cuestionamiento permanente de los modelos discriminatorios.

El proceso anterior implica, desde luego, incluir una propuesta educativa que constituya en sí, una propuesta igualitaria.

La renovación de la ciencia

El desarrollo científico tiene necesariamente el sello histórico de sus creadores. En la mayoría de los países iberoamericanos, incluso en la actualidad, la enseñanza superior ha tenido y tiene una notable influencia masculina, siendo ésta determinante para las metodologías, procedimientos, ámbito de interés, temas, lenguaje, etc.

Durán (1984, p.9) sostiene que:

"la ciencia se ha construido desde el poder y el poder ha puesto a la ciencia a su servicio, y afirmamos también que se ha construido de espaldas a la mujer y a menudo en contra de ella. Pero si la consideración de su desarrollo histórico tiene por objeto evidenciar su paulatina mediación por las condiciones sociales de cada época, también significa la recuperación de su condición liberadora para el futuro."

La participación de los grupos discriminados en el quehacer científico implica una reconstrucción de las categorías "que son relevantes para sí y no lo fueron para sus predecesores" (Durán, 1984, p. 19) Tal como afirma Durán la creación de un grupo de investigadores especializados requiere liberarlos de las tareas

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

directas de producción, dotarlos de medios de investigación y garantizar económicamente su continuidad personal e institucional.

La integración de la mujer al desarrollo científico implica, por un lado, la reestructuración de la división social del trabajo y, por otro, un análisis de las bases teórico-prácticas, así como de los valores del ámbito académico.

Durán (1984, p. 31, 32) propone un proceso de reflexión sobre cada ciencia, sintetizándolo en los siguientes puntos:

- recuperación crítica de la historia de la disciplina;
- explicitación y crítica de la meta-teoría subyacente;
- crítica de los elementos sexistas encubiertos en la teoría;
- crítica de los elementos sexistas encubiertos en los conceptos o en su operativización;
- crítica de los efectos sexistas derivados de la utilización de algunos procedimientos o técnicas específicas de observación, medición o recogida de documentación;

- crítica de la organización social en la producción de la ciencia o disciplina;
- crítica de la incongruencia o fosilización de los conocimientos sobre la mujer contenidos en la disciplina, así como de los criterios de evaluación de los mismos;
- crítica del uso de los conocimientos proporcionados por la disciplina en la vida y en la práctica profesional;
- explicitación de las demandas de nuevos conocimientos que puede satisfacer la disciplina
- reflexión crítica sobre los medios con que se puede contribuir al rechazo de conocimientos sesgados y a la potenciación de los nuevos conocimientos libres de sexismo que se solicitan a la ciencia.

La mayoría de los documentos universitarios, especialmente los clásicos, han sido escritos desde una perspectiva patriarcal. Tal situación no implica un rechazo a los mismos, sino que, mas bien, proporcionan ejemplos evidentes para el análisis de los procesos ideológicos discriminatorios. Apareados a los anteriores, sin embargo, es importante presentar lecturas igualitarias, así

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

como también aquellas cuestionadoras del sexismo.

Existen numerosos documentos al respecto. En esta oportunidad, por motivos de espacio, nos limitaremos a señalar, a modo de ejemplo, los importantes trabajos de Schuster & Van Dyne (1985) en inglés, así como el libro pionero de Durán (1984) "Liberación y utopía". En éste se incluyen artículos tales como:

- "La Mujer ante la ciencia" (María Angeles Durán);
- "Rasgos patriarcales del discurso filosófico: notas acerca del sexismo en filosofía" (Celia Amorós);
- "Lenguaje y sexo. Notas sobre lingüística, ideología y papeles sociales" (Violeta Demonte);
- "La mujer y la psicología" (Concepción Fernández Villanueva);
- "La incidencia de la mujer en la ciencia histórica (Cristina Segura Graiño);
- "El papel de la mujer en el desarrollo de la geografía" (Aurora García Ballesteros);
- "Mujer y Derecho" (Julio Iglesias de Ussel y Juan J. Ruiz Rico);

- "La mujer y la ciencia: economía" (Ramón Nemesio);
- "El intervencionalismo social de la biología" (María D. Vaticon y Antonio G. Valdecasas); y
- "La mujer y la medicina" (Carmen Bernis Carro y Cristina Cámara González).

González Suárez (1988 b) analiza la presencia de cuatro etapas en el sexismo universitario:

- Fase 1. Negación del tema (y de la discriminación)

El tema de la mujer no es mencionado y mas bien es ignorado y pasado por alto en muchas disciplinas. En este período, la división de las funciones sociales se consideran como naturales y permanentes, por lo que no son objeto de cuestionamiento o discusión. Muchas carreras no mencionan a las mujeres en su saber, otras disciplinas tienen un porcentaje ínfimo o ninguna mujer como estudiantes o profesoras sin que esto constituya motivo de preocupación.

- Fase 2. Período paternalista

En este período se presenta a la mujer como objeto de estudio. El tema es considerado de interés por algunos estudiosos con un

enfoque en el que el objeto de análisis es justamente eso: alguien dependiente sobre el cual se construyen hipótesis y recomendaciones, pero que se encuentra socialmente alejado del quehacer científico y social, por lo que frecuentemente es tratado como un ser necesitado de consejos y guía.

- **Fase 3. La discriminación sale a la luz**

A través de estudios de tipo descriptivo se verifica la discriminación de la mujer en diversas instancias sociales. Tal situación provoca una serie de investigaciones donde se presentan recomendaciones variadas, las que muchas veces no son tomadas en cuenta por falta de divulgación. Se discute el tema como algo que les pasa a las mujeres fuera del ámbito académico.

- **Fase 4. Interrelación academia-comunidad**

Se inicia en este período una preocupación sobre la trascendencia de los esfuerzos realizados en la docencia e investigación y su proyección social. Muchas profesionales se integran a movimientos populares que tienden a obtener cambios concretos para evitar la continua discriminación de la mujer. También algunos de estos grupos incluyen en su quehacer la actividad universi-

taria organizando reuniones, congresos y diversos encuentros dentro de las sedes de educación superior.

Un número considerable de investigadoras decide establecer su nexos directamente con los grupos específicos que consideran producirán más efectivamente el cambio social esperado. Se plantean entonces investigaciones y actividades de acción social, las cuales recogen las iniciativas de los grupos antedichos, organizando la labor en función de éstos y no en sentido inverso, tal como ocurría y todavía ocurre en muchas áreas, es decir, habiendo una iniciativa de parte de la universidad entonces se busca aquel grupo en el cual se puedan confirmar o rechazar las hipótesis planteadas.

Este paso es fundamental dado que tiende a establecer prioridades no en forma teórica y apriorística sino recurriendo a los grupos necesitados, tanto en lo referente a definir el tema como en el proceso cotidiano de recolección a análisis de datos, en un compartir información que redunde en el logro de un proceso de retroalimentación continuo.

Muchas de estas iniciativas, además de producir gran cantidad de elementos básicos para el análisis del medio, lograron establecer medios de autoenseñanza y autoevaluación sobre

temas centrales indicados por los grupos de mujeres, en especial de escasos recursos, tales como: formas de organización y dificultades en los grupos de mujeres, análisis del proceso educativo en sus características sexistas, análisis del trabajo en la casa, etc. Concretamente contamos con variados materiales de educación popular en formas de revistas, diapositivas, rotafolios y programas radiales grabados.

Como crítica al proceso anterior se puede señalar la discontinuidad de la labor, así como la falta de medios evaluativos continuos a mediano y largo plazo. Tal situación se presenta, ya sea, por ser realizadas por iniciativas personales, como también por la misma organización de la investigación y acción social, la que delimita plazos de presentación de informes finales, otorgando a los proyectos un plazo limitado para su conclusión.

- **Fase 5. El cambio social se integra a la vida académica**

Si bien, tal como se indica en el punto anterior, algunas profesionales se han involucrado directamente en los procesos de cambio social, éste todavía no forma parte de la vida universitaria, tanto en lo que corresponde a la estructura académica como en sus posibilidades de contacto

permanente con la comunidad.
(González Suárez, 1988 b)

Actitudes sexistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Es obvio que la discriminación de la mujer, y de tantos otros grupos, se presenta a nivel social, tal como ha sido demostrado por numerosos estudios. Tal afirmación, sin embargo, en general no ha sido asumida como real a nivel de las propias unidades de educación superior, donde es generalmente omitida de los análisis curriculares, características del estudiantado y del cuerpo docente y de las metodologías educativas y de investigación.

En la Universidad de Costa Rica, en 1986, se presentaron a la luz pública hechos por años conocidos pero difícilmente comentados oficialmente: la presión realizadas por algunos profesores para obtener gratificaciones de tipo sexual de sus estudiantes.

Pero además de estos hechos, en donde es evidente la presencia de esquemas de dominación sexista, existen muchos otros aspectos que requerirán estudios profundos para observar si existe o no un tipo de discriminación solapada.

Al respecto y a modo de ejemplo, ya que los tópicos se multiplicarán de acuerdo a las diversas perspectivas planteadas, cito los casos en donde la representación porcentual por sexo proveería de elementos importantes para este análisis, tales como el examen de admisión, cuyos resultados por sexo y grupo étnico no cuentan con el procesamiento de datos adecuado, por ejemplo, el análisis por items, el cual ha demostrado ser una fuente efectiva para determinar sesgos sexistas. (Ekstrom et al, 1979)

El ingreso a las diversas carreras, la promoción por cursos, la proporción de asistentes, el número de profesores, la distribución de puestos de toma de decisiones, etc. merecen un análisis permanente exhaustivo, ya que son indicadores de sexismo.

Hace unos años un profesor de las llamadas ciencias exactas comentaba satisfecho que muy pocas mujeres se matriculaban en su curso ya que era muy difícil. Con esta explicación el curso permanecía restringido prácticamente a la mitad de la población, hecho que se se presumía, incluso, que era una demostración de su alta

calidad. Un análisis de la situación llevaría a cuestionar el por qué las mujeres no se matriculaban en su curso. ¿Había, quizás aspectos didácticos incorrectos? ¿Se podrían haber intentado nuevos métodos pedagógicos? ¿Estaría relacionada la escasa matrícula con las relaciones humanas que se establecían en la clase? ¿Con el tipo de evaluación? Todas estas preguntas quedaban sin plantearse y la "dificultad" del curso se convertía en una justificación adecuada para la discriminación.

En otra oportunidad reciente me llamó la atención que en una materia de ciencias sociales sólo había, año tras año, asistentes hombres, en una escuela donde la mayoría de los estudiantes son mujeres. Al comentar el asunto con la profesora del curso ésta afirmó que tal hecho sucedía porque a las mujeres no les gustaba el tipo de prácticas de laboratorio requerido (las cuales incluían experimentos con ratas) y que los hombres cumplían mejor con esas tareas. Y volvemos a las preguntas: ¿Nadie consideró importante cuestionar por qué no les gustaba? Y si no les gustaba. ¿Era la metodología correcta? ¿Se hubiera

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

tratado de analizar el hecho si no le hubiera gustado a los hombres? ¿Se hubiera tratado de analizar si no le gustara a nadie?

A continuación se presentarán algunos aspectos relacionados con conductas que reflejan actitudes sexistas en el ámbito universitario:

- **Minimización:** Las mujeres no existen, ni en el currículo ni en los materiales. No se cuestiona el sexismo como un factor social integrado a toda actividad.
- **Modelo patriarcal:** Las interpretaciones y análisis científicos se presentan dentro de un contexto masculinizado.
- **Discriminación social:** Diferente trato verbal y no verbal entre estudiantes hombres y mujeres.
- **Negación de la emoción:** Estas son parte del estereotipo femenino, por lo tanto se las excluye como inadecuada dentro del ámbito académico.
- **Negociación de otras perspectivas:** No aceptación de otra visión o visiones de la situación. Por ejemplo, obligar a realizar acciones que no son imprescindibles para el desarrollo académico, sólo porque así se han realizado tradicionalmente. Por ejemplo, obligar a lastimar animales como forma de demostrar aceptación del proceso didáctico.
- **Exclusión de actividades:** Aun en forma inintencional decisiones sobre actividades específicas pueden perjudicar la labor didáctica. Ejemplo de lo anterior sería paseos fuera de horarios de clases, si éstos no son académicamente necesarios, y a los que deben asistir por miedo a una evaluación desfavorable.
- **Doble estándar:** Evaluaciones diferenciadas en la participación de hombre y mujeres.
- **Segundo plano:** En igualdad de condiciones escoger usualmente a los candidatos hombres. (Por ejemplo, a nivel de asistentes o de participación en clase.)
- **Polos estereotipados:** Las expectativas conductuales son distintas para hombre y mujeres, y se les recompensa de acuerdo a lo anterior. Por ejemplo, expectativa de interés por ciertos temas, niveles de agresión y pasividad, etc.
- **Paternalismo:** La comunicación no se realiza de adulto a adulto, sino en forma condescendiente, más suave, etc.
- **Comentarios sexistas:** Expresiones abiertamente derogatorias.
- **Formación reactiva:** Del tipo "Yo no soy sexista, para mí las

mujeres son iguales a los hombres, etc."

- **Hostilidad abierta y encubierta:** bromas hirientes, cólera, evitación, resentimiento por el sexo del o de la estudiante.
- **Agresión sexual:** Desde comentarios humorísticos sobre el sexo, comentarios sobre el cuerpo, toqueteo, hasta la violación.
- **Ocultación:** Falta de posibilidades de defensa. No se considera aceptable recurrir a instancias oficiales a solicitar apoyo.

***Status quo* universitario**

Un elemento que frecuentemente es omitido en el análisis del sexismo en la universidad es el hecho de que el personal docente también se encuentra inmerso en un sistema de discriminación, y que, por lo tanto, puede presentarse inconscientemente como un modelo negativo.

En la Universidad de Costa Rica el porcentaje de profesoras es de alrededor de un 32%, cifra similar a las de otras instituciones del país.

La diferenciación del personal docente por sexo para el año 1985 aparece en la tabla de la próxima página, según datos de la Oficina de

Planificación Universitaria de la Universidad de Costa Rica.

Los datos citados constatan que la división del trabajo por sexo se reitera a nivel universitario. Tal como en el caso de la población estudiantil, la distribución no es equitativa por carreras, sino que se encuentra concentrada en aquellas relacionadas con trabajos estereotipadamente femeninos.

Por otro lado su participación en algunas carreras es prácticamente nula, tales como en el caso de Electrónica, Mantenimiento Industrial, Ingeniería en Construcción, Metalurgia y Agronomía. (Rectoría Oficina de Planificación Universitaria, 1985) Con respecto al sistema de Estudios de Posgrado, la Vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Costa Rica señala que en 1985 sólo 27% de los docentes eran mujeres. Ofic. de Planificación Universitaria, 1985) De acuerdo a la Vicerrectoría de Investigación y la Oficina de Planificación de la Univ. de Costa Rica (1985), se observan igualmente diferencias con respecto a la formación recibida por parte de las personas dedicadas a la investigación.

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

PERSONAL DOCENTE POR SEXO UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

	Hombres		Mujeres	
<i>Area de Artes y Letras</i>				
Facultad de Bellas Artes	38	66%	20	34%
Facultad de Letras	53	47%	60	53%
<i>Area de Ciencias Básicas</i>				
Facultad de Ciencias	151	79%	39	21%
<i>Area de Ciencias Sociales</i>				
Facultad de C. Económicas	94	92%	8	8%
Facultad de C. Sociales	114	56%	88	44%
Facultad de Derecho	82	85%	15	15%
Facultad de Educación	51	53%	46	47%
<i>Area de Ingeniería y Arquitectura</i>				
Facultad de Agronomía	115	93%	8	7%
Facultad de Ingeniería	152	92%	14	8%
<i>Area de Salud</i>				
Facultad de Farmacia	17	81%	4	9%
Facultad de Medicina	284	80%	69	20%
Escuela de Estudios Generales	50	54%	43	46%
Centros Regionales	88	60%	59	40%

Nota: La facultad de Medicina se divide en Medicina y Enfermería, en esta última 100% son mujeres. Los datos son de 1985.

PERSONAL DOCENTE POR SEXO Y GRADO ACADÉMICO UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

	Hombres		Mujeres	
Doctorado	305	85%	52	15%
Maestría	230	76%	73	24%
Licenciatura	871	72%	338	23%
Bachillerato	23	30%	55	70%

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Los datos evidencian una relación porcentual inversamente proporcional, disminuyendo para las docentes a medida que aumenta el grado académico.

De hecho las posibilidades de educación son menores para las mujeres. Ante el interés de continuar un posgrado, en la mayoría de los casos el profesional es avalado por su familia, la que interpreta sus estudios como un deseo de superación, el que, posteriormente le reparará una mejor posición económica y social.

En el caso de las mujeres tal situación no es tan clara, ya que necesariamente debe convencer a su familia --especialmente si tiene pareja e hijos-- de que sus estudios no interferirán con el tiempo que les dedica. Generalmente se aprecia su interés como una motivación personal y hasta egoísta, en detrimento de sus funciones de esposa y madre.

Una situación similar se percibe en los posibles viajes al exterior, alternativa usual para obtener un doctorado. Si el interesado es un hombre, después de tomada la

decisión, su pareja usualmente la aceptará como medio de progreso social, incluso cuando deba abandonar su trabajo o carrera, y aún en el caso de que no tenga una misión específica en el país al que se dirigen. Es conocido el caso de muchas profesoras universitarias que han acompañado a sus maridos al exterior, ocupándose de la casa y los hijos. Sin embargo, en el caso de que una mujer desee salir del país para continuar estudiando, deberá primeramente convencer a su familia al respecto, y no es tan usual que su pareja se adapte a una función de soporte. Más aún, la posibilidad de rechazo si el viaje pudiera interferir con el trabajo o carrera del esposo o compañero es muy alta.

Por otro lado, aquellas profesionales que no tienen pareja estable y viajan con sus hijos o solas, deben continuar ocupándose de la doble jornada, lo que necesariamente implica un desgaste mayor que en el caso de los hombres.

Se observan los siguientes resultados de la distribución de puestos directivos en la Universidad de Costa Rica:

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

PUESTOS DIRECTIVOS POR SEXO UNIVERSIDAD DE COSTA RICA

	Hombres		Mujeres	
Consejo Universitario	9	75%	3	25%
Vicerrectorías	4	80%	1	20%
Sedes Regionales	3	75%	1	25%
Decanos	12	86%	2	14%
Vicedecanos	9	75%	3	25%
Directores de Escuela	26	87%	4	13%
Subdirectores	17	81%	4	9%
Directores de Institutos de Investigación	7	88%	1	2%
Subdirectores	3	75%	1	4%
Directores de Centros de Investigación	13	93%	1	7%
Subdirectores	9	90%	1	10%
Estación Experimental	2	100%	0	0%

Fuente: Lista de Autoridades, Universidad de Costa Rica, 31 de mayo de 1988.

Del total de escuelas, 22 tienen hombres director y subdirector, mientras que solamente 4 cuentan con ambos puestos ocupados por mujeres. No es casual que éstas sean Enfermería, Estudios Generales, Formación Docente y Psicología.

Hemos señalado algunos de los aspectos de hacen a las mujeres más difícil su promoción académica. Tales circunstancias repercutan igualmente en el logro de puestos directivos. Además las mujeres no cuentan con igual número de modelos que los hombres en puestos de dirección fuera del hogar han existido históricamente escasas posibilidades de práctica en la lucha de poder. Por otro lado, la aceptación de nuevas responsabilidades pueden entrar en conflicto con la vida familiar. Lo que para un hombre es un logro que merece un aplauso para una mujer puede ser causa de reproches.

Con respecto a los rasgos de personalidad, la competencia, la toma de iniciativa y conductas de liderazgo, pueden ser percibidas como valores positivos en un hombre, pero en una mujer los mismos hechos pueden

interpretarse como agresivos y "*poco femeninos*", ya que no coinciden con la imagen "*maternal y protectora*" socialmente esperada. Esta última, sin embargo, puede considerarse como un rasgo de incapacidad directiva. Tales atributos, evidentemente, tienen relación con las posibilidades de acceso a puestos directivos.

Ante el ingreso de las mujeres al medio universitario muchos colegas continuarán su vida profesional dentro de los mismos esquemas anteriores, esperando que ellas se adaptarán a los mismos. Ejemplo de lo anterior son las reuniones fuera de horarios usuales, las que, para los hombres, constituyen una grata posibilidad de intercambiar experiencias dentro de un ambiente más festivo. Para muchas mujeres, sin embargo, constituyen una experiencia indeseada, especialmente para aquellas preferirían estar con su familia en los escasos momentos que tienen, por ejemplo, en los fines de semana.

Estas reuniones informales, son de hecho muy importantes, ya que el compartir implica camaradería, lo

que repercute en la mayor posibilidad de influencia y de conocimiento de hechos importantes. La no integración a estas actividades puede incluso contribuir a la pérdida del puesto de trabajo. Por tal razón muy pocas académicas se atreven a plantear que prefieren hacer otra actividad fuera del horario laboral, ya que esto podría ser interpretado como falta de interés profesional. Por otro lado, los estudiantes que evaluarían a una mujer como insensible y rígida, podrían considerar a un profesor con características de personalidad similares, como de alto nivel académico.

Es frecuente cuestionar la autoridad de las mujeres, en diversas formas sutiles. Demostraciones de poder son percibidas como amenazas, mientras que la suavidad y condescendencia son apreciadas como debilidad. Ambos casos son evaluados como poco y muy femeninos, siendo considerados igualmente inapropiados para el ejercicio del poder. Ante tales disyuntivas es lógico desarrollar un sentimiento de inseguridad, especialmente ante la posibilidad de ocupar puestos directivos.

Tales circunstancias usualmente requieren, tal como se ha mencionado, de una aceptación familiar de las nuevas condiciones, pero además suscitan un proceso de autoevaluación: ¿Seré yo la mejor opción? ¿Podré desempeñarme adecuadamente? ¿Deberé cambiar mi forma de vida? ¿Tendré problemas en el hogar? ¿Cómo me tratarán los colegas? Muy probablemente ante un estricto cuestionamiento de las características personales y sociales muchas personas, especialmente aquellas con espíritu crítico más desarrollado, tenderán a hacer énfasis sus limitaciones así como las desventajas de ocupar un puesto directivo.

En una situación concreta, la metodología que utilizamos fue comparar estas ventajas y desventajas con las de los otros candidatos, y, de pronto, surgió la claridad de que los demás hombres, presentaban condiciones similares o incluso peores, entre estas últimas, que ni siquiera se cuestionaban sus condiciones para ser jefes.

Finalmente la profesora decidió aceptar ser candidata y actualmente

cumple en forma excelente su labor como directora de escuela. A la jefatura masculina se le da tanto énfasis socialmente que incluso en los pequeños detalles cotidianos existe un cierto consenso sobre la forma adecuada de comportarse. Baste citar el hecho de que los hombres no tienen duda sobre la indumentaria que deben utilizar en las ocasiones formales. El traje oscuro y corbata es un elemento uniformado de status que no tiene paralelo en la vestimenta femenina.

Indica Brown Zikmund (1988) que uno de los problemas específicos de las profesionales es que queremos tenerlo todo, y cumplir con todo. La supermujer es una excelente directora, profesora, investigadora, madre, esposa, amante, y ama de casa. La realidad es, sin embargo que el ingreso de las mujeres al trabajo fuera del hogar no ha repercutido todavía en una redistribución social de funciones. Ante las circunstancias señaladas tenemos, al menos, dos alternativas: adaptarse a las actuales reglas de juego o modificar el medio.

Los aspectos señalados anteriormente no deben ser interpretados

como un llamado a que las mujeres asumamos las conductas masculinas como las adecuadas. Si las pautas están dispuestas dentro de un contexto patriarcal, nuestro ingreso activo en el medio puede y debe cambiar tales condiciones, cuestionándolas y adecuándolas a las necesidades.

Es importante tomar conciencia de las formas más veladas de discriminación que toma el sexismo en la educación superior, donde, tal vez, presenta los encubrimientos más sofisticados.

A continuación presentaremos algunas de las formas de sexismo en el trato a las académicas:

- **Negar status y autoridad:** Recurrir a otras personas, no aceptar decisiones.
- **Criticar a base de características específicas:** Forma de peinarse, modales, crítica diferenciada de vida sexual, etc.
- **Apreciar en forma diferenciada la conducta de hombres y mujeres.**
- **Lenguaje patriarcal:** Referirse siempre en masculino o nombrar a los hombres por su título académico y a las mujeres por su nombre, etc.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

- **Invisibilidad:** No reconocer la contribución de las mujeres.
- **Relegar funciones:** Las mujeres sirven café, toman notas, etc. mientras los hombres leen las decisiones tomadas, comparten, coordinan, etc.
- **Restricción:** No permitir el acceso de información a las mujeres, dar información en actividades en las que no pueden participar, por ejemplo encuentros fuera de horario laboral, etc.
- **Discriminación múltiple:** Se presentan tantos tipos de discriminación que no es factible determinar a cual se refieren: edad, grupo étnico, sexo, etc.
- **Diferenciación conductual:** Se evalúa en forma diferenciada el comportamiento por sexo: la energía y el deseo de superación son para unos signos de liderazgo y para otros signos de conducta agresiva e inadecuada.

Como personas educadas dentro de estímulos estereotipados somos portadores de modelos diferenciados, a la vez que procuramos el cambio de los mismos. Esta dialéctica tradición-cambio que debemos enfrentar día a día, requiere de un doble esfuerzo para su superación, ya que somos, a la vez, partícipes y cuestionadoras de

los esquemas imperantes. Cabe señalar que tal vez ni siquiera se han mencionado las variables más relevantes, ya que los elementos discriminatorios, por lo solapados, requieren de un entrenamiento sistemático para su detección.

En este proceso es importante resaltar el hecho que en la educación formal estamos enseñando para el futuro, en el cual participarán ambos sexos, y si trabajamos para ello, tenderemos hacia una sociedad mejor, en la cual se aprovecharán las potencialidades de cada uno. A tal efecto debemos empezar ya y en todos los niveles, desde la etapa prenatal a la jubilación, de lo público a lo privado, de la educación formal a la informal, de la institución a la casa. Sólo de esta forma realizaremos los esfuerzos necesarios para sobreponernos a los esquemas cotidianos de dominación que influyen notablemente para impedir el establecimiento de relaciones solidarias.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Referencias

Brown Zikmund, Barbara (1988), "The well-being of academic women is still being sabotaged by colleagues, by students and by themselves" en *The Chronicle of Higher Education*, September 1, 1988.

CONARE (1980) "Estadísticas de la Educación Superior", San José: Oficina de Planificación de la Educación Superior.

Durán, María Angeles (1984), "Liberación y utopía", Madrid: AKAL.

Ekstrom, Ruth, Lockheed, M. y Donlon, T. (1979), "Sex differences and sex bias in test content", *Educational Horizons*, Vol. 58 (1) Fall.

González-Suárez, Mirta (1988 a), "El sexismo en la educación superior: De lo invisible a lo obvio", *Revista Mujer*.

González Suárez, Mirta (1988 b), "Estudios de la Mujer: Conocimiento y Cambio", San José: EDUCA.

González-Suárez, Mirta (1990), "Sexismo en la educación: La discriminación cotidiana", San José: Editorial de la Universidad de Costa Rica.

Rectoría Oficina de Planificación Universitaria (1985), "Las características del personal docente de la Universidad de Costa Rica", Plan de

Desarrollo 1986-1990, Ciudad Universitaria R. Facio.

OECD (1986), "Girls and women in education", Paris: OECD.

Shuster, Marilyn & Van Dyne, Susan (1985), "Women's place in the Academy", Totowa, N.J.: Rowman & Allanheld Publishers Universidad de Costa Rica (1987), "Actos de graduación", Ciudad Universitaria R. Facio.

ALGUNAS PREGUNTAS BÁSICAS SOBRE LA PRESENCIA DEL SEXISMO EN LA EDUCACION SUPERIOR

1. ¿Cómo se presenta la distribución de ingreso por sexo a los cursos básicos?
2. ¿Cuáles son las escogencias de carrera de los estudiantes de cursos básicos?
 - ¿Se presentan escogencias estereotipadas por género?
 - ¿Conocen los estudiantes otras posibilidades?
 - ¿Cuentan con los elementos teóricos para analizar las bases de

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

- las escogencias estereotipadas por género?
3. ¿Cómo se presenta la distribución del profesorado por género y por carrera en su universidad?
 4. ¿Y la distribución del estudiantado por carrera?
 5. ¿Existen diferencias entre su centro de educación superior y otros centros de su país?
 - Si es así: ¿A qué se deben?
 - ¿Qué estrategias se han utilizado para superar el sexismo?
 - ¿Qué estrategias han proporcionado una educación más igualitaria?
 6. ¿Cómo es la distribución de los puestos de poder por sexo en su universidad?
 - ¿Cuáles son las estrategias para llegar a puestos de poder?
 7. ¿Cómo se realiza el ingreso a puestos permanentes dentro del profesorado?
 8. ¿Cuáles son los pasos usuales para los ascensos?
 - ¿Tienen las mujeres iguales condiciones que los hombres? Si no es así ¿Qué se puede hacer al respecto?
 9. ¿Qué estrategias de transcendencia se presentan, por ejemplo, publicaciones, dirección de cátedras o de investigaciones, etc.?
 10. ¿Cómo es la participación por sexo de los estudiantes en la dirigencia?
 11. ¿Qué formas más evidentes presenta el sexismo en su universidad? (Analizar currículos, contenidos, escogencia de temas de docencia e investigación, relaciones humanas, etc.)
 12. ¿Qué formas encubiertas presenta el sexismo?
 13. ¿Qué medidas organizativas se están tomando o se podrían tomar para superar el sexismo?
 14. ¿Qué relación existe entre academia y cambio social?



Evaluating Courses for Inclusion of New Scholarship on Women*

ENGLISH: *"The Outsiders in American Literature" should be retitled "The Male Outsiders in American Literature." This course encompasses only the novels written by male authors about male outsiders, eliminating and ignoring the existence of female counterparts. . . . Any female student aspiring to become a writer will be intimidated by the dominance of male writers as misrepresented in this course.*

RELIGION: *This course leads the student to the assumption that religious mystical experiences are restricted to men. No evidence was given for the equality of female experience, and when left to draw one's own conclusions, the student would most likely assume that there have been no significant female mystics.*

HISTORY: *. . . [L]ooking back on it now, I find it hard to believe that all the women did was cook and clean and mind the children. What about the families where the men did not return from battle? What about all the women who did not have husbands and were running their own businesses and organizations? The men simply could not have done everything there was to do.*

PSYCHOLOGY: *Almost all of the pictures are of males until the neuroses section.*

POLITICAL SCIENCE: *A closer look at the subject matter . . . reveals that it may be titled "The Male Political System," for the role of women in the development of our nation seems almost nonexistent. . . . In addition, because the text and articles were all written by men, the student is implicitly taught that women were either unconcerned with or incapable of discussing the direction of American government.*

—responses from questionnaire
given at Duke University

WHY A QUESTIONNAIRE?

Faculty want to be fair not only in their teaching but also in the way in which they present information to their students. Yet many faculty are unaware of how their courses may be biased.

Here is a description of the coverage of women in traditional courses from the report of a large curriculum integration project at Towson State University: In the last two decades, educators have begun to recognize that the experiences and perspectives of women are almost totally absent from the traditional curriculum. Surveys in the 1970s revealed, for example, that history

textbooks devoted less than 1 percent of their coverage to women; that the most widely used textbook in art history did not include a single woman artist; and that literature courses contained, on average, only 8 percent women authors. Such discoveries have led many people to question the validity of the version of human experience offered by the liberal arts.

Thus, in the 1970s, women's studies developed as a new area of scholarly inquiry. Today there are more than three thousand courses and six hundred degree-granting programs in women's studies. Despite this explosion of new knowledge, however, much of the basic liberal arts curriculum has remained relatively untouched by women's studies. Women's studies courses remain separate from the basic liberal arts curriculum, with the result that the majority of students attending college in the United States remain unexposed to and even unaware of scholarship on women.¹

Fortunately, faculty and administrators are becoming increasingly aware that to educate effectively everybody about new scholarship on women, women's studies courses alone are not sufficient. Many educators are beginning to incorporate this new body of knowledge into their general liberal arts curriculum.

This paper presents a student questionnaire—with some changes—that was initially developed and used at Duke University.² The original purpose of the questionnaire was to help students evaluate the courses they had taken in terms of information presented about women, as well as to help increase their awareness of new scholarship on women in general.

Jean O'Barr, director of the Women's Studies Program at Duke, notes that students in the introductory women's studies course who had become aware of these issues regarding women in the curriculum expressed acute concerns over the exclusion of women in their other courses. She states, "Many acknowledge having felt unaware of the way women were presented in previous courses or even the absence of women altogether and therefore [were] satisfied with a course until they returned to it and examined it for gender balance."³

HOW TO USE THIS QUESTIONNAIRE

This questionnaire will be helpful in asking the essential question: How does this course deal with women? The survey also includes selected questions about classroom interaction. It can be used as is by individual students or faculty members to heighten awareness of women in the curriculum and/or to evaluate courses; it can be used in part; or it can be adapted for use by faculty, departments, or institutions with the results tallied for further evaluation.

*This paper is based on a questionnaire initially developed by the Women's Studies Program at Duke University, directed by Jean O'Barr.

SELECTED QUESTIONS

Evaluation of Course Readings

To answer questions 1 through 9, randomly select five sections (such as chapters) from the assigned readings and examine a page or two from each section.

Use the following scale for question 1:

a. never; b. sometimes; c. about half; d. usually; e. always; f. not applicable

1. Examine the readings and answer the following.

_____ How often were the pronouns "she" or "her" used?

_____ How often were the role titles male-related (e.g., "chairman")?

_____ How often were females depicted in high-prestige jobs or roles?

_____ How often did the examples relate only to typical male experiences or men doing things?

2. If there are photos and illustrations:

_____ How many pictures with people are there? (If none, enter an "X" and go to question 3.)

_____ How many of them are male?

_____ How many of them are female?

_____ How many of them have both males and females together?

_____ How many show men in positions of power or action (e.g., male doctor or male athlete)?

_____ How many show women in positions of power or action (e.g., female business leader, female athlete, or females taking charge)?

_____ How many show women in traditional roles or sedentary (e.g., female secretaries or seated female)?

_____ How many show men in familial roles (e.g., doing housework or taking care of children)?

Please use the following scale for question 3:

a. excellent; b. fair; c. poor

3. Based on your responses to questions 1 and 2:

_____ Rate the readings for nonsexist language.

_____ Rate the photos and illustrations in terms of representation of both sexes.

4. If the reading assignments are from a textbook, use either its index, footnotes, or endnotes to determine the number of women and men in the cited references.

_____ How many female authors/co-authors were cited?

_____ How many male authors/co-authors were cited?

_____ How many could not be determined? (No first name given or first name does not clearly indicate the sex of the author.)

_____ Are women listed as a subject in the index?

_____ How many pages are devoted to individual women and to women as subject matter?

_____ How many pages are devoted to individual men and to men as subject matter?

5. If the reading assignments are from a variety of sources, determine:

_____ How many authors/co-authors were female?

_____ How many authors/co-authors were male?

_____ How many could not be determined? (No first name given or first name does not clearly indicate the sex of the author.)

6. Examine the chapter headings or article titles.

_____ How many chapters or articles are there? (If there are several books, look at all the chapter headings.)

_____ How many chapters are separately devoted to issues concerning women? Please describe.

For questions 7 and 8, use the following scale:

a. strongly disagree; b. disagree; c. not sure; d. agree;

e. strongly agree

7. If there is at least one or more chapter or article entirely devoted to issues that relate to women, how would you describe the portrayal?

_____ The only women depicted were treated as exceptional women.

_____ Women as a group were seen as problems or anomalies.

_____ Women and men were treated separately and not compared.

_____ Women and men were described both separately and comparatively, so that interrelationships were stressed.

8. If there were no chapters or articles separately devoted to women, would you say that:

_____ Women are incorporated throughout the materials.

_____ The readings are womenless.

_____ A gender component could not have been included in the readings of this course. Please explain.

Please answer "yes" or "no" to question 9.

9. In this course, did the reading assignments include materials covering:

_____ Traditional roles of women in one or more societies?

_____ Contributions of outstanding women?

_____ Descriptions by women of their own lives?

_____ Ways women's lives relate to the social, economic, and political systems of a given society?

_____ Differences between the positions, power, and/or perspectives of men and women?

_____ Differences between minority and majority women?

_____ Differences among women of different minority groups?

Evaluation of the Syllabus

10. Examine the course syllabus and determine the following:
_____ Were women integrated throughout the syllabus? (If "no," go to question 11.)

_____ Into how many sections is the syllabus divided?

_____ How many of these sections discuss topics *related* to women, such as reproductive rights?

_____ How many separate sections are *devoted* solely to women, such as "women portrayed in 19th century writings"? (If none are, go to question 11.)

_____ Was the time allotted for sections concerning women basically equal to the time allotted for other sections? ("yes" or "no")

_____ Do the sections concerning women fit into the logical order of the course (e.g., not tacked on at the end of the syllabus)? ("yes" or "no")

_____ Was the time allotted for gender-related topics actually used (i.e., did the course actually cover the gender section)? ("yes" or "no")

Please comment on question 10.

Evaluation of the Class

11. Approximately how many people were in the class?

_____ How many women? _____ How many men?

12. If films were shown in class, answer the following. If none were, go to question 13.

_____ How many of the films incorporated aspects of women's lives?

_____ In how many was the main focus of the films on male characters and male experiences?

_____ In how many were the women portrayed in traditional roles?

_____ How many of the films expanded your knowledge about women?

Please answer "yes" or "no" to the following.

13. Were any of the following topics included in class lectures or discussions:

_____ Contributions of outstanding women?

_____ Descriptions by women of their own lives?

_____ Traditional roles of women in various societies?

_____ The way women's lives relate to the social, economic, and political systems of a given society?

_____ Differences between the positions, power, and/or perspectives of women and men?

_____ Differences between minority and majority women?

_____ Differences among women of different minority groups?

Please comment on question 13.

_____ 14. If the class format allowed comments and questions, did men and women comment and/or ask questions equally? (Please answer "yes," "no," or "NA" [not applicable])

_____ If no, did more men or women comment and/or ask questions? (a. men; b. women)

Use the following scale for questions 15 to 20:

a. never; b. sometimes; c. frequently; d. always; e. not sure; if not applicable, please use "NA"

_____ 15. When men were speaking, how common was it for them to be interrupted?

_____ 16. When women were speaking, how common was it for them to be interrupted?

_____ 17. How often were classroom topics difficult for male students to relate to because the topics involved areas in which men were not experienced?

_____ 18. How often were classroom topics difficult for female students to relate to because the topics involved areas in which women were not experienced?

_____ 19. If papers were a class requirement, were there opportunities to do women-related and/or gender-related research papers?

_____ 20. Did you ever feel hesitant about using an example relating to women and/or women's issues in class participation or on a test? Please comment.

_____ 21. When issues or materials involving women were presented by faculty, did the faculty member treat the subject as seriously as other subjects were treated?

_____ 22. When students raised issues or concerns relating to women, did the faculty member treat the subject as seriously as other subjects were treated?

Overall Course Evaluation

Having looked at various components of your course, now look at your course as a whole.

_____ 23. How would you classify this course?

a. womenless—no mention of women at all

b. the only women depicted were treated as exceptional women

c. women as a group were seen as problems or anomalies

d. women and men were treated separately and not compared

e. women and men were described both separately and comparatively, stressing interrelationships.⁵

Please comment on question 23.

Use the following scale to answer questions 24 to 28:

a. strongly disagree; b. disagree; c. not sure; d. agree;

e. strongly agree

_____ 24. I did not learn anything about how women feel about their lives from this course.

_____ 25. My understanding of the ways women's lives relate to the social, economic, and political systems of their society did not increase as a result of this course.

_____ 26. I feel that this course added to my understanding of the relationship between the roles of men and women.

_____ 27. My knowledge of the significance of women's contributions to society increased as a result of this course.

_____ 28. I did not learn very much about women's traditional roles in society in this course.

Essay Questions (Please use a separate sheet of paper for the remaining questions.)

How was the role of women presented?

How did it differ from the way the role of men was presented?

What did you learn about women in this subject?

Based on what you learned in this course, what assumptions can you make about the role and status of women in society?

What are the strengths and weaknesses of the course in terms of providing a full perspective of its subject matter? If there is gender bias, what is required to balance the perspective?

ISSUES TO THINK ABOUT

Assumptions about gender may be explicit or implicit in many of the texts and topics assigned in the classroom. Learning to ask questions about these assumptions and their implications requires commitment to a way of thinking that continually generates new questions. The following questions can provide a frame of reference for further thinking:

- Is the knowledge that we acquire equally descriptive of the history, culture, expectations, and experiences of women and men?
- If the body of knowledge we acquire has been developed and practiced primarily by men, do women students have as much of an opportunity as male students to approach it appreciatively and critically?
- Has the historical exclusion of women from education and the professions shaped the research, theory, writings, and questions presented in our disciplines? To what extent have biological, psychological, sociological theories, as well as political, literary, and art analysis assumed that male experience is the norm?
- Do you think that male and female students bring different skills, attitudes, and perspectives to the classroom?
- Have the materials and ideas presented in various academic disciplines been sources of justification for excluding women from participation in the public world by claims that there are inherent biological and temperamental limitations in women? Have the disciplines contributed to arguments that women are uniquely and solely suited for nurturing children and adults both in the home and in caretaking institutions?

NOTES

1. The ideas from this and the preceding paragraph are taken from the introduction of *Resources for Curriculum Change*, ed. Sara Coulter, K. Edgington, and Elaine Hedges (Towson, MD: Towson State University, 1986), pp. 1-2.
2. Suzanne Onorato, a graduate student in sociology at Duke University, assisted in the development of the questionnaire. The questionnaire also drew on the work of many other women's studies programs, in particular assessment materials compiled by Betty Schmitz, Northwest Center for Research on Women, University of Washington.
3. Telephone conversation with Jean O'Barr, 12 April 1988.
4. One of the questions in women's studies is whether the subject matter is *women* or *gender*. When we study *women*, we study a group defined by sex and social experience. When we study *gender*, we study the economic, political, social, and psychological architecture of masculinity and femininity and their interrelationship, and the social structure that supports that architecture.
5. Peggy McIntosh of the Wellesley College Center for Research on Women developed these categories to describe stages of development concerning the integration of scholarship on women into the curriculum.

SELECTED RESOURCES

Historical Accounts of New Scholarship

- DuBois, Ellen; Kelly, Gail; Kennedy, Elizabeth; Korsmeyer, Carolyn; and Robinson, Lillian. *Feminist Scholarship: Kindling in the Groves of Academe*. Illinois: University of Illinois Press, 1985.
- Langland, Elizabeth, and Gove, Walter, eds. *A Feminist Perspective in the Academy: The Difference It Makes*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1981.
- Spender, Dale, ed. *Men's Studies Modified: The Impact of Feminism on the Academic Disciplines*. New York: Pergamon Press, 1981.
- Stimpson, Catharine. *Women's Studies in the United States*. Report to the Ford Foundation. New York, 1986.
- "Reconstructing the Academy." *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, Vol. 12, No. 2, Winter 1987.

Basic Bibliographic Sources

- Duley, Margot L., and Edwards, Mary, eds. *The Cross-Cultural Study of Women*. New York: The Feminist Press, 1986.
- Loeb, Catherine; Searing, Susan; and Stineman, Esther. *Women's Studies: A Recommended Core Bibliography 1980-1985*. Littleton, CO: Libraries Unlimited, 1987.
- Stineman, Esther. *Women's Studies: A Recommended Core Bibliography*. Littleton, CO: Libraries Unlimited, 1979.

Selected Overviews

- Aiken, Susan H.; Anderson, Karen; Dinnerstein, Myra; Lensink, Judy N.; and MacCorquodale, Patricia. *Changing Our Minds: Feminist Transformations of Knowledge*. New York: State University of New York Press, 1988.
- Coulter, Sara; Edgington, K.; and Hedges, Elaine, eds. *Resources for Curriculum Change*. Towson, MD: Towson State University, 1986.
- Culley, Margo, and Portuges, Catherine, eds. *Gender Subjects: The Dynamics of Feminist Teaching*. Boston, MA: Routledge Press, 1985.
- Fowlkes, Diane, and McClure, Charlotte, eds. *Feminist Visions: Toward A Transformation of the Liberal Arts Curriculum*. University, AL: University of Alabama Press, 1984.
- Fritsche, JoAnn. *Toward Excellence and Equity: The Scholarship on Women as a Catalyst for Change in the University*. Orono, ME: University of Maine-Orono, 1984.
- Howe, Florence. *Myths of Coeducation*. Bloomington, IN: Indiana University Press, 1984.
- Minnich, Elizabeth; Rosenfeld, Rachel; and O'Barr, Jean, eds. *Reconstructing the Academy: Women's Education and Women's Studies*. Chicago, IL: University of Chicago Press, 1988.
- Roberts, Helen, ed. *Doing Feminist Research*. Boston, MA: Routledge Press, 1981.
- Searing, Susan. *Introduction to Library Research in Women's Studies*. Boulder, CO: Westview Press, 1985.
- Schmitz, Betty. *Integrating Women's Studies in the Curriculum: A Guide and Bibliography*. New York: The Feminist Press, 1985.
- Schuster, Marilyn, and Van Dyne, Susan, eds. *Women's Place in the Academy: Transforming the Liberal Arts Curriculum*. Totowa, NJ: Rowman and Allenheld (a division of Littlefield Press), 1985.
- Spanier, Bonnie; Bloom, Alexander; and Boroviak, Darlene. *Toward a Balanced Curriculum*. Cambridge, MA: Schenkman Publishing Co., 1984.

We would like to give Jean O'Barr special thanks for all her help with this paper. She not only provided us with the original questionnaire but also helped with subsequent modifications. We would also like to thank Sara Coulter and Elaine Hedges of Towson State University for their helpful comments.

Individual copies of this paper are available for \$2 (prepaid) from the Project on the Status and Education of Women, Association of American Colleges, 1818 R St., NW, Washington, DC 20009 (202/387-1300). Bulk rates are available: 15-99 copies are \$1.40 each (30 percent discount); 100 copies or more are \$1 each (50 percent discount). Checks should be made payable to AAC/PSEW. A list of all PSEW publications is available free with a self-addressed, stamped envelope.

Copyright 1988 by the Project on the Status and Education of Women, Association of American Colleges.

A CUATRO COLUMNAS



PARA UNA DEFINICION DE "LA CUESTION DEL GENERO"

Por MARTA LAMAS, México

(Extracto de "Entrevista a Marta Lamas" por Víctor Jacobo, CASA del TIEMPO mayo-junio 1987, Revista de la Dirección de Difusión Cultural, UNAM, México)

...El término género, en español se usa para clasificar la clase, el tipo o la especie a la que pertenecen seres y cosas, y también para designar la manera, el modo o la forma de algo. Así tenemos "género humano" y "género animal", "género masculino" y "género femenino", y también "género literario" o "género musical" y hablamos de "género de vida" o de "género de conversación". Ahora bien, quienes introducen la nueva acepción de género en las ciencias sociales y, posteriormente, en los estudios sobre las mujeres, son angloparlantes para quienes "género" tiene un sentido más preciso. En inglés su acepción generalizada es la de género sexual. Con *gender* se denominan las dos formas, *femenina* y *masculina*, en que biológicamente se configuran las personas, la mayoría de los animales y muchas plantas. Por eso los hispanohablantes al principio se confunden al oír "género", porque es como si dijéramos "clase", mientras que los angloparlantes inmediatamente saben que estamos hablando del género sexual.

El término "género" circula en las ciencias sociales y en el discurso feminista con una acepción específica y con cierta intencionalidad política. La acepción data de 1955, cuando el investigador John Money propuso el término papel de género (*gender role*) para nombrar al conjunto de conductas atribuidas a los varones o a las mujeres. Posteriormente Robert Stoller, a partir del estudio de los trastornos de la identidad sexual, estableció ampliamente la diferencia entre *sexo* y *género*. Antes de decirte en qué consiste esa diferencia

déjame contarte cómo fue que Stoller la pudo percibir. Se puso a estudiar casos de niños y niñas que habían sido asignados al sexo al que no pertenecían genética, anatómica y hormonalmente, ya que sus genitales externos se prestaban a confusión o habían sido mutilados.

Por ejemplo, una niña con lo que se llama "síndrome adrenogenital", que masculiniza la apariencia de los genitales, y el clitoris se confunde con un pene, había sido considerada "niño" por su familia. Cuando se dieron cuenta del error y quisieron cambiarle la identidad sexual, se enfrentaron a una resistencia tremenda del supuesto "niño", que retuvo su identidad inicial. También Stoller analizó el caso de un niño al que, por un espantoso error en la circuncisión, le habían cortado el pene. A este niño se le educó desde el inicio como niña, ya que su familia y los médicos consideraron que era mejor ser una mujer incompleta que un hombre así mutilado y el originalmente varoncito aceptó sin problemas la identidad sexual que su grupo familiar le había asignado, lo cual facilitó su posterior tratamiento hormonal y quirúrgico.

Como ves estos casos hicieron suponer a Stoller que lo determinante en la identidad del género no es el sexo biológico sino el hecho de vivir, desde el nacimiento, las experiencias, ritos y costumbres que se consideran masculinas o femeninas y concluyó que la asignación y adquisición de la identidad es más importante que la carga genética, hormonal y biológica. Por eso Stoller

planteó las tres instancias básicas del género:

1. La atribución y asignación del género, que se realiza en el momento que nace el bebé a partir de la apariencia de sus genitales externos.

2. La identidad de género, que se establece firmemente más o menos en el momento en que el infante adquiere el lenguaje. Esta identidad supone el conocimiento de la existencia de una división de la sociedad, en los varones y las mujeres, aunque se desconozca la diferencia sexual anatómica.

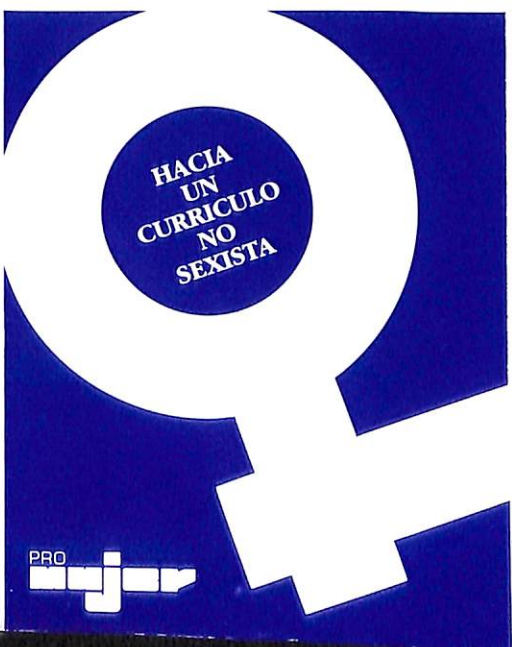
3. El papel de género, que es el conjunto de normas y prescripciones que cada sociedad establece sobre lo que es "femenino" y "masculino".

La estructuración de género llega a convertirse en un hecho social de tanta fuerza que hasta se piensa que es "natural". Por eso resulta importante darse cuenta de que si bien las diferencias sexuales son una base sobre la que se asienta una determinada división del trabajo y, por lo tanto, cierta distribución de papeles sociales, esta distribución no es "natural". Ciertas capacidades y habilidades son construidas y promovidas socioculturalmente. Esto es evidente en el caso de las mujeres y la maternidad. Como las mujeres han sido quienes tradicionalmente han gestado y parido, y como, ellas son las que se han ocupado de la crianza de los niños, básicamente por la posibilidad de amamantarlos, y esto ha supuesto menor movilidad y la necesidad de permanecer en la casa, entonces la asociación de la maternidad con las tareas

domésticas aparece como "natural". No se trata de negar dicha asociación ni las poderosas razones que la hicieron inevitable en un momento histórico, pero de ahí a considerar el trabajo doméstico como el trabajo "natural" de las mujeres hay un trecho. No por tener la capacidad de tener hijos las mujeres nacen sabiendo planchar y coser...

El uso de la categoría género facilita el desmantelamiento del pensamiento biologicista, tanto patriarcal como feminista y pone en cuestión todo el discurso "naturalista" o "esencialista". No hay, aunque algunas feministas así lo crean, una naturaleza femenina específica, ni características femeninas, (como la intuición) superiores a las masculinas, así como tampoco la racionalidad es un rasgo masculino como dicen los misóginos. Mujeres y varones compartimos características y rasgos humanos. Justamente lo que el feminismo propone es acabar con la regulación cultural que adjudica ciertas características y funciones a un género, con la consecuente exclusión o limitación del otro. Dicho en otras palabras, quiere que la riqueza de la gama de posibilidades humanas se exprese sin reglamentaciones.

Plantear el problema del sexismo y del poder patriarcal en términos de género permite entender que el problema de las mujeres en la sociedad no es un problema de biología, sino un problema social y que el feminismo no es una lucha de y para las mujeres, aunque parte de ellas, sino de toda la sociedad.



**UN CURRÍCULO
BALANCEADO:
PARA NO
DEFRAUDAR EL
EJERCICIO DE LA
DOCENCIA**

María Arrillaga, Ph.D.

*Profesora de Español
Facultad de Estudios Generales
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras*

El feminismo como epistemología establece que el recuento histórico las lenguas, las varias disciplinas del saber, la civilización, en suma, son masculinos.¹ Se ha comprobado, asimismo, que el universal masculino, es decir, el término hombre referido a ambos géneros, no sólo jerarquiza un género sobre otro, sino que en la mayor parte de los casos deja fuera la experiencia diferente de la mujer.²

¹ George Simmel, *On Women, Sexuality and Love*, New Haven y Londres, Yale University Press, 1984, p. 67.

² Simone de Beauvoir, *El Segundo Sexo, I: Los hechos y los mitos*. Buenos Aires, Siglo Veinte, 1981, p. 10.

La omisión de la óptica femenina del currículo básico universitario perpetúa una economía patriarcal, donde tanto hombres como mujeres llevamos las de perder. Una visión incompleta de la realidad es una visión parcializada. Una visión parcializada limita nuestra conciencia, nuestro sentido de justicia, nuestras posibilidades de adquirir la mejor información posible, el vuelo de nuestra imaginación, nuestra capacidad humana, en fin.

Luchar a favor de un currículo balanceado es tarea que debe concernir a todo profesor/a universitario/a. Del deber al hecho, no obstante, queda un largo trecho. No se trata meramente de modificar actitudes. Se requiere un proceso que lleve al manejo de un código mínimo que permita desear la inclusión sensata y avisada de todo aquello relacionado al género que consuetudinariamente se deja fuera. Afloración del deseo antes del hecho, deseo motivado por un despertar de conciencia --autoconciencia-- que prístinamente claro nos dibuje una realidad que nos disponga a dejar a un lado el abono de nuestra carencia humana para ir en busca de aquellos medios capaces de saciar nuestra esencial apetencia de ser lo mejor

posible para nosotros mismos y en nuestras relaciones con los demás. El feminismo es ideal que marcha contra toda ideología de poder ilegítimo y busca el estadio de la solidaridad. Es una invitación al bien.

Una vez despierta nuestra conciencia, el código mínimo indispensable no sólo para llegar al deseo sino para además salvar distancias entre deseo y hecho, es decir que lleve a la consideración de asuntos de género en relación a aquello que enseñamos, incluiría los conceptos que esbozo a continuación.

En primer lugar debemos considerar que el género, aun cuando emana de la singularidad sexual correspondiente a macho y hembra, es socialmente construido.³ Masculino y femenino son categorías que no se determinan biológicamente, sino a través de las relaciones sociales que los seres humanos establecen. La construcción social del género es una categoría ideológica, por la cual se significa una deformación de la

autenticidad de los seres humanos de ambos géneros. La construcción social del género descansa sobre un modelo absoluto de lo humano y una alteridad. El modelo absoluto de lo humano es el hombre. La alteridad es la mujer. Mediante la instauración de la noción de ser humano absoluto y "Otro" surge la dialéctica poder/subordinación.⁴ La categoría poder corresponde al hombre. La categoría subordinación corresponde a la mujer. Las categorías poder/subordinación dan lugar a condiciones materiales específicas que determinan la existencia de cada género. Existe una especificidad de la existencia masculina. Existe una especificidad de la existencia femenina. Existe una especificidad de la experiencia masculina. Existe una especificidad de la experiencia femenina.

Para comenzar a comprender en qué consiste la especificidad de la existencia y experiencia femenina es imperativo conocer los cuatro discursos sobre la mujer. Estos son:

³ Viola Klein, *El carácter femenino: Historia de una ideología*. Barcelona, Paidós, 1980, p. 291-292.

⁴ Simone de Beauvoir, op. cit.

- **La mujer como ser humano infradesarrollado**

Aparece en la antigüedad en los discursos pitagóricos, platónicos y aristotélicos. Los padres de la iglesia y varios pensadores participan, durante el curso de la historia, en la elaboración de esta ideología que persiste hasta nuestros días.⁵

- **La mujer como ser diferente**

La doctrina de diferentes esferas de acción motivó una acendrada polémica en el Siglo XIX protagonizada por John Ruskin en contra y John Stuart Mill a favor de los derechos de la mujer.⁶ La diferencia, en esta doctrina, contribuye a subordinar a la mujer. Tiene mucho que ver con los conceptos de amor romántico y la división de espacios público y privado correspondientes a masculino el primero, femenino el segundo.

⁵ Vern L. Bullough, *The Subordinate Sex: A History of Attitudes Toward Women*, New York, Penguin, 1974 .

⁶ Kate Millet, *Política Sexual*, México, Aguilar, 1975.

- **Discurso de la igualdad**

Representa la gran batalla del Movimiento de Liberación Femenina que se inicia en el Siglo XIX.⁷ Centrado en la consecución del sufragio, reformas educativas y en las leyes conyugales, deja fuera zonas de lo personal y del ámbito de la domesticidad suscitando nuevas interrogantes que se aglutinarán en un nuevo discurso de la diferencia.⁸

- **Nuevo discurso de la diferencia**

Se encamina a rescatar lo femenino oculto, desnaturalizado, silenciado, deformado o desvirtuado. Esta tarea de rescate es esencial para el cumplimiento de la igualdad. Se articula formalmente a partir de la década de los años sesenta, aun cuando ha habido importantísimos precedentes. En el mundo hispánico descolla la figura de Sor Juana Inés de la Cruz quien en su "Respuesta a

⁷ Alice S. Rossi, editora, *The Feminist Papers: From Adams to de Beauvoir*, New York, Bantam, 1974.

⁸ Patricia Meyer Spacks, *La imaginación femenina*, Madrid, Debate, 1980; Betty Friedan, *The Feminine Mystique*, New York, Dell, 1977.

Sor Filotea" alude a los cuatro discursos sobre la mujer, además de que establece la vigencia de una Tradición Femenina, habla sobre la Autoridad de la Experiencia y aboga a favor de los Estudios de la Mujer. El nuevo discurso de la diferencia impulsa hoy día importantes sectores dedicados a los Estudios de la Mujer. En el área de la crítica literaria feminista enriquece el método de crítica de las ideologías, aplicable a la imagen de la mujer presentada en los textos producidos por hombres, para centrar su atención en la especificidad de estrategias en los textos literarios que producen las mujeres.⁹

Además de estos cuatro discursos, cuya descripción ha sido por necesidad esquemática, alguien interesado en incluir la óptica de mujer, en un programa de estudios, debe tomar en cuenta términos tales como Angel del Hogar¹⁰, Política de lo Sexual¹¹,

⁹ Elaine Showalter, "Feminist Criticism in the Wilderness", en: *Writing and Sexual Difference* de Elizabeth Abel, Chicago, The University of Chicago Press, 1982, p. 9—35.

¹⁰ Virginia Woolf, "Profesiones para la mujer", en: *Las mujeres y la literatura*, Barcelona, Lumen, 1981, p. 215-220.

Autoridad de la Experiencia¹², Tradición Femenina.¹³

La exploración de tres niveles de conciencia: femenina, femeníl, feminista, resulta útil en la dilucidación de mensajes concernidos con la realidad de la mujer en los textos literarios.¹⁴

El feminismo contemporáneo sabe que la integración de Estudios de la Mujer y el Género en las artes liberales es fundamental para lograr un currículo balanceado, que no defraude el ejercicio de la docencia. Un examen de objetivos generales específicos del Departamento de

¹¹ Kate Millet, op. cit.; Margarita Ostolaza Bey, *Política Sexual en Puerto Rico*, Río Piedras, Huracán, 1989.

¹² Bettina Aptheker, "Race and Class: Patriarchal Politics and Women's Experience", *Women's Studies Quarterly*, New York, The Feminist Press and The National Women's Studies Association, Winter 1982, X, 4, p. 10-15.

¹³ Virginia Woolf, *A Room of One's Own*, Frogmore, St. Albans, Triad/Panther, 1977, p. 72-73; Sor Juana Inés de la Cruz, *Obras escogidas*, Barcelona, Bruguera, 1979, p. 512.

¹⁴ Nannerl O. Keohane y Barbara C. Gelpi, "Foreword", en: Nannerl O. Keohane, Michelle Z. Rosaldo y Bárbara C. Gelpí, editores, *Feminist Theory: A Critique of Ideology*, Chicago, The University of Chicago Press, 1982, p. ix -xi.

Español de la Facultad de Estudios Generales de la Universidad de Puerto Rico, donde me desempeño, así como los objetivos de nuestra Facultad, revelan que el cabal cumplimiento de todos ellos requeriría la inclusión de la óptica que nos ocupa. Dicha inclusión suscitaría, a su vez las más variadas y diversas estrategias de selección de materiales que sin duda enriquecerían los cursos de estudios. Un registro cada vez más amplio e integrado, ausente de parcialización genérica, cobrará dimensiones inéditas que no pueden menos que refrescar nuestra imaginación.

Lo mismo ocurre con los enunciados de comprensión y producción de discursos contenidos en el "Primer Informe del Comité de Coordinadores del Curso de Español Básico", grupo de trabajo adscrito a la presidencia de la Universidad que incluye representantes de todos los recintos universitarios así como de las seis unidades del sistema de Colegios Regionales.¹⁵ Todos y cada uno de los enunciados se tiñen de

¹⁵ Dwight García, "Comité de Coordinadores del Curso de Español Básico: Primer Informe, 1 de junio de 1990", fotocopia.

género. No hay enunciado asexuado. Como diría un buen amigo mío, el pintor Augusto Marín, "*¡Vive la difference!*"

Debido, no obstante, a que este hecho, que recién señalamos, para ser evidente requiere un ojo avizor, sugerimos que las listas de objetivos contengan algún tipo de acotación que llame la atención a esta omnipresencia del género y a la deseabilidad de tomar en cuenta esta realidad en la preparación de materiales docentes.

El curso de español básico que imparto utiliza como material docente primario una Antología de Lecturas. En estos momentos una nueva antología que se preparara (correspondiente al primer semestre del año académico) se encuentra bajo proceso de revisión. No sabemos cuáles serán sus materiales, ni cuál su organización final. En la actualidad, el Departamento se halla también en proceso de revisión curricular. Para efectos comparativos sólo puedo referirme, pues, a la vieja antología, cuya edición data de 1975-76, y a la nueva antología (del primer

semestre), hoy día en proceso de revisión.

En la antología de 1975-76, de 58 textos, dos son de mujer. De estos dos textos, sólo uno, el poema "A Julia de Burgos" de Julia de Burgos tiene contenido teñido de género. El segundo texto, el poema "Oración" de Violeta López Suria, se vale de la voz universal. En esta antología las divisiones contienen títulos que hoy día consideramos sexistas: "El hombre ante la lengua y la creación estética", "El hombre ante la sociedad, ante Dios ante sí mismo". En la nueva antología, de 91 selecciones, 10 son de escritoras. Los títulos aludidos desaparecen.

Como puede colegirse, la nueva antología ostenta algún progreso respecto de la integración de temas de género. Incluye un breve apartado titulado "La mujer". Bajo la sección "El ensayo en Hispanoamérica", incluye dos ensayos referidos al género: "Literatura femenina" de Enrique Anderson Imbert y "Presencia de la mujer en la literatura puertorriqueña contemporánea" de la que suscribe. Trabajé arduamente para lograr la inclusión de algunas

autoras y temas de género en esta antología. Aun así, considero que es menester darle mayor visibilidad a obras de escritoras en una futura revisión. Echamos de menos la voz de la mujer, por ejemplo, en temas donde ha descollado tales como la naturaleza, el amor, el tiempo, la Isla de Puerto Rico.

Debido a que la nueva antología no ha circulado todavía, utilizo la antología de 1975-76 en los cursos que imparto. Les contaré ahora algunas de mis estrategias para incluir temas de género en nuestro curso de español básico. Aclaro que me refiero a esfuerzos incipientes que no tienen la intención de presentarse como modélicos. Comparto mis procesos docentes con una modesta intención de participar en un diálogo que todavía se halla en progreso.

Este año inicié la Unidad de Lengua con el poema "La sangre del espíritu" de Miguel de Unamuno. Seguí con la "Oda al diccionario" de Pablo Neruda y su texto "La palabra". Leímos el ensayo "Qué es una lengua" de Humberto López Morales. Todo profesor/a de español descubrirá aquí

una sencilla intención de despertar conciencia sobre la configuración y los valores de la lengua y sobre el uso del diccionario como remedio a las deficiencias lexicales de nuestro estudiantado. Seleccioné, además, tres lecturas que pensé podrían interesar al estudiante que se inicia en la vida universitaria: el ensayo "Adentro" de Unamuno, "Oda a la cebolla" de Neruda y "Sonatina" de Rubén Darío. "Adentro" apela a los ideales de la gente joven. "Oda a la cebolla" sorprende con su deslumbrante celebración de lo elemental cotidiano. Escogí "Sonatina" para ilustrar parte de la sensibilidad modernista, movimiento paralelo a la Generación del '98 que estudiáramos; y, más que nada, porque el texto gusta, agarra y nos lleva directamente, con su presentación extática de la joven suspirando por su príncipe azul, a la consideración de toda una suerte de ideologías dañinamente sexistas. Completamos la discusión de "Sonatina" con la lectura de "Memoria de un eclipse", cuento de Luis Rafael Sánchez, que retrata los estragos en la vida de una mujer como resultado de una sensibilidad exacerbadamente romántica.

Terminadas estas discusiones, retomé el tema de lengua con el poema "Envío" de Rosario Ferré. Me propuse mostrar que la sangre de su espíritu, el de Ferré, como mujer, tiene una expresión diferente. El poema, en su apasionada puesta en escena, por medio de la escritura de una tradición femenina, representa también una alabanza a la lengua.

No pude resistir sorprender a los estudiantes, la intención era involucrarlos cada vez más en menesteres tanto de lengua como de género, con la lectura de "Pollito Chicken" de Ana Lydia Vega. Esta es una lectura que puede servir de punto de partida para toda una discusión en torno a la problemática de los usos que asignamos a ambos idiomas: español e inglés, además de que nos lleva directamente a un planteamiento de política sexual.

En la segunda unidad de esta antología es donde aparecen los poemas de Julia de Burgos y de Violeta López Suria. Pienso, para efectos de discusión, mantener el de Julia y sustituir el poema "Oración"

de Violeta por su cuento "El cojín".¹⁶ Este es un estupendo cuento donde un objeto querido de una joven se hace representativo de toda una sensibilidad de mujer. El cojín personificado es el alma al desnudo de la protagonista. El cuento plantea la solidaridad que existe entre seres marginales y valida el trabajo de las mujeres. López Suria crea un triángulo amoroso diferente al triángulo clásico del canon literario establecido. En este caso el triángulo se compone de la protagonista, la tía, diestra en labores domésticas, confeccionadora del hermoso cojín, y el cojín. Se únen todos en expresiones cómplices de amor y solidaridad. Los mensajes paralelos y entrelazados que surgen de este triángulo amoroso nos descubre que la indiferencia hacia las capacidades de seres marginales, el tiempo adverso para estos seres donde la juventud es esencial para el amor, su mayor vulnerabilidad a la soledad y el abandono crea condiciones de silencio, espera, quietud que se traducen en compasión; cualidad que

¹⁶ Violeta López Suria, *Obsesión de Heliotropo*, Río Piedras, Puerto Rico, Edil, 1969, p. 65—70.

engendra --a la vez-- fuentes inéditas de conocimiento.

El cojín es un texto ideal para mostrar la dimensión de conciencia femenil. Ausente el estereotipo de lo femenino convencional, así como el mensaje feminista confrontativo, el relato valida la sensibilidad y el trabajo de las mujeres.

Bajo esa misma unidad, pienso incluir la novela *La muñeca* de Carmela Eulate Sanjurjo. Este es un texto muy apropiado para el nivel de primer año. El vocabulario y la sintaxis no ofrecen mayor dificultad. Tiene el interés de que en tanto en cuanto es al hombre quien presenta como víctima, constituye una especie de "tour de force" como ejercicio de comprensión del discurso respecto del género. La novela abunda también en segmentos de exagerada conciencia femenina y en imágenes del Ángel del Hogar. Los estudiantes disfrutaban mucho este texto, y aprenden de él códigos libertadores.

La antología del segundo semestre se inicia con la unidad "El hombre (sic) ante el amor y ante la naturaleza". Junto a Fray Luis de León, Gustavo Adolfo Bécquer, Federico García

Lorca, incluiré a Rosario Ferré, Manuel Ramos Otero, Luis Palés Matos. Todos ellos nos plantean variedades del amor desde ópticas interesantes a desentrañar.

"La muñeca menor", primer cuento que escribiera Rosario Ferré, es, sin duda, uno de los más estudiados. "La muñeca menor" no es un texto de difícil lectura, pese a que contiene cierta dosis de misterio, de lo desconocido. Una lectura feminista descubre en este texto varias estrategias de escritura de mujer. El relato invierte el discurso masculino de poder a través del trastrueque de su orden con el objetivo de instaurar un discurso femenino autónomo.¹⁷ El sentido de términos usuales del patriarcado tales como el Angel del Hogar, la mujer como muñeca, la casa como espacio del encierro de las mujeres, la asociación pasiva de la mujer con la naturaleza se invierten y convergen todos los términos

¹⁷ La inversión es una de las estrategias principales del discurso femenino. Véase: Annette Kolodny, "Some Notes on Defining a Feminist Literary Criticism", en: *Feminist Criticism* de Cheryl L. Brown y Karen Olson, Metuchen, New Jersey, Scarecrow, 1978, p. 37-58.

enumerados en la elaboración de una venganza.

Esta estrategia de inversión lleva a un cambio de óptica donde lo canónico adquiere marcas de especificidad femenina. Además de lo enumerado, la presencia de lo real maravilloso en este cuento, que en el canon opera como intensificación de la realidad, se convierte en transgresión de la realidad.¹⁸

El relato se vale de lo que Josefina Ludmer ha llamado "*treta del débil*", es decir, desde el lugar asignado y aceptado se cambia el orden establecido a favor del deseo femenino.¹⁹ La tía vieja acepta su "*cárcel*", pero elabora una venganza que incluye los principales personajes femeninos: la tía, la sobrina menor y la chágara. Es aquí donde se nos descubre el lugar oculto de lo femenino en el discurso, conocido también como estrategia de

¹⁸ Alejo Carpentier, "De lo real maravilloso americano", en: *Tientos y diferencias*, Buenos Aires, Calicanto, p. 83-99.

¹⁹ Josefina Ludmer, "Tretas del débil", en *La sartén por el mango: encuentro de escritoras latinoamericanas*, edición de Patricia Elena González y Eliana Ortega, Río Piedras, Puerto Rico, Huracán 1984, p. 47-54.

palimpsesto.²⁰ El motivo principal del cuento no es la vida de la tía o la infelicidad de la sobrina, sino la instauración de un discurso de solidaridad femenina con objetivo transformador.

Otra estrategia de escritura de mujer que configura este relato es la validación de cualidades consideradas femeninas arquetípicas, usualmente desprestigiadas.²¹ La capacidad para el misterio, el contacto con la magia o lo sobrenatural crea una estructura estética dirigida a transformar el dispositivo sojuzgador en liberación. De manera similar a como ocurre en el cuento "El cojín" de Violeta López Suria, este relato de

²⁰ Sandra M. Gilbert y Susan Gubar, *The Madwoman in the Attic: The Woman Writer and the Nineteenth Century Literary Imagination*, New Heaven y Londres, Yale University Press, p. 73.

²¹ Para un análisis detallado de este procedimiento véase: María Arrillaga, *Escritura de mujer: un modelo crítico feminista y su aplicación a tres autoras puertorriqueñas* (Edelmira González Maldonado, Violeta López Suria, Anagilda Garrastegui), tesis doctoral inédita, Departamento de Estudios Hispánicos, Universidad de Puerto Rico, 1987, p. 470. Una de las fuentes de este tipo de discurso es Marguerite Duras. Véase: Susan Husserl-Kapit, "An Interview with Marguerite Duras", *Signs*, Chicago) The University of Chicago Press, Winter 1975, I, 2, p. 423-434.

Ferré valida la fuerza inherente en la pasividad femenina.

Además de las estrategias señaladas, el cuento denuncia la capacidad y mal gusto masculinos con metáforas exquisitas tales como el uso de delfín, puerco de mar, para caracterizar al hombre como cerdo, parte del proceso de desenmascaramiento de que existe una política de lo sexual.

La antología de lecturas incluye, bajo este apartado sobre el amor, el poema "Puerta al tiempo en tres voces" de Luis Palés Matos. Estamos ante uno de los textos más queridos de la literatura puertorriqueña y uno de los más ideologizados. Debido a que se trata de un texto difícil, reservo su enseñanza para los cursos de honor. El texto nos revela fragmentos de recuentos mitológicos donde aparece Medusa, Diana/Acteón, Apolo/Dafne. Se pueden establecer, sin mayor dificultad, los niveles de complicidad de Medusa, Diana y Dafne en contraste con la complicidad masculina de parte de Acteón, Apolo y Perseo. Todos los hombres persiguen, todas las mujeres se defienden. La hermosa imagen de Filí Melé como una medusa con cabeza de

"abejas enjambrada" nos remite a la preocupación de parte del hombre con las cabezas de las mujeres. No quieren nuestros cuerpos, sino nuestras cabezas, es decir, vernos muertas. El poema presenta la mujer como imagen de la muerte y el hecho de la muerte como afrodisíaco. El relato "Somos tres" de Edelmira González Maldonado reescribe este texto magistralmente denunciando esta aberración de parte de la sensibilidad masculina.²²

Bajo esta unidad sobre el amor, me gusta incluir dos de mis textos favoritos: "Hollywood Memorabilia" de Manuel Ramos Otero y "Llanto por la muerte de Ignacio Sánchez Mejía" de Federico García Lorca. Ambos textos presentan variedades del amor. Corroboran, además, el planteamiento de Kate Millet, en torno a la obra de Jean Genet, de que la economía homosexual puede arrojar luz sobre las dinámicas heterosexuales.²³ Interesa el hecho de

²² Edelmira González Maldonado, "Somos tres", en *Crisis*, Río Piedras. Puerto Rico, Edil, 1973, p. 57-61. Para un análisis del proceso de reescritura en "Somos tres", véase: M. Arrillaga, op. cit. p. 415-436.

²³ Kate Millet, op. cit.

que ambos textos contienen juxtaposiciones imagísticas extrañas y virajes inesperados de contenido, procedimientos que valdría la pena explorar como posible indicio de una escritura donde la homosexualidad del escritor da pie a estrategias específicas de expresión.

En la segunda unidad del segundo semestre, "El hombre (sic) ante el tiempo y la muerte", me gusta incluir, junto a textos favoritos tales como "El ahogado más hermoso del mundo" de Gabriel García Márquez, "La muerte obligatoria" de Emilio Díaz Valcárcel, "La muerte minúscula, la muerte mayúscula" de Luis Rafael Sánchez, *Felices días tío Sergio* de Magali García Ramis y "Recetario de incautos" de Carmen Lugo Fillippi.

Felices días es un texto hondamente subversivo bajo visos de inocencia. En este sentido representa la contrapartida de textos masculinos que a primera vista nos parecen ¡qué lindos! y que ocultan ideologías nefastas para la mujer. García Ramis nos da un texto lindo que se vuelve doblemente lindo por lo subversivo de sus planteamientos. La novela es

un bildungsroman, que al ser narrada desde la perspectiva de niños en desarrollo adopta un tono de inocencia. Constituye, no obstante, una poderosa puesta en escena de las contradicciones de una crianza centrada en la duplicidad de la doble esfera de acción, del consabido "*doble standard*". Nos revela la contradicción mayor para una niña en desarrollo. No sólo es la niña más vulnerable a los planteamientos respecto de lo prohibido, la conciencia, la culpa, el pecado; sino que el gran dilema es que no halla modelos a seguir en las mujeres que la rodean, que no sean aquellos de sumisión. El tipo de crianza que presenta la novela refuerza lo deseable de ser como se espera que una sea, con el hecho de que el ser más despreciable del entorno conocido es una mujer transgresora: La Margara. La niña que no tiene espíritu sumiso va encontrando pequeñas claves de insurgencia femenina, pero más que nada, sus modelos de libertad son modelos masculinos: hermanos, primos, el tío Sergio, los santos, puesto que las vidas de las santas son aburridas. Vemos el colonialismo de las mujeres como seres sojuzgados que

se alían con el poder sojuzgador para constituirse en guardianas de una moral que sólo aplica a su género.

"Recetario de incautos" es un texto que presenta una realidad femenina desvirtuada por la ausencia de solidaridad y la presencia de competencia entre mujeres por el favor de los hombres. Denuncia las categorías de juventud y belleza como requisitos para el amor. Advierte sobre el daño que ocasiona a la siquis femenina las revistas especialmente dirigidas a mujeres para construirles castillos de evasión. Este cuento suscita animadas discusiones en el salón de clase con contenidos que pueden llegar a desmitificaciones ricas en claridad.

Un currículo balanceado es uno con mayor capacidad de disfrute, tanto para el/la que imparte, como para quien recibe el conocimiento. Es la mejor alternativa posible para el proceso docente. Las/os invito a explorar por sí mismos estos textos y verán por qué a mí me entusiasman tanto.

**EL CONOCIMIENTO
SIN EXCLUSIONES:
LA IMPORTANCIA
DE LA REVISION
CURRICULAR**

Ivette López, Ph.D.

*Profesora de Español
Universidad de Puerto Rico
en Bayamón*

Cuando me invitaron a participar en esta mesa redonda estuve pensando en lo que había representado para mí la participación en un taller de verano que se inició en el estudio del currículo y su relación con las perspectivas del género. Muchos fueron para mí los frutos de ese trabajo, pero como no quiero hacer un recuento personal, abordaré aquellos aspectos que pienso importantes en el vital asunto de hacer de esa construcción que llamamos género, parte integrante del conocimiento que buscamos compartir o que producimos en nuestras áreas académicas.

Para mi alegría descubrí que ya no teníamos que validar continuamente nuestro trabajo. El hacer tenaz y organizado de más de dos décadas ha

tenido unos resultados. Se escribieron antologías, se publicaron numerosas investigaciones, se han refinado los marcos teóricos, se establecieron revistas y editoriales para divulgar la obra de escritoras, se descubrieron voces que habían sido ignoradas, se iniciaron programas de estudios de la mujer y proyectos de renovación curricular en numerosísimos centros docentes en diversos países.

El impacto de la investigación feminista (en el caso de la literatura) es tal que un crítico como Jonathan Culler, que no es feminista, reconoce que la crítica feminista ha tenido más influencia en el canon literario que la de ningún otro movimiento de crítica y que es una de las fuerzas renovadoras más poderosas en la crítica contemporánea.¹ Elaine Showalter señala que para ser una escuela de crítica joven hemos tenido un impacto extraordinario en la enseñanza de la literatura y en el modo en que ésta se lee.²

¹ Citado en Showalter, "Women's Time, Women's Space: Writing the History of Feminist Criticism", en *Feminist Issues in Literary Scholarship*, ed. Shari Benstock. Bloomington: Indiana University Press, 1987, 32.

² p.30.

Por eso asombra la resistencia o el rechazo de colegas cuando se propone la consideración de la categoría del género como problema fundamental en nuestras disciplinas. ¿En qué siglo viven estas personas? Si hasta un organismo acreditador como la Middle States Association incluye, en los bosquejos que provee a las instituciones que esperan ser acreditadas, un apartado sobre el género y le pregunta a las instituciones qué están haciendo en esa área. Es decir, que incluso organismos tradicionales y no feministas se han visto precisados a incorporar el género como categoría importante del mundo académico. Es triste ver que la Universidad de Puerto Rico (UPR), como sistema, esté tan a la zaga en este aspecto, sobre todo porque la imagen que da la universidad de sí misma (y que muchos de sus integrantes creen) es la de ser renovadores y la de estar a la par del conocimiento actualizado.

Leía recientemente (Kim Thomas) que el peor vicio de la educación universitaria es la complacencia, su creencia de que si las cosas han

funcionado siempre de una manera, deben seguir funcionando así.³ Al relacionar esto con los asuntos del género recordé las expresiones de Carolyn Heilbrun, una crítica y escritora con gran sentido del humor, quien dice en un artículo que aquellos que se oponen al feminismo están en peligro de imitar a los creacionistas que se opusieron a Darwin y cuestionaron la validez de la teoría de la evolución.⁴ Señala cómo Darwin cuestionó la visión del mundo y los paradigmas de su época y cómo las feministas estamos cuestionando el mundo estable de esas obras venerables y veneradas del canon literario: las que aparecen en las historias literarias, en las antologías, en las reseñas de periódicos, las que se incluyen en los cursos. Concluye que las nuevas teorías no triunfan mediante la convicción de sus oponentes, sino gracias a las

³ Thomas, Kim. *Gender and Subject in Higher Education*, 182.

⁴ Heilbrun, Carolyn, "Women, Men, Theories and Literature", *The Impact of Feminist Research in the Academy*, ed. Christie Farnham. Bloomington: Indiana University Press, 1987, 217-225.

nuevas generaciones que se familiarizan con ellas.

Por eso es tan importante la tarea de renovación curricular; es un compromiso que tenemos con nuestro estudiantado. Una de las cosas que debemos hacer es preguntarnos de dónde y cómo surgen los cursos básicos en español y otros cursos introductorios. ¿Cómo surgen los estudios literarios en tanto disciplina académica? Esta pregunta se la han hecho varias estudiosas y estudiosos en Inglaterra y Janet Batsleer en *Rewriting English* (Methuen: London, 1987)⁵ plantea que los estudios literarios o los cursos de literatura inglesa se desarrollan con la colonización de la India, como parte del proyecto colonizador y con el fin de transmitirles a los colonizados la cultura inglesa, de implantarla como paradigma superior. Eagleton ha puntualizado sobre cómo se esperaba que los cursos de inglés sirvieran en Inglaterra para unificar clases sociales, mantener el *status quo* y atenuar

la demanda de las mujeres de la emergente clase media de tener acceso a la educación universitaria.

Esta aparente disgresión me lleva a pensar que el surgimiento de una disciplina académica y su estructura curricular no es producto de la ingenuidad, sino que subyacen en la misma unas propuestas. Al enfrentarnos a un proceso de transformación curricular debemos tener en mente a qué sujetos se han dirigido esos cursos introductorios de lengua y literatura. Saber a qué responde su origen y desarrollo nos puede ayudar a entender sus exclusiones y sesgos. ¿Cuál es la construcción de lo masculino y de lo femenino en esos cursos? ¿Qué textos se proponen como textos canónicos? Creo que estas preguntas se relacionan con la estructura y el diseño de los cursos y que aun cuando las mujeres seamos una mayoría numérica en una disciplina, seguimos siendo una minoría cultural si esa disciplina está definida desde una perspectiva androcéntrica, si desde su punto de partida no integra a las mujeres como sujetos. Las personas que no participan de la tradición dominante (que en los

⁵ Batsleer, Janet, ed., *Rewriting English. Cultural Politics of Gender*. London, New York: Methuen, 1987.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

cursos de nuestro sistema es, en su origen, patriarcal, occidental y blanca) tienen que ajustarse a ella. Esa visión limitada y parcial se propone como una visión total y "*universal*".

Creo que en Puerto Rico hay que examinar el origen de la estructura curricular de los cursos de lengua y literatura, toda vez que muchos estudios recientes muestran que hay una relación entre las disciplinas académicas y las construcciones sociales de lo masculino y lo femenino en esas disciplinas. Sabemos que lo que se asocia con lo femenino ha sido devaluado de modo consistente en el sistema educativo y que la producción cultural de la mujer se ha silenciado, trivializado o distorsionado en la construcción del saber que han hecho los hombres. Hay entonces que redefinir esa "*gramática social*" en la cual las mujeres nunca se definen como sujetos y reorganizar el conocimiento para que éste sea una frontera abierta.

Como muchos de nuestros cursos tienen un componente de lengua, voy a referirme brevemente a esta

área, que es la que menos conozco y en la que menos investigación hay en español.

Tenemos que plantearnos en los cursos el problema de la lengua y su relación con el género. No sólo a nivel del uso excluyente y exclusivo del masculino, que también hay que abordar. Sí creo que la Universidad de Puerto Rico debe revisar sus documentos públicos para evitar que aparezca siempre un sujeto masculino: por ejemplo, se escribe sobre los "*egresados*" del Departamento de Ciencias Secretariales, cuando creo que no se había graduado ningún hombre de ese bachillerato (al menos en varias dependencias de la UPR). Se puede señalar que eliminar el uso exclusivo del masculino es un gesto cosmético y superficial; creo que no, en la medida en que la lengua escrita es un ejercicio consciente y que obligaría a pensar en dos sujetos y a no postular un sólo sujeto como "*el hablante universal*".

Pero no nos debemos quedar ahí. Hay que señalar cómo las mujeres han sido excluidas del lenguaje, que es uno de los discursos del poder.

Primero excluyéndolas de la educación, luego arrinconándolas en las formas privadas del lenguaje (al prohibirles el habla pública), silenciándolas a través de todo tipo de mitos y restricciones, ridiculizándolas o ignorándolas (curiosamente uno de los mitos generalizados del sexismo es el que dice que las mujeres hablamos mucho).

Uno de los casos más contundentes de ese silencio impuesto es, en la tradición hispánica, el de Sor Juana Inés de la Cruz, quien termina negando la escritura por miedo a la censura y por los ataques virulentos de los hombres de la jerarquía religiosa de su época (de hecho, la obra de Sor Juana se publicó en España, gracias a la gestión de una condesa amiga de ella). "*Saber y decir. . . constituyen campos enfrentados para una mujer . . . toda simultaneidad de esas dos acciones acarrea resistencia y castigo*", dice Josefina Ludmer refiriéndose a Sor Juana.⁶

⁶ Ludmer, Josefina, "Tretas del débil", *La sartén por el mango*, ed. Patricia González y E. Ortega. Río Piedras: Huracán, 1984.

Además del silencio, documentado en algunos ejemplos de la literatura, pero mucho menos en los discursos cotidianos, sabemos que la lengua marca a la mujer como objeto sexual y propiedad masculina. En el salón de clase podemos abordar el tema de la representación de la mujer en el nivel de los significados. Hay dos ensayos que pueden servir de punto de partida para esta discusión: "Lenguaje y discriminación" de Elena Urrutia y "Lo que dice el diccionario" de Alaíde Foppa. En ellos queda claro cómo el diccionario de la Real Academia Española reproduce los arquetipos de lo masculino y lo femenino. Tendríamos que cuestionar también la organización del Diccionario, en el cual los nombre y adjetivos aparecen en su forma masculina, que se considera, según el criterio de los redactores, lo universal. Hay también un artículo de Violeta Demonte, "Lenguaje y sexo", que puede servir de guía a las y los colegas, ya que hace una exposición de los temas de la sociología del lenguaje que afectan a las mujeres y busca respuesta a preguntas de la índole de cómo se

habla sobre las mujeres y de si existe un lenguaje femenino. Un trabajo de Wenceslao Serra, "La construcción social de la mujer en el refranero puertorriqueño", tiene ejemplos interesantes para traerlos al salón de clase. También se puede señalar lo que se ha hecho en otros países, como las "Propuestas para evitar el sexismo en el lenguaje" que publica el Instituto de la Mujer del Ministerio de Cultura de Madrid (1989), que es un folleto con recomendaciones (ver una variante en esta publicación). Este taller podría hacer esas recomendaciones y que quedarán disponibles como material de información. Para una reflexión sobre lenguaje, escritura y sexualidad podría usarse el ensayo de Luisa Valenzuela "La mala palabra" (Revista Iberoamericana, julio-diciembre 1985), que va siguiendo las transformaciones de un lenguaje vedado durante siglos a las mujeres, viendo cómo las escritoras han ido "contra el silencio por la desobediencia".

También debemos abordar el discurso en su totalidad y ver el lugar que en él ocupan las mujeres: la

forma en que se habla sobre los hechos y las cosas revela actitudes y modos de percibir. Una lectura, la introducción al libro *Feminist Critique of Language*, da un ejemplo de análisis de un discurso que es un recuento de una violación (en dos periódicos distintos, en inglés). Ambos periódicos coinciden en decir, en líneas generales que dos hombres golpearon y amarraron a un marido aterrorizado, a quien obligaron a ver la violación de su esposa.⁷ Indica la autora que en este recuento la violación parece ser un crimen contra el hombre más que contra la mujer. La experiencia del hombre se sitúa en un primer plano; él es el sujeto de la oración principal y la mujer aparece en la oración subordinada en la redacción periodística. El es el aterrorizado, a quien "fuerzan a". Uno de los periódicos habla de la casa de él. Este tipo de análisis, es importante porque muestra cómo el sexismo no se reduce a palabras o frases específicas y cómo hay una falta de simetría entre "hombre y esposa", y una serie de selecciones

⁷ *Female Studies* V11, 48.

sintácticas que revelan una visión androcéntrica.

Si aceptamos que las convenciones de la representación son construcciones históricas, debemos concluir que pueden ser reconstruidas. El feminismo ha creado un debate muy serio en torno a usos que antes no se cuestionaban. También la investigación ha abordado el problema del comportamiento lingüístico de mujeres y hombres en el habla. Pienso que la lingüística puertorriqueña no ha hecho ese acercamiento y es necesaria esa investigación que podría enriquecer los cursos y mostrar si las mujeres usan el lenguaje de modo distinto a los hombres, a quién se le presta más atención en una conversación; quién interrumpe más (en inglés están los trabajos de Lakoff, Cameron, McConnell Guinet, pero en español esa discusión y ese análisis necesitan afinarse.

Paso ahora a la literatura. Creo que no se trata de añadir escritoras, aunque también hay que incluirlas en los prontuarios. Tenemos que concebir el género como algo

fundamental en la articulación del conocimiento y, por ende, de los conceptos de literatura, autor/a, géneros literarios. Es necesario pensar nuevas estrategias de lectura, buscar el espacio de las mujeres en donde no lo hemos visto, indagar sobre su presencia o ausencia.

En el área de los estudios literarios esto se está haciendo por vías diversas. En un momento inicial mucha de la crítica feminista se dedicó a estudiar las imágenes de la mujer que aparecían en la literatura escrita por hombres. Pronto las feministas se percataron de que no era productivo hacer un recuento del sexismo de los escritores. La meta no debe ser el catálogo y las variaciones del sexismo (este catálogo ya está hecho y es altamente repetitivo, pues las imágenes son las mismas)⁸, sino

⁸ Además, parece que los escritores siguen empeñados en seguir representando a las mujeres de la misma manera. Una reseña de *La inmortalidad*, novela de Milan Kundera (Rubén Ríos, *El Mundo*, Puerto Rico Ilustrado, 12 de agosto de 1990, 20-23) señala cómo las mujeres del relato sucumben y se disipan, y "la imagen postrera y fundante del libro es solitariamente masculina: Goethe y Hemingway deambulando por el paraíso de los poetas, eternamente enfrascados en la

llegar a transformar los sesgos sexistas y ver cómo se han enfrentado a esas imágenes las escritoras. Esos estudios de la misoginia o la distorsión han sido, a todas luces, un comienzo útil en la crítica feminista, ya que nos han hecho ver estereotipos y darnos cuenta de cómo las mujeres han sido conceptualizadas como "lo otro". Posteriormente, en los estudios sobre literatura, varias son las direcciones en que se aborda esa transformación que mencioné:

- La recuperación de textos ignorados o silenciados en la tradición literaria es una labor arqueológica que ha llevado a preguntas como ¿quiénes deciden qué autores/as se incluyen en las historias literarias?; ¿quiénes deciden qué se considera literario? Shari Benstock en un artículo sobre Gertrude Stein menciona una serie de escritoras importantes en esa misma época, que todos los escritores del momento reconocían como compañeras de generación (Mina Loy, Winifred Ellerman), que han sido borradas del mapa literario. Lo que asusta, escribe Benstock, es que esta desaparición ocurre en un tiempo cercano al nuestro, en un plazo de sesenta años. ¿Qué

melancólica contemplación de sus literarias masculinidades." (23).

pasaría con los siglos anteriores al nuestro?, se pregunta.⁹ En Puerto Rico, gracias a esa labor arqueológica mencionada, se recuperó la figura que da nombre a la Sala Luisa Capetillo del Proyecto de Estudios de la Mujer en el Colegio Universitario de Cayey (UPR).

- Reconocer la ausencia de escritoras lleva a su vez al estudio de las condiciones histórico-sociales en que surge la escritura femenina. ¿Qué espacios le han sido permitidos a las escritoras? ¿Cómo los espacios definen las posibilidades de la escritura femenina y los géneros literarios que pueden trabajar las mujeres? Qué estrategias han usado las escritoras para poder insertarse en el sistema literario? Nuevamente recuerdo a Sor Juana y el ensayo de Josefina Ludmer, "Tretas del débil", en el que se muestra cómo la estrategia de los subordinados combina tácticas de "la aceptación de su lugar subalterno (cerrar el pico las mujeres). . . con antagonismo y enfrentamiento. . . ." (Ludmer, 51).

Al estudiar el medio en que surge la escritura de las mujeres, tenemos que ver el problema de la recepción

⁹ Benstock, Shari, "Beyond the Reaches of Feminist Criticism: A Letter from Paris", *Feminist Issues in Literary Scholarship*, 7-29.

literaria. En un medio en que los lectores "oficiales" eran hombres, es importante ver cuál fue la recepción de las obras y cómo se "codificó" para el futuro esa obra. Esos problemas hay que traerlos al salón de clase en la discusión de los textos. ¿Cómo tópicos como "alma de mujer", "sensibilidad femenina", entre otros, han moldeado la lectura de esos textos? Pienso en Gabriela Mistral y cómo los críticos elogiosos han desvirtuado su obra; en Delmira Agustini, otro ejemplo de recepción elogiosa, que al leerla tenemos que preguntarnos si se habla de una escritora o de una constelación estelar ("astro fugaz", "deslumbramiento estelar", "meteoro deslumbrante", la apodaron diversos críticos de la época; otros dijeron que era una mujer "de sexo encendido" o que padecía de "delirio vaginal").

La crítica ha hecho también malabarrismos para encubrir y descontextualizar a las escritoras. Esto se evidencia en las selecciones antológicas, que tenemos que revisar muy cuidadosamente pues con frecuencia eligen textos que se asocian con lo que se espera de las escritoras. Es el caso de

Alfonsina Storni: hay poemas suyos muy modernos, que prefiguran el lenguaje de Vallejo y que jamás aparecen en las antologías. En el caso de Delmira Agustini, las historias literarias la han sacado del modernismo y la han puesto en el gineceo de "las poetisas", mientras que Herrera y Reissig, su compañero de generación, aparece en el desfile de los modernistas.

Estos ejemplos me llevan a otro aspecto: ¿cómo han leído y reescrito las escritoras los textos anteriores y los de su época? Me pregunto ¿cómo leería Julia de Burgos la poesía sobre la mujer de uno de sus mentores, Lloréns Torres? ¿Cómo se apropia Delmira Agustini de todos los emblemas de ese espectáculo que es la mujer en la poesía modernista? ¿Cómo reescribe todo eso desde la perspectiva de una mujer y construye imágenes distintas? ¿Cómo se apropia Gabriela Mistral de la imagen de madre y maestra, íconos que le permitieron tener un espacio público al cual, de otro modo, difícilmente hubiera podido llegar?

En resumen, un trabajo fundamental que tenemos que hacer es aprender a leer todos los textos de todas las épocas desde una perspectiva que considere el género como algo esencial; tenemos que cuestionar el canon, ver cómo ha excluido escritoras y cómo las ha tergiversado cuando las incluye. ¿Cómo el canon ha privilegiado cierto modo de ser masculino?. Esto se está haciendo ya con muchos textos. Por ejemplo, al estudiar el Poema del Cid a las críticas feministas no les interesa tanto la figura sufrida de Doña Jimena sino la sobrevaloración de la explotación militar y política de un héroe ante el cual probablemente la gente de los pueblos se sentía aterrorizada.

Leía recientemente un ensayo sobre cómo aparece la mujer en tanto lectora en la poesía de Juan Ramón Jiménez. La crítica feminista es de una riqueza enorme, va del psicoanálisis a la deconstrucción y la postmodernidad y, como muestra Elaine Showalter, contrario a las escuelas críticas creadas por hombres, no responde a una figura central, a

una "gran madre" (no es como la de las "autoridades": Bloom: la ansiedad de las influencias; Todorov y Barthes: estructuralismo; Eco y Greimas: semiótica). De esa crítica y lo que nos enseña sobre un nuevo modo de leer, tenemos que nutrirnos para transformar nuestros cursos. Así pasaremos a un currículo en el que las mujeres no sean una ausencia o una excepción y podamos reescribir las palabras de Monique Wittig, quien escribió en una ocasión: *"sólo existe un género: el femenino; lo masculino no es un género sino lo general. Por lo tanto existe lo general y lo femenino"*. No queremos que siga siendo así.

**PARA QUE SE VEALA
COSTURA O
APRENDIENDO A
DESAPRENDER**

María Solá, Ph.D.

*Profesora de Español
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Mayagüez*

Mi participación consiste en compartir con ustedes lo que ahora, al cabo de muchos años en el salón y en la investigación de la literatura, aspiro a hacer con mis estudiantes. La mejor exposición es la demostración y por eso comencé con esa especie de mini-taller. Mi objetivo fue propiciar una brevísima conversación conjunta con algunos textos que he trabajado y que suelen formar parte de los cursos universitarios en Puerto Rico. Sin embargo, ese tipo de ejercicio requiere más tiempo y queda mucho por decir. Por eso les presento, además, este resumen de las ideas y experiencias que fundamentan mi trabajo, que proceden de muchas y muy diversas fuentes.

Me di cuenta hace tiempo de que nuestro oficio consiste en estimular a los estudiantes a que se pregunten y hagan preguntas y no, como muchos

creen, en transmitir respuestas. Me costó mucho más entender que las preguntas que necesitamos tienen que ir más allá de lo conocido, poner a la ciencia y al libro y a la maestra en entredicho. Inventar nuevas preguntas y que cada cual invente las suyas, las que le ayudarán a ir abriendo el camino de su propio conocimiento, no es un ejercicio de soberbia y originalidad, sino de igualdad y participación. Compartir con los estudiantes el proceso de lectura es respetar su intelecto como para retarlo a través del texto, como para escuchar sus palabras y leer sus escritos señalando aciertos y fallas, a la vez que trato de aceptar y señalar también las mías. Hay que estar dispuesta a opacarse, a hablar cada vez menos y trabajar más en la preparación de los talleres y en la lectura minuciosa de los escritos de ellos y ellas, dejándoles el centro y renunciando al monopolio de la palabra y de la atención en la clase.

A estas alturas trato de enseñar, en fin, poniendo en práctica la conciencia de que la mayor parte del verdadero aprendizaje lo obtiene el alumno con la acción del tiempo y de su propia experiencia: eso no es enseñanza feminista, es enseñanza democrática, o sea, igualitaria y solidaria, y crítica, es decir, antiauto-

ritaria e independiente. Sin embargo, esa forma de concebir la enseñanza tiene mucho que ver con el feminismo, porque, obviamente, adoptar la perspectiva de la mujer para estudiar, no importa lo que se estudie, es afirmar que hay más de una manera de conocer a fondo el lugar del lenguaje dentro de la cultura, y su relación con la estructuración del sujeto y de la conciencia, la noción de autor y la de texto, y por supuesto la de "verdad".

Todo esto no es otra cosa que lengua y comunicación, arte verbal y cultura, y pertenece directamente a la enseñanza de las destrezas verbales. De hecho, no estamos aplicando los principios de la lingüística actual, ni enseñando bien la lengua, si no creamos en las/os estudiantes el reconocimiento de los códigos culturales que determinan la forma en que hablamos. Para lograr esto, nada más eficaz y vivo que señalar los estereotipos que repetimos sin conciencia clara, tales como el lenguaje racista que pulula en el habla puertorriqueña, tipo *pelo malo, lista negra*, etc. Con motivo de las lecturas sobre la Conquista y el Quinto Centenario, encontramos en los periódicos y

proclamas una gama de modismos que exaltan a los europeos a expensas de los pueblos invadidos, tipo "*la hazaña de la Conquista*" y el mismo término *descubrimiento*.

El discurso sexista, por supuesto, está en la base misma de nuestra habla y norma, por lo que suscita controversia cada vez que se critica su empleo en la expresión pública, y no digamos en los profesores y los estudiantes de ambos sexos. La manera más práctica de enseñar aquello de que "*la lengua forma nuestro pensamiento y nuestra concepción de la vida*" es hacer que los estudiantes identifiquen este tipo de expresiones en cualquier escrito o en el mismo discurso hablado de un/a conferenciante o estudiante. Puede que la/el estudiante no quede convencida/o de lo nocivo de los discursos inferiorizantes, pero de seguro entenderá mucho mejor lo que se encierra en el término "*lengua*" y reconocerá hasta qué grado se construye el discurso de cada cual sobre un modelo dado por la cultura.

Aunque creo necesario y factible integrar el feminismo al estudio y a

la enseñanza, anticipo enormes dificultades en el objetivo de trascender el binarismo, o sea, la oposición contrastiva en la integración de significados a la conciencia. De hecho, la mayor parte del pensamiento que fundamenta nuestra vida no llega siquiera al binarismo, sino que es metafísico, fijista y autoritario. Mas si no podemos trascender el binarismo patriarcal, es posible desmitificar el sexismo patriarcal, poniendo en práctica el binarismo en forma múltiple, flexible o dialéctica. Si no podemos cambiar los códigos de la cultura, podemos tratar de recodificar desde otros receptores, es decir, escuchar la "diferencia" cuyo signo más visible y frecuente es la mujer, dándole voz hasta quizá elaborar, no sino otros significados, sino otros códigos.

A pesar de las contradicciones, y a riesgo de caer en el pragmatismo miope, considero valiosa la diversidad que reina en el ambiente de los estudios feministas. Creo que cualquier tipo de actividad que postule la rebeldía frente al autoritarismo del conocimiento y frente a los límites arbitrarios al pensamiento --a nombre de la mayoría oprimida

(porque los marginales y los oprimidos, como quiera que se cuenten, somos mayoría)-- puede resultar en una superación de la conciencia.

Leer el mundo desde el feminismo es observarlo en forma más crítica y analítica, y también más amplia porque ese tipo de lectura no se limita a adoptar la perspectiva de la mujer, sino que afirma la diversidad al negar que haya una sola forma de conocer. De esta manera se instaura la marginalidad como espacio dentro de la conciencia y la cultura. Por eso, cada día me convengo más de algo que se ha dicho, pero que cuesta entender: los métodos feministas ayudan a aprender mejor y a descubrir más acerca de la realidad.

No hay duda de que la actitud cognoscitiva y ética que da lugar a la práctica feminista amplía o profundiza la investigación y la enseñanza. Lejos de estar reñida con los usos más productivos en la búsqueda del conocimiento, los mejora. La elaboración de currículos feministas a lo largo de las disciplinas no es una moda ni un embeleco sectario, sino una concepción del conocimiento

que se debe implantar con urgencia. Hay que incorporar a la educación los hallazgos de los estudios de la cultura, y de la filosofía y la psicología de la cognición, que son en alguna medida producto de la crítica feminista y guardan una estrecha relación con sus estrategias.

Obviamente estoy bien convencida, y aun así, no me resulta fácil integrar el feminismo a mi trabajo diario, pero no intentarlo sería insincero y violaría el compromiso de compartir lo valioso y auténtico de mis conocimientos con mis alumno/as. Comencé a comprender el feminismo a los treinta años y mi visión de mundo se ha ido transformando poco a poco; entiendo que, como producto que soy de esta sociedad, sólo puedo captar lo que el marco de la conciencia posible me permite. En cuanto a la práctica de la igualdad, las limitaciones que la formación y la estructura misma de la sociedad imponen no son asunto que se pueda trascender en lo individual. Pero sí puedo entablar la lucha y el diálogo desde el nivel de mi percepción para comprender y cambiar la realidad accesible en mi trabajo, es decir, los currículos, los

métodos de enseñanza, mis clases, mis estudiantes y mis escritos.

En realidad lo que plantean la crítica feminista, la enseñanza participatoria y en general las nuevas perspectivas del conocimiento es nada menos que una revolución de las disciplinas humanísticas. Está demás decir que la complejidad de estos objetivos rebasa el marco de nuestras posibilidades actuales en la Universidad de Puerto Rico. Por otro lado, nuestra presencia en estos seminarios indica que percibimos cambios importantes en el pensamiento y que estamos tratando de integrarlos a nuestra conciencia y a nuestra práctica.

Hemos venido a compartir y a aprender, y eso en sí es un buen signo porque lo único que una maestra puede verdaderamente compartir con sus estudiantes es el esfuerzo sincero de aprender, de investigar y pensar en todo momento, no sólo en los libros (aunque primero en los libros), sino a través de cada interacción comunicativa.

Bibliografía

Benstock, Shari, ed. 1987. *Feminist Issues in Literary Scholarship*. Bloomington & Indianapolis: Indiana University Press.

Disch, Estelle & Becky Thompson. 1990. "Teaching from the Heart", *National Women's Studies Association Journal*.. I.1: 68-78.

Flynn, Elizabeth A. and Patrocínio P. Schweickart, eds. 1988. *Gender and Reading. Essays on Readers, Texts, and Contexts*. Baltimore London: Johns Hopkins University Press.

Freire. Paulo. 1971. *Pedagogía del oprimido*. México: Fondo de Cultura Económica.

González, Patricia Elena y Eliana Ortega, eds. 1985. *La sartén por el mango: encuentro de escritoras latinoamericanas*. Río Piedras: Huracán.

Greene, Gayle and Coppelia Kahn, eds. 1985. *Making a Difference: Feminist Literary Criticism*. London New York: Methuen.

Moi, Toril. 1985. *Sexual/Textual Politics: Feminist Literary Theory*. London New York: Methuen.

Mora, Gabriela y Karen Van Hooft, eds. 1982. *Theory and Practice of Feminist Literary Criticism*. Michigan: Bilingual Press.

Showalter, Elaine. 1977. *A Literature of Their Own: British Women Novelists from Bronte to Lessing*. Princeton, N. J.: Princeton University Press.

Solá, María. 1987. "Angel, arpía, animal fiero y tierno: mujer, sociedad y literatura en Puerto Rico." *La mujer en Puerto Rico*. Ed. Yamila Azize. Río Piedras: Huracán. 193-227.

Sotomayor, Aurea María. 1987. *De lengua, razón y cuerpo: nueve poetas contemporáneas puertorriqueñas. Antología y ensayo crítico*. San Juan: Instituto de Cultura Puertorriqueña.

Treichler, Paula A., Cheris Kramarac & Beth Stafford. 1985. *For Alma Mater: Theory and Practice in Feminist Scholarship*. Urbana & Chicago: University of Illinois Press.

Schorr, Naomi. 1987. *Reading in Detail: Aesthetics and the Feminine*. New York London: Methuen.

EJERCICIO

Preguntas que podrían formularse acerca de dos poemas: "Río Jacaguas" de Luis Lloréns Torres y "Río Grande de Loíza" de Julia de Burgos

¿A quién le habla la voz poética?
¿Podría dirigirse a varios destinatarios o receptores a la vez?

¿Hay algo en el texto que indique el género de la voz poética? Señale un pasaje donde se note si la voz es neutra (que no indica género) o si indica alguno.

¿Qué dice la voz del texto acerca del río? ¿Habla con el río, acerca del río, consigo misma? Señale los pasajes donde se puede observar. ¿Cómo presenta cada poema al río del que habla? ¿Qué preocupaciones y experiencias se le ocurren a la voz poética al mirar el río?

¿Hay alguna experiencia específica que se sugiera o describa en cada poema? ¿Es colectiva o individual? ¿Se podría señalar algún rasgo del carácter o detalle acerca de la persona que habla en cada poema?

En ambos poemas se hacen referencias a la historia política de Puerto Rico, pero la actitud de la voz poética es diferente: en "Loíza" hay más significados de emoción que en "Jacaguas". Señale las palabras que denotan esa emoción.

El río es personificado en "Loíza", pero se le observa en distintas edades y roles o relaciones con la voz poética. Señale los pasajes donde se observan esas distintas manifestaciones.

¿Qué cualidades del río-hombre y de algunos hombres se sugiere en los versos "*porque das tu azul alma cuando das tu azul beso*" y "*Unico hombre que ha besado en mi alma al besar en mi cuerpo*"? ¿Qué significan estos versos acerca de la actitud de la voz poética ante los hombres como amantes?

¿Podría personificarse al río como mujer? ¿Por qué o por qué no? ¿Qué cualidades de una mujer podrían proyectarse sobre el río? La preocupación por la conservación de la naturaleza, típica de nuestro tiempo, podría también construirse en un

poema a partir del río. Escribe un párrafo o unos versos acerca de lo que el río significa para ti.

¿Se puede llegar a conclusiones acerca de las diferencias observadas entre ambos poemas? ¿Tienen relación con las diferencias usualmente señaladas en la sociedad entre la mujer y el hombre?

Las preguntas anteriores pueden ser asignadas y contestadas brevemente por escrito por todos los alumnos de una sección como preparación para una clase. También pueden ser objeto de un taller en que diferentes grupos de tres o cuatro estudiantes las contesten oralmente o por escrito y, luego de un breve tiempo de consulta mutua, designen un/a portavoz que informe su respuesta al grupo. Dependiendo del grupo, pueden alcanzar para una o dos clases de cincuenta minutos. Son ejemplos de las muchas preguntas que pueden elaborar para servir como punto de partida al comentario de dos textos que se publicaron en el mismo año, 1937, y que tienen varios aspectos referenciales en común.

Es un buen ejercicio para subrayar aspectos como la diferencia entre la voz del texto, la voz del autor y la voz personal del escritor/a y, por supuesto, para señalar los estereotipos y arquetipos que aparecen codificados en los textos literarios y que en estos dos poemas pueden caracterizarse como ejemplos del discurso masculino y el discurso femenino en la literatura de la década de 1930 y probablemente en muchas otras etapas.

Es interesante observar y comentar con los/as estudiantes cómo el texto de Burgos construye significados no menos filosóficos, colectivos y profundos que los del poema de Lloréns, a la vez que elabora también los significados subjetivos y emotivos que se suelen señalar en la escritura femenina.



Sexismo en el lenguaje

Este trabajo está basado en las "propuestas para evitar el sexismo en el lenguaje", publicado por el Instituto de la Mujer de España a quien agradecemos por permitirnos la utilización de este material que ha sido adaptado a la realidad del Ecuador.

Este documento tiende a modificar el conjunto de normas lingüísticas que dificultan la identificación de las mujeres, impiden la comunicación equilibrada entre las personas y no responden a las necesidades de representación simbólica de una realidad cambiante.

La lengua debe ser un sistema abierto en el que se introduzcan a lo largo del tiempo las modificaciones convenientes dirigidas a satisfacer las necesidades de las personas.

Cuando se establecen las normativas lingüísticas desde una perspectiva sexista se perjudica directamente a las mujeres e indirectamente a toda la sociedad.

Los cambios que a partir de las reivindicaciones de las mujeres, se están produciendo en los papeles sociales de ambos sexos, exigen una adecuación de la lengua para liberarla de los estereotipos discriminatorios.

REFLEXIONES SOBRE FORMAS LINGÜÍSTICAS SEXISTAS QUE SE DEBEN EVITAR Y EJEMPLOS DE PROPUESTAS ALTERNATIVAS

A. SOBRE EL MASCULINO UTILIZADO COMO GENERICO

A. 1. Tradicionalmente se han utilizado los sustantivos hombre y hombres con un sentido universal, ocultando o desdibujando la presencia, las aportaciones y el protagonismo de las mujeres.

Se propone la sustitución de hombre y hombres en estos casos por personas o personas, ser humano o seres humanos, humanidad, hombres y mujeres o mujeres y hombres, sin dar preferencia en el orden masculino o femenino.

NO	SI
El hombre	Los hombres y las mujeres La humanidad
Los derechos del hombre	Los derechos humanos Los derechos de las personas
El cuerpo del hombre	El cuerpo humano
La inteligencia del hombre	La inteligencia humana
El trabajo del hombre	El trabajo humano El trabajo de hombres y mujeres
La evolución del hombre	La evolución de la especie humana
El hombre de la calle	La gente de la calle
La presencia del hombre	La presencia del ser humano
La acción del hombre	La acción humana
A la medida del hombre	A la medida de la humanidad/ del ser humano

A.2. Cuando se utiliza el masculino plural para ambos géneros se introduce ambigüedad en el mensaje en perjuicio de las mujeres. Se debe evitar el uso del masculino plural como si fuera omnicomprendivo cuando se refiere a gentilicio, grupos, categorías, etc., utilizando en estos casos ambos géneros u otras formas que representen mejor la idea de conjunto.

NO	SI
Los ecuatorianos, los imbabureños, los quiteños, etc.	El pueblo del Ecuador, de Imbabura, de Quito, las ecuatorianas y los ecuatorianos, las imbabureñas y los imbabureños, quiteñas y quiteños
Los niños	Los niños y niñas La niñez, la infancia
Los jóvenes	Las jóvenes y los jóvenes La juventud
Los ancianos	Los ancianos y ancianas Personas de edad Personas mayores
Los hermanos	Hermanas y hermanos o hermanos y hermanas
Los profesores	Los profesores y las profesoras El profesorado
Los alumnos	Los alumnos y las alumnas El alumnado

MUJER-COMUNICACION

B. SOBRE EL USO DE ASIMÉTRICO DE NOMBRES, APELLIDOS Y TRATAMIENTOS

B.1. La designación asimétrica de mujeres y hombre en el campo político, social y cultural, responde a una tradición discriminatoria para las mujeres y por ello debe ser corregida.

<p>NO</p> <p>La Sosa y Silvio</p>	<p>SI</p> <p>Mercedes Sosa, Silvio Rodríguez. La señora Sosa y el señor Rodríguez</p>
--	--

Sra. Adela Crespo de Rivadeneira
Sra. Adela de Rivadeneira

Sra. Adela Crespo Andrade

Sr. Jorge Donoso y Sra. Sr. Donoso y señora

Sra. Leonor Peñafiel y Sr. Donoso
Sra. Peñafiel y Sr. Donoso
Matrimonio Peñafiel Donoso

B.2. Modificación de abreviaturas:

El tratamiento de "señoritas" se utiliza para referirse al estado civil de soltera de una mujer y en contraposición a la expresión "Señora" o "Señora de" para denominar a una mujer casada, no utilizándose de un modo equivalente los términos "señorito" o "señor". En una sociedad en la que no se define a las mujeres por su relación de dependencia con los hombres, esta distinción debe ser eliminada. Por ello se debe utilizar "señora" y "señor" para referir a una mujer o un hombre independientemente de su estado civil.

<p>NO</p> <p>Asistió el señor Jiménez acompañado de la señora Andrade y la señorita Suárez.</p>	<p>SI</p> <p>Asistieron las señoras Andrade y Suárez y el señor Jiménez.</p>
--	---

B.3. Modificación de los tratamientos

En algunos países se utilizan abreviaturas diferentes a las que se han usado tradicionalmente, para evitar connotaciones de carácter sexista cuando se hace referencia a mujeres (Ms. en Inglés, Fr. en Alemania...).

En nuestro caso, en lugar de Sra., Srta. se puede utilizar Sa. tomando la primera y última letra de la palabra señora.

<p>NO</p> <p>Sra. Andrea de Cevallos</p> <p>Srta. Estefanía Reyes</p>	<p>SI</p> <p>Sa. Andrea Cevallos</p> <p>Sa. Estefania Reyes.</p>
--	---

C. SOBRE LAS CARRERAS, PROFESIONES, OFICIOS Y TITULACIONES

C.1. El masculino es frecuentemente usado para las profesiones, oficios y titulaciones consideradas de mayor prestigio social y reservadas exclusivamente a los hombres hasta hace poco tiempo.

El femenino es frecuentemente usado tan solo para trabajos tradicionalmente asignados al rol femenino.

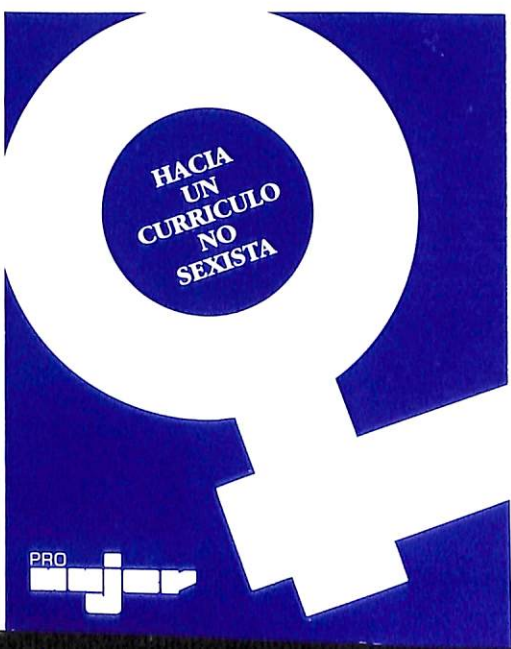
Esta diferencia presupone un status subordinado de las mujeres independientemente de su situación concreta y, por ello, deben ser eliminadas y tomar la terminación del género al que pertenezca la persona.

<p>NO</p> <p>Laura Cifuentes, médico o Secretario de Estado, director de orquesta, o embajador, o consejal, o alcalde.</p>	<p>SI</p> <p>Laura Cifuentes, médica o Secretaria de Estado, directora de orquesta, o embajadora, Gobernadora, consejala o alcaldesa</p>
---	---

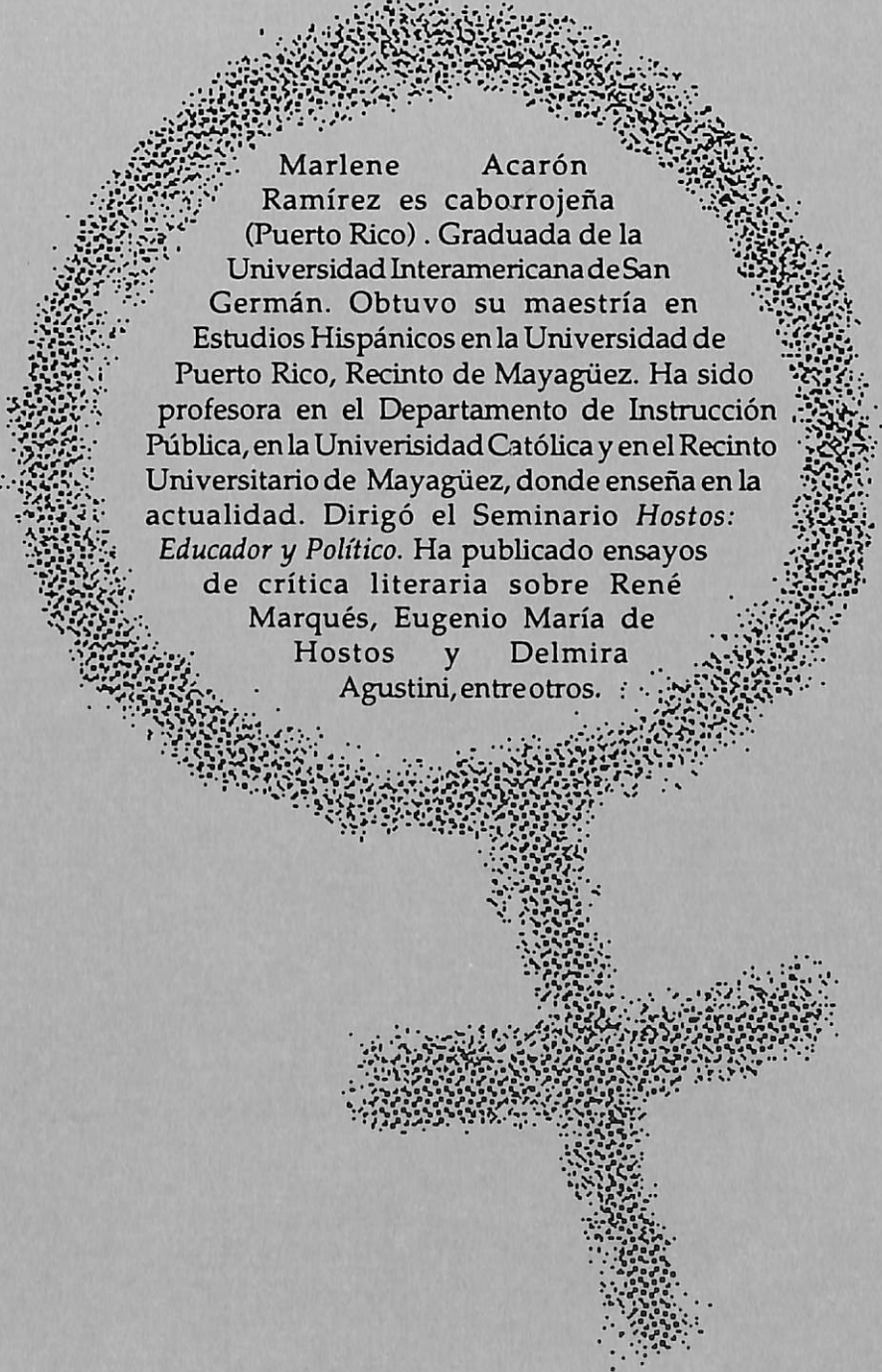
Las limpiadoras	El personal de limpieza
Los médicos y las enfermeras	Los médicos y las médicas Los enfermeros y las enfermeras
Dora Fuentes, Ingeniero de Minas	Dora Fuentes, Ingeniera de Minas

Estas propuestas se han redactado siguiendo la propuesta del Ministro de Asuntos Sociales -Instituto de la Mujer España-, "propuestas para evitar el sexismo en el lenguaje", Madrid, Servicios Gráficos Colomina S.A. 1989.

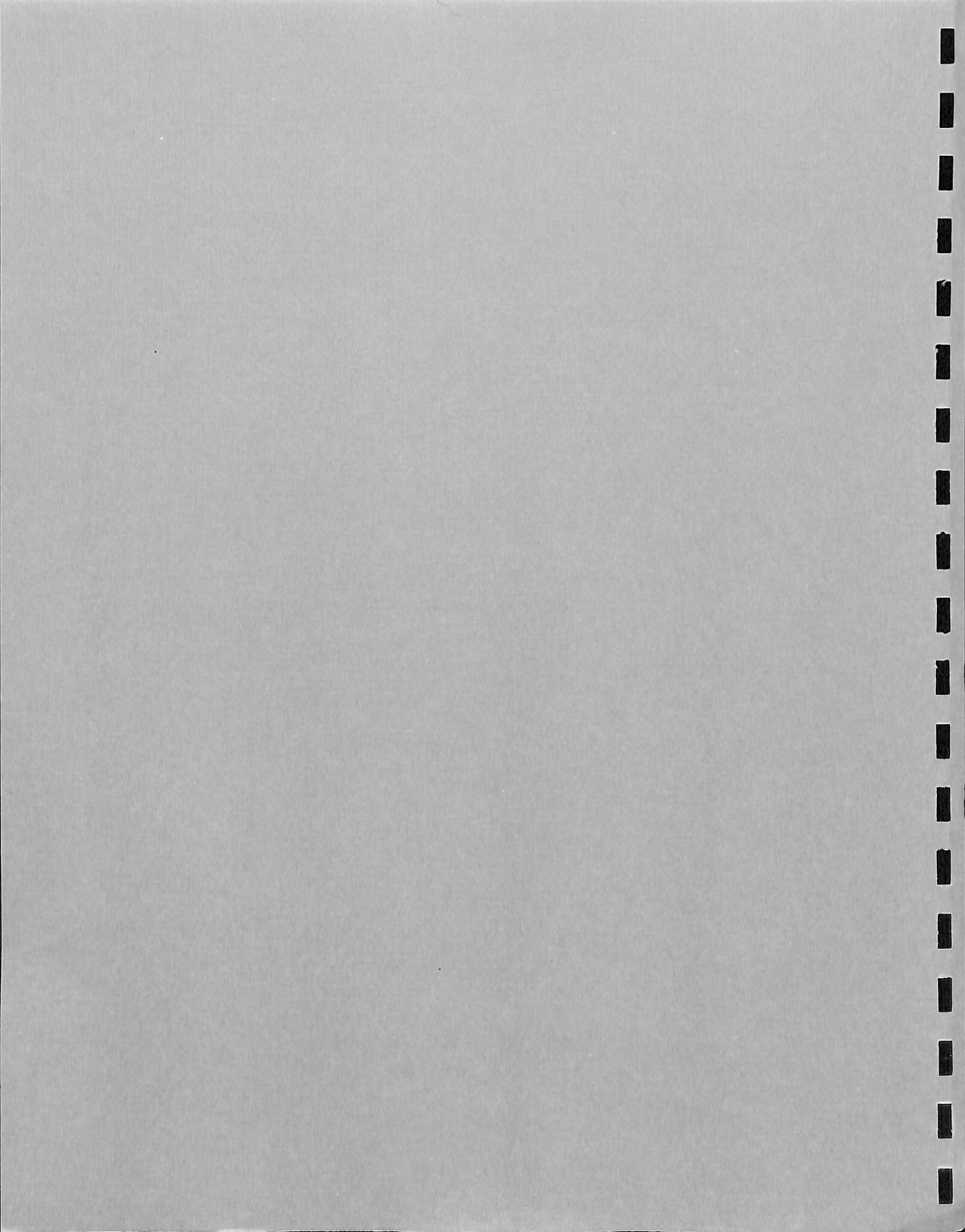
3. Curso Básico de Español: Cambios y Alternativas



Marlene Acarón Ramírez



Marlene Acarón
Ramírez es caborrojeña
(Puerto Rico). Graduada de la
Universidad Interamericana de San
Germán. Obtuvo su maestría en
Estudios Hispánicos en la Universidad de
Puerto Rico, Recinto de Mayagüez. Ha sido
profesora en el Departamento de Instrucción
Pública, en la Univerisidad Católica y en el Recinto
Universitario de Mayagüez, donde enseña en la
actualidad. Dirigió el Seminario *Hostos:
Educador y Político*. Ha publicado ensayos
de crítica literaria sobre René
Marqués, Eugenio María de
Hostos y Delmira
Agustini, entre otros.



**PARA UNA
METODOLOGIA NO
SEXISTA EN LA
ENSEÑANZA DE
LENGUA Y
LITERATURA**

Marlene Acarón, M.A.

*Profesora de Español
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Mayagüez*

La necesidad de enriquecer el currículo universitario -- sobre todo en los cursos básicos-- desde las perspectivas de los estudios del género es una realidad urgente que ha sido ampliamente justificada. Esta determinación nos impulsa a enriquecer los objetivos del curso y asimismo a revisar y a renovar la metodología conducente al logro de nuestros propósitos.

Los métodos pedagógicos que nos han servido para lograr que los cursos en general, y cada clase en particular, sean un acto comunicativo exitoso, siguen en vigor y no hay razón para descartarlos. Sin embargo, como maestros/as conscientes de la necesidad de esta reestructuración,

debemos plantearnos las alternativas pedagógicas que puedan inducirnos al mayor éxito en la sala de clases.

La educación -- como afirma Paulo Freire -- es la apertura de la conciencia para la práctica de la libertad. Al tomar esta idea como base de la pedagogía a corto y a largo plazo, tenemos una buena alternativa para el éxito necesario en nuestros cursos. La antigua y equivocada idea de enseñar con el método autoritario debe sustituirse por un diálogo franco, documentado y espontáneo. Bárbara Hillyer Davis en su libro "Learning Our Way: Essays in Feminist Education" (1983), nos plantea el serio conflicto que la autora padeció cuando tuvo que educar, como profesora de una universidad tradicional, de manera contraria a su convicción feminista. Los métodos convencionales se basan en la imposición autoritaria del profesor/a al impartir una lección, mientras que los métodos desde la perspectiva feminista inducen al profesor/a a trasgredir este papel y a sustituirlo por modelos de solidaridad y amistad sin pretensiones de superioridad. Bárbara dice --"yo depongo la autoridad por la libertad y el placer de compartir en un diálogo amplio, de posibilidades múltiples". --

La renovación metodológica sugiere una nueva semántica para el acto de estudiar. Sabemos que el estudio es un trabajo difícil y lo es, como afirma Freire, porque exige una postura crítica y sistemática. Exige una disciplina intelectual que se adquiere sólo practicándola. "Nuestro deber es extraer al alumno/a de la 'educación bancaria' " o mecánica e inducirle para que asuma el papel de un sujeto que reflexiona, cuestiona, critica, curioso, siente y padece frente al texto y dentro del texto. Al intervenir con el texto y al considerarlo en su contexto histórico y social, el/la estudiante se incorpora a éste a la misma vez que incorpora el texto en su ser en todas sus posibilidades. Si bien la experiencia personal, la experiencia vivida, observada es un buen punto de partida para el diálogo, así también lo es, de modo insustituible la consulta bibliográfica amplia. La lectura amplia nos guía a "leernos" a re-leer nuestra experiencia en el mundo al cual pertenecemos. No obstante, nos cuidaremos para no caer en la consumición del conocimiento, sino en la consumación del acto de

aprender mediante esta amplia lectura.

La universidad -- todas creemos entenderlo -- no sólo informa, sino que también forma. La personalidad de el/la estudiante y su visión del mundo experimentan unos cambios fundamentales en el transcurso de su vida universitaria. Los profesores/as influimos de manera consciente, y a veces inconsciente, en sus experiencias y en el modo de perpetuar o transformar su manera de ser y de pensar. Por ello, las formas democráticas en la pedagogía universitaria les ofrecen unas perspectivas más ambiciosas y justas en la consideración de sus puntos de análisis e interpretación y en la consideración de las ideas de los otros participantes en el proceso de estudio.

La pedagogía feminista hace un llamado a la enseñanza multiforme, multidimensional, multicultural y pluralista (Johanella E. Butler). De este modo las consideraciones ideológicas se elastizan y se relacionan con otros mundos o disciplinas que permiten paralelos o

coordinadas interdisciplinarias. El propósito de estos métodos pedagógicos es ampliarle el mundo de referencias a los alumnos. Naturalmente iremos en el experimento desde el mundo o referente personal al referente ajeno, es decir de lo conocido a lo desconocido. En nuestra materia en particular, el Curso Básico de Español, el estudio del texto se enfoca desde las perspectivas del lenguaje, la sociología, la psicología, la historia, la cultura, etc.

En su libro "Teaching Service and Health from a Feminist Perspective," Sue V. Rosser ofrece una serie de sugerencias válidas para cualquier curso que intenta una renovación o transformación. Su interés y valor merecen que se les incluyan en este momento. Según Rosser, la transformación no sólo se hace en el contenido del curso, sino también impone una reflexión sobre cómo aprendemos esos contenidos. El utilizar el género como categoría de análisis en nuestra crítica feminista de la literatura, implica entre otras cosas:

--la percepción de que todo el conocimiento es histórico, socialmente construido, no inmutable

--la perspectiva interdisciplinaria, esto es, traer en relación el campo y los métodos de otras disciplinas.

--se estimula el pluralismo; nuevas materias con nueva terminología

--se deben cuestionar los paradigmas, no meramente añadir mujeres escritoras.

--se debe convertir la experiencia y el proceso de aprendizaje en un proceso útil para la vida individual y colectiva.

En fin, que la pregunta clave es ¿Cómo luciría mi disciplina, mi curso, si las mujeres estuvieran (también) en el centro de los conceptos, metodologías y contenidos fundamentales?

Entendemos, pues, que la ginocrítica enriquece la lectura que hacemos de

todos los textos. El desarrollo de la crítica literaria feminista ha coincidido con el enriquecimiento del análisis literario de las corrientes deconstruccionistas. Reafirma el compromiso con la meta de enseñarlos a pensar, a ejercer el criterio, a ejercitar la crítica de la cultura y a evitar posiciones facilistas. Les plantea muchos y diferentes puntos de vista, les multiplica las visiones y las perspectivas y les recalca que no hay sólo una respuesta por pregunta. Les confronta con el hecho de que es imposible generalizar sobre la experiencia humana y a reconocer y evadir los patrones de exclusión de la sociedad y el racismo. Les ayuda este curso enriquecido a encajarse mejor y con entendimiento de justicia y equilibrio en un mundo que es suyo y de los otros/as.

**PRONTUARIOS MODIFICADOS: OBRAS
MAESTRAS DE LA LITERATURA
HISPANOAMERICANA 3021 Y 3022**

Marlene Acarón, M.A.

*Profesora de Español
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Mayagüez*

Español 3021 - Obras Maestras de la Literatura Hispanoamericana

Introducción:

Este es un curso introductorio de la literatura hispanoamericana en el que nos proponemos conocer, estudiar y disfrutar de las obras maestras o representativas desde la época precolombina hasta el Romanticismo.

La profesora facilitará algunos medios o formas contemporáneas para el estudio de esta literatura. Una vez ubicada la obra en su momento y en el contexto social - cultural en que nace, se enfocará el estudio desde las perspectivas sociológica, psicológica y lingüística.

A través de este curso se espera que la/el estudiante pueda orientarse sobre las más diversas formas de estudiar un discurso literario. De esta manera podrán intervenir con éstos convirtiéndose en lectores - críticos y disfrutarán de ese procemiento al máximo.

I. Objetivos del curso:

1. Dirigir a los alumnos en el conocimiento y estudio de algunas de las obras maestras y de los autores de la literatura hispanoamericana desde la época precolombina hasta el Romanticismo.
2. Guiarles en el análisis o interpretación de estas obras maestras desde las perspectivas más actuales de los estudios literarios.
 - a. el autor y su momento
 - b. antropología y literatura
 - c. sociología y literatura
 - ch. sicología y literatura

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

- d. los estudios del género y la literatura
 - e. el discurso feminista
3. Iniciar a los alumnos en el estudio estilístico de las obras literarias desde las perspectivas más recientes: discursos variados, códigos lingüísticos, lenguaje del consciente y del inconsciente.
 4. Ampliar la visión interpretativa de las obras literarias mediante la asociación histórica y sociológica de éstas y los diferentes momentos en que surgen.
 5. Lograr que el estudio de las obras y autores estudiados les sirva de clave para interpretar y disfrutar de otras lecturas en el futuro.

II. Textos:

1. Materiales fotocopiados (de diferentes antologías)
2. Introducción a la literatura hispanoamericana - Angel Luis Morales.
3. Selecciones de Literatura hispanoamericana, Tomo I, E. Anderson Imbert y E. Florit. New York, Holt, Rinehart Winston, 1970.
4. América en su literatura, Anita Arroyo
5. La Elegía Sexta de Juan de Castellanos
6. Los infortunios de Alonso Ramírez, Carlos de Sigüenza y Góngora.
7. Selección de lecturas de las Primicias de las Letras Puertorriqueñas, I.C.P.
8. El jíbaro de Manuel Alonso.

III. Calendario del Curso

Unidad I

- A. Introducción al curso. Lectura de los objetivos de éste, explicación de la bibliografía que usaremos y de los métodos de evaluación.
- B. Las letras mayas, aztecas e incas: esencia lírica, histórica y política de una culturas avanzadas.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Lecturas:

Popol Vuh: "La muerte de los muñecos de palo", "Historia de Izquic"

Poesía nahuatl: "Los grandes reyes", "Canto de los pájaros", "Canto de Netzahualcoyotl"

Poesía quechua: "Himno de Manco Capac", "Canción de ausencia".

Lecturas críticas sugeridas:*

Ekholm, Gordon, Betty Meggers y Clifford Evans. Problemas Culturales de la América precolombina. Buenos Aires, Edición Nueva Visión, 1976.

Homet, Marcel. Tras las huellas de los dioses del Sol. Madrid, Daimón, 1977.

Los indios y la antropología de América Latina. Antología. Buenos Aires, Búsqueda, 1984.

Sejourné, Laurette. Antiguas culturas precolombinas. México, Siglo Veintiuno, 1971.

C. La cultura taína: el areyto como testimonio histórico-social; costumbres y mitos.

Lecturas:

Fragmentos de Historia general y natural de los indios de Gonzalo Fernández de Oviedo: "El areyto", "La ceiba", "El palo santo".

Fray Ramón Pané. Relación de las antigüedades de los indios (prólogo de José Juan Arrom). Nueva versión con notas, mapas y apéndices por José Juan Arrom. Sexta Edición, Mexico, Siglo XXI, 1985.

Lecturas críticas:

Arrom, José Juan. "Fray Ramón Pané o el rescate de un mundo mítico" en la Revista del Centro de Estudios Avanzados de Puerto Rico y el Caribe, julio-diciembre de 1986, 2-8.

González, José Luis. Literatura y sociedad en Puerto Rico. Mexico: Tierra Firme, 1976.

López Baralt, Mercedes. El mito taíno. Río Piedras, Huracán, 1988.

Sued Badillo, Jalil. La mujer indígena en su sociedad. San Juan, Antillas, 1979.

Unidad II - La polémica de la conquista: 500 años de argumentos

A. Los Cronistas de Indias: visión y ambición de la nueva tierra según los españoles.

Lecturas:

Anderson Imbert, Enrique y Eugenio Florit. Antología de la Literatura Hispanoamericana. Tomo I. (Los cronistas de Indias).

Cristobal Colón, Diario del Almirante (fragmentos), Bernal Díaz del Castillo: "Gonzalo Guerrero y la indización de los españoles", "Episodio de Hernán Cortes y La Maliche o Doña Marina"; Bartolomé de las casas. "La rebelión de Enriquillo", Hernán Cortés, fragmentos de Las Cartas de Relación, "La entrega de Moctezuma": Gonzalo Fernández de Oviedo, "La Piña", "El volcán".

Morales, Angel Luis. Introducción a la literatura hispanoamericana, Capítulo I.

Lecturas críticas:

Galeano, Eduardo. Las Venas abiertas de la América Latina, México, Siglo XXI.

Konetzke, Richard. La literatura en América Latina: Epoca colonial. México, Siglo XXI, 1972.

León Portilla, Miguel. El reverso de la conquista. México: Editorial Joaquín Mortiz, 1980.

León Portilla, Miguel. Visión de los vencidos, (Relación indígena de la conquista). México, UNAM, 1976.

Picón Salas, Mariano. De la conquista a la independencia. México: Fondo de Cultura Económica, 1975.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Sued Badillo, Jalil. La conquista. (Ensayo en la Sala de Reserva, Biblioteca General).

B. La crónica en verso: Juan Castellanos y La Sexta Elegía.

Temas a estudiarse:

1. España y los españoles en la crónica en verso.
2. Imagen del indio taíno según Castellanos.
3. Presencia de la mujer en esta obra (Doña Inés, madre de Agüeybana).
4. Doña Inés y Doña Marina: Protagonistas históricas en las crónicas de la conquista.

Lecturas:

Castellanos, Juan de. Elegía Sexta.

Lectura Crítica:

Cadilla de Martínez, María. La Elegía Sexta de Juan de Castellanos. San Juan: El Coquí, 1971.

Unidad III. Inicios de la literatura criolla en Hispanoamérica: los trabajos literarios de Garcilaso de la Vega, El Inca

Lecturas:

Morales, Angel Luis. Introducción a la literatura Hispanoamericana, Capítulo II, pp. 57-84.

Anderson Imbert, Antología, Fragmentos de Comentarios Reales (premio al lector, Protestación del autor sobre la historia, La poesía de los incas, Los amantes, Historia del Inca llora sangre y del Príncipe Viracocha).

Lectura crítica:

De Nóbile, Beatriz. El Inca Garcilaso de la Vega. Buenos Aires, Kapeluz, 1971.

Arroyo, Anita. América en su literatura. Editorial de U.P.R., Río Piedras, 1976.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Unidad IV - Sor Juana Inés de la Cruz: primera escritora feminista de Hispanoamérica

Lecturas:

Morales, Angel Luis: Introducción a la literatura hispanoamericana. Capítulo II, pp. 85-116.

Anderson, Imbert. Antología, Selección de romances, sonetos, redondillas y lirás de la autora.

Sor Juana Inés de la Cruz, Fragmentos en prosa de sus Obras Completas: "La carta atenagórica", "Respuesta a la muy ilustre Sor Filotea de la Cruz"

Lecturas críticas:

Arroyo, Anita. América en su literatura. Editorial de la UPR, Río piedras, 1976.

Arroyo, Anita. Razón y pasión de Sor Juana, México, Porrúa, 1971.

Chang-Rodríguez, Raquel. "A propósito de Sor Juana y sus admiradores novocastellanos", Revista Iberoamericana, Núms. 132-33, julio-diciembre, 1985, pp.605-620. (En Sala de Reserva).

Ludmer, Josefina. "Tretas del débil" La sartén por el mango, Río Piedras, Huracán, 1985, pp. 47-55. (En Sala de Reserva).

Paz, Octavio. Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe. Barcelona, Seix Barral, 1982.

Picón Salas, Mariano. "El 'caso' Sor Juana Inés de la Cruz", De la conquista a la Independencia, México, Fondo de Cultura Económica, 1975, pp. 142-146.

Rojas, Margarita. Los poetas del buen amor: la escritura transgresora de Sor Juana, Agustini, Iborbouron y Storni (Reseña en fotocopias, Sala de Reserva).

Sabat-Rivers, Georgina. "Biografía: Sor Juana vista por Dorothy Schons y Octavio Paz", Revista Iberoamericana, Núms. 132-133, julio-diciembre, 1985, pp. 953-967. (Fotocopias en la Sala de Reserva).

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Unidad V - La literatura romántica como reflejo del ambiente sociopolítico en la época de la revolución e independencia

A. Momento de la revolución (1810-1832) y su trascendencia a la literatura

Lectura:

Capítulo III de Angel Luis Morales.

B. José Esteban Echevarría y Domingo Faustino Sarmiento: figuras representativas del Romanticismo

Lecturas:

Capítulo IV de Angel Luis Morales

Anderson Imbert, Antología, Fragmentos:

"El matadero", José E. Echevarría

"Elvira o la novia de EL Plata"

"La cautiva"

Facundo, Domingo Faustino Sarmiento

Lecturas críticas:

García, German. La novela argentina, un itinerario. Buenos Aires, 1952.

Giner de los rios, Gloria. El paisaje de Hispanoamérica através de su literatura, México, Imprenta Universitaria, 1958.

Unidad VI - El Romanticismo en Puerto Rico

A. Inicios de las letras puertrriqueñas: hombres y mujeres participantes

Lecturas:

Primicias de las letras puertrriqueñas, I.C.P.R.

Fragmentos de:

El aguinaldo puertrriqueño

El álbum puertrriqueño

El cancionero de Boriquen

El segundo aguinaldo

Lecturas críticas:

Jiménez de Báez, Ivette. La décima popular en Puerto Rico. México: Universidad Veracruz, 1964.

Latchman, Ricardo. El criollismo, Santiago de Chile, Edit. Universitaria, 1956.

Rivera de Alvarez, Josefina. Diccionario de literatura puertrriqueña, Universidad de Puerto Rico, 1955.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

B. El Jíbaro de Manuel Alonso: primera obra individualista puertorriqueña.

Lecturas:

Fragmentos en prosa y verso de El Jíbaro

Lecturas Críticas:

Brau, Salvador. Prólogo - crítica a la Segunda Edición de El Jíbaro (Reserva).

Rivera, Modesto. Manuel A. Alonso , su vida y su obra. Editorial Coquí, San Juan, 1966.

Rivera de Alvarez, Josefina. Diccionario de literatura puertorriqueña y literatura puertorriqueña: su proceso en el tiempo. (Sala Puertorriqueña Manuel M. Sama, R.U.M.)

IV. Evaluación del curso

1. Se ofrecerán tres exámenes parciales de 100 puntos cada uno:
 - a. Primer examen parcial - Unidad I (A y B)
 - b. Segundo examen parcial - Unidad II (A y B)
 - c. Tercer examen parcial - Unidades III y IV
2. Se redactarán cuatro trabajos, algunos de en la Sala de clases y otro fuera de ésta. El valor total de éstos será de 150 puntos.
3. Se ofrecerá un examen final parcial (Unidades V y VI) con un valor de 100 puntos.
4. La asistencia y la participación oral en clase tendrán un valor de 100 puntos.

Español 3022 - Obras Maestras de la Literatura Hispanoamericana

Introducción:

Este es un curso introductorio de la literatura hispanoamericana en el que nos proponemos conocer, estudiar y disfrutar de las obras maestras o representativas desde el Modernismo hasta la época mas actual. Hemos seleccionado algunos autores/as cuyas obras, a nuestro juicio, resultan atractivas, valiosas y representativas de cada uno de estos momentos. El estudio literario quedara enmarcado en su momento histórico social - cultural.

La profesora facilitara algunos medios o formas contemporáneas para el estudio de esta literatura. Una vez ubicada la obra en su momento y en el contexto social - cultural en que nace, se enfocara el estudio desde las perspectivas sociológica, psicológica y lingüística.

A través de este curso se espera que la/el estudiante pueda orientarse sobre las mas diversas formas de estudiar un discurso literario. De esta manera podran intervenir con estos convirtiéndose en lectores - críticos y disfrutaran de ese procedimiento al máximo.

I. Objetivos del curso:

1. Dirigir a los alumnos en el conocimiento y estudio de algunas de las obras maestras y de los autores de la literatura hispanoamericana desde el Modernismo hasta la actualidad.
2. Guiarles en el análisis o interpretación de estas obras maestras desde las perspectivas mas actuales de los estudios literarios.
 - a. el autor y su momento
 - b. antropología y literatura
 - c. sociología y literatura
 - ch. sicología y literatura
 - d. los estudios del género y la literatura
 - e. el discurso feminista

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

3. Iniciar a los alumnos en el estudio estilístico de las obras literarias desde las perspectivas más recientes: discursos variados, códigos lingüísticos, lenguaje del consciente y del inconsciente.
4. Ampliar la visión interpretativa de las obras literarias mediante la asociación histórica y sociológica de estas y los diferentes momentos en que surgen.
5. Lograr que el estudio de las obras y autores estudiados les sirva de clave para interpretar y disfrutar de otras lecturas en el futuro.

II. Textos:

1. Materiales fotocopiados (de diferentes antologías)
2. Introducción a la literatura hispanoamericana - Angel Luis Morales.
3. Selecciones de Literatura hispanoamericana Tomo II, E. Anderson Imbert y E. Florit.
4. Diccionario de literatura puertorriqueña - Josefina Rivera de Alvarez.
5. América en su literatura - Anita Arroyo.

III. Calendario del Curso:

Unidad I Eugenio María de Hostos y Jose Martí: antillanos universalistas

A. Eugenio María de Hostos: polígrafo de trascendental importancia.

Lecturas:

La educación científica de la mujer; En la tumba de Segundo Ruiz Belvis; Cartas íntimas a Inda y sus hijos.

Lecturas críticas sugeridas:

Bosch, Juan. Mujeres en la vida de Hostos. San Juan, Marien, 1988.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Cotto Ibarra, Brunilda. "Amor a la mujer en Hostos". Revista Cayey, XI,22 (enero, 1979), 207-11.

Fiol de Serrano, Lidia. "La mujer en la vida de Eugenio María de Hostos". Revista de Oriente, 1:1 (agosto, 1977), 103-12.

Revista Hostos para hoy, Anuario Hostosiano - Vol. I : 1, 1988.

Iniciación del Modernismo en Hispanoamérica - Capítulo V Angel Luis Morales.

B. Jose Martí: figura permanente y necesaria en Hispanoamericana.

Lecturas del autor:

Ensayos: Nuestra América- Mi raza- Escena neoyorquina Martí para las niñas y niños hispanoamericanos - La muñeca negra - cuento; Los zapatos de rosa - poesía.

La mujer en el pensamiento martiano - Cartas familiares. La lírica martiana - Selección de Versos sencillos, Versos libres, Flores del destierro.

Lecturas críticas sugeridas:

Arroyo, Anita. "Hostos y Martí: universales". Revista del Instituto de Cultura Puertorriqueña. VII : 24 (julio - septiembre, 1964) 4-11.

Montero - Tabares, Mayra. "Jose Martí: la mujer en su ideario", El Mundo, 28 de enero, 1983. 1-36.

Ruiz Sierra, Oscar. "Hostos y Martí: vidas paralelas". Angela Luisa, XI: 117 (enero, 1977), 29 Sola, María. "El Martí necesario". Claridad, 29 de enero - 4 de febrero, 1982, 1-3.

Vitier, C y García, F. Estudios martianos.

Unidad II - Rubén Darío y la plenitud del Modernismo

Plenitud de Modernismo Capítulo VI - Angel L. Morales.

Lecturas del autor:

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

El lirismo de Rubén Darío Estudio de una selección de poemas de: Azul, Prosas Profanas y Cantos de vida y esperanza. (Ver antología fotocopiada)

Cuento: "La ninfa" del libro Azul.

Lecturas Críticas: Ferrer Canales, Jose. "Ideario social de Rubén Darío". Claridad, 7-13 de dic., 1984, 16.

López, Ivette. Rubén Darío y Delmira Agustini: la ola sexual. Conferencia dictada en México, 1987. (fotocopias)

Romeu, Raquel. Rubén Darío en su prosa narrativa. XI Mediterranean Conference, Budapest, 1988. (fotocopias)

Unidad III Los poetas de este momento: revolución y liberación ideológica y verbal

La literatura postmodernista - Capítulo VII, Angel L. Morales

Estudio de poemas

Delmira Agustini

Lo inefable

Mis amores

Alfonsina Sorni

Peso ancestral

Hombre Pequeñito

Voy a dormir

Juana de Ibarbourou

La pequeña llama

Rebelde

Tiempo

Gabriela Mistral

Los sonetos de la muerte

Yo no tengo soledad

Julia de Burgos

Yo misma fui mi ruta

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Dádme mi número

Río Grande de Loíza

El rival de mi río

Lecturas Críticas:

Acarón, Marlene. Tradición, evolución y revolución en la crítica a Delmira Agustini. (Conferencia) (fotocopias)

Chiano, Juan Carlos. "La poesía de Alfonsina Storni". Asomante (Fotocopias en Reserva)

Gómez Paz, Julieta. "Persistencia y ascención de un símbolo en la poesía de Alfonsina Storni". Asomante (Fotocopias en Reserva)

Henríquez Urena, Camila. Feminismo y otros temas sobre la mujer y otros temas sobre la mujer en la sociedad. Santo Domingo. Editora Taller, C. x A., 1985.

Lamas, Marta. A cuatro columnas. "Para una definición de la cuestión del género". (Fotocopias en Reserva).

López Jiménez, Ivette. "Escritura Femenina". Cupey. (Fotocopias de Reserva.)

Revista Iberoamericana. Núms. 132-33, julio a diciembre, 1985. (Apuntes sobre testimonios de las escritoras hispanoamericanas de hoy) Fotocopias en Reserva.

Rojas, Margarita. "Las poetas del buen amor (La escritura transgresora de Sor Juana, Agustini, Ibarbourou y Storni) (Fotocopias)

Solá, María. 1987. "Ángel, arpía, animal fiero y tierno: mujer, sociedad y literatura. "La mujer en Puerto Rico". Ed. Yamila Azize. Río Piedras: Huracán, 193-227.

Solá, María 1986. Julia de Burgos: Yo misma fui mi ruta. Edición de María M. Solá. Río Piedras, Huracán.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Unidad IV Pablo Neruda y César Vallejo: poetas del Nerromanticismo en Hispanoamérica

Estudio del Capítulo VIII de Angel Luis Morales, El Nerromanticismo en Hispanoamérica.

Lecturas:

Selección de poemas de Trilce y Los heraldos negros (Fotocopias de la Antología)

Selección de poemas de Neruda: Veinte poemas de amor, Alturas de Machu Pichu, Cien sonetos de amor y selección en prosa de Memorias.

Lecturas críticas:

Benedetti, Mario. "Vallejo y Neruda: dos modos de influir". El Surco, Cuba. 1968. 26-30.

Carraza, Eduardo. "Viaje al corazón de Neruda". (Fotocopias en Reserva) El Mundo, 23 de enero, 1983, 3-4c.

Donoso, Jose. "Recordando a Vallejo". El Nuevo Día, 18 ago., 1985. 4-5.

Urrutia, Matilde. Mi vida junto a Pablo Neruda. Barcelona, Seix Barial, 1987.

Unidad V La Narrativa hispanoamericana contemporánea

Lecturas:

Cuentos: Isabel Allende - Lo mas olvidado del olvido.

García Márquez - El ahogado mas hermoso del mundo.

Luis Rafael Sánchez - Memoria de un eclipse.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Ana L. Vega y Carmen Lugo, Fillipi - Cuatro selecciones por una peseta.

Julio Cortázar - Cartas a mamá

Lecturas críticas

Campra, Rosalba. "Las técnicas del sentido de los cuentos de García Márquez". Revista Iberoamericana, 128-129 (julio -dic. 1984), 937-955.

Barradas, Efraín. "La necesaria innovación de Ana Lydia Vega: preámbulo para lectores vírgenes. Iberoamericana. Núms 132-33, julio - diciembre 1985. 547-57.

Ferré, Rosario. El coloquio de las perras. San Juan: Cultural, 1990. 9-60.

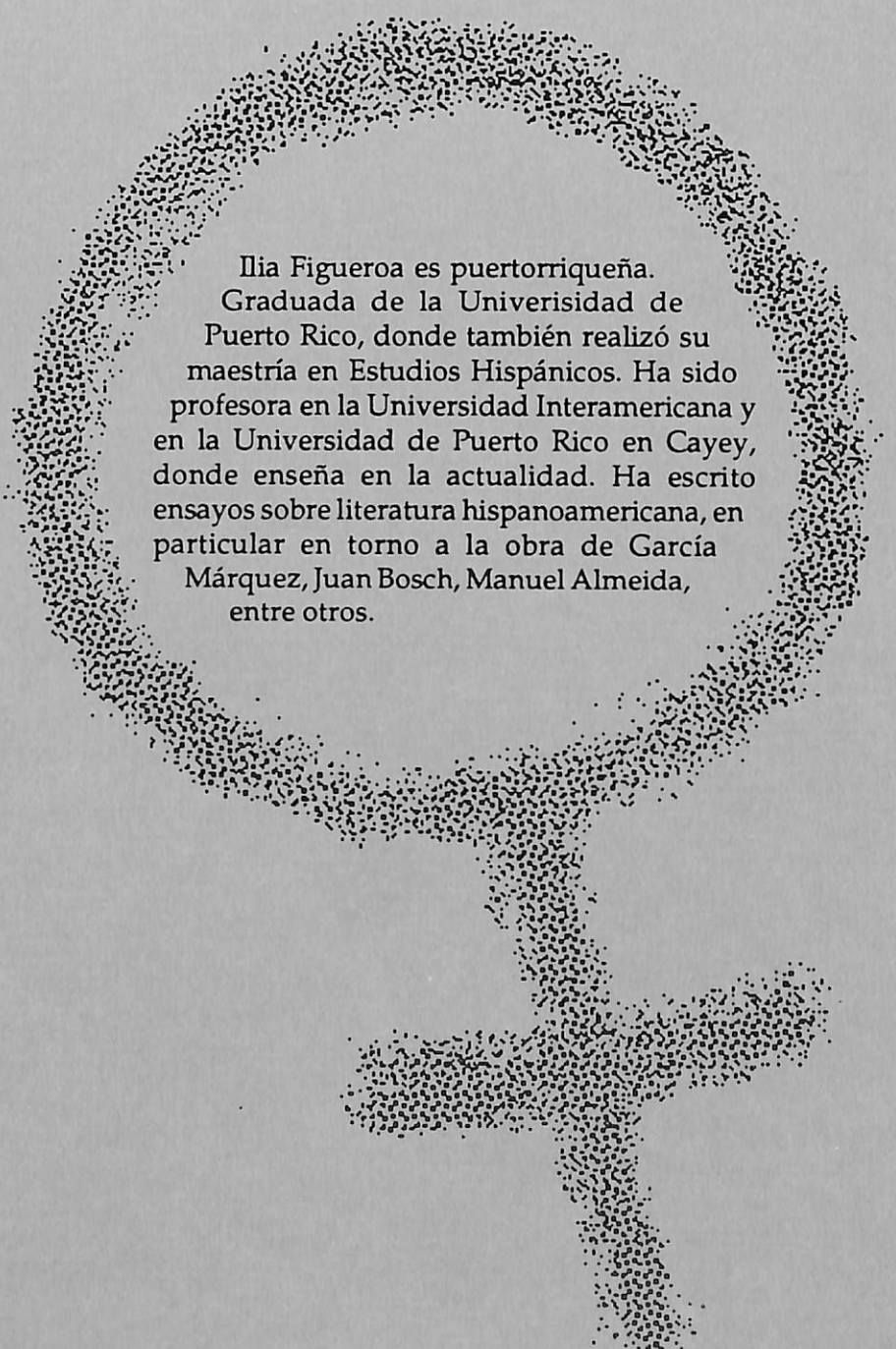
Solá, María. Aquí cuentan las mujeres. San Juan: Huracán, 1990.

V. Evaluación del curso:

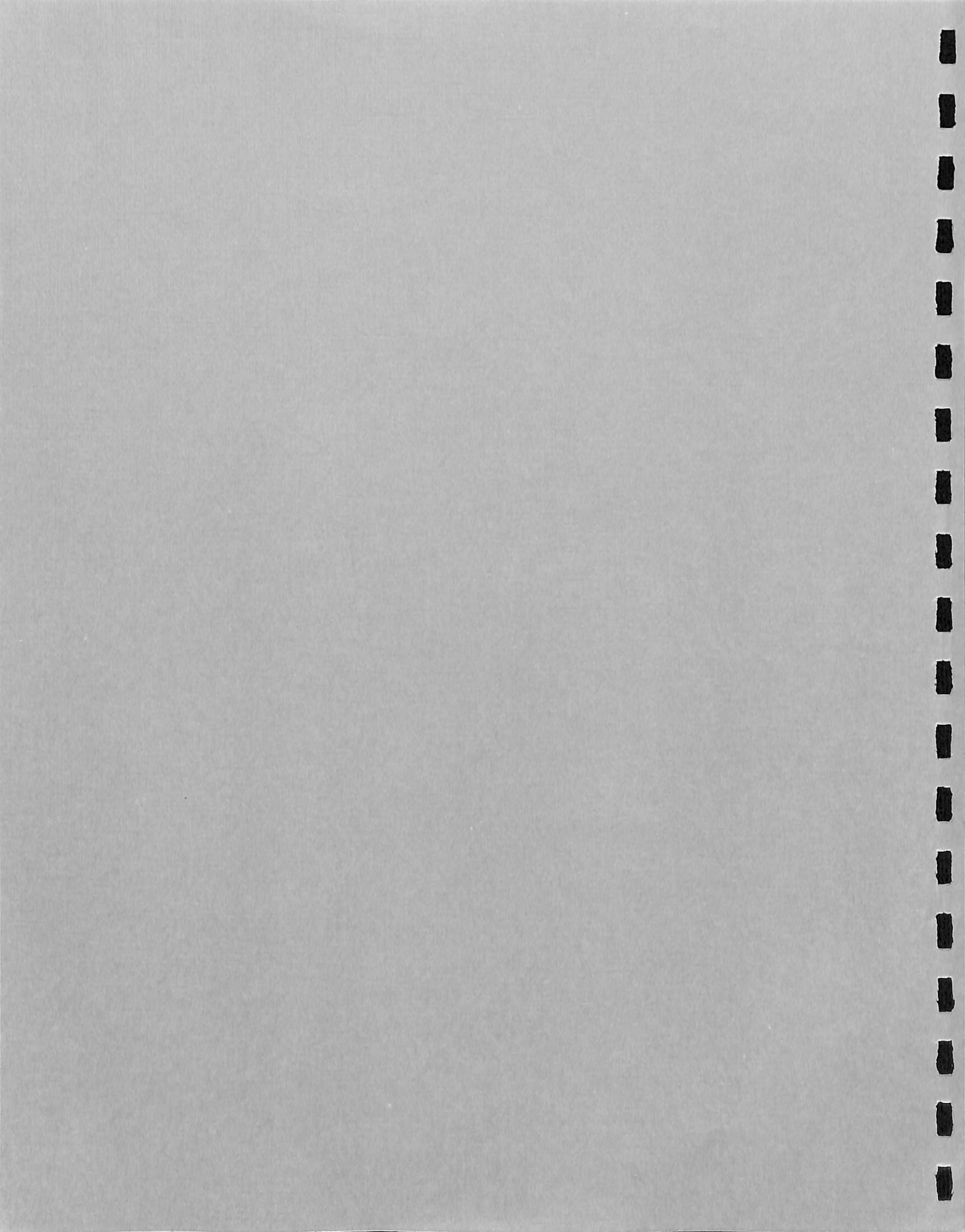
1. Se ofrecerán tres exámenes parciales de 100 puntos cada uno:
 - a. Primer examen parcial - Temas I - III.
 - b. Segundo examen parcial - Temas IV - V.
 - c. Tercer examen parcial - Temas VI - VII.
2. Se redactarán 5 trabajos, algunos en el salón de clases y otros fuera de este. El valor total de estos sera de 150 puntos.
3. Se ofrecerá un examen final-parcial de 100 puntos.
4. Se tomará en cuenta la asistencia y participación oral en clases para la evaluación final del curso.



Ilia Figueroa



Ilia Figueroa es puertorriqueña. Graduada de la Universidad de Puerto Rico, donde también realizó su maestría en Estudios Hispánicos. Ha sido profesora en la Universidad Interamericana y en la Universidad de Puerto Rico en Cayey, donde enseña en la actualidad. Ha escrito ensayos sobre literatura hispanoamericana, en particular en torno a la obra de García Márquez, Juan Bosch, Manuel Almeida, entre otros.



PRONTUARIOS MODIFICADOS: ESPAÑOL BASICO 3101 Y 3102

Ilia Figueroa, M.A.

Profesora de Español

Universidad de Puerto Rico en Cayey

Español 3101 y 3102

I. Justificación

El curso de Español Básico es parte del componente de Educación General a que se somete a las/os alumnas/os de reciente ingreso a la Universidad. Como tal, es un curso que debe proveer experiencias académicas ricas que ayuden a la formación integral de las/os educadas/os. Debe ser un curso representativo de la realidad de las/os estudiantes de modo que estas/os puedan identificarse y autoevaluarse a la vez que evalúan a la sociedad en que viven. Este proceso de conocimiento y análisis debe generar cambios positivos a la estructura social.

Incluir el tema del género es acorde con la esencia del componente de Educación General. Si reconocemos que todo conocimiento es histórico y socialmente construido, y por ende cambiante, debemos reconocer que el género es también un constructo social cambiante.

En la actualidad, el curso de Español Básico es androcéntrico, desde la perspectiva de la concepción de épocas literarias y de los autores cuyos textos se estudian. El Proyecto Ford intenta una mayor representatividad de la mujer como autora y como tema a través del curso a fin de proyectar y fomentar en las/os alumnas/os una visión más equitativa de la realidad social. Otras dimensiones interdisciplinarias que también podrían explorarse en el curso son las intersecciones entre el concepto de género con los conceptos de raza, clase social y diversidad cultural.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

II. Contenido

En el curso de Español Básico se estudiara la expresión literaria -novelas, cuentos, obras de teatro, ensayos, poemas, diarios, memorias, artículos periodísticos, etc.- de escritoras y escritores españoles e hispanoamericanos del siglo XX. Se partirá del concepto tradicional de generación literaria y se llevará al/a estudiante a enjuiciar cómo y por qué las obras seleccionadas se ajustan o no a los diversos movimientos literarios del presente siglo. De este modo, el/la alumna tendrá una visión amplia de la literatura como reflejo de unos condicionamientos sociales y a la vez podrá comprender mejor su entorno y mejorarlo.

Durante el primer semestre se estudiará la producción literaria de España y durante el segundo semestre se estudiará la literatura de Hispanoamérica. A lo largo del curso se revisarán aquellos conocimientos gramaticales que contribuyen a mejorar la expresión oral y escrita.

III. Objetivos

3.1 Objetivos generales:

- 3.1.1 Estimular en los/las estudiantes el aprecio de las posibilidades expresivas de su lengua, mediante el estudio de las/los autoras (es) seleccionados(as).
- 3.1.2 Familiarizar a los/las estudiantes con los movimientos literarios y los/las autores (as) españoles (as) e hispanoamericanos (as) del siglo XX.
- 3.1.3 Familiarizar a los/las estudiantes con diversos tipos de expresión literaria: narraciones, diarios, cartas.
- 3.1.4 Desarrollar en las/los estudiantes una actitud crítica que les permita valorar la obra de escritoras que producen al margen del canon.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

- 3.1.5 Cultivar en los/las estudiantes el gusto por aquellas lecturas que contribuyan al desarrollo de su sensibilidad estética y social.
- 3.1.6 Estimular a los/las estudiantes para que entiendan la literatura como un reflejo de su propio ser y como un modo de entender y mejorar su entorno social.
- 3.1.7 Mejorar la expresión oral y escrita de las/los estudiantes.

3.2 Objetivos específicos:

- 3.2.1 Adiestrar a las/los estudiantes en el análisis riguroso de diversos textos literarios escritos por hombres y mujeres en el siglo XX.
- 3.2.2 Estudiar las nuevas técnicas de expresión literaria y los recursos lingüísticos que las hacen posibles, en las obras de los/las autoras seleccionadas.
- 3.2.3 Ubicar la cronología, los/las autoras, influencias producciones y proyecciones de los principales movimientos literarios de España e Hispanoamérica en el siglo XX y de los/las autoras que escriben al margen de dichos movimientos literarios.
- 3.2.4 Eliminar vicios de expresión e instancias de sexismo en la lengua. Enriquecer el vocabulario, mejorar la ortografía y adiestrar a las/los alumnos en técnicas de redacción y composición.
- 3.2.5 Comentar en clase el mayor número posible de lecturas que permitan a los/las estudiantes relacionar el texto literario con sus experiencias cotidianas y los roles asociados con mujeres y hombres.

IV. Temas

4.1 Primer Semestre

- 4.1.1 Introducción a la lengua y caracterización del español de Hispanoamérica y Puerto Rico
- 4.1.2 Generación del '98 (Estudio de la obra de M. de Unamuno, Valle Inclán, Azorín, Machado, entre otras).
- 4.1.3 Juan Ramón Jiménez
- 4.1.4 Generación del '27 (Estudio de obras de Lorca, Alberti, Aleixandre, entre otras).
- 4.1.5 Lit. de Guerra y Posguerra (Estudio de obras de Carmen Conde, Angela Figueroa, Concha Zardoya, Gloria Fuertes, María Zambrano, Carmen Laforet, Ana M. Matute, Elena Quiroga, Dolores Medio).

4.2 Segundo Semestre

- 4.2.1 El modernismo (Estudio de la obra de algunos precursores como Gertrudis Gómez de Avellaneda, Jose Martí, José Asunción Silva, entre otras). Estudio de la obra de Teresa de la Parra, Sara de Ibañez, Clorinda Matto de Turner, Claudia Lars, Julio Herrera y Reissig, Rubén Darío, José Santos Chocano, Enrique González Martínez, Gabriela Mistral, Horacio Quiroga, Eugenia Vaz Ferreira, Alfonsina Storni, entre otras).
- 4.2.2 Literatura contemporánea (Estudio de la obra de Pablo Neruda, César Vallejo, Jorge Luis Borges, Gabriel García Márquez, Vargas Llosa, Silvina Bullrich, Norah Lange, María Luisa Bombal, Isabel Allende, Juan Rulfo, Sonia Poniatowska, Rosario Castellanos, Julio Cortázar, Jose Luis González, René Marques, Violeta López Suria, Magali García Ramis, Pedro Juan Soto, Carmen Lugo Filippi, Rosario Ferré, Ana Lydia Vega, entre otras).

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Español 3101

DESCRIPCION

Introducción al estudio de la literatura española desde la Generación del 98 hasta el presente.

OBJETIVOS GENERALES

A través del curso, los/as estudiantes:

1. Se ejercitarán en el aprecio de las posibilidades expresivas de su lengua, mediante el estudio de obras literarias significativas del momento actual.
2. Se familiarizarán con las tendencias literarias españolas más significativas del siglo XX.
3. Evaluarán la presencia de escritoras en las generaciones literarias españolas del siglo XX.
4. Se adiestrarán en el análisis riguroso de textos literarios del siglo XX.
5. Evaluarán los roles sociales masculinos y femeninos en las distintas obras estudiadas.
6. Mejorarán su expresión oral y escrita.
7. Entenderán la literatura como medio para comprender y mejorar su entorno social.

METODO

El profesor dictará conferencias. Los estudiantes realizarán lecturas diarias para discusión en clase.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

TEXTOS Y OTROS MATERIALES

1. Antología de literatura hispánica contemporánea, volumen I, (publicación del Departamento de Estudios Hispánicos)
2. Lecturas suplementarias
3. Ciclo de conferencias del Departamento

EVALUACION

1. 3 exámenes parciales (300 puntos)
2. 4 pruebas de comprobación de lecturas suplementarias (100 puntos)
3. Pruebas sin anuncio previo de comprobación de tareas asignadas (50 puntos)

(La nota del Taller de Redacción representará un tercio de la calificación final de las/los alumnos).

PROGRAMA

Unidad I Introducción a la lengua española

Duración: 3 semanas

Examen parcial:

Unidad II Generación del '98

Duración: 6 semanas

Examen parcial:

Unidad III Juan Ramón Jiménez

Unidad IV Generación del '27

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

Unidad V

Literatura de la Guerra y la Post-Guerra

Duración: 5 semanas

Examen final general

COMPROBACION DE LECTURAS SUPLEMENTARIAS

- | | |
|--|-----------------|
| 1. <u>Historia de una escalera</u> , Buero Vallejo | 6 de septiembre |
| 2. <u>Niebla</u> , Unamuno | 4 de octubre |
| 3. <u>Yerma</u> , García Lorca | 1 de noviembre |
| 4. <u>El camino</u> , Miguel Delibes | 22 de noviembre |
| 5. <u>Te trataré como una reina</u> | Examen Final |

Español 3102

DESCRIPCION

Introducción al estudio de la literatura hispanoamericana desde el Modernismo hasta el presente.

OBJETIVOS GENERALES

A través del curso, las y los estudiantes:

1. Se ejercitarán en el aprecio de las posibilidades expresivas de su lengua, mediante el estudio de obras literarias significativos del momento actual.
2. Se familiarizarán con las tendencias literarias hispanoamericanas más significativas del siglo XX.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

3. Evaluarán la presencia de escritoras en las generaciones literarias hispanoamericanas del siglo XX.
4. Se adiestrarán en el análisis riguroso de textos literarios del siglo XX.
5. Evaluarán los roles sociales masculinos y femeninos en las distintas obras estudiadas.
6. Mejorarán su expresión oral y escrita.
7. Entenderán la literatura como medio para comprender y mejorar su entorno social.

METODO

El profesor dictará conferencias. Los estudiantes realizarán lecturas para discusión en clase.

TEXTOS Y OTROS MATERIALES

1. Antología de literatura hispánica contemporánea, volumen 2, publicación del Departamento de Estudios Hispánicos.
2. Lecturas suplementarias.
3. Ciclo de conferencias del Departamento.

EVALUACION

1. Dos exámenes parciales (200 puntos).
2. Un examen final (100 puntos).
3. Cinco pruebas de comprobación de lecturas suplementarias (100 puntos).

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

4. Pruebas sin anuncio previo de comprobación de tareas asignadas (50 puntos).
5. Nota del Taller de Destrezas (un tercio del promedio final del curso).

PROGRAMA

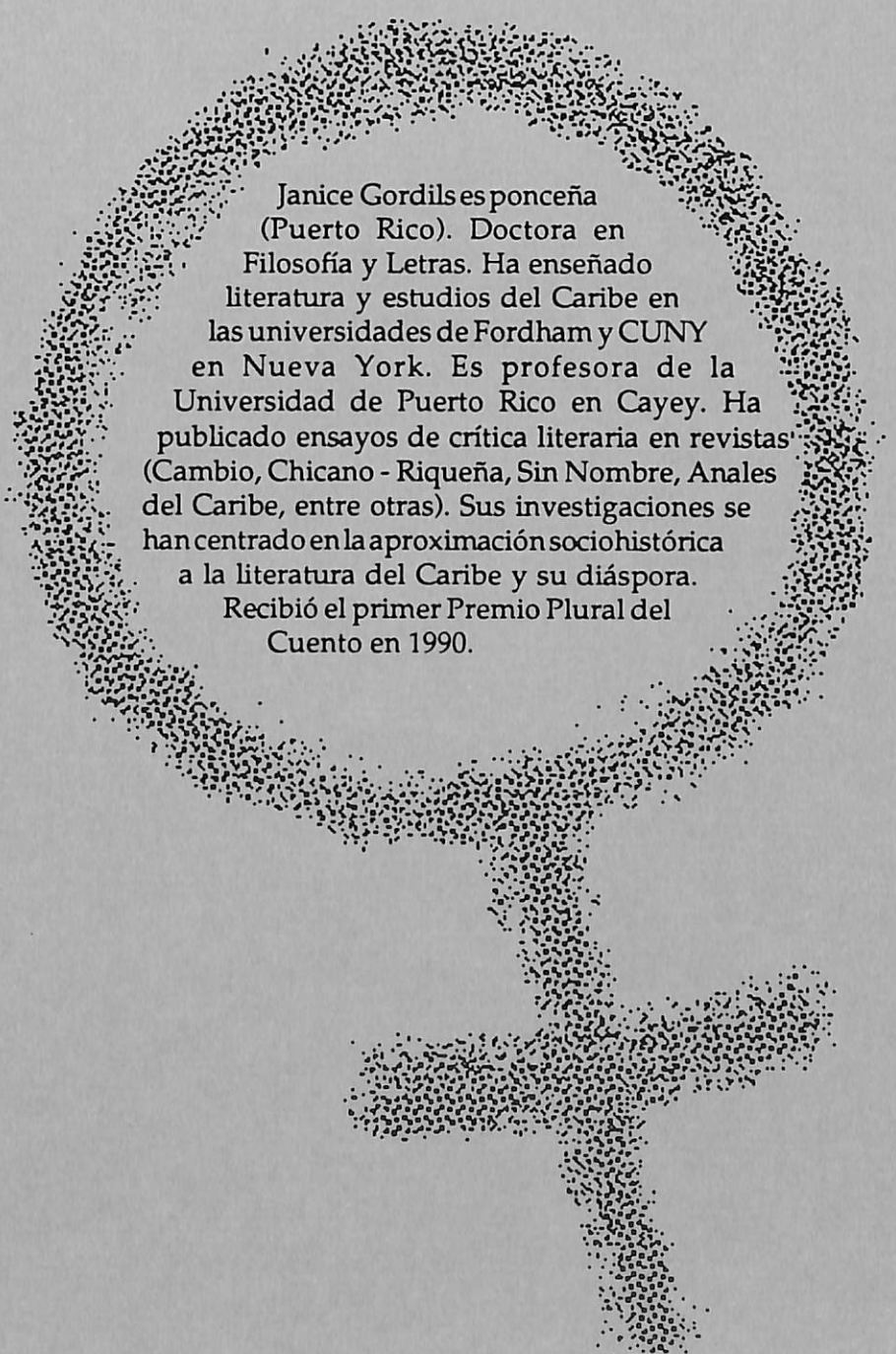
- Unidad I* La lengua de hispanoamérica y Puerto Rico
 Duración: 3 semanas
 Examen parcial
- Unidad II* El Modernismo
 Duración: 5 semanas
 Examen parcial
- Unidad III* Literatura Contemporánea
 Duración: 6 semanas
 Examen final

COMPROBACION DE LECTURAS SUPLEMENTARIAS

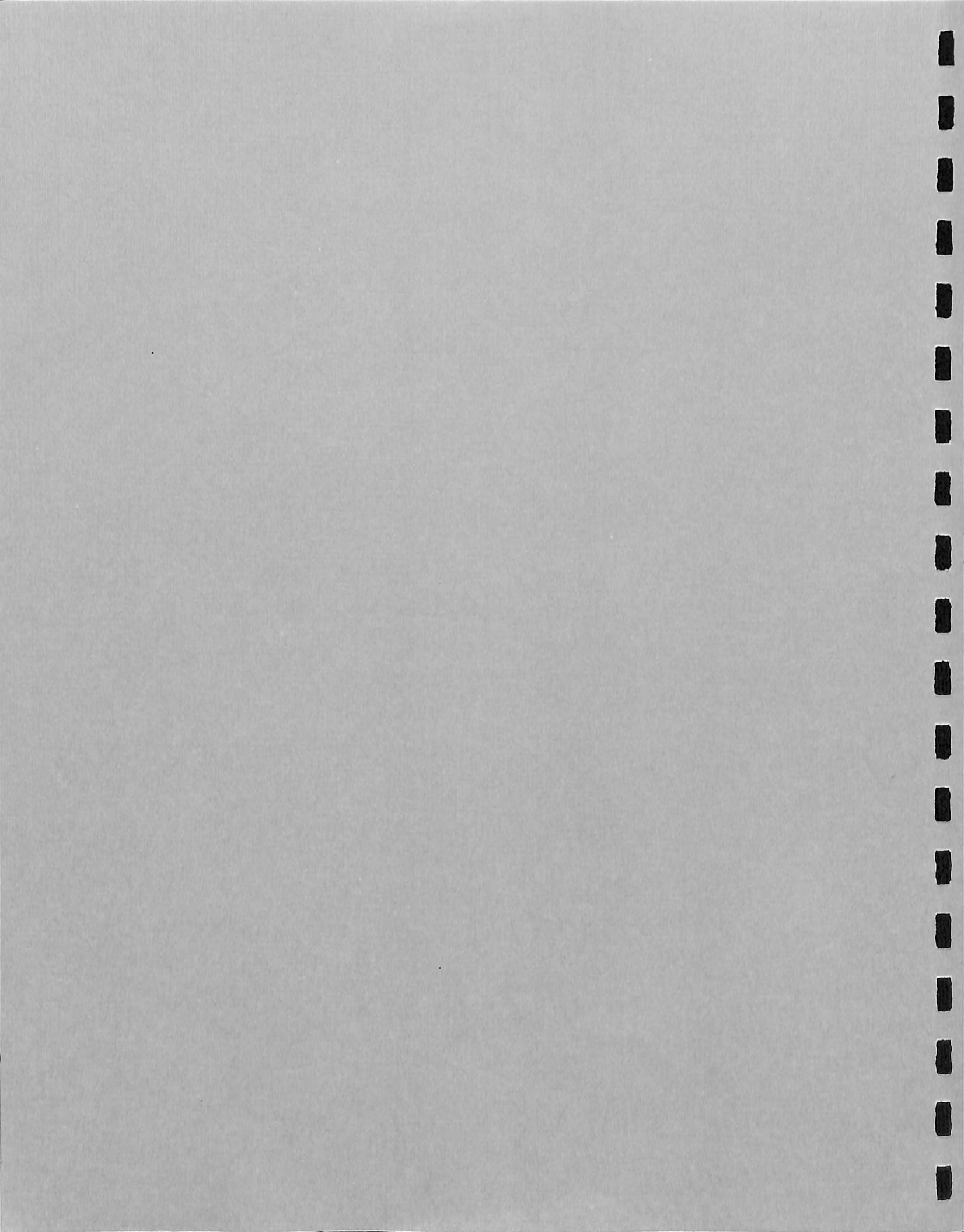
- 1 El Túnel, Ernesto Sábato
- 2 El coronel no tiene quien le escriba, G. García Márquez
- 3 Los soles trancos, René Marques
- 4 Maldito amor, Rosario Ferré
- 5 La última niebla, M. L. Bombal
- 6 La tregua, Mario Benedetti - Examen Final



Janice Gordils



Janice Gordils es ponceña (Puerto Rico). Doctora en Filosofía y Letras. Ha enseñado literatura y estudios del Caribe en las universidades de Fordham y CUNY en Nueva York. Es profesora de la Universidad de Puerto Rico en Cayey. Ha publicado ensayos de crítica literaria en revistas (Cambio, Chicano - Riqueña, Sin Nombre, Anales del Caribe, entre otras). Sus investigaciones se han centrado en la aproximación sociohistórica a la literatura del Caribe y su diáspora. Recibió el primer Premio Plural del Cuento en 1990.



EL CANON LITERARIO Y LOS SILENCIOS FEMENINOS EN LOS CURSOS DE LITERATURA

Janice Gordils, Ph.D.

*Profesora de Español
Colegio Universitario de Cayey
Universidad de Puerto Rico*

Si las mujeres no están representadas en nuestros cursos y antologías en número comparable a los hombres, no es porque no hayan escrito en la misma proporción. Son los parámetros que hemos usado para seleccionar a los autores más relevantes los que relegan la producción literaria femenina a un segundo término. Estos parámetros han generado, a su vez, prohibiciones formales e informales que inhiben la escritura por mujeres.

Los paradigmas del arte literario son productos históricos; las estructuras conceptuales subyacentes que informan la disciplina, sus valores y supuestos implícitos se han construido a partir de una práctica litera-

ria concreta. De esta tradición heredamos la preceptiva, la concepción de lo que es o no es buena literatura, la normativa que usamos para discriminar entre géneros literarios de mayor o menor envergadura, los criterios y las metodologías que nos guían al distinguir entre tratamientos profundos o superficiales, en fin, el canon literario.

Ahora bien, la historia literaria a través de los siglos y hasta muy recientemente --desde la épica de Gilgamesh o el Mío Cid, a Milan Kundera o Vargas Llosa-- fue escrita, recogida y categorizada por hombres, y por hombres con acceso al poder, entiéndase con poder para difundir los textos y conservarlos para la posteridad. Estos modelos de alta literatura nos han sido inculcados como lo Universal, la Tradición Humanista, sin embargo excluyen más de la mitad de la experiencia humana, y así Mercé Rodoreda no recibió la atención que merece sino hasta recientemente, al reconceptualizarse el papel de lo doméstico en la sociedad. Y no hace tanto, un venerable manual de literatura despachaba *Ave sin nido* de Matto de Turner y su preocupación por el bienestar colectivo, consignando que introduce el tema de la explotación del indígena a la novela americana y, "por lo

demás, carece de interés: es literatura de mujer".

El canon literario no está incompleto, sino que es distorsionante. Las categorías de valoración le asignan un papel determinado a las autoras y obliteran mucha de su producción circunscribiéndolas a lo que es propio que escriban: temas maternos, las nanas de Gabriela Mistral; románticos, las rosas de la Ibarbourou; el examen de su propia condición de mujer, las dos Julia de Burgos.

La interpretación de los textos, lo que de ellos se destaca o soslaya, se tiñe de lo que los lectores saben o suponen del sexo de quien escribe. De la mujer se espera más emoción y sentimiento que razón e intelecto. Algunas autoras excepcionales cumplen con las exigencias del canon con un par de obras "*rescatables*" de entre muchos "*ensayos malogrados*", y pasan a los manuales como voces monocordes, monotemáticas y de escaso alcance "*universal*".

De ahí se desprende también el peso que se le asigna a la biografía en la valoración de la escritura femenina. Mientras la *personnae* literaria de los autores se sobrepone a su vida

íntima, cuando se trata de autoras su escritura es percibida como una ocupación secundaria a los papeles asignados; no son escritoras, sino mujeres que escriben, madres, esposas, hijas, amantes que se desahogan en un papel. Esto lleva a lecturas falseadas, filtradas por supuestas deficiencias psicológicas en una biografía necesariamente excéntrica para que revista algún interés. No escribe una poeta, sino la amante despechada, la madre frustrada, etc.

No se suelen analizar los cuentos de Edgar Allan Poe a la luz de su alcoholismo, mas cuando se trata de Sylvia Plath o Julia de Burgos, sus amores, sus debilidades y sus muertes sirven para explicar por qué escriben, cómo escriben y opacan otros factores en sus obras. Sor Juana no es sencillamente una escritora de genio, como pudiera serlo Sigüenza y Góngora, sino desviada: ¿sería lesbiana? Independientemente de que lo fuera o no, el caso es que las preferencias sexuales de García Lorca no nos explican su obra (es un ente público), en tanto que la soltería de la maestra rural chilena eclipsa el espectro temático y la complejidad

artística de Gabriela Mistral (se remite a la esfera de lo personal).

Cada autora consagrada es percibida como un logro aislado en un continuo preponderantemente masculino, y como seguidora de tendencias, nunca iniciadora, reforzando la validez universal del canon, sostiene Joanna Russ en *How to Suppress Women's Writing* (Univ. of Texas, Austin, 1983). La aparente ausencia de una continuidad literaria femenina crea un vacío de antecedentes y referentes en los criterios de análisis que dificulta el estudio de sus temas y *leitmotifs*, de sus recursos y estilos que escapan a las corrientes del momento. La explicación de un texto femenino termina siendo más llana y evidente, menos universal, menos literaria.

Muchos de los criterios que usamos al seleccionar y ordenar las lecturas que incluimos en los cursos de literatura excluyen el discurso femenino porque llevan implícito el signo masculino del género supuestamente "neutro". La periodización por movimientos y generaciones es uno de estos criterios secretamente marginadores. Por ejemplo, he esta-

do usando en mi curso --todos en Cayey lo usamos-- un ensayo de Pedro Salinas que aplica la teoría de las generaciones a la Generación del '98 española y, por extensión, a la del '27. Esta teoría destaca al grupo de escritores que comparten "*homogeneidad de educación*", "*relaciones interpersonales (en las tertulias, revistas, etc.)*", un acontecimiento que los aglutina en la común preocupación sociopolítica, el caudillaje, el lenguaje común...

Los ocho criterios son aparentemente de orden sociohistórico, mas sin embargo interpretan el modo en que una generación responde a la época como solamente los hombres podrían haberlo hecho. La escritura de la mujeres se ha dado por lo común a la orilla de la vida en cafés y revistas, en las universidades y el gobierno, de la cual eran excluidas. Ni su formación, familiar o de estudios, puede haber sido homogénea a la de los hombres; ni podían apartarse de sus hogares para asistir a tertulias. y fraguar revistas; ni podían desde sus casas reconocer a un dirigente y, por lo tanto, se relacionan con su época desde otros ángulos que la arena "*pública*". Esta aplicación de

la teoría de las generaciones, pues, excluye a la autoras, *ab initio*, de las lecturas obligatorias de las dos primeras unidades del curso, independientemente de los criterios de calidad que también impone la normativa. Del mismo modo, Alfonsina Storni, al pasarla por el tamiz de la teoría de las generaciones, queda como una modernista de segunda, aunque aparte de las características de ese movimiento pueda ser una poeta de primera.

Otro criterio que merece reconsideración es la jerarquización de los géneros literarios. Por las razones antepuestas, el histórico discurso femenino no puede encontrarse plenamente en los géneros que expresan la esfera pública y el interlocutor colectivo, sino en aquellos que Alfonso Reyes ha llamado "*ancilares*". Ha sido desde el lugar asignado como "*propio*" de la palabra de mujer, la escritura que emana de lo doméstico y privado --cartas, autobiografías, diarios--, que ésta tradicionalmente se ha aproximado a lo social, sea política ciencia o literatura --nos recuerda Josefina Ludmer en su estudio de la retórica de Sor Juana Inés de la Cruz "Las tretas del débil"

(La sartén por el mango, Eds. Huracán, 1984). "Ante la pregunta de por qué no ha habido mujeres filósofas --dice Ludmer-- puede responderse entonces que no han hecho filosofía desde el espacio delimitado por la filosofía clásica sino desde otras zonas, y si se lee o escucha su discurso como discurso filosófico, puede operarse una transformación de la reflexión. Desde la carta y la autobiografía, Juana erige una polémica erudita."

Soslayar la diversidad de tipos de discurso priva al alumno de adentrarse con el instrumental del análisis literario en muchas excelentes páginas, como las cartas de la Tula y los testimonios de la Poniatowska, además de silenciar las voces de otros sectores sociales, marcadamente la literatura popular. Su minusvaloración es tanto menos justificable en las literaturas hispánicas, a las que le es característico el cultivo de géneros híbridos (como la tragicomedia), los géneros de raigambre popular (el Romancero), así como los géneros que acompañan movimientos sociales (como las crónicas y el testimonio). No en balde esa declaración de independencia literaria americana

que es el Modernismo supuso el rechazo al canon.

Lo interesante es que la normativa cambia, pero no para arropar las innovaciones de la escritura femenina. Es reveladora la polémica sobre cuál fue la primera novela moderna: ¿*El Lazarillo*, *El Quijote* o *Manon Lescaut*? En la Edad Media, una mujer japonesa ya había escrito una novela con las características modernas, mas no se la había considerado iniciadora del género no sólo por el regionalismo fragmentador de la cultura "*occidental*", sino porque cuando escribió la ficción era considerada subliteratura. Algo semejante ocurre con el gótico inglés, que a finales del XVIII era un subgénero cultivado por mujeres y por lo tanto secundario, hasta que algunos hombres lo acogieron con éxito y se hizo central a la concepción del Romanticismo.

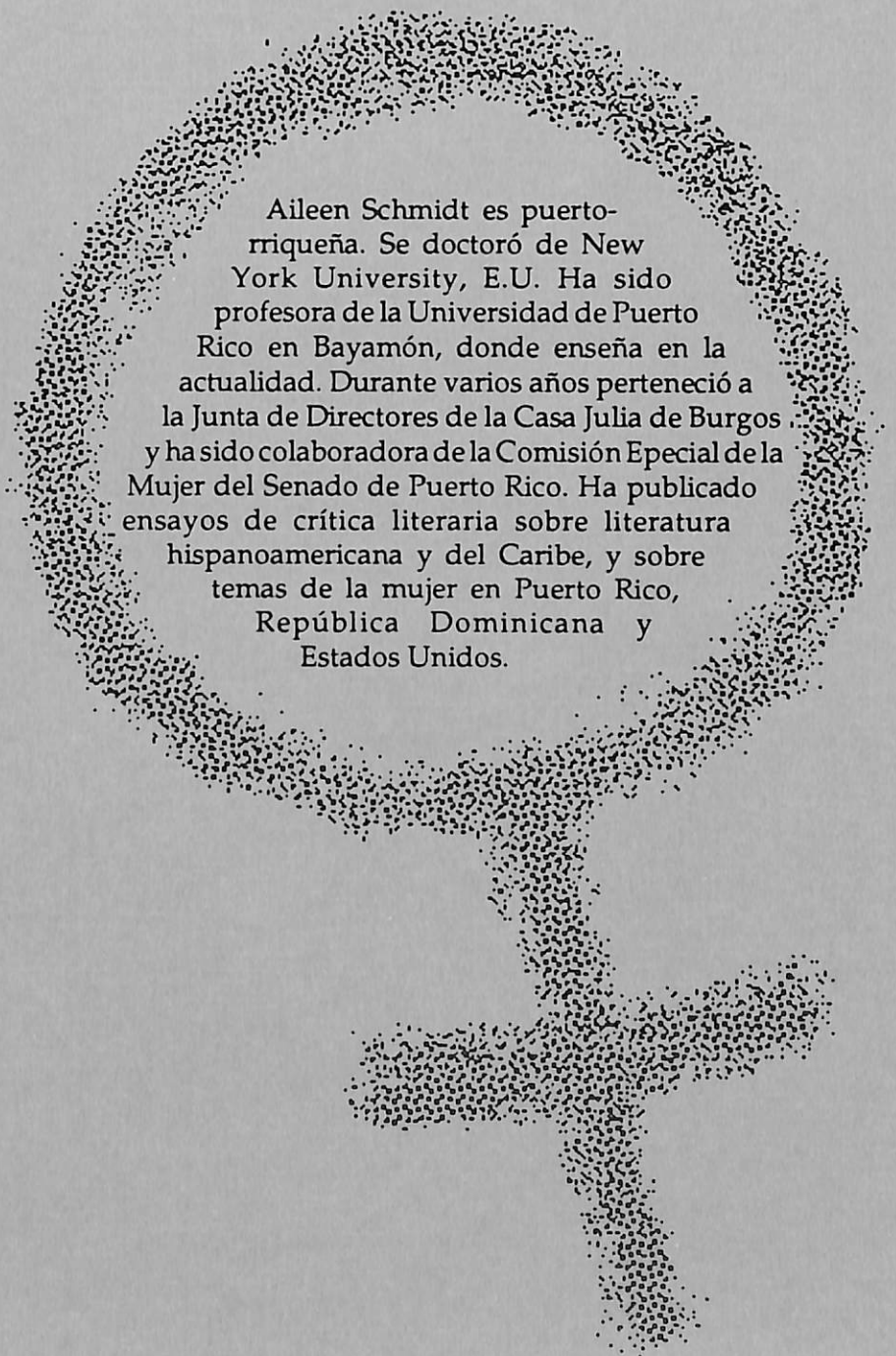
Para que los silencios de la mitad de la humanidad hablen hay que hacerle a la historia literaria y a los textos otras preguntas. Hay que replantearse lo que es la literatura y cuál es su función en la existencia humana. Ante categorías de valori-

zación tales como '*un buen poema es aquél que, con fuerza y precisión, logra la comunicación entre el emisor y el receptor*' hay que preguntarse: ¿entre qué emisores y qué receptores? Si una novela es buena, ¿para quién lo es? Hay que indagar a qué perspectiva de la vida responde determinado discurso, a qué visión de mundo responde tal o cual criterio de excelencia literaria.

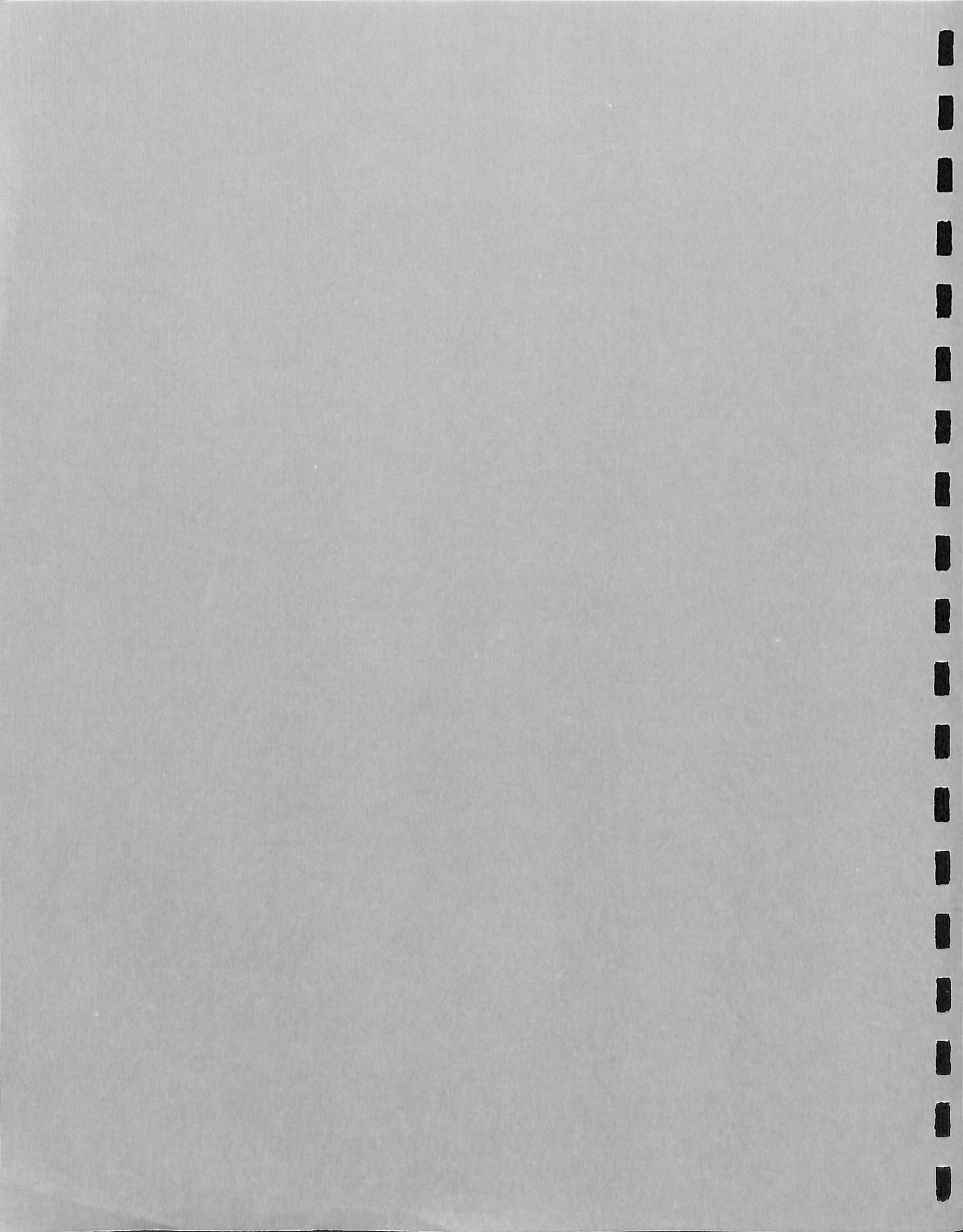
El resultado tiene que ser superior: una lectura enriquecida, más compleja y profunda, más significativa para nuestro tiempo y para esas muchachas y muchachos de 18 años que llegan a nuestros cursos ávidos de conocer el mundo, de entender su vida y de ensanchar sus horizontes, y su capacidad para imaginar y crear otros por medio de la palabra.



Aileen Schmidt



Aileen Schmidt es puertorriqueña. Se doctoró de New York University, E.U. Ha sido profesora de la Universidad de Puerto Rico en Bayamón, donde enseña en la actualidad. Durante varios años perteneció a la Junta de Directores de la Casa Julia de Burgos y ha sido colaboradora de la Comisión Especial de la Mujer del Senado de Puerto Rico. Ha publicado ensayos de crítica literaria sobre literatura hispanoamericana y del Caribe, y sobre temas de la mujer en Puerto Rico, República Dominicana y Estados Unidos.



**SE PUEDE HACER
EL MILAGRO...
O LA
COMPATIBILIDAD DE
LOS OBJETIVOS DE
LOS CURSOS DE
ESPAÑOL BÁSICO Y
LA RENOVACION
CURRICULAR**

**Aileen Schmidt,
Ph.D.**

*Profesora de Español
Universidad de Puerto Rico
en Bayamón*

Los objetivos generales de los cursos de español básico de las cuatro unidades universitarias participantes son perfectamente compatibles con nuestra meta de darle mayor visibilidad a la mujer y de conseguir una visión más balanceada de los géneros.

Si bien cada recinto ha elaborado sus propios objetivos generales, todos son tan parecidos que dialogan entre sí. Podemos puntualizar tres objetivos principales:

- lograr que la/el estudiante adquiera un mayor conocimiento

de su lengua vernácula; asimismo, fomentar un mayor aprecio por la lengua;

- lograr que la/el estudiante vea el dominio de la lengua como un modo de lograr una vida más plena en el plano individual y colectivo;
- adiestrar a las/os estudiantes en la práctica de interpretación y análisis de la obra literaria, mediante el cultivo de su inteligencia y su sensibilidad.

La concepción e interpretación de los objetivos generales se amplía cuando utilizamos el género como categoría de análisis.

En relación al primer objetivo, las/os estudiantes conocerán y apreciarán más su lengua vernácula en la medida en que conozcan mejor los factores que la condicionan. El lenguaje es una institución social. Como sistema de comunicación que estructura nuestra percepción de la realidad, el lenguaje transmite, al mismo tiempo que crea valores, actitudes y concepciones del mundo en que vivimos

Como transmisor de una cultura, el lenguaje es también expresión ideológica. Se ha dicho que antes que una técnica de expresión, el lenguaje es, en efecto, una clasificación y distribución de toda la experiencia

existente en una determinada cultura. La adquisición del lenguaje significa adquirir también los modelos de comportamiento, creencias, pensamientos y emociones que él confiere.

La conceptualización misma del lenguaje proviene de una visión masculina del conocimiento. Elena Urrutia ha advertido que *"el lenguaje y la estructura gramatical de los idiomas lleva a una cuidadosa ocultación de la mujer y a una masculinización en la manera de pensar."* La escritora mexicana demuestra cómo en el Diccionario de la Real Academia Española las definiciones están hechas desde la óptica del hombre. Señala, por ejemplo, que el Diccionario ofrece como una de las acepciones de *"prenda"*: *"lo que se ama intensamente, como hijos, mujer, amigos, etc."*

La crítica del género problematiza los supuestos fundacionales del lenguaje como institución y práctica social, así como también las diversas manifestaciones del sexismo, entre ellas: el uso del masculino genérico, el léxico, la morfología, los refranes, las expresiones idiomáticas, la representación en general de la mujer, etc.

El lenguaje ordena y representa (o nombra) el mundo desde la perspectiva masculina. Es de rigor destacar que las palabras y los nombres son una forma de inscribir la realidad: lo que no tiene nombre no existe.

Analicemos brevemente el uso del masculino genérico. Desde 1946, la historiadora feminista Mary Beard denunciaba esta práctica como un problema social.

Cuando decimos *"el hombre"* para referirnos a la humanidad, lo que estamos diciendo en realidad es que el hombre es la norma en la sociedad, el modelo universal. Las mujeres quedan excluidas del lenguaje, no existen. Martyna (1978) ha demostrado que cuando se usa *"el"* y *"hombre"* (el doctor, los estudiantes, el hombre moderno) la gente no visualiza a las mujeres.

El uso del masculino genérico resulta en el encubrimiento y la aniquilación de las mujeres. A diario escuchamos expresiones como *"el hombre pensante"*, *"la igualdad entre los hombres"*, etc., que aceptamos con naturalidad. ¿Por qué no incluir a la otra mitad de la humanidad? Hablamos con mayor

exactitud y justicia al decir "*los hombres y las mujeres pensantes*" o, si se quiere, "*las personas pensantes*".

En la medida en que las/os estudiantes reconozcan que la lengua no es un frío y distante conjunto de fonemas, monemas, lexemas y cláusulas, separado de su ser y de la realidad, sino una expresión de sus creencias, relacionada activamente con su forma de sentir y de pensar; la sentirán como algo propio, vinculada a su experiencia como hombres y mujeres. Entonces se sabrán responsables por el buen uso de ese instrumento de expresión y de ser, y sentirán deseos de preservarla.

Cuando se reconocen en y a través de la lengua, aprenden a percibirla como medio de integración del conocimiento, como vehículo que las/os capacita para vivir a plenitud. De esta forma adquieren una visión diferente de la literatura y el lenguaje, una que vincula estas prácticas sociales a sus vidas.

Como ha quedado demostrado, el género permite estudiar las relaciones entre los hombres y las mujeres, y eso es lo que explica la invisibilidad y la opresión de la

mujer. El examen de los procesos pertinentes a la comprensión de la vida social conduce hacia la transformación de la misma, toda vez que estudia la participación y aportación de la mujer. Las mujeres surgen como agentes creadoras del conocimiento, del saber, de la cultura, y no como ausentes o víctimas pasivas.

Esta nueva perspectiva coloca a las/os estudiantes en mejor posición para entenderse a sí mismas/os y entender su entorno, pues ahora comprenden cómo las prácticas sociales y las relaciones de poder estructuran la experiencia de las mujeres. El género les explica que las mujeres no son esencialmente diferentes a los hombres, sino que se construyen socialmente de forma diferente, y que están sujetas a relaciones y procesos sociales en formas diferentes a los hombres.

Lograr y disfrutar de una vida más plena a través del dominio de la lengua implica que ésta, como proceso comunicativo, guiará a las/os estudiantes hacia el desarrollo de un sentido más firme de su identidad. Al cobrar conciencia de que el conocimiento se construye, de

que es contextual, que no está dado, es que se desarrolla la afirmación de la identidad personal y el compromiso. Las/os alumnas/os se sentirán sujetos activos en la producción del conocimiento, sujetos de su propio proceso histórico. En lugar de verse como simples receptores/as, se sentirán productores/as del conocimiento. De esta forma se educan para producir conocimiento, no para recibir el que otros han producido.

Este enfoque les capacita para que puedan escuchar múltiples voces, les permite ver a la otra o al otro. Al insertar la otredad, el curso de español básico amplía la experiencia de vida de las/os estudiantes, la hace más universal. Introducir la perspectiva de la mujer es ofrecer una visión más completa de la experiencia humana. Hasta ahora han tenido una visión distorsionada de la realidad. El acercamiento que proponemos da mayor peso a la relación entre la clase y la vida. Valorarán la lengua y la literatura como un instrumento para comprenderse y comprender mejor la sociedad.

En cuanto al tercer objetivo que procura adiestrarlas/os en el análisis

de los textos y cultivar la inteligencia y la sensibilidad, es fundamental que desarrollen una actitud crítica hacia las diversas maneras en que el género conforma las diferentes disciplinas y las formas en que se enseñan. Conviene estimular una reflexión sobre los modos de conocimiento y la crítica de las formas y estilos autoritarios y patriarcales del pensamiento. Esa reflexión reafirmaría el compromiso con la meta de enseñarlos/as a pensar, a ejercer el criterio, al mismo tiempo que presenta nuevas propuestas de lecturas.

El curso de español básico tiene como uno de sus propósitos fundamentales el disfrute de la lectura. En la medida en que las/os alumnas/os dispongan de una selección más amplia y representativa de textos, se acercarán a la diversidad de la experiencia histórica de las mujeres en la literatura. Sin embargo, no basta con ampliar la lista de lecturas, sino que también deben incorporarse nuevos temas que conviertan los textos en experiencias significativas para toda/os las/os jóvenes. Mientras más significativas las sientan, las apreciarán más. Ya no serán receptoras/es pasivas/os, sino que ellas/os

mismas/os van construyendo su propia lectura, lecturas que las/os motivan a crecer y que las/os llevan a disfrutar más del texto.

No sólo debemos añadir a nuestros cursos textos escritos por mujeres, también urge revisar y explicar cuáles han sido los patrones de exclusión de las mujeres en la historia de la literatura. Al presentarles el género como categoría de análisis para la crítica literaria, examinarán cómo éste afecta la producción, el consumo y la divulgación del discurso literario. Identificarán así la relación entre el discurso literario y las prácticas sociales, valores y actitudes de la sociedad patriarcal.

Se ha intentado suprimir la escritura de las mujeres de muchas maneras y las/os estudiantes deben tomar conciencia de ello.

Se impone el estudio de otros géneros (diarios, cartas, autobiografías, memorias de viaje, etc.) que el canon masculino desvaloriza por considerarlos géneros menores, íntimos, propios del espacio de lo privado. Conviene examinar también las estrategias de escritura que sus autoras emplearon para, en

palabras de Josefina Ludmer: *"tomar un espacio desde donde se puede practicar lo vedado en otros."*

En fin, nuestro acercamiento al curso se propone primordialmente llevar a las/os estudiantes a que reconozcan la diversidad, la multiplicidad de la experiencia humana; a que aprendan a pensar de forma más inclusiva para que no sólo su experiencia universitaria, sino su vida toda, asuma la realidad completa y se inserte en ella, corrigiendo así las omisiones y distorsiones de una enseñanza fragmentada.

¿QUE ES UN CURRÍCULO BALANCEADO?

El currículo balanceado busca la integración de grupos y sectores que han sido excluidos de la Academia, tradicionalmente dominada por un currículo exclusivo que presenta al hombre como centro y como norma, y la experiencia masculina como la universal.

El currículo balanceado persigue la creación del conocimiento sin exclusiones. Frente a una educación

distorsionada e incompleta, propone enseñar la diversidad, la multiplicidad. Así, al introducir la perspectiva de la mujer, se ofrece una visión más completa de la realidad. Se trata de buscar un saber que no sea androcéntrico, jerárquico ni privilegiado: un saber que asuma la existencia de la OTREDAD, que reconozca y valore al OTRO, a la OTRA. Queremos crear las condiciones que permitan el reconocimiento de otros discursos que han sido silenciados por el discurso patriarcal.

Se utilizará el género como categoría de análisis. El género permite entender las relaciones entre los hombres y las mujeres y así explica la opresión femenina. Analiza las diferencias entre los hombres y las mujeres como determinadas por la sociedad y no por la biología.

Es imposible enseñar el curso de español básico (ni ningún otro curso) hasta que no reconozcamos la importancia de las estructuras de género y diferenciación social. Los hombres, en tanto hombres, han controlado la historia, la política y la cultura. Han decidido quiénes tendrán poder y quiénes no, qué realidades se representarán y se enseñarán y

cuáles no. Y así han relegado a las mujeres, en tanto mujeres, a los márgenes de la historia, la política y la cultura, si no al silencio y a la invisibilidad (Stimpson).

Nuestro enfoque busca que las/os estudiantes desarrollen una actitud crítica hacia las diversas maneras en que el género da forma a las diferentes disciplinas y a los estilos en que éstas se enseñan.

El género nos permite entender cómo los hombres han definido y controlado la expresión literaria y el uso del lenguaje y cómo éstos, a su vez, son manifestaciones del poder y control masculinos de la vida social.

Una vez comprendamos que la producción cultural es una construcción histórica y social, que siempre ha estado controlada por los hombres, podremos iniciar nuestro cuestionamiento de la literatura y el lenguaje preguntándonos: ¿cómo cambia nuestra visión de ellos cuando son las mujeres y no los hombres el centro de interés?

Todo análisis de las marcas del género en la literatura debe partir de dos preguntas claves: ¿de qué formas han sido excluidas las mujeres de la

literatura? y ¿por qué lo han sido? En otras palabras, ¿cuáles han sido los patrones de exclusión de las mujeres en la historia de la literatura?

Inmediatamente surgen otras interrogantes: ¿por qué nuestros cursos incluyen tan pocos textos escritos por mujeres? ¿Qué criterios deciden la valoración (y desvaloración) de la producción literaria femenina? ¿Cuáles han sido las políticas de producción y recepción literaria y de construcción de la ideología de las representaciones literarias? ¿Quiénes las han estructurado?

No basta con añadir al curso algunos textos escritos por mujeres, sino que debemos cuestionar los paradigmas del canon literario dominante. No debemos estudiar la literatura escrita por mujeres con los mismos instrumentos y enfoques de la crítica literaria tradicional que las ha subestimado, negado y desacreditado. Se impone la deconstrucción de aquellos preceptos patriarcales, arbitrarios y opresivos.

Recomendamos también la revisión del ambiente del salón de clases tradicional. El salón es un microcosmos de la sociedad: el patriarcado

también se reproduce en el salón. La pedagogía feminista se propone trascender el salón de clases tradicional, transformándolo mediante el desarrollo de una perspectiva crítica que permita a las/os estudiantes entender las dinámicas psicológicas, sociales y sexuales de la interacción entre hombres y mujeres basadas en la diferenciación de género.

La meta de la pedagogía feminista es desarrollar un ambiente que no reproduzca el discurso patriarcal, sexista, clasista, racista y homofóbico institucionalizado en la universidad y en la sociedad. El salón transformado es un salón descentralizado. Es un espacio donde las/os estudiantes son creadoras/es del conocimiento y no meramente objetos. El ambiente debe ser de comprensión y respeto: que las/os estudiantes puedan verbalizar sus actitudes, pensamientos y sentimientos sin que sean juzgadas/os.

PRONTUARIOS MODIFICADOS: ESPAÑOL BASICO 3101 Y 3102

Aileen Schmidt, Ph.D.

Profesora de Español

Universidad de Puerto Rico en Bayamón

ESPAÑOL BASICO 3101

I. Título del curso:

Codificación: ESPA 3101
Créditos: Tres (3)
Horas de contacto: Tres (3)
Pre-requisito: Ninguno

II. Descripción del curso: Introducción al estudio de la lengua española, tanto en su vertiente histórica como gramatical, desde la perspectiva del género y los estudios de la mujer.

III. Texto: Nieves Mínguez Fontán. Gramática estructural del español y comentario de textos. (Madrid: Ediciones Partenón).

IV. Objetivos generales:

1. Lograr que la/el estudiante adquiriera un mayor interés y aprecio por su lengua vernácula.
2. Desarrollar en la/el estudiante una actitud crítica y científica en el estudio de la lengua.
3. Ofrecer a la/el estudiante información sobre el género como categoría de análisis.
4. Analizar el lenguaje como signo cultural e histórico.
5. Identificar la relación entre el lenguaje y las prácticas sociales, valores y actitudes de la sociedad patriarcal.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

6. La/el estudiante analizará la construcción social de las mujeres a través del lenguaje.

7. Guiar a la/el estudiante para que vea el dominio de la lengua como un modo de lograr una vida más plena en el plano individual y colectivo.

V. Objetivos específicos:

1. La/el estudiante explicará el significado del género como categoría de análisis.

2. La/el estudiante explicará lo que se entiende por comunicación y lenguaje.

3. La/el estudiante analizará el lenguaje como institución social y como instrumento ideológico.

4. La/el estudiante explicará que el lenguaje no es neutral ni objetivo.

5. La/el estudiante explicará el uso del lenguaje como instrumento de dominación.

6. La/el estudiante identificará las actitudes, comportamientos, estructuras sociales y normas lingüísticas que impiden a las mujeres su libre desarrollo y su participación en la cultura, la política y el trabajo.

7. Definirá los elementos de la comunicación: emisor, receptor, mensaje, canal, código y referente; y podrá reconocerlos y aplicar dichos conceptos a una situación o contexto dado.

8. Explicará las funciones del lenguaje y clasificará diversos textos aplicando dichas funciones: informativa

9. Definirá y explicará los conceptos del lenguaje, lengua, habla, norma, dialecto y competencia lingüística e indicará las relaciones y divergencias entre estos conceptos.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

10. Mencionará diversas familias lingüísticas y explicará la procedencia de las lenguas románicas.
11. Reconocerá en textos concretos los niveles lingüísticos debidos a diferencias socioeconómicas: habla culta, habla familiar y habla vulgar.
12. Explicará lo que se entiende por un préstamo lingüístico, y definirá los conceptos: voces preromanas, germanismos, arabismos, galicismos, italianismos, voces de las lenguas amerindias y anglicismos.
13. Definirá lo que se entiende por situación y contexto, y aplicará correctamente estos conceptos a realidades lingüísticas concretas, identificando los sesgos y estereotipos sexistas del lenguaje.
14. Definirá la relación entre la lengua oral y la lengua escrita.
15. Definirá qué es cultismo, tecnicismo y jerga, y clasificará palabras y expresiones concretas dentro de estas categorías.
16. Explicará los conceptos de fonema, alófono y ortografía.
17. Clasificará los fonemas vocálicos y consonánticos.
18. Definirá lo que es acento, entonación y grupo fónico, y determinará en un contexto un grupo de intensidad y el esquema metódico de las distintas oraciones según la actitud del hablante.
19. Clasificará las palabras de acuerdo con la posición de su acento.
20. Acentuará las palabras ortográficamente cuando corresponda según las reglas gramaticales.
21. Definirá los conceptos de significante y significado y dará ejemplos.
22. Explicará lo que se entiende por un signo arbitrario y por un signo lingüístico articulado.

23. Definirá los conceptos monema, lexema y morfema, y analizará palabras de acuerdo con las diversas clasificaciones relacionadas con estos conceptos.
24. Definirá el concepto palabra: palabra simple, compuesta, derivada y parasintética; y clasificará palabras usando estos criterios.
25. Clasificará los nombres por su significación: concretos, abstractos, comunes, propios, individuales, colectivos, contables y no contables.
26. Determinará el tipo de oposiciones que se usan para indicar el género y número de un sustantivo.
27. La/el estudiante analizará el masculino genérico como una de las múltiples prácticas sexistas de la estructura y el uso del lenguaje.
28. Analizará los verbos desde el punto de vista morfológico y señalará el lexema o los lexemas y morfemas que lo componen.
29. Determinará y explicará qué morfemas, en un verbo determinado, comunican los conceptos de tiempo, modo, persona y número.

VI. Temas y distribución

Semana 1:

Introducción al curso: explicación de objetivos, deberes y
¿Qué es el género?

Semana 2:

Tema 1: ¿Qué es el lenguaje? Págs. 3-13, lecturas recomendadas por
la/el profesor/a

La falsedad de la "objetividad" del lenguaje.

El lenguaje como instrumento de poder y dominación

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Semana 3:

Temas 2, 3, págs. 15-34

(2) La lengua como sistema

(3) Las lenguas (Temas 23 y 24)

Semanas 4 y 5:

Prácticas sexistas del lenguaje (lecturas recomendadas)

Temas 8 y 9 (págs. 81-100)

(8) Los fonemas del español

(9) Acento y entonación

Semana 6:

Tema 10: Unidades morfológicas: El Monema

Tema 22

Semana 7:

Tema 13: El nombre (pág. 141)

El uso del masculino genérico

Semana 8:

Temas 15 y 16

(15) El verbo (pág. 161)

(16) La conjugación (pág. 169)

Semana 9:

Tema 11: Unidades sintácticas: La oración (pág. 121)

Semana 10:

Tema 12: Unidades sintácticas: El sintagma (pág. 133)

Tema 14: El sintagma verbal (pág. 149)

Semana 11:

Tema 17: Verboides

Las formas no personales del verbo (pág. 179)

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Semanas 12 y 13:

Tema 19: La oración compuesta (pág. 207)

Semanas 14 y 15:

Tema 20: Oraciones compuestas por subordinación (pág. 219)

Tema 21: Las subordinadas adverbiales (pág. 233)

VII. Criterios de evaluación

La evaluación del curso se realizará mediante:

1. Exámenes parciales
2. Taller a realizarse en el salón, divididas/os en grupos de 4 ó 5 personas
3. Participación en clase
4. Informes orales
5. Informes escritos
6. Examen final

VIII. Referencias del profesor/a

A. Textos

1. Alvarez Nazario, Manuel. Introducción al estudio de la lengua española. Madrid, Partenón, 1981.
2. Cameron, Deborah (ed.). The Feminist Critique of Language. A Reader. London and New York, Routledge, 1990.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

ESPAÑOL BASICO 3102

I. Título del curso:

Codificación:	ESPA 3102
Créditos:	Tres (3)
Horas de contacto:	Tres (3) semanales
Pre-requisito:	ESPA 3101

II. Descripción del curso

Visión de la creación literaria contemporánea en nuestro idioma (autores/as hispanoamericanos/as y puertorriqueños/as) en el cuento, la poesía, el ensayo y la novela, considerados a la luz de los estudios de la mujer y el género.

III. Textos

1. Mínguez, Nieves. Gramática estructural del español y comentario de textos. Madrid. Ediciones Partenón, 1983. Temas 4, 5, 6, 25, 26 y 27.

IV. Objetivos generales

1. Lograr que la/el estudiante adquiriera un mayor interés y aprecio por su lengua vernácula.
2. Desarrollar en la/el estudiante una actitud crítica y científica en el estudio de la lengua.
3. Dirigirlo/a para que capte la importancia, el valor y significación de la obra escrita.
4. Guiarlo/a para que vea el dominio de la lengua como un modo de lograr una vida más plena en el plano individual y colectivo.
5. Ofrecer a la/el estudiante información sobre el género como categoría de análisis para la crítica literaria.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

6. Analizar cómo el género afecta la producción, el consumo y la divulgación del discurso literario.
7. Identificar la relación entre el discurso literario y las prácticas sociales, valores y actitudes de la sociedad patriarcal.
8. Examinar diferentes textos de escritoras a la luz de la crítica literaria feminista.

V. Objetivos específicos

La/el estudiante:

1. Entenderá que aunque el fondo de una obra es muy importante lo característico de la literatura es la forma. La función poética del lenguaje centra su atención en la forma de construir el mensaje.
2. Podrá comprender y explicar la función particular que cumple el/la emisor/a, el/la receptor/a, el canal, el código y el referente dentro del contexto de la obra literaria.
3. Analizará diversas obras literarias, y las clasificará dentro de los géneros lírico, narrativo o dramático partiendo de la estructura, lenguaje y temática de la obra.
4. Podrá determinar la estructura de una obra literaria.
5. Podrá resumir el contenido de una obra literaria e inferir cuál es su tema en la redacción.
6. podrá reconocer y utilizar los diversos modos de la expresión escrita: narración, descripción, exposición y argumentación.
7. Podrá identificar y explicar las siguientes figuras estilísticas y literarias: onomatopeya, aliteración, hipérbaton, repetición, anáfora, paralelismo,

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

asíndeton, polisíndeton, metáfora, símil, animalización, personificación, apóstrofe, hipérbole, antítesis y paradoja.

8. Podrá determinar el número de sílabas (métrica) en cada verso de un poema. Para lograr esto tendrá que saber reconocer y aplicar la sinalefa, la diéresis y la sinéresis.
9. Podrá distinguir si en un poema hay rima o no la hay y podrá clasificar la rima como consonante o asonante.
10. Podrá señalar dónde caen los acentos dentro de un poema e indicar qué importancia tienen en el poema en relación con el ritmo.
11. Podrá describir física y espiritualmente a los personajes de una obra, así como, señalar las relaciones que existen entre ellos. También deben poder relacionarlos con los hechos externos que influyen en sus acciones.
12. Podrá identificar el punto de vista de una narración: primera persona, tercera persona, narrador omnisciente, omnisciencia selectiva.
13. Podrá señalar los diversos usos del tiempo en una obra literaria, así como, indicar dónde se desarrolla y qué clima social y espiritual predomina en ella.
14. Reconocerá a las mujeres como agentes activos en la producción y reproducción del conocimiento.
15. Estará capacitado/a para reflexionar sobre la construcción social del conocimiento y para la crítica de las formas y estilos autoritarios y patriarcales del pensamiento.
16. Desarrollará una perspectiva interdisciplinaria para el estudio de la lengua y la literatura.
17. Incorporará su experiencia y proceso de aprendizaje al contenido del curso.

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

18. Reconocerá la experiencia histórica de las mujeres en la literatura hispanoamericana y puertorriqueña.
19. Entenderá el canon literario como una construcción social.
20. Estará capacitada/o para escuchar y respetar múltiples voces y diferentes discursos, lo que les permitirá tener una visión mas inclusiva de la experiencia humana y de la realidad.

VI. Temas a discutirse y tiempo aproximado

Introducción al curso (4.5 horas)

¿Qué es literatura" El corazón del misterio" de Luis Rafael Sánchez Tema 25, de Gramática estructural del español de Nieves Mínguez

Ensayos:

"La manteca que nos une" de Magali García Ramis (1.5 horas)

"Nuestro Machismo", Nemesio Canales (3 horas)

Narrativa:

Temas 4,5,6 de Grámatica estructural del español de Nieves Mínguez 1.5 horas

- | | |
|---|-----------|
| a. <u>El collar de camándulas</u> , Rosario Ferré | 1.5 horas |
| b. <u>Réquiem con tostadas</u> , Mario Benedetti | 4.5 horas |
| c. <u>Lo más olvidado del olvido</u> , Isabel Allende | 1.5 horas |
| ch. <u>El rostro de tu sangre sobre la nieve</u> | 3 horas |
| d. "Si me permiten hablar..." <u>Testimonio de Domitila, una mujer de las minas de Bolivia</u> , Moema Viezzer. | 4.5 horas |

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Poesía:

Temas 25, 26 27 de Gramática estructural de español de Nieves Miguel
(3 horas)

1. Sonatina, Rubén Darío 1.5 horas
2. "Yo misma fui mi ruta", Julia de Burgos
3 horas
3. Mujer Negra, Nancy Morejón 1.5 horas
4. "Mirando a la Gioconda" Rosario Castellanos 1.5 horas
5. "Oración por Marilyn Monroe", Ernesto Cardenal 1.5 horas

Novela:

Crónica de una muerte anunciada, Gabriel García Márquez

VII. Criterios de evaluación

La evaluación del curso se realizará mediante:

1. Exámenes parciales
2. Taller a realizarse en el salón, divididos/as en grupos no mayores de cuatro personas
3. Participación en clase
4. Informes orales
5. Informes escritos
6. Examen final

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Escala de calificación

100 - 90 A

89-80 B

79-70 C

69-60 D

59-0 F

VIII. Referencias del profesor/a

1. Abel, Elizabeth y Emily K. Abel (eds.). The Signs Reader. Women, Gender and Scholarship. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1983.
2. Araujo, Helena. La Scherezada Criolla: Ensayos sobre escritura femenina latinoamericana. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 1989.
3. Bal, Mieke. Teoría de la narrativa, trad. J. Blanco. Madrid: Cátedra, 1987.
4. Eagleton, Terry. Literary Theory. An Introduction. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1983.
5. Fernández Moreno, César. América Latina en su literatura. 7ma edición, México y UNESCO, 1980.
6. Giardenelli, Mempo y Silvia Itkim. Mujeres y escritura: las 56 ponencias leídas durante las primeras jornadas sobre mujeres y escritura. Argentina: Editorial Puro Cuento, 1989.
7. González, Patricia Elena y Eliana (eds.). La sartén por el mago. Encuentro de escritoras latinoamericanas. Río Piedras: Ediciones Huracán, 1985.

8. Lamas, Marta. Para una definición de "La cuestión del Género". En: "Tejemeneje", Año II, Núm. 4, Septiembre de 1989, Boletín Oficial del Proyecto de Estudios de la Mujer del Colegio Universitario de Cayey.
9. Moi, Toril. Sexual Textual Politics: Feminist Literary Theory. London & New York: Routledge, 1989.
10. Showalter, Elaine (ed.). Speaking of Gender. New York & London: Routledge, 1989.
11. Solá, María M. Aquí cuentan las mujeres. Muestra y estudio de cinco narradoras puertorriqueñas. Río Piedras: Ediciones Huracán, 1990.

Artículos variados:

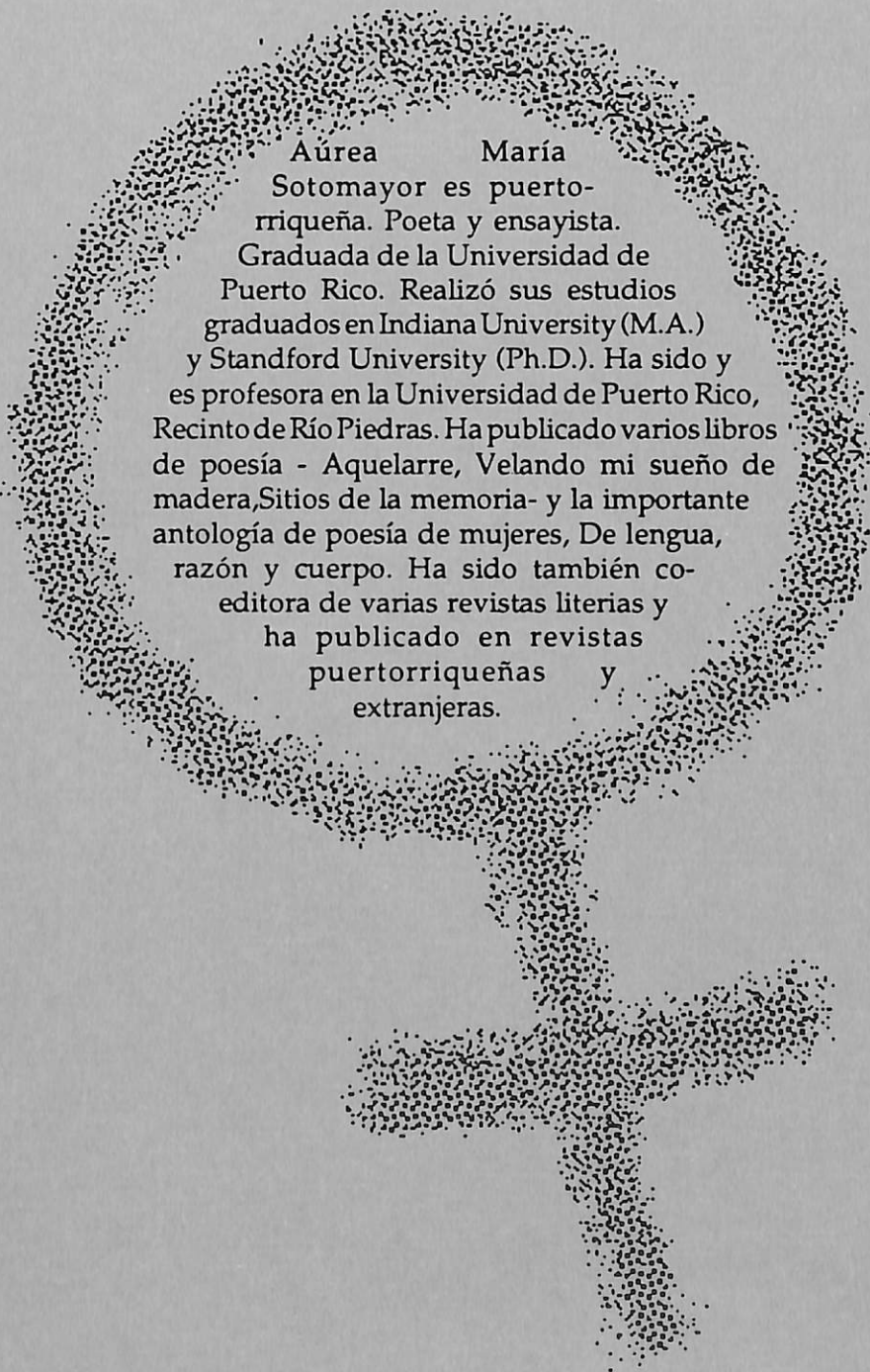
1. De Danaan, Llyn. 1990. "Center to Margin: Dynamics in a Global Classroom". *Women's Studies Quarterly* 18 (1 & 2): 135-144.
2. Foppa, Alaíde. Lo que dice el diccionario, s.f.
3. Hall, Roberta M. y Bernice R. Sandler. The classroom climate: A chilly one for women? Project on the Status and Education of Women, Association of American Colleges, 1982.
4. Lewis, Magda. 1990. "Interrupting Patriarchy: Politics, Resistance, and Transformation in the Feminist Classroom". *Harvard Educational Review* 60 (4): 467-488.
5. Urrutia, Elena. Lenguaje y discriminación, s.f.

IX. Referencias del estudiante

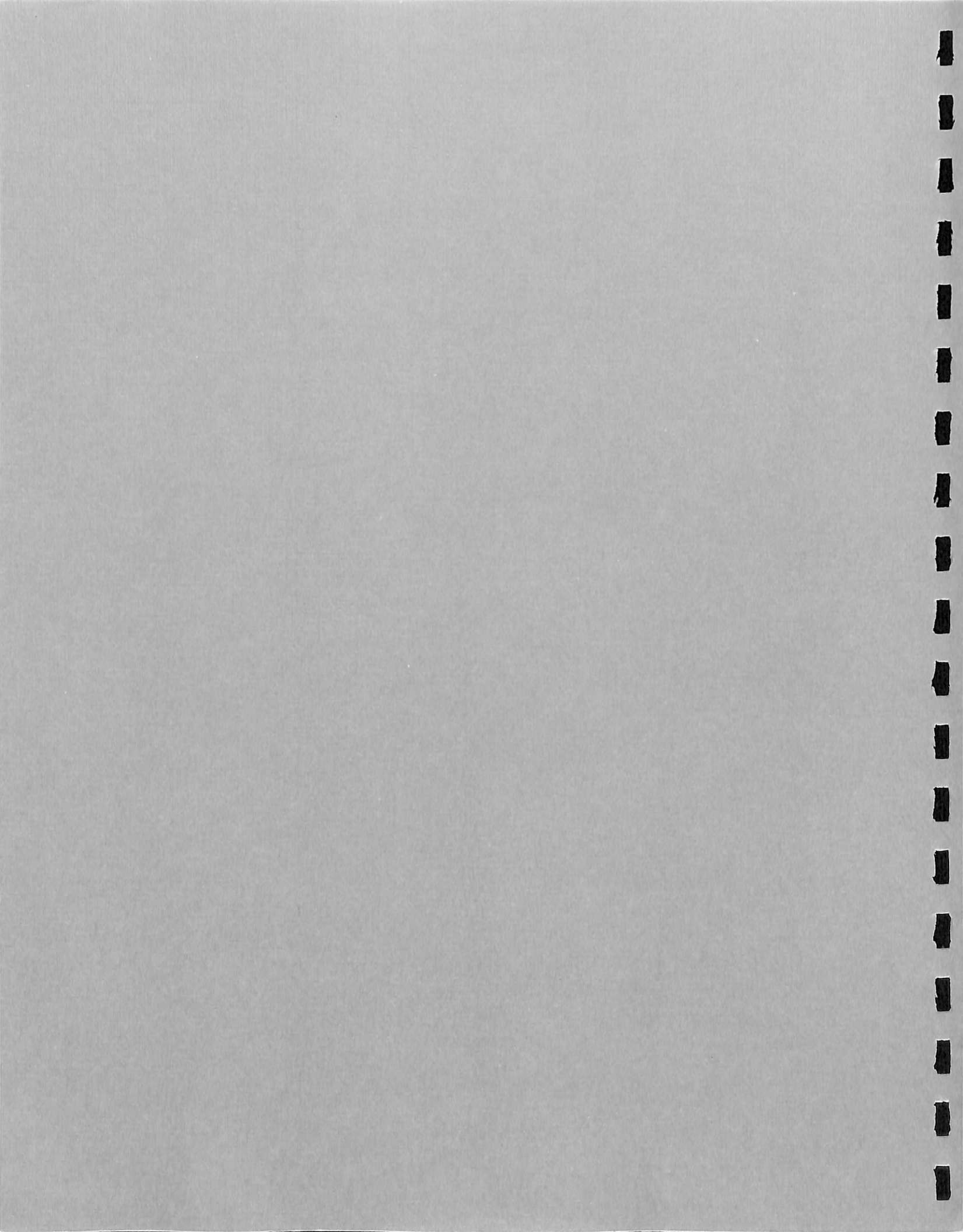
1. Acosta Belén, Edna (ed.). La mujer en la sociedad puertorriqueña. Río Piedras, Ediciones Huracán, 1981.
2. Burgos Sasscer, Ruth (ed.). La mujer marginada por la historia. Río Piedras: Editorial Edil, 1978.
3. _____ (ed.). La mujer marginada por la historia. Antología de lecturas. Río Piedras: Editorial Edil, 1978.
4. _____ y Francisca Hernández (eds.). La mujer marginada por la historia. Guía de estudios. Río Piedras: Editorial Edil, 1978.
5. Mattelart, Michelle. La cultura de la opresión femenina. México: Ediciones Era, 1974.
6. Picó, Isabel. Machismo y educación en Puerto Rico. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1983.



Aúrea María Sotomayor



Aúrea María Sotomayor es puertorriqueña. Poeta y ensayista. Graduada de la Universidad de Puerto Rico. Realizó sus estudios graduados en Indiana University (M.A.) y Standford University (Ph.D.). Ha sido y es profesora en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Ha publicado varios libros de poesía - Aquelarre, Velando mi sueño de madera, Sitios de la memoria- y la importante antología de poesía de mujeres, De lengua, razón y cuerpo. Ha sido también co-editora de varias revistas literarias y ha publicado en revistas puertorriqueñas y extranjeras.



EL LENGUAJE NO DEBE QUITARLE LA RAIZ AL CORAZON

Aúrea María Sotomayor, Ph.D.

*Profesora de Español
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras*

Recientemente, les asigné a mis estudiantes el cuento de Magali García Ramis, "Una semana de siete días". Este sería presentado y analizado por dos personas en la clase quienes, azarosamente, resultaron ser dos estudiantes de sexo opuesto. El grupo es uno de los más aventajados que he tenido la suerte de tener en los últimos años: perceptivos, inquisidores, curiosos, sensibles, alertas. El cuento de García Ramis aborda la figura --entre iluminada y ensombrecida por los titubeos maternos y políticos-- de una mujer y madre nacionalista. El cuento es narrado en primera persona por la hija de la nacionalista quien, debido a su corta edad, aún desconoce que la semana tiene siete días. La madre desaparece y la niña

advierde que ya ha transcurrido más de una semana desde que se fue su madre porque su ropa le queda ahora más corta.

La presentación hecha por cada estudiante varió, tuvo matices diferentes, las observaciones principales de cada estudiante convergieron en detalles diversos del relato. La estudiante prestó atención a la relación que se entabla entre madre e hija a lo largo del cuento, el predominio del afecto materno-filial enfrentado con el posible matrimonio de la madre con uno de los muchos pretendientes de ella y, sobre todo, el hecho de que la madre nunca le ha mentado a su hija. El estudiante hizo énfasis en el detalle de los hombres que visitaban a la madre, quien probablemente --y aquí los gestos negativos del estudiante proliferaban-- era prostituta y que, en última instancia, ésta había abandonado a su hija por la política.

La visión que cada estudiante tenía de la protagonista era reñida, parecería que habían leído cuentos diferentes. De cada análisis, de cada enfoque y mira, se desprendía una visión positiva o negativa de la mujer. Para el estudiante, la mujer era prostituta; para la estudiante, era una madre que titubeó y eligió la

política sobre su función como madre. Si bien la estudiante captó la complejidad implícita en la opción de la protagonista, era la madre quien optaba y no la mujer. El papel maternal, en su lectura, rebasa cualquier otro en importancia.

Para concluir con la anécdota, la experiencia docente fue enriquecedora. En primer lugar, porque como profesora percibí una diferencia en el enfoque. En segundo lugar, porque estoy consciente de que la lectura que hizo el estudiante pudo haber sido la lectura de la estudiante. En tercer lugar, sus lecturas estaban cargadas de mundo, de lo que socialmente se considera el marco de acción de una mujer. En cuarto lugar, el elemento valorativo, la eticidad del personaje fue cuestionada por ambos, aunque en uno predominó la valoración negativa. Esta situación precluyó la posibilidad de que se considerara a la niña como protagonista posible, y que se juzgara y analizara el nivel estético en el cuento.

El ejemplo es valioso porque nos hace conscientes de cuán condicionados estamos frente a unas experiencias sociales sobre las cuales se

modelan nuestras lecturas. Desentrañar ese condicionamiento, asumir conciencia de ese proceso, nos permite evaluar objetivamente el discurso de cada estudiante sin tener necesidad de recurrir al enjuiciamiento (desde la posición docente) de que una interpretación es más o menos válida que la otra. No se trata de interpretaciones, compañeras/os, sino de formas diferentes de ver el mundo y sobre esa diferencia se erige y privilegia el gusto, el valor, en otras palabras, el canon.

El curso de español de primer año es un curso medular en lo que atañe a la adquisición de conocimiento y de desarrollo de actitudes de parte del/de la estudiante. Todo proceso cognoscitivo, como hemos visto, entraña elementos implícitamente valorativos. La inclusión de una perspectiva diferente sobre la mujer y el género, que atravesase el curso de español, es fundamental en el marco de una visión emancipadora y lúcida de lo que debe ser la educación. Decía el educador brasileño Paulo Freire, que estudiar y leer es "*tarea de sujeto y no de objeto*" porque ello conlleva recreación, reinvento y reescritura, no tan solo del texto --que en este

sentido se abre y enriquece con la experiencia que a este trae el acto de lectura por un sujeto activo-- sino, además, invento de una/o misma/o, transformación productiva del yo.

Pienso que el o la estudiante crece con el texto y lo hace crecer en virtud del solo hecho de ser una persona pensante, sensible y creativa. En esta traslación, puente o fisura inciden los estudios de la mujer: la mujer como historia --es decir, como una forjadora más de ella-- y redefinida la historia para incluirla. No se trata ya de la ausencia de mujeres en la literatura o de las mujeres que imitan la escritura masculina o de las mujeres que se sienten excepcionales o de la mujer "token" o de la mujer victimizada a la que se ha acostumbrado la sociedad. Se trata, por el contrario, de una visión menos jerarquizada, menos totalitaria, y más unitaria y democrática del concepto mismo de historia y de quiénes la construyen.

De modo que el discurso feminista confluye (interseca) otros discursos como el de la psicología y la política en las ciencias sociales o en la literatura, los niveles de apreciación,

lectura y valoración. El proceso de conocimiento de parte del estudiante y su reconocimiento en éste, es preciso verlo y juzgarlo desde la complejidad de las disciplinas y el entramado de un área del saber en otra, ya sea desde el centro hacia las afueras como desde las ramas hacia el centro. No hay lugar aquí para la marginalidad de otro curso sobre la mujer que opere desde las afueras o desde la especialidad; lo que pretendemos es un curso que suponga una experiencia totalizadora que comprenda y aprehenda la relación entre los géneros.

La literatura es un acto de comunicación que se anuda sobre un eje predominantemente estético. Con la incorporación de la mujer y el género al curso español pretendemos habilitarlo a la exposición de temáticas medulares como son la identidad y la sexualidad. Si el aprendizaje es tarea de sujeto, el sujeto, y, por ende, la escritura, están sexuados, y es sobre la historia y las experiencias particulares de género sobre las cuales el discurso se articula, y adquiere forma y contenidos. De ahí, entre otras, las primacía que algunas feministas han otor-

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

gado al cuerpo. La polémica está viva. Sobre esto Julia Kristeva ha señalado y cito: "*La creencia de que 'una es mujer' es casi tan absurda y oscurantista como la creencia de que 'uno es hombre'.*" Digo "casi" porque aún existen objetivos que la mujer puede lograr... En un nivel más profundo, sin embargo, una mujer no puede ser ("*la femme ce n'est jamais ça*"), es algo que no cocierne al orden del ser; es, además, lo que no basta con decirse o lograrse (siempre se aspira a lograr más reivindicaciones) y es lo que no se presenta, el silencio, lo que está más allá de la palabra que la nómina. Otras, como Chantal Chawar y Hélène Cixous afirman la importancia de redimir la escritura para el cuerpo y el placer, desintelectualizándolo de lo que erróneamente se ha llamado "*intellecto*", asumiendo la corporariedad del lenguaje. De ahí la metáfora utilizada alusiva a "*escribir con el cuerpo*", que no es más que otra forma de pensar y otra manera de sentir menos represivamente, salvando lo que tiene la escritura de vida, transformación, experimento, riesgo, silencios.

Decía José Martí en el contexto del aprendizaje de una lengua extraña en un país extranjero, cuál era la utilidad de aprenderla si había de perturbar la mente. "*El agua que se beba, que no sea envenenada. ¿A qué adquirir una lengua si ha de perturbar la mente y quitarle la raíz al corazón?*" Lo mismo podemos plantear respecto a la adquisición de cualquier saber. El sujeto que adquiere y aprehende conocimiento conjuga en sí muchas facetas; el lenguaje no debe quitarle la raíz al corazón, el discurso emotivo y valorativo cabe y debe caber en las ciencias, la separación entre el ámbito de la sensibilidad y de la objetividad debe anularse pues la oposición empobrece la experiencia humana. Leer de esa otra forma a Martí es otra manera de corporizar el lenguaje y de hacerlo nuestro, incorporándolo para el placer y la felicidad.

**PRONTUARIOS MODIFICADOS: ESPAÑOL
3101 Y 3102**

Aúrea María Sotomayor, Ph.D.

*Profesora de Español
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras*

**PRONTUARIOS ESPAÑOL 3101 Y 3102
(VARIANTES)**

Objetivos Generales:

1. Desarrollar conciencia, aprecio y conocimiento de la lengua española y de los usos, prestigios y poder del lenguaje.
2. Desarrollar conciencia de la lengua e indagar en sus funciones expositivas, estéticas y retóricas.
3. Desarrollar la habilidad para llevar a cabo una lectura crítica de discursos principalmente literarios.
4. Crear conciencia del hecho de que la lectura es "tarea de sujeto y no de objeto" (Paulo Freire) y que en el proceso de leer se construye y nos construimos como entes sexuados y políticos.
5. Desarrollar la habilidad para utilizar óptimamente el español como medio de comunicación oral y escrita, como instrumento de investigación, de integración de conocimiento y de creación estética.
6. Afinar concepciones sobre la literatura como fenómeno estético.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

ESPAÑOL 3101

I. Objetivos Específicos:

- Lograr que se perciba la relación entre la lengua como instrumento de poder y la situación de la mujer vis-a-vis dicho poder, el cual se ejerce primordialmente en un espacio público.
- Discutir la relación entre la mujer y la escritura, aproximaciones y disyunciones.
- Destacar el hecho de la interrelación existente entre la dimensión estética y la dimensión referencial-contextual del discurso.
- Llamar la atención hacia el contacto verbal que se entabla entre narradores y receptores de un texto y dilucidar, en lo posible, su vínculo con rasgos de género, clase y raza.
- Discutir nociones atinentes al análisis literario desde diversas escuelas y abordar conceptos varios como "escritura de mujer", canon, sociedad patriarcal y otros.
- Promover el diálogo entre diversos discursos estéticos (fotografía, cine, plástica) y la literatura, la psicología, la política, la sociología.
- Desarrollar en los (las) estudiantes una mayor percepción y conciencia hacia temáticas pertinentes al arte, los derechos humanos, versiones de la historia, del sujeto, la libertad de expresión e información y su interrelación en el género.

II. Descripción del Curso:

En el curso del primer semestre abordaremos el tema de la lengua, el español, y la situación de la mujer con relación a esta, ya sea como productora literaria así como sujeto, en situaciones varias de la vida real. Es decir, cómo la lengua se transforma en instrumento de exclusión e inclusión dadas unas prácticas sociales específicas. El hecho de que abordemos en este primer semestre el ensayo (o su variante, el testimonio) autobiográfico nos sirve para subrayar la situación de la mujer como escritora, la censura -eclesiástica y social-, la retórica del silencio, los

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

enfrentamientos sucesivos de la escritora con un mundo hostil a su empresa. La ironía, la parodia, la sátira, el perfil de quién es el emisor y el receptor, son marcos de los que partiremos para el análisis formal del texto.

Discutiremos, además, temas pertinentes tales como la violencia, el crimen, la represión, etc. A través de esta variante, el tema "mujer-género" se incorpora integralmente a otros tópicos discutidos durante el semestre. En este sentido, no es éste un curso específico sobre la mujer, sino sobre una persona sexuada en el umbral del siglo XXI en Puerto Rico, afectada por nociones tan medulares y escurridizas como la identidad y la sexualidad.

Uno de los propósitos medulares de esta variante sobre la mujer y el género es superar la imagen de la mujer victimizada, para incidir en patrones más positivos respecto a una visión de ésta como creadora de historia, como ente sexuado, superando el espacio doméstico asignado y ocupando un sitio importante en la sociedad como fuerza de trabajo, filósofa, escritora, etc.

III. Textos:

(Los marcados con asteriscos son los textos que constituyen la variante.)

A. Lenguaje y Lengua (4 semanas)

1. Bourdieu, Pierre. *¿Qué significa hablar?* Madrid: Akal, 1985. (Selecciones)
2. Alvarez Nazario, Manuel. *Introducción al estudio de la lengua española.* Madrid: Partenón, 1981. (Capítulos 1-4)
3. *¿Bilingüismo?*
 - a. "La educación en el extranjero". José Martí
 - b. "La generación o sea"- Luis Rafael Sánchez
 - c. "El Tribunal Supremo de Puerto Rico y el problema de la lengua"-
Nilita Vientós Gastón
 - d. Pueblo vs. Tribunal Superior
4. *Mujer, poder y lenguaje*

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

B. Ensayo (4 semanas)

1. La autobiografía, el testimonio y la epístola:
Respuesta a Sor Filotea de la Cruz, de Sor Juana Inés de la Cruz*
2. Lectura de interpretaciones y ensayos de crítica literaria
*"Asedio a Sor Juana" y "Otra vez Sor Juana", de Rosario Castellanos.
Juicios sumarios I. México: F.C.E., 1984.

*"Tretas del débil"- Josefina Ludmer, en *La sartén por el mango*.* Río Piedras: Huracán, 1984.

**Sor Juana Inés de la Cruz o las trampas de la fe*, de Octavio Paz; capítulos "La respuesta" y "Las respuestas", pp. 534-565.

*Lectura suplementaria: Podrían consultarse los artículos de Fina García Marruz, "Mexicanía de Sor Juana", en *Sin Nombre*, Vol. VII(3): 6-36 y el de Georgina Sabat, "Sor Juana Inés de la Cruz".

*Actividad interdisciplinaria: "Yo, la peor de todas" (película)
3. *Comparaciones entre una intelectual del siglo XVII y una del XX. Se seleccionará libremente, uno de los siguientes textos:
**EL mundo de la infancia*. Nilita Vientós Gastón
**Memorias de una cubanita que nació con el siglo*. Renée Méndez Capote
**Virginia Woolf en su diario*. Buenos Aires: Sur, 1954. (selecciones)

C. Narrativa- El Relato* (4 semanas)

El profesor o la profesora seleccionará uno de los siguientes tres grupos, organizados a partir de los temas, los niveles de lectura y las estructuras narrativas. Existen lecturas que se entrecruzan en cada grupo, secuencias cronológicas, artilugios retóricos, a ser descubiertos por los estudiantes y las/os profesoras/es.

Grupo I:

El Conde Lucanor. Juan Manuel

"La adúltera discreta". El Decamerón. Bocaccio

"El indulto". Emilia Pardo Bazán

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

"Muerta en vida". Tradiciones peruanas- Ricardo Palma

"El almohadón de plumas". Horacio Quiroga

"Pasión de historia". Ana Lydia Vega

"La mano junto al muro". Guillermo Meneses

Grupo II:

"Lo más olvidado del olvido". Isabel Allende

"El rastro de tu sangre sobre la nieve"-Gabriel García Márquez

"Una semana de siete días". Magali García Ramis

"No le digas que la quieres". Senel Paz

"Las confesiones de Miñi". Luis López Nieves

"El hombre del túnel". Armonía Somers

"Un rato de tenmeallá". Guillermo Cabrera Infante

"La rebelión de los niños". Cristina Peri-Rossi

Grupo III:

"El anillo". Elena Garro

"La muñeca reina". Carlos Fuentes

"Bienvenido Bob". Juan Carlos Onetti

"La muñeca menor". Rosario Ferré

"El reportaje". Carmen Riera

"Vivir el cuento"- Manuel Ramos Otero

"Paulo Pumilio". Rosa Montero

V. Metodología y Evaluación:

Una de las primeras alternativas didácticas de las que disponemos para que la tarea de enseñar sea exitosa es la apertura del salón de clase a un diálogo honesto, crítico y bien documentado entre ambas partes (estudiante y profesor/a). Los medios para lograrlo son múltiples: abrir el salón a la opinión de los estudiantes en primera instancia, reflexionar sobre el proceso de aprendizaje (que supone uno, además, sobre la enseñanza). Los grupos de discusión, los cuestionarios sobre lecturas, las respuestas espontáneas a actividades suplementarias, son

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

formas diversas de lograrlo. Es imprescindible hacerle saber al estudiante que contamos con su opinión respecto al curso. Es también sumamente importante que el estudiante reconozca el nivel de responsabilidad y compromiso que supone la nueva libertad adquirida frente a un diálogo franco y no autoritario. El planteamiento sobre la autoridad no sólo concierne la relación pedagógica, sino además los textos, los escritores, los temas a discutirse, es el canon sobre qué es literatura y qué es buena literatura lo que también está en discusión.

El curso consistirá mayormente de conferencias, paneles, películas y discusiones entre los estudiantes. Para cada lectura se entregará una guía de preguntas y se ofrecerá una prueba de comprobación de lectura. Además, se darán tres exámenes de discusión.

ESPAÑOL 3102

I. Objetivos Específicos:

- Destacar el hecho de la interrelación existente entre la dimensión estética y la dimensión referencial-contextual del discurso.
- Llamar la atención hacia el contacto verbal que se entabla entre narradores y receptores de un texto y dilucidar, en lo posible, su vínculo con rasgos de género, clase y raza.
- Discutir nociones atinentes al análisis literario desde diversas escuelas, perspectivas y conceptos tales como canon, sociedad patriarcal, escribir con el cuerpo, escritura de mujer, estructuras del relato, narratología y otros.
- Promover el diálogo entre diversos discursos estéticos (fotografía, cine, plástica) y literatura, la psicología, la política, la sociología.
- Desarrollar en los (las) estudiantes una mayor percepción y conciencia hacia temáticas pertinentes al arte, los derechos humanos, versiones de la historia, del sujeto, la libertad de expresión e información y su interrelación con el género.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

- Promover, en lo posible, la iniciación de los estudiantes en la literatura mediante el desarrollo de su sensibilidad, su exposición al hecho literario y el reconocimiento práctico del trabajo que supone la producción de un texto.

II. Descripción del Curso:

El curso del segundo semestre insistiremos en una temática, unos elementos formales textuales y unos contextos afines a los requeridos por la naturaleza interdisciplinaria trazada por la Facultad de Estudios Generales y acordes con el carácter enriquecedor de un curso que aspira a crear mayor conciencia en el estudiantado sobre ciertas prácticas sociales en torno al género. Durante este semestre, subrayaremos los siguientes temas: la historia y sus versiones, nociones y versiones del amor, la memoria y la educación; el texto y las versiones interpretativas, el sentido social de la maternidad y la paternidad; arte, censura y política; arte, feminismo y pornografía; la guerra y los derechos humanos; el derecho a la libertad de expresión, a la información y a la intimidad. Para lograrlo, haremos una revisión - a través de los textos seleccionados - de aspectos y momentos específicos, principalmente contemporáneos, en la historia latinoamericana, caribeña y española.

A través de esta variante, el tema "mujer y género" se incorpora integralmente a otros tópicos discutidos durante el semestre. En este sentido, no es éste un curso específico sobre la mujer, sino sobre una persona sexuada en el umbral del siglo XXI en Puerto Rico, afectada por nociones tan medulares y escurridizas como la identidad y la sexualidad.

Uno de los propósitos medulares de esta variante sobre la mujer y el género es superar la imagen de la mujer victimizada, para incidir en patrones más positivos respecto a una visión de ésta como creadora de historia, como ente sexuado, superando el espacio doméstico asignado por milenios y ocupando un sitio importante en la sociedad como fuerza de trabajo, filósofa, escritora, ect. si bien se evidencia en algunos texto (el caso más evidente es el relato de Elena Poniatowska) una disminución y subordinación de la mujer, es también necesario mostrar al estudiante ejemplos de mujeres en situaciones diversas más

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

positivas. El balance en este sentido es importante. De lo contrario, el curso estaría fortaleciendo una visión negativa, pobre y pesimista de la mujer a partir de una selección de textos no discriminante.

III. Textos

A. Lecturas Teórico-Críticas

1. Kristeva, Julia. Eros maníaco, Eros sublime. De la sexualidad masculina, pp. 51-70, en *Historias de amor y Una santa locura: ella y él*, pp. 71-85 en el mismo libro. México: Siglo XXI, 1989 (Paris, 1983).
2. Riera, Carmen. Literatura femenina: ¿un lenguaje prestado?, en *Quimera* 18, (abril de 1982), pp. 9-12.
3. Rodríguez Magda, Rosa María. La seducción de la diferencia, pp. 41-53 y *Del futuro mujer al futuro transexual*, pp. 55-73. En *La sonrisa de Saturno (hacia una teoría transmoderna)*. Barcelona: Anthropos, 1989.
4. Traba, Marta. Hipótesis sobre una escritura diferente, *Quimera* 13, Barcelona, 1981, pp. 9-11

B. Novela

Se leerá un mínimo de cuatro, de las que se presentan varias opciones. (Las novelas marcadas con un asterisco son parte medular del curso).

1. Querido Diego, te abraza Quiela*. Elena Poniatowska. México: Era, 1978.

*Capítulos de *Diego de Montparnasse*, de Olivier Debrouse, el cual documenta el período parisino de Diego Rivera y su relación con Angelina Beloff. México: Lecturas Mexicanas, 1985.

*Se exhibirá la película *Camille Claudell*, para una lectura comparativa.

*Opcional: Ver *Frida* (película) y consultar *Frida: una biografía de Frida Kahlo*, de Hayden Herrera. México: Diana, 1985.

*(Discusión sobre la biografía novelada, el testimonio, la mujer y el arte, el género epistolar).

(Alternativa comparativa: El mundo es así, de Pío Baroja y/o Tristana, de Benito Pérez Galdós., sobre la educación y la vocación profesional de la mujer, la novela epistolar, el papel ordenador del narrador omnisciente.

2. *Conversación al Sur, de Marta Traba. México: Siglo XXI, 1981.

Madres de Plaza de Mayo (documental).

La historia oficial. Ambas proveerán el contexto histórico-político de la novela.

Madres de Plaza de Mayo (artículo de Laura Beatriz Gingold e Inés Vázquez, en la revista Nueva sociedad (Caracas), #93 (Ser mujer en América Latina, número especial), enero-febrero de 1988, pp. 114-122.

3. Alevosías, de Ana Rosetti.

*Algunas preguntas a plantearse serían: ¿Qué es un relato erótico, de tema amoroso, pornográfico? ¿Podría existir una pornografía feminista?

*Alternativa comparativa con Elogio de la madrastra, de Mario Vargas Llosa o la reciente novela de Mayra Montero.

4. Juntacadáveres, de Juan Carlos Onetti

5. Las hortensias, de Felisberto Hernández.

(Fuera de los primeros tres textos, los profesores y profesoras escogerán los textos que, en su opinión, ameriten ofrecerse.)

6. Otras alternativas

*El hostigante verano de los dioses, de Fanny Buitrago (Bogotá, Oveja Negra) para una discusión sobre la narración fragmentada, el punto de vista, la tarea periodística y un posible diálogo con Crónica de una muerte anunciada, de Gabriel García Márquez.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

*En breve cárcel, de Sylvia Molloy, con El amante, de Marguerite Duras y Para una tumba sin nombre, de Juan Carlos Onetti, para discutir versiones del amor y la escritura, el relato autoreferencial. Otra posibilidad sería Felices días, tío Sergio, y Yuyo y Usmail, de Magali García Ramis, Miguel Meléndez Muñoz y Pedro Juan Soto, respectivamente para discusiones pertinentes a Puerto Rico, el papel ordenador del narrador, la novela de crecimiento, la "familia".

C. Poesía

He preparado una antología de poesía para el curso. Esta contiene los siguientes poemas, en el orden indicado:

1. "La inocente acusada", Anónimo
2. "Redondillas", de Sor Juana Inés de la Cruz
3. "Era un aire suave. . . ", de Rubén Darío
4. Fragmento de Altazor, VII, de Vicente Huidobro
5. Versos sencillo X y XLIII, de José Martí
6. "Madres", "Destino" y "Guerra", de Angela Figuera Aymerich
7. "Nanas de la cebolla" y "El sudor", de Miguel Hernández
8. "La angustia del agua quieta", "El río "y "La inquietud fugaz", de Juana de Ibarbourou
9. "Hombre pequeñito", "Peso ancestral", "Tú me quieres blanca", "Voy a dormir" de Alfonsina Storni
10. "Cierta secta feminista se da consejos prematrimoniales", de Ana Rosetti
11. Poemas de La estación de fiebre, de Ana Istarú (pseudónimo)
12. "El cuerpo, fabuloso", de Pedro Salinas
13. "Cántico espiritual", de San Juan de la Cruz

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

14. "Thamar y Amnón", de Federico García Lorca
15. "Alta niña de caña y amapola", de Nicolás Guillén
16. "La víbora", de Nicanor Parra
17. "Me gustas cuando callas. . ." (Poema 15 de Veinte poemas de amor y una canción desesperada), de Pablo Neruda
18. "Oración por Marilyn Monroe", de Ernesto Cardenal
19. "A Julia de Burgos" de Julia de Burgos
20. "Testamento de Hécuba", de Rosario Castellanos
21. "Amo a mi amo", de Nancy Morejón
22. "Concurso de Belleza", de Bertalicia Peralta
23. "He olvidado mi nombre", de Carlos Pellicer
24. "En esta noche, en este mundo", "El poema que no digo", "Ella se desnuda en el paraíso", de Alejandra Pizarnik
25. "Para un mejor amor", de Roque Dalton
26. "Meditación en el umbral", de Rosario Castellanos

Muestra de poetas puertorriqueñas (opcional):

1. Vanesa Droz. "La memoria sin pisada", "Te amo y su espectro" y "El sexto vaso".
2. Yvonne Ochart. "Convalecencia" y "Yo salí de mi casa de un puerto"
3. Nemir Matos: "Esta noche escribo mi nombre en las paredes" y "Me robaron el cuerpo"
4. Angelamaría Dávila. "Niño mío", "Será la rosa" y "Tu cuerpo, siempre cálido"
5. Olga Nolla. "La educación sentimental", "Para quien tañen a fiesta las campanas"

6. Etnaris Rivera "Oxunmare" y "Después de todo, me tengo a mí misma"
7. Aurea María Sotomayor. "Arañas", la rosa derramada" y "Segmentos"

Casi todos los textos provienen De lengua, razón y cuerpo. San Juan: I.C.P., 1987. Deben consultarse los textos originales de cada escritora.

El propósito de esta segunda parte del curso consiste en exponer a los estudiantes al poema, a la experiencia de su lectura, a las concepciones varias sobre el género y las poéticas particulares, y temas como: poesía, erotismo, concepciones de y sobre la mujer, el amor, el tiempo, la reflexión sobre la palabra y el "ser".

IV. Metodología y Evaluación:

Una de las primeras alternativas didácticas de las que disponemos para que la tarea de enseñar sea exitosa es la apertura del salón de clase a un diálogo honesto, crítico y bien documentado entre ambas partes (estudiantes profesor/a). Los medios para lograrlo son múltiples: abrir el salón a la opinión de los estudiantes en primera instancia, reflexionar sobre el proceso de aprendizaje (que supone además, uno sobre la enseñanza). Los grupos de discusión, los cuestionarios sobre lecturas, las respuestas espontáneas a actividades suplementarias, son formas diversas de lograrlo. Es imprescindible hacer saber al estudiante que contamos con su opinión respecto al diseño del curso incluso lo que concierne a la discusión de textos específicos que libre y espontáneamente ellos deseen estudiar. Es también sumamente importante que el estudiante reconozca el nivel de responsabilidad y compromiso que supone la nueva libertad adquirida frente a un diálogo franco y no autoritario. El planteamiento sobre la autoridad no sólo concierne la relación pedagógica, sino además los textos, los escritores, los temas a discutirse; es el canon sobre qué es literatura y que es buena literatura lo que también está en discusión.

El curso consistirá mayormente de conferencias y discusiones entre los estudiantes. Para cada lectura se entregará una guía de preguntas y se ofrecerá una prueba de comprobación de lectura. Además, se darán tres exámenes de

discusión. Una sección de cada prueba se destinará al examen de textos nuevos no evaluados previamente en clase que los estudiantes hayan seleccionado individualmente o que hayan sido asignados provista una lista de lecturas a prepararse. El propósito del ejercicio es medir cuán rigurosa es la lectura hecha individualmente. Es recomendable que los estudiantes hagan una lectura individual de una novela y rindan evidencia de ello. Aún cuando la antología mimeografiada para el curso no sea discutida en su totalidad, los estudiantes serán responsables de su lectura y escribirán un ensayo de tipo temático-comparativo al finalizar el semestre. Los estudiantes podrán participar en presentaciones y paneles en clase, así como discutirán algunas de las películas exhibidas.

V. Bibliografía Escogida:

A. Bibliografía Teórico-Crítica General

Agonito, Rose-Marie. *History of the Ideas on Women*. New York: Parangon Books, 1977.

Auerbach, Nina. *Woman and the Demon. The Life of Victorian Myth*. Cambridge: Harvard University Press, 1982

Beauvoir, Simone de. *The Second Sex*. New York: Vintage, 1974.

Belotti, Elena Giannini. *A favor de las niñas*. Caracas: Monteavila, 1976.

Bernheimer, Charles y Claire Kahane. In *Dora's Case (Freud, Hysteria, Feminism)*. New York: Columbia University Press, 1990.

Cameron, Deborah (ed.). *The Feminist Critique of Language: A Reader*. London: Routledge, 1990.

Capezuoli y G. Cappabianca. *Historia de la emancipación femenina*.

Madrid: Castellote, 1973

Cixous, Helene y Catherine Clément. *La jeune née*. Paris: Union Generale d'éditions. 10/18, 1975. (University of Minnesota Press, 1986)

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

- _____. Prénoms de personne. Paris: Editions du Seuil, 1974.
- _____. Reading with Clarice Lispector. University of Minnesota Press, 1990.
- _____. "Le sexe ou la tete" (Castration or Decapitation"). Les caniers du Grif #13 (1976), pp. 5-15. Signs 7 (1): 41-55.
- _____. Entrevista en Sub-stance 13:19-37
Critical Inquiry (Canons), 10 (1).
- Díaz-Diocarez, Myriam. "Bakhtin, Discourse and Feminist Theories". Critical Studies: A Journal of Critical Theory, Literature and Culture. Amsterdam, 1989; 1 (2):121-139.
- Duchen, Claire. Feminism in France. London: Routledge & Kegan Paul, 1986.
- Dunayevskaya, Raya. Rosa Luxemburgo, la liberación femenina y la filosofía marxista de la revolución. México: Fondo de Cultura Económica, 1985.
- Eisenstein, Hester & Alice Jardine. The Future of Difference. Boston: Barnard College Women's Center, 1980.
- Elshtain, Jena Bethke. "Feminist Discourse and its Discontents: Language, Power and Meaning". Signs 7(3):127-145.
- Engels, Frederic. El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado. Moscú: Editorial Progreso, 1970.
- Fauré, Christine. "Absent from History" Signs 7(1): 71-80
- _____. "The Twilight of the Goddesses, or the Intellectual Crisis of French Feminism" Signs 7(1):81-86.
- Fellerley, Judith. The Resisting Reader: A Feminist Approach to American Fiction. Bloomington: Indiana University Press. 1977.
- Felman, Shoshana. Writing and Madness (Literature/Philosophy and Psychoanalysis). Ithaca: Cornell University Press, 1985.
- Feral, Josete. "Antigone or the Irony of the Tribe" (Reseña de dos libros de Irigaray y de Polylogue de Kristeva). Diacritics, Otoño de 1978, pp. 2-4.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Figes, Eva, Actitudes patriarcales: Las mujeres en sociedad. Madrid: Alianza Editorial, 1970.

Foucault, Michel. The History of Sexuality. New York: Vintage, 1980.

_____. Un diálogo sobre el poder. Madrid: Alianza Editorial, 1981.

Franco, Jean. "Killing Priests, Nuns, Women, Children. On Signs (Marshall Blonsky, ed.) Baltimore: Johns Hopkins University Press, pp. 414-420.

Freud, Sigmund. Obras Completas. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva, 1967.

Fraser, Nancy. Unruly Practices, Power, Discourse and Gender in Contemporary Social Theory. Minnesota: University of Minnesota Press, 1989.

Froula, Christine. "The Daughters's Seduction. Sexual Violence and Literary History. Signs 11(4):621-644.

Gallagher, Catherine y Thomas Lacqueur. The Making of the Modern Body. Sexually and Society in the Nineteenth Century Berkeley y Los Angeles: University of California Press, 1987.

Gallop, Jane. Thinking through the Body. New York: Columbia University Press, 1988.

The Daughter's Seduction. Feminism and Psychoanalysis. Ithaca Cornell University Press, 1982.

Garner, Shirley Nelson; Kahane, Claire y Sprengnether, Madelon (ed.). The (M)other Tongue Essays in Psychoanalytic Interpretation. Ithaca: Cornell, 1985.

Gilbert, Sandra M. y Gubar, Susan. The Madwoman in the Attic. The Women Writer and the Nineteenth-Century Literary Imagination. New Haven y London: Yale University Press, 1980.

_____. Shakespeare's Sisters. Feminist Essays on Women Poets. Bloomington: Indiana University Press, 1979.

Greenstein Burke, Carolyn. "Report from Paris: Women's Writing and the Women's Movement". Signs 3(4): 843-855.

Griffin, Susan. "The Way of All Ideology". Signs 7(3): 641-660.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Harding, Sandra. *The Science Question in Feminism*. Ithaca y London: Cornell University Press, 1986.

_____ "The Instability of the Analytical Categories of Feminist Theory". *Signs*. 11(4): 645-664.

Hardwick, Elizabeth. *Seduction and Betrayal. Women and Literature*. New York: Vintage, 1975.

Herrmann, Claudine. *Les voleuses du langage*. Paris: des femmes, 1976.

Hollander, Anne. *Seeing through Clothes*. New York: Avon, 1980.

Hutcheon, Linda. *The Politics of Modernism*. London y New York: Routledge, 1989.

Irigaray, Luce. *Speculum de l'autre femme*. Paris: Minuit, 1974.

_____ *Ce sexe qui n'est pas un*. Paris: Minuit, 1985.

Janeway, Elizabeth. *Man's World, Woman's Place (A Study in Social Mythology)*. New York: Delta Book, 1971.

Jardine, Alice. *Gynesis. Configurations of Woman and Modernity*. Ithaca: Cornell University Press, 1985.

_____ "Introduction to Kristeva's "Women's Time". *signs* 7(1):5-12.

Jacobus, Mary. *Reading Woman. Essays in Feminist Criticism*. New York: Columbia University Press, 1986.

Jehlen, Myra. "Archimedes and the Paradox of Feminist Criticism". *Signs* 6(4):189-215.

Jones, Ann Rosalind. "Writing the Body: Toward an Understanding of L'écriture féminine". *Feminist Studies* 7(0): 248-263.

Kamul, Peggy. *Fictions of Feminine Desire. Disclosures of Heloise*. Lincoln: University of Nebraska Press, 1982.

Kelly, Joan, "Early Feminist Theory and the "Querelle des femmes". *Signs* 8(1):14-28.

Kristeva, Julia. "La femme ce n'est jamais Ça.". *Tel quel*. Vol 59, 1974, pp. 19-24.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

_____ Polylogue. Paris Editions du Seuil, 1972.

_____ Desire in Language. (A Semiotic Approach to literature and Art). New York: Columbia University Press, 1980.

_____ Historias de amor. México: Siglo XXI, 1987.

_____ "Women's Time". Signs 7(1):12-35.

_____. Entrevista en Sub-stance. 13 (1976):9-18.

Kuhn, Annette. "Introduction to Hélène Cixous", "Castration or Decapitation". signs 7(1):36-40

Lacan, Jacques. Escritos I II México: Siglo XXI, 1975.

Leclerc, Anne. Parole de femme Paris: Grasset, 1974.

Lipking, Lawrence "A Poetics of Abandonment". Critical Inquiry 10(1):61-81.

MacKinnon, Catharine A. "Feminism, Marxism, Method and the State. An Agenda for Theory". Signs 7(3):515-544 y 8(4):635-658.

Marder, Herbert. Feminism and art (A Study of Virginia Woolf). Chicago: University Press, 1972.

Marks Elaine. "Review Essay: Women and Literature in France. Signs 3(4) (1978): 832-842

_____. e Isabelle de Courtivron. New French Feminisms. New York: Schocken Books, 1981.

Mason, Mary G. "The Other's Voice. Autobiographies of Women Writers" En Autobiography. Essais, theoretical and Critical (ed. James Olney). New Jersey: Princeton University Press, 1980.

Mattéart, Michelle. La cultura de la opresión femenina. México: Era, 1977.

_____ Mujeres e industrias culturales. Barcelona: Anagrama, 1982.

Meillasoux, Claude. Mujeres, graneros y capitales (economía doméstica y capitalismo). México: Siglo XXI, 1977.

Millet, Kate. Sexual Politics. New York: Ballantine Books, 1969.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

- Mitchell, Juliet. *Psychoanalysis and Feminism*. New York: Pantheon Books, 1974.
- Moers, Ellen. *Literary Women*. New York: Doubleday, 1977.
- Moi, Toril. *Sexual/Textual Politics*. London: Methuen, 1985.
- Montagu, Ashley. *La mujer, sexo fuerte*. Madrid: Guadarrama, 1970.
- Montefiore, Jan. *Feminism and Poetry. Language, Experience, Identify in Women's Writing*. London: Pandora, 1987.
- Mora, Gabriela & Van Hoof. *Theory and Practice of Feminist Literary Criticism*. Michigan: Bilingual Press, 1982.
- Mulvey, Laura. "Visual Pleasure and Narrative Cinema" *Screen* 16(3):6-18,1975.
- Nazzari, Muriel. "The "Woman" Question in Cuba: An Analysis of Material Constraints on its Solution. *Signs* 9(2):246-263.
- Nicholson, Linda J. *Feminism/Postmodernism*. New York: Routledge, 1990.
- O'Brien, Mary. "Feminist Theory and dialectical Logic. *Feminist Theory, a Critique of Ideology (Critical Inquiry)*. 10(1): 99-112,1983.
- Ostriker, Alicia "The Thieves of Language: Women Poets and Revisionist Mythmakers", *Signs*, 8(1): 68-90.
- Pratt, Annis. *Archetypal patterns in Women's Fiction*". Bloomington: Indiana University Press, 1981.
- Pearson, Judy Cornelia. *Gender and Communication*. Iowa: Wm. C. Brown Publishers, 1985.
- Rich, Adrienne. *On Lies, Secrets and Silence (Selected Prose 1966-1978)*. New York: Norton, 1979.
- _____. *Of Woman Born. Motherhood as Experience and Institution* London: Virago, 1977.
- Riley, O. *Am I that Name? (Feminism and the Category of "Women" in History)*. Minnesota: University of Minnesota Press, 1989.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Rodríguez Magda, Rosa María. *La sonrisa de Saturno. Hacia una teoría transmoderna.* Barcelona: Editorial Anthropos, 1989.

Rossi, Alice S. (ed.) *The Feminist papers (from Adams to Beauvoir).* New York: Bantam Books, 1974.

Russ, Joanna. *How to Suppress Women's Writing.* Austin: University of Texas Press, 1983.

Showalter, Elaine. "Feminist Criticism in the Wilderness". *Critical Inquiry*, invierno de 1981.

Signs: *Feminist Theory*. 7(3), 1982.

Signs": *French Feminist Theory*. 7(1), 1981.

Silverman, Kaja. *The Acoustic Mirror (The Female Voice in Psychoanalysis and Cinema).* Bloomington: Indiana University Press, 1988.

Smith, Barbara Herrnstein. "Contingencies of Value" *Critical Inquiry* 10(1):11-35.

Spivak, Gayatri Chakravorty. *In Other Worlds.* London: Methuen, 1987.

_____. "Three Women's Texts and a Critique of Imperialism" *Critical Inquiry* 12(1):243-262

Suleiman, Susan Rubin. *The Female Body in Western Culture.* Cambridge: Harvard University Press, 1986.

Vernant, Jean Pierre. "Greek Tragedy: Problems of Interpretation". *The Structuralist Controversy.* (Ricard Macksey y Eugenio Donato, ed.). Baltimore: Johns Hopkins University, 1972.

Weedon, Chris. *Feminist Practice and Poststructuralist Theory.* Oxford: Basil Blackwell, 1987

Wenzel, Helene Vivienne. "The Text as Body Politics" *An Appreciation of Monique Wittig's Writings in Context.* *Feminist Studies*. 7(2): 264-282.

Woolf, Virginia. *Una habitación propia.* Barcelona: Seix Barral, 1967.

_____. *Books and Portraits.* (Mary Lyon, ed.) Londres: Triad/Panther Books, 1977.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Yaguello, Marina. *Les mots et les femmes*. Paris: Editions Payot, 1978.

B. Bibliografía Crítica sobre Latinoamérica

Agosín, Marjorie. "Literatura y derechos humanos en Latinoamérica". *Plural* 205 XVIII-I:48-54.

Araújo, Helena. "Narrativa femenina latinoamericana". *Hispanamérica* XI(32): 23-34.

_____ "El tema de la violación en Armonía Somers y Griselda Gámbaro. *Plural* #179, pp.21-23.

_____ "Simbología y poder femenino en Cristina Peri-Rossi". *Plural* # 205, (XVIII-I)"26-29.

Arrigoitia, Luis de, *Pensamiento y forma en la prosa de Gabriela Mistral*. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1989.

Arrillaga, María. *Los silencios de María Bibiana Benítez*. San Juan: Instituto de Cultura Puertorriqueña, 1985.

_____ "La mujer en *La sataniada*, de Alejandro Tapia y Rivera. *Revista de Estudios Generales*. 2(2): 215-227.

Axtman, Mary. "En labios de mujer". *Reitegro* 2(3): 13.14.

Azize, Yamila. *La mujer en la lucha*. Río Piedras: Cultural, 1985.

_____ (edita, prologa e incluye bibliografía). *La mujer en Puerto Rico Ensayos de investigación*. Río Piedras: Huracán, 1987.

Barros-Lémez, Alvaro. "La larga marcha de lo verosímil: narrativa uruguaya del siglo XX. *Ideologies and Literatures*. (Fascismo y experiencia literaria: reflexiones para una recanonización), Hernán Vidal (ed.). Minneapolis, Minnesota, 1985, pp. 469-486.

Beck, Mary Ann, Lisa E. Davis, et al. *The Analysis of Hispanic Texts: Current Trends in Methodology*. New York: Bilingual Press, 1976.

Bergen, Haydée. "Cuando el poder se trata. *La mujer en el tercer mundo*". Nueva Sociedad #78 (Las mujeres: la mayoría marginada, número especial). Caracas, julio-agosto de 1985.

Cesáreo, Mario "Cuerpo humano e historia en la novela del proceso (Argentina). Ideologies and Literatures, Fascismo y experiencia literaria, 1985, pp. 501-531.

Ciplijauskaite, Birule. "Entre locura y cordura: la voz de la confesión". La Chispa 87 (Eighth Louisiana Conference), New Orleans. Gilbert Paolini, ed.; pp. 61-70.

Coddou, Marcelo. "La casa de los espíritus y la historia". Revista de Crítica Literaria Latinoamericana #33 (1991), pp.271-279.

Feliciano Mendoza, Esther. Juana de Ibarbourou: oficio de poesía. Río Piedras: Editorial Universidad de Puerto Rico, 1981. Fem. Revista, México, D.F.

Ferré, Rosario. Sitio a Eros. México: Joaquín Mortiz, 1980.

Ferreras, Juan Ignacio. "La generación del silencio: ensayo sobre un novelar de la posguerra española". Ideologies and Literatures (Fascismo y experiencia literaria). Hernan Vidal (editor), Minnesota, 1985.

García-Pinto, Magdalena. Historias íntimas. Conversación con diez escritoras latinoamericanas. Hanover: Ediciones Norte, 1985.

González, Patricia y Eliana Ortega. La sartén por el mango (encuentro de escritoras latinoamericanas). Río Piedras: Huracán, 1984.

Guerra-Cummingham, Lucía. "Algunas reflexiones teóricas sobre la novela femenina" Hispamérica X(28):30-3

_____ "La identidad cultural y la problemática del ser en la narrativa femenina latinoamericana". Plural #205, XVIII(1): 12-21.

Lavrin, Asunción. Las mujeres latinoamericanas (perspectivas históricas). México: F.C.E., 1985.

Lindstrom, Naomi. "Feminist Criticism of Latin American Literature (Bibliographic Notes)". Latin American Research Review XV (1):151-159.

López Jiménez, Yvete. Escritoras puertorriqueñas del 70: nuevos caminos. Tesis doctoral. Yale University.

_____ "Papeles de Pandora: devastación y ruptura". Sin Nombre 14(1): 41-52.

Lugo, Carmen. "Machismo y violencia". Nueva sociedad #78. (la mayoría marginada). Caracas, julio-agosto de 1985.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Martín Gamero, Amalia. Antología del feminismo. Introducción y comentarios. Madrid: Alianza Editorial, 1975.

Miller, Beth. Women in Hispanic Literature (Icons and Fallen Idols.). California: University of California Press, 1983.

Mora, Gabriela. "Las novelas de Isabel Allende y el papel de la mujer como ciudadana" Ideologies and Literatures II(1): 53-61.

_____y Karen Van Hooft. Theory and Practice of Feminist Literary Criticism. New York: Bilingual Press, 1982.

Muriel, Josefina. Cultura femenina novohispana. México: UNAM, 1982.

Ocampo, Victoria. Virginia Woolf en su diario. Buenos Aires: Sur, 1954.

Olivo de Celli, Virginia. "Igualdad y autonomía. Una relación democrática entre hombre y mujer": Nueva sociedad #78, julio- agosto de 1985.

Ortíz Aponte, Sally. Las mujeres de : "Clarín", esperpentos y camafeos. Río Piedras: Editorial U.P.R., 1971.

Palmer, Neyssa. Las mujeres en los cuentos de René Marqués. Río Piedras: U.P.R., 1971.

Páramo, Ludolfo. : "Lo que todo marxista vulgar debe saber sobre feminismo" Nueva sociedad #78, julio-agosto de 1985.

Pope, Randolph. The Anaysis of Literary Texts. New York: Bilingual Press, 1980. Racionero, Luis. "La manera gentile de Carmen Riera". Quimera (julio-agosto de 1981), #9-10: 12-13.

Ramos, Julio. "Luisa Capetillo. Una escritura entre más de dos" REvista de Crítica Literatura Latinoamericana #33(1991): 235-261.

Ramos Collado, Lilliana. "A reir y a gozar con Carmen y Ana Lydia: parodia y sátira en Vírgenes y martires. Reintegro 2(3):18-20.

Revista Cayey. Vo. XIX, #54-55 (marzo-junio de 1987).

Revista Iberoamericana, 132-133 (julio-diciembre de 1985), número especial dedicado a las escritoras de la América Hispana.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Riera, Carmen. "Cada vez tenemos menos imaginación (entrevista con Riera). Quimera, (julio-agosto de 1981), #9-10: 14-16.

_____ "Vindicación de Santa Teresa". Quimera #12:47.

Rivera de Alvarez, Josefina. Literatura puertorriqueña: su proceso en el tiempo. Madrid: Partenón, 1983.

Rivera-Nieves, Irma. "Apuntes para una filosofía de la mujer" Revista de Estudios Generales, 2(2):215-227.

Sin Nombre (Edita Nilita Vientós). San Juan VIII(3), 1976, número especial dedicado a la mujer.

Sojo, Ana. Mujer y política. Ensayo sobre el feminismo y el sujeto popular. San José de Costa Rica: DEI, 1988.

Solá, María M. "Ángel, arpía, animal fiero y tierno: mujer, sociedad y literatura en Puerto Rico". En La mujer en Puerto Rico (Azize, ed.). Río Piedras: Huracán, 1988.

_____ "La poesía de Julia de Burgos mujer de humana lucha" En Yo misma fui mi ruta (Solá, ed.). Río Piedras: Huracán, 1986.

_____ Aquí hablan las mujeres. Cinco narradoras puertorriqueñas. (Solá, edita). Río Piedras, Huracán, 1990.

Habla femenina e ideología feminista en Papeles de Pandora, de Rosario Feré". Alero 1:19-26

Sotomayor, Aurea María. "Vírgenes y mártires: instrucciones para su consumo" Reintegro 2(3):15-17.

_____ "Si un hombre convoca un mundo. . . Felices días, tío Sergio." (Conferencia de marzo de 1987). Revista Iberoamericana, número dedicado a Puerto Rico.

_____ "Emma Zunz y los azares de la causalidad: ("Lectura y elaboración de lo verosímil jurídico y lo verosímil semántico". Escritura (Caracas) XI (22) y en La Torre, II (8).

_____ De lengua, razón y cuerpo (ensayo crítico y antología sobre nueve poetas puertorriqueñas). San Juan: I.C.P., 1987.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Valle Ferrer, Norma. "Luisa Capetillo, una ahorejaen la sociedad puertorriqueña". Caribe IV-V (5-6):3-33.

_____ Luisa Capetillo: historia de una mujer proscrita. Río Piedras Cultural, 1990.

Vientós, Nilita. El mundo de la infancia. San Juan: Sin Nombre/Cultural, 1984.

_____ Índice Cultural. Ensayos y reseñas. Río Piedras: Editorial de la Universidad de Puerto Rico, 1984.

Villegas, Paloma. "El feminismo devastador I". El Viejo Topo 56 (mayo de 1981)" 13-17.

Zambrano, María. La tumba de Antígona. Madrid: Mondadori, 1989 (1983).

_____ La confesión: género literario. Madrid: Mondadori, 1988 (1943).



ESTUDIOS DEL GENERO Y LA PRAXIS PEDAGOGICA

María del Carmen Baerga, M.A.

*Profesora de Ciencias Sociales
Universidad del Sagrado Corazón*

En los últimos 25 años, los Programas de Estudios de la Mujer han proliferado a través de todo el mundo. En sus comienzos, el área de investigación denominada Estudios de la Mujer, exhibió dos objetivos generales. Por un lado, pretendía comprender las bases económicas, sociales, políticas y culturales que producen y reproducen la subordinación femenina. Por otro lado, pretendía rescatar la contribución de la mujer a la sociedad, con miras a obtener una mejor comprensión de su poder de regateo como grupo social. Ambos objetivos eran considerados esenciales a la tarea de eliminar las desigualdades existentes entre los sexos y de transformar la sociedad en una más justa (Baerga

1987). Tales preocupaciones generaron una nueva literatura que ha enriquecido sobremanera el quehacer intelectual, no sólo en el área de las ciencias sociales, sino en todas las disciplinas del saber.

La literatura sobre la mujer presentó retos muy importantes al conocimiento y a los paradigmas existentes. En primer lugar, muchas de las preguntas planteadas por las mujeres sobre las mujeres, no podían ser contestadas utilizando las herramientas analíticas provistas por las disciplinas tradicionales. Una de las cosas que se hizo evidente, muy temprano en el proceso, fue la falta de herramientas teóricas y metodológicas apropiadas que permitieran rescatar la contribución de las mujeres a la sociedad. Asimismo, la introducción de la categoría de "género" al análisis social planteó nuevas interrogantes que no sólo concernían al asunto de la subordinación de la mujer sino que también cuestionaban las nociones prevalecientes que guiaban la producción del conocimiento.

Como es conocido, los hombres y las mujeres perciben e interpretan la realidad social de forma diferente. Sin embargo, la visión masculina del mundo es la que ha prevalecido en el

mundo académico, presentándose como la "única" y la "correcta". El estudio de las relaciones sociales entre hombres y mujeres demostró que lo que se pensaba eran conceptos, teorías y formas de adquirir conocimiento universales o inclusivas del género humano, en realidad reflejaban las visiones y los proyectos sociales de sus creadores individuales o colectivos. Sin duda alguna, tales construcciones estaban marcadas por el género, la raza, la etnia y la clase de sus creadores. Gracias a la perspectiva crítica que caracterizó al feminismo académico desde sus comienzos, hoy podemos distinguir entre los métodos de adquisición e interpretación de información característicos de los creadores de la cultura occidental moderna y los de otros segmentos de la sociedad (Harding 1986:15).

Una de las mayores tareas confrontadas por las personas interesadas en estudiar a las mujeres ha sido precisamente la de repensar y reevaluar las categorías intelectuales heredadas. Tal ejercicio ha revelado una nueva interpretación de las relaciones sociales que han caracterizado al género humano históricamente. En este sentido, la introduc-

ción de la categoría de género al análisis social puede ser comparada con la introducción de la categoría de clase. Las ciencias sociales no han sido lo mismo desde que se introdujo la dimensión clasista al análisis de las sociedades. En la actualidad es difícil pensar que un curso de Ciencias Sociales organice la discusión de algún tema sin tomar en cuenta la categoría de clase social, independientemente del significado particular que se le adjudique a ésta. Similarmente, la introducción de la dimensión de género al análisis social ha sacudido las nociones tradicionales, y ha abierto una nueva área de investigación y reflexión con unas implicaciones muy serias para la disciplina en general. Obviamente, esto debe tener un impacto en los currículos de estudio.

Las investigaciones feministas han revelado un rico y variado cuadro de lo que ha significado históricamente ser mujer en las diferentes sociedades. Estos trabajos han demostrado que, aunque las mujeres han sido incorporadas a las sociedades de forma subordinada, su participación en los procesos histórico-sociales ha sido crucial. De suerte que la recuperación de la contribución femenina a

la sociedad conlleva necesariamente un reexamen de las nociones económicas, culturales y sociales prevalentes.

No se trata de resaltar las actividades que las mujeres han realizado históricamente en su esfera de acción separada. Se trata, mas bien, de reinterpretar las nociones existentes sobre la vida social, a la luz del descubrimiento de actividades genéricamente definidas y de las relaciones sociales subyacentes a éstas. En este sentido, el área de estudios de la mujer no es un área de investigación que se interese exclusivamente en la experiencia femenina. Mas bien es un área que intenta estudiar procesos que son pertinentes a la comprensión de la vida social. Siguiendo esta línea de razonamiento, Estudios del Género surge como un nombre que recoge más fielmente el tipo de trabajo que se pretende desarrollar dentro de este campo de investigación y reflexión.

Los trabajos publicados en los últimos años sugieren un área de reflexión académica que aspira a examinar el mundo y los seres humanos que lo habitan a través de preguntas, herramientas de análisis y

teorías construidas directamente sobre las experiencias e intereses diferenciados de los componentes del género humano. En otras palabras, no se trata de crear una especie de apéndice o anejo a los estudios tradicionales que recojan la experiencia femenina, sino de reconceptualizar nuestra comprensión de la vida social, económica y cultural, a tenor con un conocimiento más profundo de las experiencias vividas por otros segmentos de la sociedad y de las luchas de poder que se generan entre éstos. Este es el mayor reto que el feminismo le ha planteado a la academia tradicional.

Muchos de nosotros hemos sido capaces de incorporar estos aciertos teóricos y metodológicos en nuestros trabajos de investigación. Constantemente ensayamos nuevas preguntas de investigación, cuestionamos las metodologías aceptadas, incorporamos conocimiento producido de formas no tradicionales a nuestras reflexiones personales y producimos conocimiento partiendo de nuestros intereses y compromisos sociales. Sin embargo, a la hora de incorporar tales aciertos al currículo, el asunto se complica y lo que generalmente hacemos es añadir una unidad

adicional sobre la mujer o quizás utilizar ejemplos que incorporen a la mujer para seguir planteando nuestros viejos argumentos. Cuando entramos en la sala de clases, nos olvidamos de todas nuestras discusiones críticas y de la diversidad de ideas sobre las cuales reflexionamos libremente. Lo único que se oye en el salón de clases es nuestra voz en conferencia, transmitiendo el conocimiento del cual somos portadores como el "válido" y el "correcto". Queremos que nuestros/as estudiantes sean críticos/as, pero los/las consideramos críticos/as en tanto reproducen nuestro discurso académico tal y como fue impartido en el salón de clases.

Transformar el currículo de estudios para incorporar la contribución del feminismo académico no es tarea fácil. Tal empresa no sólo conlleva una revisión de los contenidos de los cursos, sino que también demanda una revisión de nuestra práctica pedagógica. En efecto, la educación tradicional basada en la transmisión de conocimientos del maestro al estudiante (lo que Paulo Freire llama "educación bancaria") (Freire 1987) corresponde a la visión positivista del conocimiento, en tanto parte de

la premisa de que existe un conocimiento cierto, que el profesor lo sabe y lo imparte, mientras que los estudiantes lo "aprenden".

Si sustentamos la posición feminista de que el conocimiento se va construyendo a partir de las experiencias e intereses de los grupos sociales, pero a la misma vez reproducimos el discurso académico convencional y entendemos nuestra labor docente como una en donde se transmite el conocimiento, entramos en contradicción. El reto que nos plantea superar esa contradicción es inmenso ya que no existen "recetas" que podamos seguir. Mas bien tenemos que construir, junto a nuestros/as estudiantes, nuevas experiencias que transformen el proceso de enseñanza /aprendizaje.

En esta ocasión me gustaría compartir con ustedes mi experiencia personal en el proceso de revisión del curso de Introducción a las Ciencias Sociales 101 que impartí en la Universidad del Sagrado Corazón. Este curso forma parte de los requisitos de Educación General de la Institución. El bosquejo revisado del curso, el cual trabajé junto a la Prof. Mayra Rosario, intenta transformar

el contenido del curso y la forma en que se enseña, a partir de reflexiones similares a la que he compartido con ustedes en esta oportunidad.

El prontuario tradicional del curso que usualmente se enseña incluye el estudio de las disciplinas de antropología, sociología y psicología, además de una introducción en donde se discute el método científico en las Ciencias Sociales. El contenido es uno de corte enciclopédico, el cual pretende familiarizar al estudiante con las disciplinas. El propósito principal es que el estudiante aprenda las teorías y conceptos principales de cada una de las disciplinas estudiadas. Este acercamiento presenta varios problemas. En primer lugar, en vez de utilizar las ciencias sociales como portadora de unas herramientas que facilitan el análisis de problemas concretos que nos conciernen a todos, el curso presenta el estudio de la disciplina como un fin en sí mismo. En vez de ser la sociedad el objeto de estudio y análisis, enfoca en la disciplina de ciencias sociales como el objeto de estudio.

En segundo lugar, al dividir el curso en disciplinas y hacer énfasis sobre éstas, se ofrece al/a la estudiante una

visión fragmentada de la realidad bajo estudio. Una de nuestras principales preocupaciones consiste precisamente en la fragmentación del curso en disciplinas, ya que el/la estudiante pierde perspectiva del carácter abarcador de la sociedad y de los diversos recursos que se pueden utilizar en el análisis social.

Luego de numerosas discusiones y reflexiones decidimos que queríamos crear un curso cuya meta fundamental fuese la de facilitar en el/la estudiante el descubrimiento de la realidad como construcción social y que una vez embarcados/as en ese proceso comenzaran a verse a sí mismos/as, no como simples receptores de información recogida por expertos, sino como productores de conocimiento sobre la sociedad en que viven partiendo de sus propios intereses y experiencias.

Para lograr nuestras metas, lo primero que hicimos fue abolir la división por disciplinas académicas. El proceso de descubrimiento de la realidad como construcción social demanda que discutamos y analicemos temas que van más allá de las disciplinas académicas, por lo que hemos incorporado temas que gene-

ralmente se discuten en cursos de ciencias naturales, pedagogía, humanidades, sociología, economía, antropología, psicología, etc. Desde este punto de vista, se puede decir que la perspectiva del curso es interdisciplinaria.

En segundo lugar, minimizamos el énfasis en la cantidad de contenido para concentrarnos en la calidad de la discusión. Este cambio de énfasis centra el proceso de enseñanza/aprendizaje en la reflexión y discusión de diversas lecturas, recursos y experiencias, desde una perspectiva crítica. El diálogo en el salón de clases parte de la premisa de que existen varias interpretaciones sobre un mismo proceso y de que es la responsabilidad de cada uno examinar críticamente el material y formular conclusiones tentativas.

A través del curso se espera que los/as estudiantes reflexionen para que establezcan cómo los temas discutidos en clase y cómo las lecturas han cambiado o fortalecido sus ideas. También se les insta a meditar sobre su forma de pensar con respecto a los temas discutidos en clase y a tratar de trazar el origen de las visiones que sustentan; en

otras palabras, que se expliquen a sí mismos/as y a los/as demás por qué piensan como lo hacen. Además, se provee espacio para que formulen sus propias preguntas sobre los temas discutidos en clase y se les estimula para que conduzcan sus propias investigaciones y construyan respuestas a sus preguntas.

En síntesis, se pretende que a la vez que aprendemos unos contenidos, reflexionemos constantemente sobre cómo aprendemos esos contenidos. Este punto es muy importante ya que, como mencioné antes, una de las metas principales del curso es que nos empecemos a ver a nosotros/as mismos/as como productores/as de conocimiento.

Por último, quisimos construir el curso sobre un tema general que le diera continuidad y coherencia a los temas discutidos, y que a la misma vez facilitara la consecución de las metas del curso. Luego de varias discusiones, lecturas y reflexiones, decidimos que el tema subyacente al curso debía ser la desigualdad social. Escogimos este tema ya que su estudio y análisis nos permite descubrir como la mayoría de las diferencias que encontramos entre

individuos, grupos de individuos, culturas y naciones no son naturales sino que son socialmente construidas a través de la historia. Además, nos permite descubrir como los procesos sociales que construyen la desigualdad reconocen a ciertos miembros de grupos sociales como capaces de producir conocimiento a la vez que marginan a otros, denominándolos como incapaces. Esto nos permite reflexionar y analizar sobre nuestras aptitudes académicas desde una perspectiva diferente, lo que consideramos crucial para el proceso de enseñanza/aprendizaje.

El curso se divide en cinco unidades temáticas relacionadas que consideramos le ofrecen la oportunidad al/a la estudiante de establecer vínculos, a medida que avanza la discusión, con las lecturas anteriores. Los temas son:

- ciencia e ideología;
- ¿cómo se constituye una ciencia?;
- ciencia, ideología y educación;
- educación, historia y cultura;
- ideología, cultura y género.

Cada unidad va acompañada de preguntas guías para la discusión y

de una bibliografía mínima. La primera unidad se titula *Ciencia e Ideología*. Nos parece acertado comenzar con ese tema ya que, después de todo, se trata de un curso de ciencias sociales. El propósito básico de la unidad es desmitificar la ciencia. En esta parte del curso tratamos de discutir el significado de la ciencia dentro del contexto histórico donde ésta se desarrolla y de establecer vínculos concretos entre el quehacer científico y los intereses de los grupos dominantes en determinada sociedad.

Se discuten numerosas instancias históricas donde el trabajo intelectual de algunas personas no es reconocido como tal, ya que sus implicaciones amenazan la cosmovisión de los grupos sociales dominantes. También discutimos cómo las teorías científicas reflejan las características sociales de sus creadores individuales y colectivos, cómo por ejemplo, la visión androcéntrica permea la mayoría de las teorías científicas. En esta sección incorporamos la crítica feminista a la ciencia y discutimos la importancia de que mujeres y miembros de otros grupos subordinados se integren al quehacer científico y produzcan conocimiento desde su

perspectiva. De otra parte, se plantea la ciencia como una actividad que está al alcance intelectual de todos y no como actividad exclusiva de algunos seres privilegiados.

Luego pasamos a la segunda unidad donde estudiamos los orígenes de las Ciencias Sociales y cómo se constituyen éstas históricamente. En este punto tratamos de establecer vínculos entre las aportaciones de dos de los teóricos principales de las Ciencias Sociales y el clima social, económico y político que existía en la Europa del siglo XIX. Dentro de esta unidad, no sólo se discuten las contribuciones teóricas de Auguste Comte y Karl Marx, sino que también se contrasta la forma en que ellos construyen su objeto de estudio, crean conceptos y desarrollan explicaciones. Este ejercicio resulta sumamente revelador para los/as estudiantes ya que pueden observar que aunque el objeto de estudio en ambos casos es el mismo (la sociedad), éste es conceptualizado de forma distinta. Esto que les permite comprender que los temas de estudio responden a conceptualizaciones particulares y no a una realidad objetiva. A la par que hacemos esto, los introducimos a dos de los paradigmas

principales de las Ciencias Sociales: el positivismo y el materialismo histórico. Este punto es sumamente importante, ya que estimulamos al/a la estudiante a que ubique su forma de pensar sobre la sociedad dentro de uno de los dos paradigmas. Esto permite que descubramos colectivamente el origen de muchas de las ideas que sustentamos en el presente. De igual forma, a través de todo el semestre tratamos de ubicar los distintos autores que leemos dentro de uno u otro paradigma.

Luego que establecemos lo que es ciencia y cómo se ha practicado la misma a través de la historia, lo comparamos con lo que aprendemos a través de nuestros años de educación. La pregunta que nos hacemos es: ¿Para qué nos educan? ¿Nos educan para producir conocimiento o para aprender el conocimiento producido por otros? ¿Cuáles son las implicaciones de ser un mero receptor de conocimiento? En esta parte del curso tratamos de reflexionar sobre cuáles son las implicaciones del sistema educativo que impera en Puerto Rico, tanto a nivel personal como a nivel social. También reflexionamos sobre cómo la práctica pedagógica discrimina contra

ciertos grupos sociales (como por ejemplo, las mujeres), ignorando sus ideas y calificando sus preocupaciones de poco importantes. Por último, se hace énfasis en la importancia de afirmar nuestras ideas y de construir nuestras propias respuestas a nuestras interrogantes.

En la cuarta unidad nos adentramos a la discusión del impacto que ha tenido la educación bancaria/tradicional en el proceso de ir formándonos un cuadro sobre lo que es nuestra cultura y nuestra historia. Contrastamos lo que sabemos sobre nuestro pasado y nuestra cultura con interpretaciones críticas de otros autores sobre esos temas y tratamos de explicarnos las diferencias. También reflexionamos sobre testimonios de personas "*comunes y corrientes*" sobre el pasado y tratamos de entender la historia desde su punto de vista.

Por último, se discute como la cultura y la ideología dominante influyen la concepción que tenemos de lo que es ser hombre o ser mujer en determinada sociedad y cómo estas concepciones impactan los rumbos que han de tomar nuestras vidas. Reflexionamos sobre cómo

estas diferencias se van construyendo históricamente y se discute si tienen algún fundamento biológico. También cuestionamos nuestras ideas personales sobre los géneros y las contrastamos con diversas posiciones feministas.

Al finalizar el semestre los/as estudiantes han reflexionado sobre cuatro categorías importantes (clase social, raza, etnia y género), alrededor de las cuales se organizan relaciones sociales en nuestra sociedad. Este ejercicio transforma la visión que tienen de la sociedad en que viven. Más importante aún, al finalizar el semestre han reflexionado sobre cómo ellos/as construyen el conocimiento sobre el mundo que les rodea.

Para terminar, me gustaría que los/as estudiantes en sus propias voces expresaran lo que significó esta experiencia para ellos/as. Las citas que aparecen a continuación son extractos de la evaluación anónima del curso que realizan los/as estudiantes al final del semestre. En este ejercicio se le pide al/a la estudiante que redacte una evaluación corta del curso expresándose sobre el contenido del mismo, las lecturas y las

ejecutorias de la profesora a través del semestre. También se les pide que mencionen el aspecto más positivo y más negativo del curso.

- *"El contenido del curso fue entre tantas cosas interesante. En cierta forma me enseñó a ver las cosas de diferente manera y a saber en sí lo que quiero y lo que debo hacer para defender mi criterio como mujer y mi condición en la sociedad. La profesora ejecutó muy bien su trabajo a través del semestre, y trató y logró inculcarnos lo que realmente es el curso de Ciencias Sociales, de hacernos ver lo que somos en la sociedad hoy día y motivarnos a ser en el futuro grandes científicos."*
- *"Este curso para mí ha sido una auténtica sorpresa, primero por la manera en que la profesora lo ha conducido y segundo por las lecturas escogidas, las cuales me hicieron enfrentarme a una serie de ideas y conceptos que estaban totalmente establecidos en mi vida."*

A medida que el semestre seguía, se iban formando una serie de interrogantes en mi mente y la profesora Baerga me dio la oportunidad de expresarlas y discutir las, lo mismo que al resto de los estudiantes.

En un principio, me pareció que no iba a dar resultado esa especie de diálogo que se estableció entre profesora y estudiantes. Sin embargo considero que ha sido un éxito, es sumamente refrescante que el profesor escuche lo que el estudiante tenga que decir, como una aportación, porque del enfrentamiento de ideas siempre se puede llegar a algo positivo, a la vez que uno puede llegar a ver más claro."

- *"Para mí esta clase me enseñó bastante sobre las ciencias y muchos puntos característicos que en mi vida nunca se habían tocado. Fue bien chévere y amena ya que permitía a nosotros los estudiantes participar en la clase, poniendo en práctica sus entendimientos, opiniones, etc. Uno de los temas más fuertes que se vieron en la clase fue el del machismo en el hombre. Fue tan impactante que conmovió a todos nosotros y fue para mí la clase que más me impactó y que se nos movió a nosotros a presentar opiniones y postulados sobre ese tema..."*
- *"Yo encontré que de la manera en que la profesora estructuró el curso fue muy interesante. Las lecturas eran muy interesantes y aunque las primeras fueron un poco aburridas proveyeron la base para poder enfocar los demás temas adecuadamente. Las ejecu-*

torias de la profesora, instando a la discusión y participación en clase ayudan a ampliar y esclarecer los conceptos adquiridos por medio de las lecturas.

En general, yo aprendí mucho en esta clase, cobré más conciencia de cómo está desarrollándose el mundo en que vivimos y el porqué de esto. Este es el aspecto más positivo porque me ha dejado con el deseo de aprender más sobre nuestra sociedad. El aspecto negativo es que se recalcó mucho, o sea, se le dedicó mucho tiempo al tema de la ciencia y muy poco al tema del divorcio y el machismo que son más actuales.

En mi opinión fue un curso muy bueno que mejoró mi aprovechamiento académico porque se complementaba con las otras clases que yo cogía y todas se hicieron más fácil, interesantes y llevaderas."

- "Comenzaré por el lado negativo porque considero que así me sentía al comenzar el curso. Muchas veces salía tan confundida y sin entender las cosas que se explicaban en clase que me desanimaba, pero ahora al finalizar el curso pude lograr unir todos los datos discutidos en clase y estudiar los diferentes puntos de vista con otros estudiantes logrando irme satisfecha con lo que aprendí y por fin logré

entender, ¡lo cual en un momento pensé que era imposible!

Referencias

Baerga, María del Carmen
1987 "La articulación del trabajo asalariado y no asalariado: hacia una re-evaluación de la contribución femenina a la sociedad puertorriqueña" en Yamila Azize ed., *La mujer en Puerto Rico*. (Río Piedras: Ediciones Huracán).

Freire, Paulo
1987 *La pedagogía del oprimido* (México: Siglo XXI).

Harding, Sandra
1986 *The Science Question in Feminism* (New York: Cornell University Press).



LA RETORICA SOCIAL SOBRE LAS DIFERENCIAS POR GENERO

**María Milagros López,
Ph D.**

*Profesora de Psicología
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras*

Para desembarazarnos de la pregunta sobre las bases biológicas entre los géneros declaremos de forma general nuestra perplejidad e ignorancia. Para propósitos de esta presentación, un análisis somero de la literatura nos muestra un cuadro de contradicciones agudizadas por dificultades metodológicas. Sabemos, sin embargo, cuál ha sido en la literatura científica, así como en el saber popular la propuesta sobre las diferencias entre los géneros. La coincidencia es alarmante.

Examinemos de primera intención el marco del saber popular sobre la diferencia entre los géneros o lo que podríamos llamar el "*sentido común*", el saber del hombre y mujer "*de la calle*" (recordemos, por un

instante, la "*cantaleta*" a la que muchas/os de nosotras/os hemos estado sujetos por no tener sentido común).

En el saber del sentido común, el hombre/niño se acerca al conocimiento más tardíamente y de maneras más despreocupadas. Se inclina por las nociones de espacio y tiempo, por el reto, la imaginación agresiva que se traduce en el Star Wars; la conquista del espacio, que es un espacio extraterrestre pero también de libertad personal, es exploración sin compromiso que no viene obligada a traducirse en un primer momento en excelencia escolar. Para la mujer/niña esta posibilidad también existe de primera intención, pero se amarra bastante más rápido. La nena verbalmente hábil, interpersonalmente apta y socialmente capaz es un fenómeno reconocido en el saber popular, si bien, la nena tímida que tiene "*ángel*" no deja de tener sus encantos.

La torpeza inicial del varón será superada por su posterior control muscular, su independencia de criterio, su agudeza matemática y su capacidad de liderato. La niña-prodigio de las primeras etapas, hará bien en mostrar una "*inteligencia social*" que le permita inscribirse en

su papel asignado. He ahí su gran reto socio-cognoscitivo.

Hasta aquí un resumen, deformado sin duda, del saber popular en líneas generales sobre las diferencias cognoscitivas más tempranas entre los géneros.

A tenor con nuestra hipótesis, examinemos la coincidencia de este discurso con aquel que emerge del sector llamado científico.

En la psicología ha habido también una caracterización por género del desarrollo y habilidades cognoscitivas, si bien es preciso distinguir dos momentos: la psicología antes de la década de los setenta y la psicología después de la década de los setenta, siendo el evento determinante el auge de la "*segunda ola feminista*" que hemos conocido.

Los textos psicológicos, en su mayoría, de antes de los setenta presentaban un cuadro relativamente uniforme de un desarrollo cognoscitivo diferenciado por género. Era una verdad "*socialmente reconocida*" que las niñas aventajaban a los niños en cuanto a su capacidad lingüística. (Debe recordarse que en

esos tiempos aún no se reconocía la importancia cardinal de ese dominio verbal.) Los niños desplegaron una mayor capacidad para las relaciones espaciales y aquellos índices que supusieran el uso de la lógica formal extra-verbal.

Hubo varias investigaciones que fueron cambiando el perfil del discurso científico. Por ejemplo, aquellas investigaciones longitudinales con niños y niñas que indicaban que ambos mostraban niveles de ejecución similares en las matemáticas en los grados elementales, pero que a medida que se adentraban en la pre-adolescencia y la adolescencia las niñas empezaban a quedar rezagadas en esta área; lo que resultaba en una paulatina e insidiosa diferenciación por género. Esto se interpretó como que a medida que las niñas se inscribieran en su papel de mujer abandonaban su interés por aquello que había sido socialmente definido como masculino.

Es por esto, por ejemplo, que M. Wetherell (1986) propone que la masculinidad y la femeneidad son prácticas ideológicas tanto más efectivas cuanto más naturales parecen y

cuanto más son entendidas como el resultado de la biología o de la experiencia. Para la autora, que ejemplifica la corriente constructorista y post-estructuralista, la masculinidad y la feminidad se reducen a un conjunto de códigos, convenciones o mecanismos diseñados para producir diferencias categóricas. El género, dentro de esta perspectiva, no es un asunto de una identidad singular, unitaria o consistente llamada masculina o femenina sino que *"se desarrolla de pedazos contradictorios y frecuentemente fragmentados de discursos, repertorios y sistemas explicativos disponibles para los individuos para lograr 'hacer sentido' de su situación y que a su vez han devenido histórica y contingentemente conductas masculinas y femeninas. . ."* En este sentido, *"la unidad de estudio no es la persona sino el repertorio lingüístico y sus implicaciones ideológicas."* (Wetherell, 1986; 77)

Este es el momento, entonces, de expresar nuestra segunda preocupación. Recordemos que en la primera se trataba de examinar la coincidencia entre el discurso del sentido común y el discurso científico. Ahora

nos preocupan los discursos al interior de las ciencias humanas en lo que toca a la constitución de la subjetividad, y el papel de los factores exógenos y endógenos, así como los discursos correspondiente del feminismo en lo que toca a la naturaleza de la psiquis femenina. Se trata, a fin de cuentas, de comprender los procesos de constitución de la individualidad según se aplican a los hombres y las mujeres.

La perspectiva endógena propone la existencia de una esencia del ser femenino que le otorga unas cualidades en particular: las mujeres poseen una suerte de superioridad moral, de virtud, que radica en su capacidad para el sentimiento, la empatía, la solidaridad, la colaboración y el pensamiento comprensivo, en contraposición a una lógica racionalista e individualista que se atribuye a los hombres o a las mujeres deformadas por la lógica masculina.

Este discurso, que emerge en algunos sectores importantes del feminismo, ha sido influyente en la estructura del conocimiento actual. La consecuencia que se deriva de esta

corriente es la de hacer una traducción de los valores y conceptos hegemónicos del patriarcado --la distinción *hard/soft* en las computadoras y aquellas que reconocen la feminidad *wet-dry*, por ejemplo. Se traduce también a su interés por atender, tanto teórica como prácticamente, los problemas ignorados, la necesidad de reclamar, nombrar y de re-nombrar la experiencia del ser mujer. Se trata de entender la experiencia femenina en sus propios términos, en su propio lenguaje, por que sólo así se conocerá la verdadera esencia. Examinemos como se traduce esto al discurso científico.

En el caso de la psicología del desarrollo, se encuentra que el desarrollo se entiende como un proceso de diferenciación, separación y logro de una creciente autonomía. Las autoras feministas en este campo sostienen que esto es una concepción falocéntrica que minimiza, o aún desvaloriza, la noción de que la adaptación también se trata de la integración, el apego y la inclusión.

En líneas generales, la perspectiva que se conoce en la psicología como la "*psicología del desarrollo cognosci-*

tivo" adolece del mismo problema, mas bien de dos problemas: asumir con frecuencia una identidad en desarrollo y, además, un modelo de desarrollo específico.

En torno a este particular dice Hacerl Becket:

La perspectiva de desarrollo cognoscitivo está basado en la racionalidad y el supuesto empírico de que la gente tiene un modo de razonamiento que comprende una constelación de sus ideas. Los individuos se asumen como organizadores de su pensamiento en una variedad de situaciones al interior de marcos específicos; una forma estructural y completa de razonamiento que es a su vez consistente con una lógica interna coherente. Marcos diferentes se revelan en modos cualitativamente diferentes de razonamiento moral. Estos marcos le imputan a los individuos el potencial, el apetito y la necesidad de una construcción progresiva de una racionalidad y un método rutinario de hacer de su experiencia una totalidad significativa. (Beckett, 1986; 41).

En otras palabras, que la psicología del desarrollo se inscribe, en su conjunto, en el discurso burgués del sujeto sobre un individuo que

alcanza una identidad diferenciada y diferenciable de los otros.

La perspectiva construccionista expuesta por los construccionistas y post-estructuralistas, sin embargo, se suscribe a una noción más "social" de la subjetividad humana. Allí todos los esencialismos --naturaleza humana, identidad, temperamento, carácter, personalidad-- son desbancados a favor de una noción de "sujeto en proceso".

¿Cuáles son las implicaciones para el feminismo ¿Como salvar los peligros del esencialismo feminista, que no es sino una rearticulación de la defensa del sujeto burgués? ¿Cómo salvar al mismo tiempo las trampas del relativismo ahistórico y apolítico? Es en esta última parte de la presentación quisiera explorar cómo se traducen estos modelos de sujeto e individualidad a la estrategia feminista. Para Jayaratne (1983) es deseable juzgar las teorías feministas en función de su habilidad para mejorar la vida y la condición de la mujer. Y por esta razón confrontamos una contradicción interesante ya planteada por Epstein (1988) en su trabajo sobre la identidad de los

homosexuales y las teorías que utilizamos para desarrollar una retórica social alterna sobre los sectores subordinados.

Digámoslo de una vez, la retórica feminista que habla de la esencia de la mujer, aglutina la gente. Por el contrario, la perspectiva exógena que relativiza históricamente "el ser mujer" es teóricamente sólida sin que pueda proveer las consignas alrededor de las cuales se facilite la organización como movimiento social.

Si admitimos, como es deseable hacer, que el género es una categoría históricamente construida, que no hay tanta magia, que la capacidad de seducción es también un enigma del cual somos cómplices --como diría Baudrillard (1979)-- corremos el riesgo de no tener un instrumento ideológico alrededor del cual generar bases organizativas. Si, por otro lado, renegamos de esta relatividad semiótica e histórica tendremos que aceptar los postulados de la "biología es destino"; ensalzaremos las virtudes de la femineidad y lograremos (organizativamente) las "consignas místicas" que ya el feminismo ha conocido. Estamos entonces antes las inse-

parables consideraciones entre el conocimiento y sus implicaciones materiales e ideológicas.

Para repetirnos: o a la mujer es esencia transhistórica con cualidades y atributos diferentes al hombre, y sobre esa base lanzamos nuestra estrategia, o la mujer, igual que el hombre, es categoría histórica y, por tanto, capaces de permanente transformación.

Las implicaciones políticas para los movimientos sociales se van haciendo transparentes. ¿Cuál es la noción de mujer que emerge y qué es lo que posibilita? Si bien la explotación y la subordinación siguen siendo las piedras angulares de nuestra protesta, la noción de "*la mujer*" que visualizamos no es tan evidente. Sobre la noción "*mujer*" podemos distinguir varias propuestas. Veamos algunas de ellas:

Tenemos la propuesta esencialista: en ésta "*las mujeres somos*". Nótese que la propuesta del sentido común se inscribe en la propuesta esencialista, una especie de abreviatura de cómo somos las mujeres. La propuesta del feminismo radical también se inscribe en el esencialismo y

da pie a las estrategias separatistas dentro del feminismo. Este esencialismo que pudiéramos considerar antagónico a una relativización histórica del papel de la mujer tiene su explicación en los requisitos ideológicos de un movimiento social. Es preciso, al fin y al cabo, organizarse alrededor de una categoría, aunque esta categoría sea la base misma del cuestionamiento del movimiento. Es decir, las mujeres en los últimos veinte años hemos dado una fiera batalla para cuestionarnos los términos del "*ser mujer*". Hemos querido demostrar que la categoría es social e históricamente construida; que las mujeres no somos de ninguna manera en particular y de todas a la vez. Esto nos obliga a reconocer la determinación social del sujeto al tiempo que defendemos la capacidad de resistencia a la dominación.

Si algunos sectores importantes del feminismo suscriben el esencialismo con todos sus corolarios de sentido común y de sentido científico, es porque ellos sirven para generar una mística que aglutina --sean las Tarot, sea el feminismo vegetariano, el feminismo místico, el lesbianismo místico o cualquiera de sus variantes.

Debemos abogar, sin embargo, por que se reconozca la contradicción entre nuestras necesidades teóricas y nuestras necesidades prácticas.

Es decir, la última hipótesis es que la retórica de las diferencias cognoscitivas, afectivas o conativas corresponde a necesidades ideológicas de diverso tipo en los sectores del feminismo y de la estructura del conocimiento alterno que le acompaña. Por ejemplo, el relativismo histórico, o la perspectiva constructivista, si bien "*nos ha salvado la vida*", como diría Epstein (1988), también saca la alfombra de debajo de los pies en cuanto niega los esencialismos que han servido de mística encuadradora a los esfuerzos organizativos.

He aquí lo que podríamos denominar una nítida contradicción entre la teoría y la práctica. La teoría entonces, es decir, el constructivismo tiene que ---para los autores como Epstein, a quien suscribo en este punto-- confrontar los límites de la teoría asumiendo la especificidad espacio-temporal en que ésta se desenvuelve, sin por ello hacer concesiones fundamentales. La prác-

tica, por su parte, deberá atemperar su dependencia en la mística de la esencia de la femineidad a favor de una pluralidad de modos de vida y de ser.

Conclusión

Para resumir, nuestra intención ha sido la de explorar cuatro hipótesis de trabajo, a saber:

- Que los contenidos del saber del sentido común y del saber científico sobre las diferencias socio-cognoscitivas entre los sexos demuestran una correspondencia alarmante.
- Que esta correspondencia alarmante se debe al hecho de que la estructura del conocimiento es indistinguible de los discursos sociales que la sustentan.
- Que los discursos feministas que hemos dividido arbitrariamente en dos (los *esencialistas* --mejor representados por el feminismo radical-- y los *constructivistas*, que amparan el resto de los sectores) representan dos instan-

cias del conocimiento ideológicamente motivados.

- Que estas dos tendencias tienen repercusiones organizativas particulares. En el caso del feminismo radical, la consecuencia es el separatismo y la propuesta de una naturaleza femenina particular. En el caso de los sectores constructivistas, reina el descontento ante la contradicción entre reconocer la naturaleza históricamente construida del género y la incapacidad de generar una mística aglutinadora. En este caso la salida ha sido el feminismo que proclama la igualdad y relatividad de los géneros y, por tanto, la estrategia integracionista de las luchas de la mujer.

Cómo situarnos frente al dilema, será uno de los retos del feminismo en los tiempos futuros.

Referencias

Braudillard, J. (1979) *De la Séduction*. Editions Galilée, París.

Beckett, H. (1986) *Cognitive Developmental Theory in the Study of Adolescent Identify Development*. En Wilkinson, S. (1986) *Feminist Social Psychology*. Milton Keynes: Open University Press.

Epstein, S. (1988) *Gay Politics, Ethnic Identity: The Limits of Social Constructionism*. *Socialist Review*. 9-54.

Jayaratme, T. (1983) *The Value of Quantitative Methodology*. En G. Bowles & R.D. Klein (1983) *Theories of Women's Studies*. London: Basil Blackwell.

Whetherell, M. (1986) *Linguistic Repertoires and Literary Criticism: New Directions for a Social Psychology of Gender*. En Wilkingon, S. (1986) *Feminist Social Psychology*. Milton Keynes: Open University Press.

¿POR QUE EL TEMA FEMENINO - FEMINISTA EN LAS CIENCIAS HUMANAS?

Margarita Mergal, M.A.

*Profesora de Ciencias Sociales
Facultad de Estudios Generales
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras*

*No hay actividad humana de la que
pueda excluirse toda intervención
intelectual: no se puede separar el
homo faber del homo sapiens.
Antonio Gramsci*

A los/as académicos nos puede ser muy útil recordar estas palabras de Gramsci. No sólo es cierto que -- como decía ese gran pensador y político italiano-- todo ser humano es un filósofo y contribuye a sostener o modificar una concepción del mundo. También es cierto que nuestro conocimiento depende, en gran medida, de nuestra actividad productiva.

Los cambios en la metodología y en el desarrollo del conocimiento que hemos mencionado han comenzado a permitirnos captar los aportes de las mujeres a la vida social, no de las grandes personalidades y de su

quehacer, esto ya se ha hecho, sino de las mujeres todas, como género y en su gran heterogeneidad de clase, color, etnia, nacionalidad. Por su propia existencia y calidad, este conocimiento que hemos ido desarrollando se impone, establece su validez académica. A partir de lo que las mujeres han hecho a través de milenios, conocimos lo que somos, ésta en sí una justificación para incluir lo femenino y lo feminista en los currículos universitarios. Hay muchas razones adicionales; enumeremos algunas de ellas:

- El tema le preocupa a muchos estudiantes. Los medios de comunicación de masas se han encargado de popularizar el tema. Sin embargo, la educación que se recibe sobre el tema es poca o ninguna. Por lo tanto, nuestros estudiantes están muy mal informados al respecto.
- La situación social de las mujeres está de hecho cambiando en el mundo. Esto obliga a nuestros estudiantes a confrontar situaciones objetivas para las cuales no tienen parámetros valorativos e ideológicos que le permitan insertarse en estos procesos de cambio y en las nuevas situaciones que estos cambios producen. El estudio de la sociedad con una óptica feminista puede ayudarles a desarrollar estos parámetros, a participar en estos procesos de cambio.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

- El estudio y el debate sobre lo femenino y lo feminista es un buen recurso pedagógico. Por el marcado interés que suscita el tema, amplía la participación de los/as estudiantes en los debates en el salón de clases y ayuda a desarrollar su capacidad crítica. El tema permite fácilmente el uso de recursos de otras áreas a saber: artes, literatura, artes escénicas, cine, promoviendo una visión integral del conocimiento y la creatividad. El tema abre muchas posibilidades para hacer estudios e investigaciones sencillas, brindándole oportunidad a los/as estudiantes para ir desarrollando sus capacidades y conocimientos vitales en su formación como universitarios/as. Porque es un tema que cada día se presenta ante la opinión pública --desde diversos problemas específicos: hostigamiento sexual, empleo estereotipado por sexo, violencia conyugal, derechos humanos, imágenes estereotipadas u ofensivas en los medios, etc.-- nuestro prontuario deben de ser lo suficientemente flexible para permitir incorporar estos debates públicos al estudio y debate académico con una perspectiva analítica y crítica.
- El estudio del género es un tema legitimado en las Ciencias Humanas. Ya no se hace necesario, desgraciadamente, quizás deberíamos decir que no debía ser necesario justificarlo. Constantemente están publicándose nuevos e interesantes materiales que no permiten profundizar en el análisis del tema.
- La amplitud del tema nos permite discutirlo desde múltiples perspectivas y problemas particulares en las áreas específicas de la politología, la sociología y antropología, la economía, la historia y hasta la geografía. Por su idoneidad para el enfoque interdisciplinario, es un tema ideal para integrarlo a la introducción del estudio de la sociedad.
- Desde una perspectiva teórica y metodológica:
 - nos permite abordar una aproximación a las Ciencias Humanas desde perspectivas diferentes, como por ejemplo lo sería confrontar a los/as estudiantes con descripciones de la situación social de las mujeres y análisis de ésta desde posiciones positivistas y marxistas.
 - El tema demuestra cómo se estudia científica y teóricamente un tema de la vida cotidiana de cada estudiante. Sobre la marcha se puede demostrar la diferencia entre las opiniones y el conocimiento objetivo de la realidad.
 - El tema nos permite magníficos ejemplos para captar la sociedad en su movimiento, su dinámica, sus contradic-

ciones. Es un tema ideal para analizar el proceso del cambio histórico.

- Ejemplifica la relación entre el desarrollo de las fuerzas de producción en la historia y el conocimiento humano.
- Plantea la relación entre el conocimiento y la transformación de las sociedades, entre la ciencia, el conocimiento y la ideología. Desde la perspectiva pedagógica que Pablo Freire ha llamado la educación humanista permite una reevaluación del proceso mismo de la educación. Los/as estudiantes deben poder captar el compromiso de la educación con la transformación del mundo y el por qué de dicho compromiso. El logro de la equidad para las mujeres se ve como parte del proceso de construir un mundo más humano para todos, un mundo en el cual nuestras posibilidades creativas se puedan desarrollar a su máxima capacidad.

Diversas aproximaciones al estudio de género: algunos ejemplos:

Hay algunos elementos descriptivos y teóricos que es necesario abordar en alguna forma y medida. Es así como

vamos desarrollando en los/as estudiantes una clara conciencia de la diferencia entre expresar una mera opinión, por inteligente que pueda ser, y el conocimiento objetivo de la realidad. También es importante que se comprenda la diferencia entre la especulación de coctel y la especulación académica. No estamos sugiriendo en forma de prontuario, un orden expositivo para el salón de clases, sino unas necesidades y posibilidades analíticas. Tampoco es una lista exhaustiva.

- Nos parece importante saber dónde están parados los/as estudiantes: cuales son sus opiniones, qué conocimientos tienen sobre el tema.
- Es interesante hacer un estudio de los mitos y leyendas sobre las mujeres: los indígenas antiguos y contemporáneos, los bíblicos, los americanos, africanos y europeos, los que aparecen en la literatura universal, en la infantil. A su vez, esta aproximación al tema nos permite comenzar a analizar los procesos de transmisión ideológica en las sociedades. Desde estas perspectivas se puede hacer una nueva lectura de obras como el Popol Vuh, algunas selecciones del primer volumen de memorias del fuego de Eduardo Galeano, de La Biblia y El Corán,

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

La *Iliada* y *La Odisea*, *El Quijote*; de cuentos como *La Cenicienta*, *La Bella Durmiente* y *La Caperucita Roja*. También es interesante hacer una lectura de los "comics" desde la perspectiva feminista.

- Se deben ir aclarando conceptualmente, y en toda su complejidad y múltiples acepciones, términos como machismo, sexismo, opresión, explotación, emancipación, liberación. Un interesante ejercicio que le permite a los/as estudiantes comenzar a comprender las complejidades conceptuales y teóricas del conocimiento científico y académico es el análisis del debate sobre la teoría del valor en la economía política y si es aplicable o no al trabajo doméstico.
- Se debe abordar el tema de cómo las diversas disciplinas de las Ciencias Humanas se integran a los estudios del género: de cómo estas nos ayudan a conocer y comprender mejor la situación social de las mujeres y, a su vez, de cómo los estudios del género impulsan y abren camino a nuevos desarrollos teóricos en las disciplinas.
- Un aspecto fundamental de este acercamiento al tema debe ser el análisis de la diferencia entre sexo y género. También se debe abordar el estudio de las formas en que quedan imbricados género, etnia, clase, color, nación. El feminismo es un aspecto

fundamental en el estudio de los movimientos sociales.

- Por supuesto, algún estudio básico de la historia es necesario. ¿Cómo se desarrolló la sociedad patriarcal? ¿Cuáles han sido las diversas formas que ha tomado, por ejemplo, en las sociedades antiguas, en el medioevo, bajo las diferentes etapas del capitalismo?

El conocimiento de estos aspectos generales del tema es un instrumento indispensable para poder comprender más cabalmente el análisis de sus elementos particulares, específicos. Esto no implica que necesariamente deban plantearse en primera instancia.

Algunos de los temas más específicos que podrían abordarse son los siguientes. En ningún sentido se pretende que sea una lista exhaustiva. Cada profesor puede utilizar su imaginación y creatividad, su preparación e intereses particulares y los de sus estudiantes para desarrollar sus propias opciones temáticas. Otro recurso organizativo lo puede constituir el debate público nacional. Por ejemplo, al momento de escribir estas sugerencias, en Puerto Rico se debatió extensamente el tema de la violencia conyugal en torno al

proceso de presentar y aprobar en la Legislatura una nueva ley que define y penaliza este comportamiento delictivo. Este proceso presenta la oportunidad, no sólo de discutir el tema en sí mismo, con todas sus múltiples consecuencias y enfoques, sino que resulta muy interesante discutir el proceso mismo del origen del proyecto y la lucha para lograr su aprobación. Este estudio nos permite ver al movimiento feminista en acción, los diversos puntos de vista que se presentan dentro del feminismo y en su contra, a través del debate público, y como algunos elementos particulares de la sociedad capitalista dependiente inciden sobre la situación social de los hombres y las mujeres.

- Los aspectos biológicos y culturales de la feminidad.
- Las mujeres y el problema del poder y lo político.
- Las diversas formas de subordinación femenina.
- La subordinación de las mujeres en el desarrollo del capitalismo.
- La penetración, a través de las grandes compañías transnacionales, del imperialismo a los medios de comunicación de

masas: el uso de la imagen femenina.

- Los movimientos sociales y el feminismo como proceso reivindicativo y de liberación. El impacto del feminismo dentro de otros movimientos sociales.
- América Latina, el Caribe y Puerto Rico: la dialéctica diversidad-similaridad en la situación de las mujeres.
- La sexualidad femenina y su expresión social.
- La familia y la subordinación de las mujeres.
- La violencia en contra de las mujeres y del feminismo.
- Cómo se vinculan los problemas de las mujeres a otros problemas y procesos sociales.

La discusión y el estudio de temas de esta naturaleza permite vincular el conocimiento y la disciplina académica con la vida social, con la cotidianidad. Este tipo de enfoque curricular nos permite ir superando las barreras que tradicionalmente se han establecido entre la universidad y el resto de la sociedad. Así resulta ser un aporte significativo a los procesos de democratización de la

universidad y la educación universitaria.

La Variante II del Curso de Introducción a las Ciencias Sociales que se ofrece en el Recinto de Río Piedras de la Universidad de Puerto Rico, a través del Departamento de Ciencias Sociales de la Facultad de Estudios Generales, gira en torno al problema de la desigualdad en la sociedad contemporánea. Intenta discutir y analizar este problema en algunas de sus dimensiones económicas, sociales, políticas y culturales. Esta temática se discute con especial referencia a las sociedades latinoamericanas, a las del Caribe y Puerto Rico dentro del período histórico de los siglos XIX y XX. A través de la discusión de este tema se cumple con el objetivo de lograr que los/as estudiantes aprendan a manejar algunos de los conceptos fundamentales a las Ciencias Humanas en sus diversas disciplinas. Se intenta desarrollar una actitud crítica y analítica que les capacite para enfrentarse a los problemas, tanto teóricos como de su propia existencia cotidiana. Es evidente como el tema de lo femenino y lo feminista puede integrarse perfectamente al curso.

Por razón de nuestro compromiso académico y pedagógico, intentemos lograr nuestros propósitos sin faltar a las normas de visión interdisciplinaria, confrontación de ideas, visión crítica, enfoque amplio de coherencia y totalidad propios de la Educación General. El curso también pretende ayudar a los/as estudiantes a superar la visión fragmentada, parcial y a veces confusa de la realidad con la cual comienzan su carrera universitaria y que no le permite comprender los fenómenos sociales como procesos y fenómenos multidimensionales.

Intentamos fomentar en nuestros estudiantes una visión histórica total, entendiendo la historia no desde la visión tradicional de colección de hechos, de hojeada al pasado, sino como fundamento mismo del conocimiento general. El curso debe servir el propósito de promover que los/as estudiantes logren trascender el nivel de puro sentido común, de prejuicios y de tradición en su acercamiento a la realidad. Ayuda a desarrollar una perspectiva histórica del

análisis social que le permite comprender el presente como parte de un complejo proceso de transformación social. Esperamos que brinde a los/as estudiantes unos elementos teóricos y metodológicos de análisis social, tanto de la realidad puertorriqueña como de la totalidad de la cual forma parte.

Los temas amplios que se discuten son: Movimientos sociales y pensamiento político (América Latina, siglo XIX), Clases sociales y conciencia política, Ideología y esclavitud, Expansionismo y luchas sociales. A través de la discusión y el análisis de estos temas generales insertamos el tema de lo femenino y lo feminista, abordando el estudio de temas como por ejemplo: historia de la participación de las mujeres en la sociedad puertorriqueña, el racismo y las mujeres, la transformación de la familia, el trabajo doméstico, la violencia doméstica y otras formas de violencia contra las mujeres, las mujeres y el poder, el proceso político y los derechos humanos, la legislación feminista, la imagen de la mujer en los medios de comunicación de masas, los problemas de las mujeres en el mercado de trabajo:

desigualdad salarial, sindicalización, estereotipo por sexo, hostigamiento sexual, doble jornada, la vinculación del movimiento de mujeres con otros procesos sociales: sindicales, políticos, anticoloniales y anti-imperialistas, la iglesia y la teología de la liberación, el feminismo como proceso reivindicativo y emancipador, como movimiento social.

Tratamos de combinar el interés de nuestros estudiantes con la perspectiva del/de la profesor/a que sabe que para discutir y analizar estos temas se necesitan unas bases teórico-históricas.

En los cursos organizados con un enfoque positivista y que emprenden la tarea de introducir a los/as estudiantes al estudio de la sociedad a través de una introducción a las diversas disciplinas de las Ciencias Sociales, también se puede incorporar el tema de los estudios del género, por ejemplo --entre otras-- en la:

- **Sociología:** el papel de las mujeres en los diversos grupos sociales como por ejemplo en la familia; las mujeres y los procesos de estratificación social;

- **Psicología:** el problema del género en el desarrollo de la personalidad;
- **Antropología:** existen múltiples estudios etnológicos sobre la situación de las mujeres en diversas sociedades, también hay varios ensayos sobre las mujeres y el origen de las sociedades humanas;
- **Economía:** la incorporación de las mujeres al trabajo asalariado, los problemas que confrontan y los que este proceso genera en la sociedad propiamente;
- **Politología:** las mujeres y los derechos humanos; los procesos de participación política y las mujeres; la legislación sobre las mujeres; las mujeres y el poder;
- **Geografía:** las mujeres y el balance ecológico: técnicas agrícolas, los movimientos de mujeres y la defensa del ambiente.

Algunas consideraciones metodológicas

Julio Cortázar, cuya fama no se debe precisamente a sus estudios sobre la metodología en las Ciencias Humanas, no obstante alguna vez hizo un señalamiento crucial al tema. Decía Cortázar que el día en que sepamos preguntar podrá haber diálogo, pero

que por ahora las preguntas nos alejan de las respuestas. Sabemos de la importancia de la pregunta, del punto de partida en la búsqueda del conocimiento.

En el caso de los estudios de género, la ideología patriarcal funcionaba como una formidable barrera que impedía que se formularan las preguntas adecuadas sobre la situación y los aportes de las mujeres a la vida social. No sólo a veces, ni siquiera se formulaban. La inclusión del tema de lo femenino y lo feminista en los cursos de Ciencias Humanas, y muy especialmente un análisis de su génesis y desarrollo, nos permite mostrar a nuestros estudiantes cómo se va desarrollando la ciencia y el conocimiento en relación al progreso social. Desde el cuestionamiento mismo de un elemento particular de la realidad, hasta el desarrollo de descripciones, análisis y perspectivas teóricas, podemos mostrar cómo el feminismo impulsa el desarrollo de los estudios del género. También podemos señalar la vinculación entre las fuerzas sociales que se van desarrollando históricamente, los cambios en la situación de las mujeres y su impacto en la conciencia. Así

vemos cómo los procesos sociales inciden en la historia del conocimiento y la ciencia.

Los estudios del género también ofrecen a los/as profesores/as de las Ciencias Humanas un magnífico vehículo, el pretexto pedagógico para iniciar a sus estudiantes en la investigación. Abordar un estudio de tema femenino o feminista, por sencillo que fuere, obliga al/a la estudiante a reconocer la importancia del enfoque en el desarrollo del conocimiento, los problemas particulares que surgen cuando se observa la realidad desde una óptica femenina. Procedimientos como la utilización de catálogos en las bibliotecas, de fuentes en los archivos, hasta la búsqueda misma de nuevas fuentes, cobran un matiz diferente. Los conceptos que se utilizan en otros contextos deben redefinirse y ajustarse a nuevas realidades. Las estadísticas cobran nuevos significados o dejan de tenerlo. La historiografía oral y el uso de fuentes testimoniales cobran una importancia primordial. Los estudiantes descubren que sus familiares, que ellos mismos, son actores en el proceso histórico.

Al iniciarse en los estudios del género, los/as estudiantes también tendrán oportunidad de experimentar de cerca los prejuicios, la falta de información generalizados en nuestra sociedad sobre las mujeres. Podrán conocer, de primera instancia, lo que significa para un investigador emprender la tarea de estudiar un tema que aún no se ha desarrollado ampliamente y que todavía debe legitimarse en algunos círculos académicos tradicionales y también fuera de la academia.

Otras actividades educativas: ampliando nuestra visión de lo femenino y lo feminista

Muy brevemente ofrecemos algunas sugerencias del tipo de actividades extracurriculares que pueden desarrollarse en relación a los cursos en los cuales se incluyen temas pertinentes al estudio del género.

- **Conferencias, foros, simposios:** los/as estudiantes pueden organizar entre sí y/o con personas de otras facultades, recintos o de fuera de la universidad; este tipo de actividad es tradicionalmente complementaria a la actividad del salón de clase.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

- Los/as estudiantes pueden hacer encuestas sobre temas diversos entre su comunidad estudiantil, doméstica o de vivienda. Un ejemplo que a varias/os profesoras/es nos ha dado muy buen resultado es que entrevisten a los miembros de su familia sobre un tema de debate público vinculado al feminismo y analicen las diversas perspectivas que surgen tratando de esclarecer a qué se deben.
- Al discutir temas cómo el desarrollo de la industria azucarera, la industria de la aguja o del tabaco, las presiones huelgarias, la participación en los procesos políticos, la emigración masiva a los Estados Unidos, los/as estudiantes pueden hacer entrevistas a mujeres de su familia o vecindario que hayan participado en dichos procesos, lo cual no sólo les permitirá adquirir un conocimiento valioso y compartirlo con su comunidad académica, sino que también le irá iniciando en las técnicas de historiografía oral y uso de fuentes testimoniales.
- Se le puede pedir al/a la estudiante que busque el periódico del día en que nació y al revisarlo trate de descubrir algunos datos que le permitan tener una idea de cuál era la situación social de las mujeres en esa etapa de nuestra historia. Este ejercicio tiene la ventaja adicional de familiarizar a los/as estudiantes con el uso de la hemeroteca.
- Se pueden analizar obras de teatro, películas tanto documentales como de ficción, trabajos en vídeo, cuentos, anuncios en los medios de comunicación de masas, desde una óptica feminista.
- Un ejercicio interesante es estudiar el impacto ideológico de los "comics", de las revistas femeninas, de las telenovelas, desde una posición feminista.
- Los/as estudiantes que tengan las habilidades y el conocimiento necesario pueden escribir cuentos, producir vídeos o programas, escribir y producir obras breves de teatro o de radio, componer poemas o canciones, crear dibujos, grabados o pinturas motivados por los temas que han estado estudiando.
- Se pueden organizar visitas a la Comisión para los Asuntos de la Mujer, a algunos de los diferentes centros de ayuda a las mujeres, a cooperativas agrícolas o industriales en las cuales participan fundamentalmente mujeres, a organizaciones feministas. Otra alternativa es invitar al salón de clase a mujeres de estas organizaciones para que presenten un resumen de su trabajo y de sus diversos puntos de vista. Este tipo de actividad ayuda a los/as estudiantes a conocer la diver-

sidad de posiciones ideológicas y políticas de las mujeres y del feminismo. Cuando se organizan visitas a los lugares de trabajo y vivienda de las mujeres es importante que se tenga la consideración de ir en pequeños grupos y que los/as estudiantes tengan algún conocimiento previo sobre el lugar que visitarán y los procesos que observarán.

El tipo y la cantidad de actividades que pueden organizarse sólo queda limitado por consideraciones de tiempo y espacio, y por la capacidad imaginativa de los/as alumnos/as y su profesor/a.

Algunas referencias

Febvre, Lucien. *Combates por la historia*. México: Ariel, 1975.

Cardoso, Ciro y H. Pérez Brignoli. *Los métodos de la historia*, Barcelona: Editorial Crítica, 1976. Véase especialmente el capítulo VII, "La historia social".

Lerner, Gerda. *The Majority Finds its Past: Placing Women in History*, New York: Oxford University Press, 1979. En esta obra, la autora hace un magnífico análisis de las etapas a través de las cuales se ha desarrollado la historiografía feminista.

Dávila Santiago, Rubén. *Antología de Ciencias Sociales, Variante II*. Río Piedras, Imprenta Universidad de Puerto Rico (UPR), 1985. Esta Antología documental, que también contiene unas cronologías sobre cada uno de los temas en los cuales se divide el curso, reproduce una selección de Alejandra Kollontai: el capítulo sobre las causas del "problema de la mujer" de su obra de 1921, *La mujer en el desarrollo social*. Kollontai, Alejandra. *La mujer en el desarrollo social*, Madrid: Guadarrama, 1976.)



**PRESENTE Y
FUTURO DEL
CURSO DE
CIENCIAS
SOCIALES VIS A
VIS LOS ESTUDIOS
DEL GENERO**

**Margarita Ostolaza
Bey, Ph.D.**

*Departamento de Ciencias Sociales
Universidad de Puerto Rico
Colegio Universitario de Cayey*

Mi especialidad en las Ciencias Sociales es en la disciplina de las Ciencias Políticas, estudiada a través de mi formación académica desde su relación con las restantes disciplinas de las Ciencias Sociales. En los diez y ocho años que llevo adscrita a esta institución he impartido once cursos distintos en mi disciplina y en las ciencias sociales en general.

Además de estar especializada en los estudios de los hombres, como académica feminista me he especializado en los estudios de la mujer. Para cada uno de los cursos he tenido que originar el prontuario. Cuando se institucionalizó el Proyecto de Estudios de la Mujer, elaboramos la pro-

puesta de programa de estudios de la mujer al tiempo que experimentamos con cinco cursos en el año 1986-87, tres de los cuales se practicaron de forma experimental en el Departamento de Ciencias Sociales, uno en el de Inglés y otro en el de Biología.

Los cursos fueron titulados "*Mujer y Sociedad: Enfoques Teóricos*", "*La Mujer en los Procesos Económicos y Sociales en Puerto Rico*" y "*Política Sexual y Socialización Política de la Mujer Puertorriqueña*". Estos tres cursos fueron evaluados por el Comité de Currículo, la Directora y los estudiantes del Departamento de Ciencias Sociales, con resultados excelentes en todos los casos. También fueron sometidos a evaluación interna en el Proyecto de Estudios de la Mujer.

Como fruto de la evaluación de los cursos, se determinó que: primero, para el fortalecimiento del curso "*Mujer y Sociedad Enfoques Teóricos*", como curso requisito del Programa de Estudios de la Mujer, teníamos que lograr penetrar la demanda feminista en el curso "*Introducción a las Ciencias Sociales*"; segundo, dividir el curso "*La mujer en los procesos económicos y sociales de Puerto Rico*" en dos semestres. En el primer semestre se debería ofrecer "*La mujer*

y los procesos sociales, culturales y económicos de Puerto Rico 1900-1945", seguido en el segundo semestre por "La mujer y la historia contemporánea de Puerto Rico 1945 al presente". Al enseñar este curso de manera experimental, se hizo claro que los estudiantes sufrían de lagunas en su conocimiento de la historia del país, las cuales hubo que atender. De suerte que se consideró pertinente extender el curso, de forma tal que permitiera profundizar en la discusión de los temas.

El curso "Política sexual y socialización política de la mujer puertorriqueña" se volvió a impartir en 1988-89, se renovó su bosquejo y fue aprobado por el departamento para que fuera repetido el semestre de 1990-1991. Sin embargo, el Comité de Currículo de la Junta Académica no alcanzó a evaluarlo, razón por la cual le aplicaron la reglamentación que prohíbe impartir un curso por tercera vez, si no ha sido convertido en curso oficial por la Junta Académica. Este curso se está ofreciendo en el Recinto de Río Piedras hace varios años como parte del currículo. Puedo suponer que para ustedes, para los trabajos que les corresponde

hacer por sus obligaciones con el Proyecto de Estudios de la Mujer, sería provechoso que les de cuenta de mi experiencia y evaluación del curso "Introducción a las Ciencias Sociales", desde la perspectiva feminista. Este curso del Departamento de Ciencias Sociales del Colegio Universitario de Cayey fue preparado en el año 1977-78. El curso tiende a proveer información sobre las distintas disciplinas, usando enfoques de acuerdo al punto de vista y a la preparación académica del/de la profesor/a, sin considerar la orientación o las necesidades reales de los/as estudiantes.

Asimismo, diferentes unidades del sistema universitario han documentado alternativas, pero no se ha logrado consenso dentro de una misma facultad, y menos aún a nivel sistemático sobre los enfoques y objetivos que deben orientar el curso. Desde 1977-78 hasta el presente, en Cayey se han hecho varios intentos de revisión por medio de la elección o designación de coordinadores y de comités, sin lograr resultados concretos. Al evaluar los prontuarios de los/as profesores/as, recopilados en el archivo del departamento, pode-

mos percatarnos de que se repite el mismo bosquejo y el mismo syllabus año tras año, entre todos los/as profesores/as que han impartido el curso y han cumplido con el requisito de presentar el syllabus cada semestre. No hay variaciones notables entre éstos de lecturas requeridas para cubrir cada unidad o para cumplir con los objetivos del curso según quedaron establecidos en 1977-78.

La sinopsis o descripción del curso es la siguiente:

"Estudio de conceptos fundamentales, metodología y análisis de temas escogidos de cada una de las Ciencias Sociales: sociología, sicología, geografía, economía y ciencias políticas. Presentan una visión integrada de la vida humana desde los diversos ángulos de las Ciencias Sociales. Se tendrá especial interés en aplicar los estudios a la realidad puertorriqueña."

En el catálogo publicado en 1985-86 aparece una revisión de la sinopsis. Lee como sigue:

Estudio de Educación General en las Ciencias

Sociales; estudio analítico de las áreas más importantes dentro del campo de la antropología, sociología, psicología, ciencias políticas y economía. Se analizarán los temas principales de cada materia; conceptos como cultura, sociedad, personalidad organización, poder, recursos humanos y productivos, estructura y sistema, entre otros. El estudiante entenderá qué es y cómo funciona la sociedad humana."

Es notable que se sustituye la aplicación a la sociedad puertorriqueña por la sociedad humana. Sin embargo, la descripción que prevalece en las sinopsis presentadas por los/as profesores/as después de 1985-86 es la primera, aun cuando en la bibliografía incluyan o no lecturas para la aplicación a Puerto Rico. Sospecho que los prontuarios de cada profesor no reflejan lo que cada cual tiene de original, distintivo o particular en su curso introductorio, puesto que no se fomenta la demostración continua de revisión curricular. Por el contrario, se espera que todos los profesores sigan el modelo en cuanto a enfoque, forma y contenido, según acordado y aprobado por la Junta en 1977-78.

Sin embargo, por las conversaciones con mis colegas y por la cantidad de estudiantes que recibo referidos por ellos para consulta, entrevistas, buscar referencia bibliográfica, me consta que la influencia del movimiento feminista y particularmente del Proyecto de Estudios de la Mujer, se refleja en discusiones en clase, conferencias, presentaciones orales y escritas, trabajos de investigación individual y grupal, y en las evaluaciones a los/as estudiantes. Al mismo tiempo, he llegado a las siguientes conclusiones:

El curso introductorio a las Ciencias Sociales:

- no alcanza los objetivos ni las destrezas, según las expectativas de profesores/as y estudiantes;
- su contenido temático no corresponde a los avances de la ciencia social y limita su aplicación a la experiencia cotidiana de profesores y estudiantes;
- no incluye recursos audiovisuales modernos (películas, conferencias grabadas, documentales) para complementar la experiencia en el salón de clases;
- pretende abarcar conceptos y temas de todas las disciplinas, lo

cual obstaculiza la profundización y el análisis crítico;

- se imparte sin que el/la profesor/a conozca los antecedentes de sus estudiantes, sus diferencias educativas, sus planes de estudio y sus orientaciones profesionales, lo cual lo inclina a un trato homogéneo, especulativo y hasta confuso con el estudiante.

Corresponde seguir la guía de preguntas recomendadas por la Dra. Margaret L. Andersen de la Universidad de Delaware, para la evaluación y revisión --desde la perspectiva de los estudios del género-- del curso "*Introducción de Ciencias Sociales*" del Colegio Universitario de Cayey.

- ¿Cuáles con los objetivos primarios de este curso?

Según el prontuario del CUC, los objetivos de este curso son que el estudiante:

- Se interese por observar y estudiar científicamente la conducta social propia y la de los que lo rodean.
- Conozca, maneje y se comprometa con el método científico y la objetividad que lo caracteriza.
- Continúe ampliando sus conocimientos de las Ciencias

Sociales, según sus propios intereses, y que reconozca la importancia que posee el conocimiento de estas ciencias para la vida diaria.

- Cobre conciencia de que existen formas diversas y a veces conflictivas, y de los valores de nuestra sociedad puertorriqueña, al igual que de otras sociedades.
- Desarrolle una actitud responsable y objetiva ante las estructuras sociales y los valores de nuestra sociedad puertorriqueña, al igual que de otras sociedades.

Al revisar estos objetivos, nos percatamos que son lo suficientemente generales como para poder incluir los estudios del género. Por tanto, no tendrían que ser revisados para insertar la temática feminista en cada unidad del curso. Sin embargo, deben ser comparados con los objetivos de este mismo curso en otra unidad del sistema para un análisis interpretativo de ellos, desde la perspectiva feminista.

- ¿Qué principios guían la organización y la estructura del bosquejo, las asignaciones, las lecturas?

Entre los principios que guían la organización y estructura del prontuario se destaca el enfoque teórico y metodológico funcionalista, orientado hacia la búsqueda

del funcionamiento eficaz del sistema y partiendo de los conceptos que definen cada una de las disciplinas. El feminismo tendría que definirse como una disciplina para entonces incorporarse como una unidad del curso. De todas formas, este enfoque obliga al/a la profesor/a a excluir alguna de las disciplinas y a darle prioridad a las más relacionadas a su especialidad o a las de su preferencia. Esto es necesariamente así, puesto que el bosquejo es extremadamente abarcador con la intención de no dejar nada fuera. Sin embargo, resulta en todo lo contrario, bien sea por la falta de tiempo y espacio, por la inclinación disciplinaria del/de la profesor/a o por los niveles de destreza e inteligencia de los estudiantes.

Por otro lado, si consideramos el feminismo como un tema interdisciplinario que podría ser insertado alrededor del problema del sexismo en las distintas unidades disciplinarias, con el propósito de cambiar la condición política o el estatus, confrontaremos algunos problemas. Las disciplinas son diferentes sistemas de pensamiento que incluye conceptos, teorías, métodos y otros elementos. Los estudios de la mujer deben ser enfocados como estudios por y con derecho propio como disciplina autónoma, inclusiva de todas las mujeres y para todas las mujeres.

Debemos superar el enfoque de "el problema del sexismo" que devalúa la importancia de los estudios de la mujer y pueden retardar la finalidad de lograr una disciplina académica distinta: los estudios del género, es decir, la construcción social de la relación entre los sexos, su condición racial, de clase y de edad. El curso podría trabajarse desde el enfoque interdisciplinario, más a tono con las nuevas corrientes en las ciencias y en la pedagogía, siempre y cuando el feminismo sea reconocido como una disciplina autónoma.

- ¿Estos objetivos y estructuras son compatibles con la inclusión de la mujer, si no, cómo deben ser cambiados?

Esta pregunta parte del enfoque de que el feminismo es un tema o problema y no una disciplina autónoma. Los objetivos y estructuras podrían ser compatibles con la inclusión de la mujer, vista como tema o problema, pero exigiendo al mismo tiempo que los textos o las lecturas y los materiales audiovisuales aplicarán de forma introductoria las aportaciones del feminismo a cada una de las disciplinas del conocimiento sobre la conducta humana. Es de suponer que si cambiaran estos principios que guían la organización y la estructura del bosquejo por un enfoque interdisciplinario que tomara un

tema y fuese analizado desde las distintas disciplinas es, repetimos, otra forma, quizás más idónea, de aplicar los estudios de la mujer vistos como una disciplina.

- ¿Dónde está la mujer en el prontuario en estos momentos? ¿La mujer aparece a través de todo el curso o acaso son tratadas como un tópico especial añadido al currículo regular?

En estos momentos, como señalaríamos antes, en ninguno de los prontuarios aparece el análisis demonista, ni siquiera como un tópico especial. Más grave aún, en el prontuario actual del CUC no aparece la experiencia personal y social del estudiante, según su género, su raza, su clase y su nacionalidad, ni como una unidad o tópico, ni como un conductor del análisis de cada unidad.

- ¿El syllabus presenta a todos los grupos afectados por las razas, la clase y el género o acaso una experiencia de grupo es vista como más representativa y universal que otros?

No. Tampoco aparece la condición colonial, ni el conflicto nacional.

La categoría utilizada en el curso parece ser el papel social del ser humano considerado portador de una función social determinada para su adaptación a la estructura

social. El ser humano es enfocado de forma ahistórica y la ciencia en conflicto o separada de la filosofía, con poca o ninguna virtualidad. Las categorías para explicar el cambio o el conflicto social es la descripción del orden establecido. No considera categorías para la explicación del cambio dialéctico como un fenómeno natural y necesario para el desarrollo humano y social. Por tanto, esto dificulta el análisis de la raza, la clase y el género como grupos discriminados u oprimidos por la estructura social.

- ¿Es el género representado como un tema presente en toda sociedad y cultura que afecta a todos los seres humanos o es presentado como un problema social?

El género no queda representado ni como tema ni como problema social, ni en los prontuarios ni en los textos que aparecen como requisito del curso para cumplir con los objetivos.

- ¿La inclusión de la mujer, de los grupos raciales, de los homosexuales y las lesbianas retan o refuerzan los existentes prejuicios de los/as estudiantes?

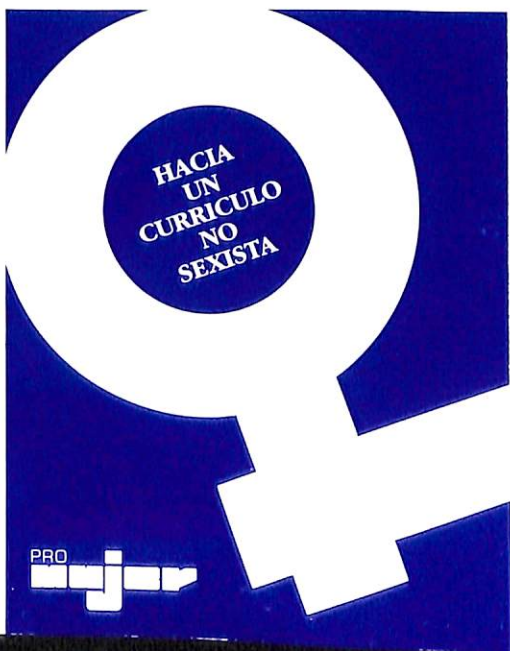
Este cuestionamiento parte de la premisa de que el tema de la mujer, de los grupos raciales, de los homosexuales y las lesbianas pueden ser evaluados. Sin embargo, no son mencionados ni en los

textos, ni en las lecturas, ni en las unidades del prontuario.

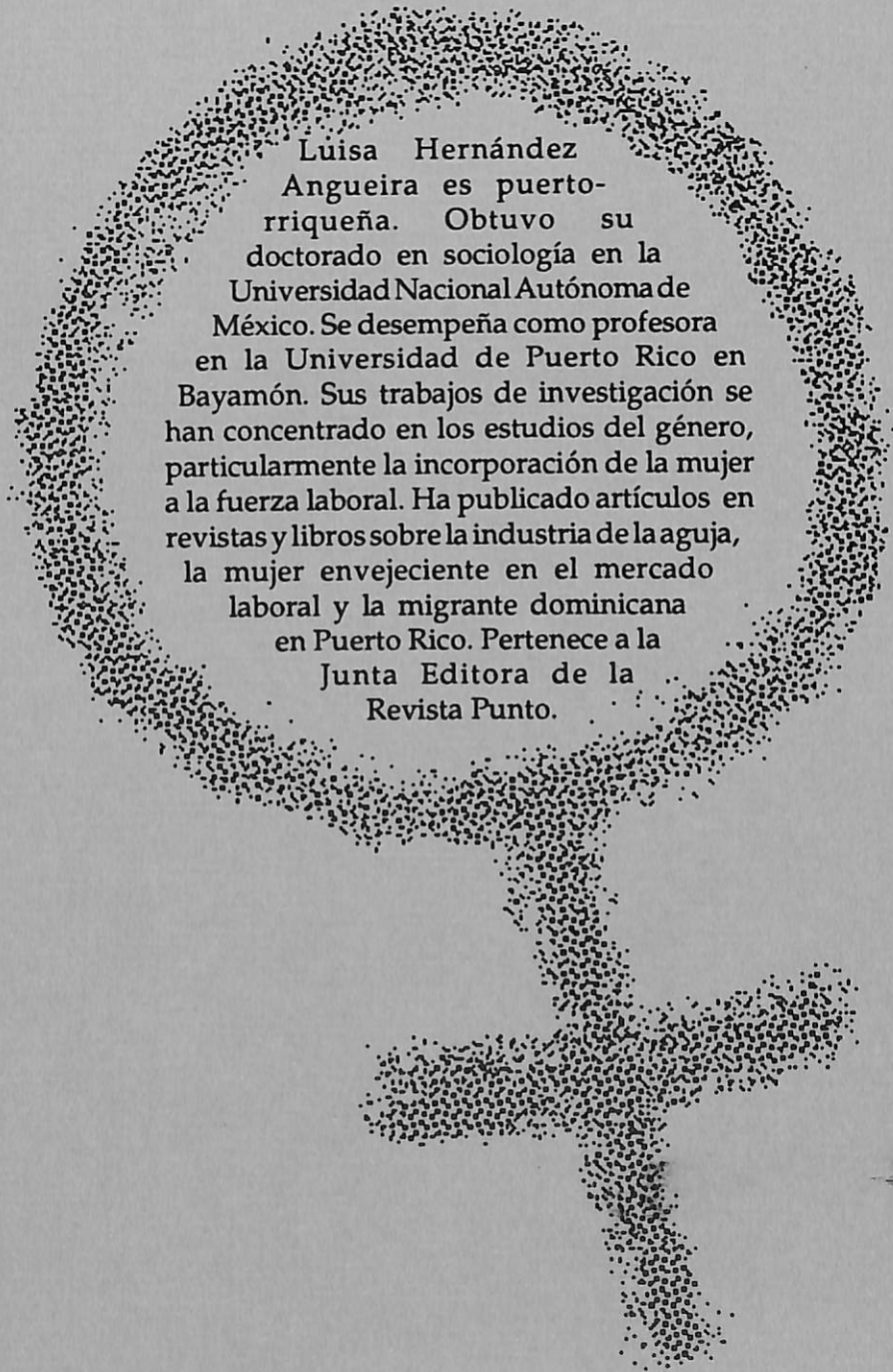
Conclusión

El Proyecto de Estudios de la Mujer ha alcanzado las condiciones y cuenta con los recursos humanos académicos e investigativos, así como las publicaciones avanzadas en los estudios del género para insertar en el currículo distintos modelos alternos a nivel experimental del curso "*Introducción a las Ciencias Sociales*", como resultado de los estudios y evaluaciones del Proyecto Ford. Confío en que el análisis preliminar aquí expuesto ante el grupo de trabajo les sea de alguna utilidad para la encomienda que les queda por delante.

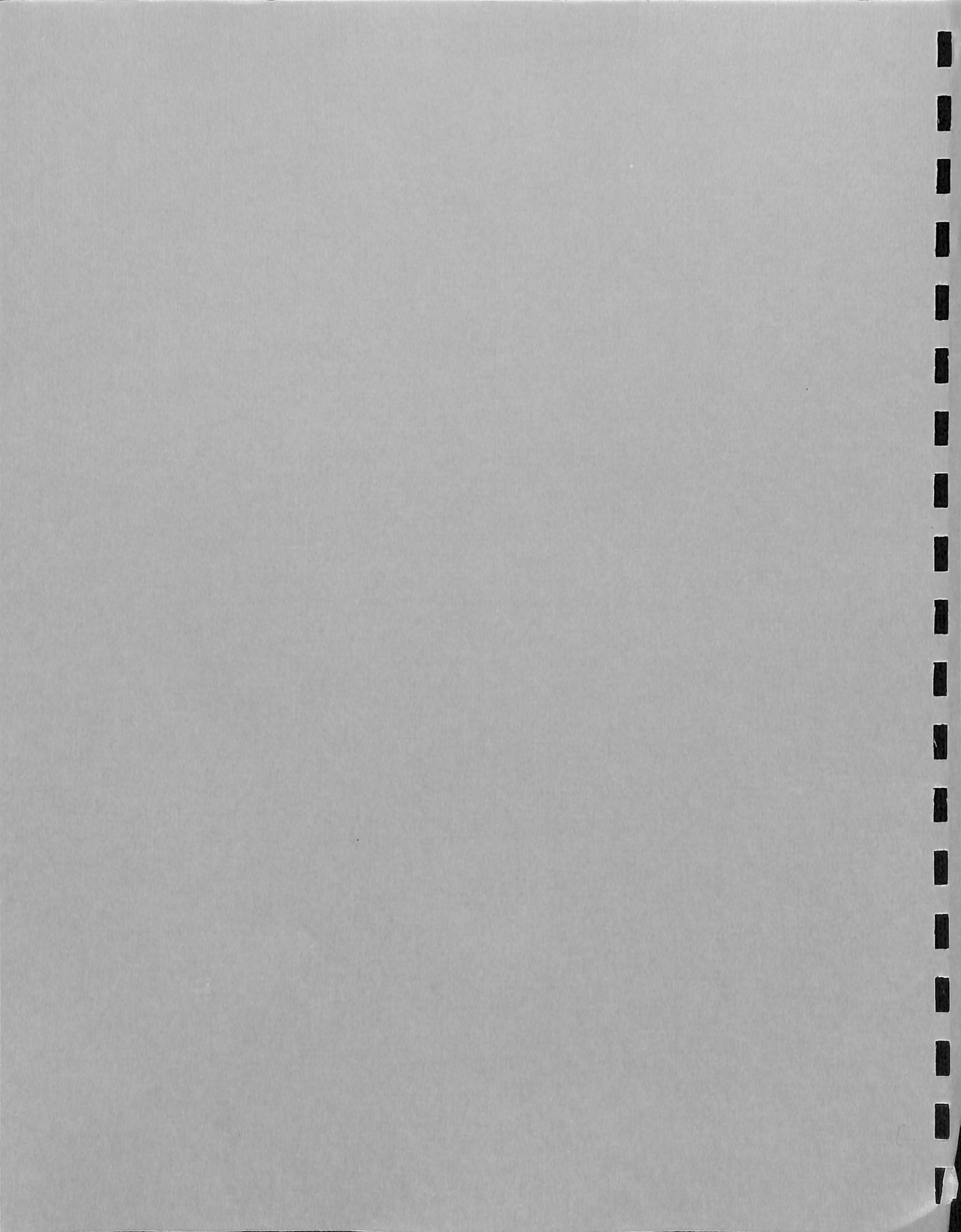




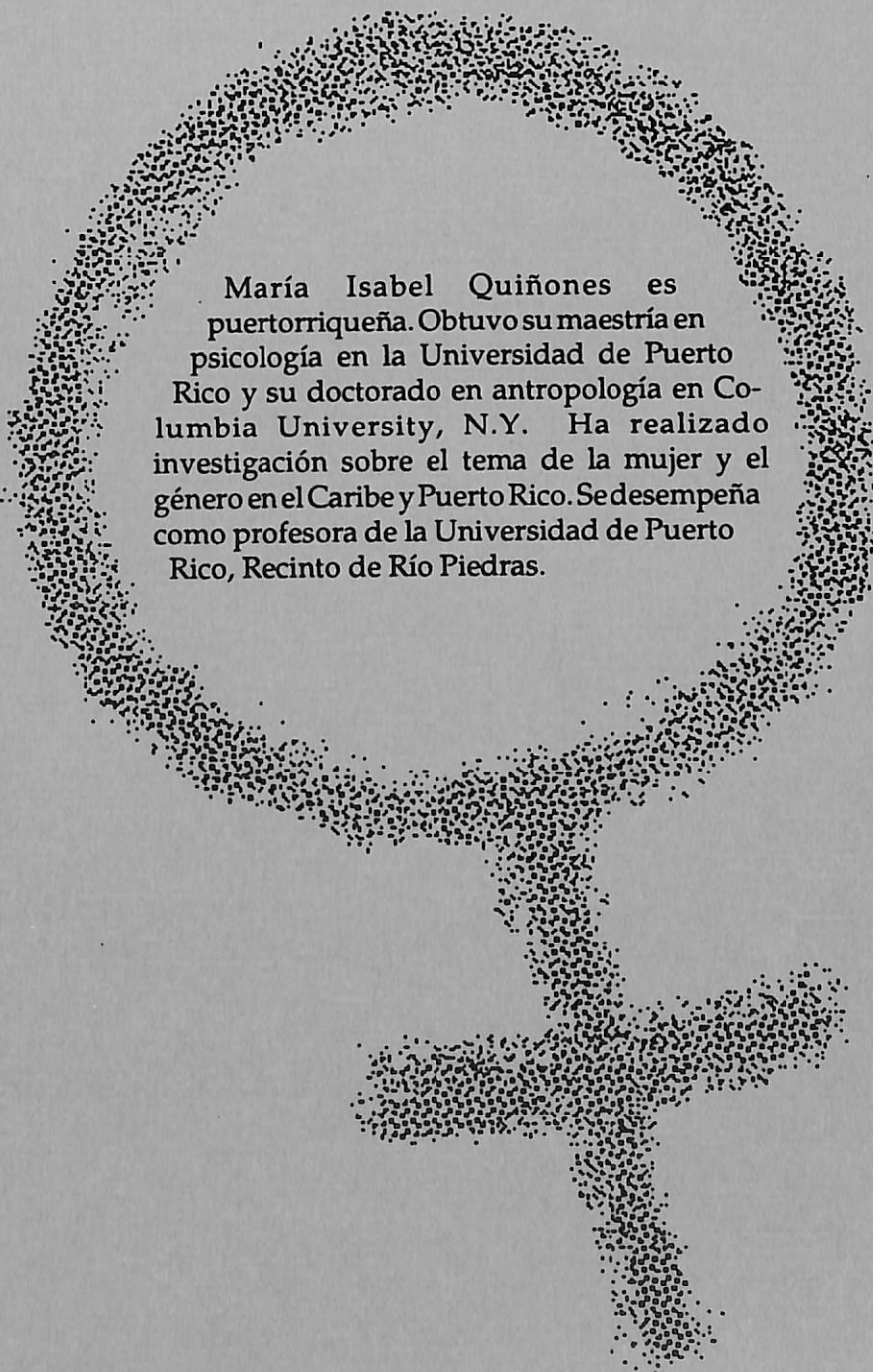
Luisa Hernández Angueira



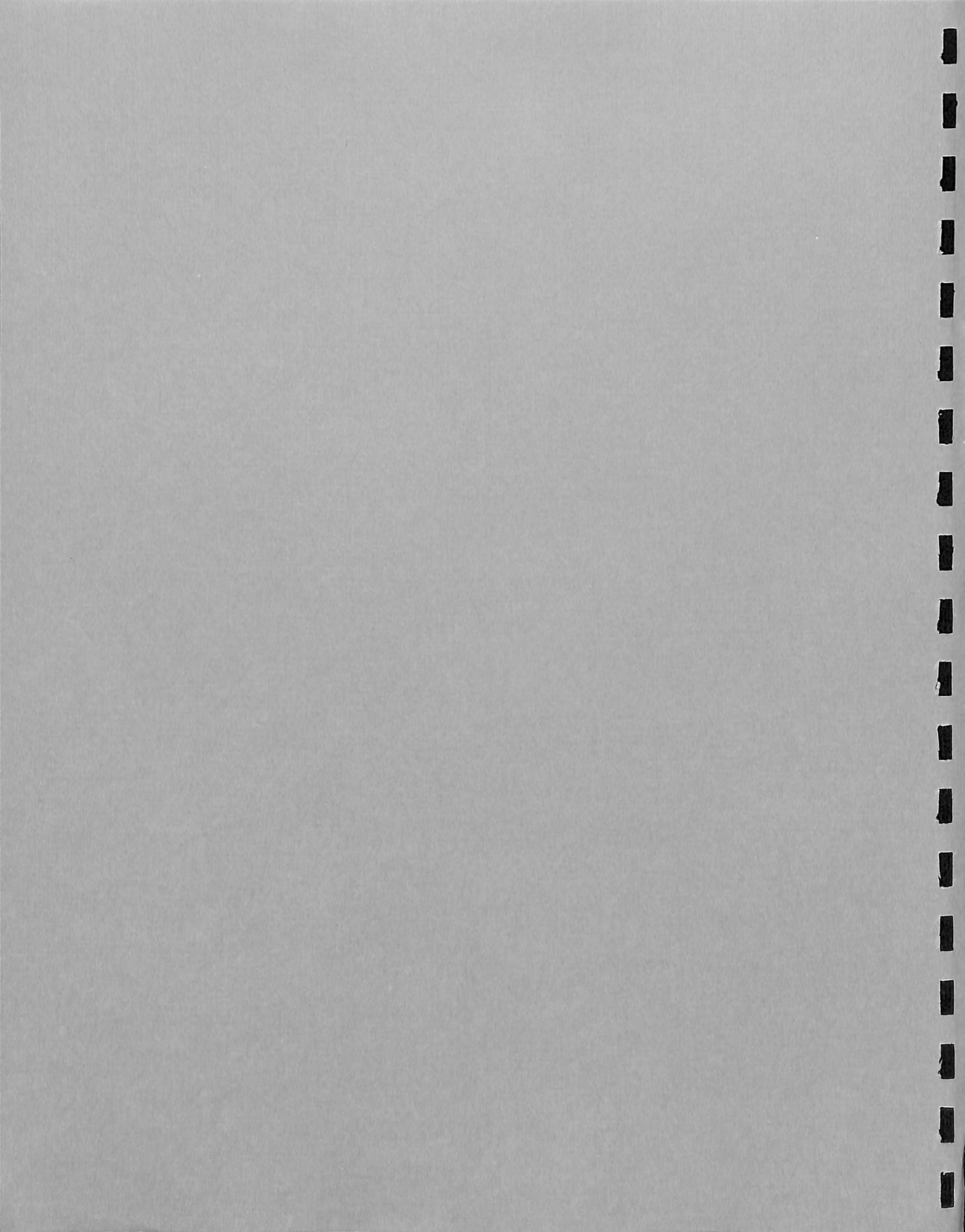
Luisa Hernández Angueira es puertorriqueña. Obtuvo su doctorado en sociología en la Universidad Nacional Autónoma de México. Se desempeña como profesora en la Universidad de Puerto Rico en Bayamón. Sus trabajos de investigación se han concentrado en los estudios del género, particularmente la incorporación de la mujer a la fuerza laboral. Ha publicado artículos en revistas y libros sobre la industria de la aguja, la mujer envejeciente en el mercado laboral y la migrante dominicana en Puerto Rico. Pertenece a la Junta Editora de la Revista Punto.



María Isabel Quiñones



María Isabel Quiñones es puertorriqueña. Obtuvo su maestría en psicología en la Universidad de Puerto Rico y su doctorado en antropología en Columbia University, N.Y. Ha realizado investigación sobre el tema de la mujer y el género en el Caribe y Puerto Rico. Se desempeña como profesora de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.



PRONTUARIOS MODIFICADOS: CIENCIAS SOCIALES 3121-3122

Luisa Hernández Angueira, Ph.D.

*Profesora de Ciencias Sociales
Universidad de Puerto Rico en Bayamón*

María Isabel Quiñones Arocho, Ph.D.

*Profesora de Ciencias Sociales, Fac. Estudios Generales
Universidad de Puerto Rico, Recinto de Rio Piedras*

APROXIMACION A LA PROBLEMATICA DEL GENERO

I. Introducción

El curso introductorio a las ciencias sociales pretende ser uno de formación, donde se hará uso de la perspectiva interdisciplinaria. Esta visión además de ubicarnos en nuestra realidad política social, económica y cultural, nos permitirá explicarla. El (la) estudiante se verá a si mismo (a) como sujeto del proceso histórico y como forjadores de programas de acción dirigidos a su transformación.

A partir de la relación entre el género sexual y las diversas manifestaciones de la vida social, pretendemos dar explicación, sacar a la luz y corregir las distorsiones creadas como resultado de la omisión y subestimación de las mujeres en el proceso social. Dado que la posición social de las mujeres no es un producto primordial de la naturaleza, sino que ha estado determinado por diversas fuerzas sociales, el curso analizará el problema del género desde una perspectiva histórica más amplia. Este ejercicio permitirá que la (el) estudiante se plantee la necesidad de recobrar la experiencia femenina, la cual puede aparecer oculta o devaluada en las categorías de conocimiento de las ciencias sociales.

La profesora será una facilitadora del proceso de aprendizaje por lo que se espera la continua participación y aportación de los (as) estudiantes. La

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

participación en clase nos permitirá ver cual es la posición de los estudiantes, en dónde están situados en el desarrollo de su conocimiento sobre el tema para entonces partir de allí a una discusión seria basada en la reflexión y los estudios científicos. El (la) estudiante confrontará sus propias visiones de mundo y evaluará como estas lecturas y discusiones en clase le han ayudado a cambiar sus ideas preconcebidas. Por último esta metodología deberá reflejar el compromiso con la crítica y el análisis tanto de los textos como otros recursos y materiales a utilizarse (audiovisuales: documentales, películas, conferencias, entrevistas,etc), toda vez que constituya un compromiso político para construir una sociedad más justa.

II. Objetivos Generales

1. Aportar al desarrollo de una visión integral sobre los procesos sociales en los cuales el estudiante está inmerso, partiendo del estudio interdisciplinario en las ciencias sociales, sus métodos de análisis y categorías conceptuales.
2. Desarrollar un vínculo entre los intereses educativos de los estudiantes y la reproducción de la vida social. Es decir, la experiencia pedagógica guardará relación con las vivencias de los estudiantes caribeños y latinoamericanos.
3. Fomentar la compenetración del estudiante con el mundo de la investigación social y los problemas de la sociedad contemporánea, los parámetros y posibilidades de interpretación de un problema dado.
4. Motivar al estudiante a continuar la búsqueda del conocimiento por sí mismo(a), reconociendo su papel como forjador de nuevas explicaciones de lo social y como agente de cambio.
5. Contribuir a una mejor comprensión en cuanto a la forma en que las ideas políticas, sociales han ido apareciendo, quiénes han sido sus precursores, sus formadores y en qué circunstancias históricas han precedido las conciencias de sus pueblos.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

6. Auscultar las categorías conceptuales y métodos de análisis utilizados en las ciencias sociales para explicar los procesos económicos y políticos que contribuyen al surgimiento de diferencias de clase, raza, y género.

7. Traer a consideración de los estudiantes las preocupaciones, perspectivas y alternativas articuladas por aquellos grupos tradicionalmente marginados de los centros de poder político y económico, para así poder definir, en un contexto más amplio, la realidad socio política del mundo actual. Especial atención se dará a las consideraciones de este tipo en Puerto Rico.

III. Objetivos específicos en torno al problema del género

1. Auscultar la relación existente entre el pensamiento precursor del método científico, el surgimiento de las ciencias sociales y la invisibilidad y devaluación de la experiencia femenina como objeto teórico de estudio.

2. Establecer cómo en el proceso de constitución del sujeto, los hombres y las mujeres se establecen como categorías diferenciadas, no sólo en el plano biológico, sino también en el plano psicológico y socio-cultural.

3. Esclarecer los procesos a través de los cuales estas diferencias eventualmente se constituyen en diferencias de poder y subordinación. Vincular este desarrollo histórico a procesos de significación de diferencias tanto de clase como de raza.

4. Desenmarañar las circunstancias que han promovido el ocultamiento, devaluación e invisibilidad de la producción de conocimiento y formas de acción de grupos subordinados, en especial de las mujeres.

5. Establecer qué formas de acercamiento al objeto teórico de estudio en las ciencias sociales podrían desvelar esta experiencia. En otras palabras, cómo se construye la experiencia y acción social desde la perspectiva de las mujeres, tanto en sus instancias de acomodación y subordinación, como en aquellas de protesta y rebelión.

6. Auscultar otros posibles métodos de análisis y acercamiento en la reconstrucción de lo social. Estos incluyen la poesía, el mito y el testimonio oral, entre otros.

CIENCIAS SOCIALES 3121

Unidad I

A. Conocimiento, ciencia e ideología

1. La construcción de la realidad social: conocimiento común (sensible) y conocimiento científico (objetivo)

2. La relación sujeto y objeto: el componente valorativo en la construcción del objeto teórico

3. Género en el contexto de la teoría: relación entre experiencia y conocimiento, emociones y pensamiento: ¿Existe un método feminista?

4. La/el estudiante y el proceso educativo

5. Temas a discutir:

a. las categorías de conocimiento que surgen de la experiencia cotidiana

b. la construcción del objeto de estudio en las ciencias sociales

c. las categorías de conocimiento dominantes: lo masculino y lo femenino en el discurso científico social

B. Recomendaciones al profesor o la profesora

Esta unidad provee una visión general de las ciencias sociales y sus disciplinas. A través de las lecturas y películas se desarrollan conceptos tales como praxis, ideología, conocimiento objetivo, objeto teórico, subjetividad, ciencia y género, entre otros. La unidad pretende familiarizar al estudiante con procesos sociales que son a su vez procesos a través de los cuales se constituye lo humano-personal. En otras palabras, el estudiante se acercará a las categorías fundantes de las ciencias sociales y su objeto de estudio desde su conocer-práctica personal. Esto permitirá un enlace entre aquello que se presenta como una abstracción (conceptos, categorías) y el mismo proceso de construcción de una realidad social a partir de la experiencia cotidiana. Se ilustrarán las diversas tradiciones y mentalidades en las ciencias sociales (positivismo, marxismo, fenomenología) así como las corrientes de ruptura en el siglo XX, dándole particular atención a aquellas que presentan una visión feminista de los procesos sociales. El /la profesora auscultará como la dimensión del género se inscribe en los conceptos a través de los cuales tratamos de hacer comprensible nuestro entorno social.

C. Lecturas Recomendadas

*Braunstein Nestor A. Cómo se constituye una ciencia? En Sicología, Ideología y Ciencia. (selección)

*Duverger, Maurice. Métodos de las ciencias sociales. Barcelona:Ed. Ariel,19981.

*Sánchez Vazquez, A. : La ideología de la neutralidad ideológica en las ciencias sociales" En Historia y Sociedad. (mimeo)

*Tourraine Alan et al. Ciencias sociales, Ideología y Realidad Nacional. Argentina: Ed. Tiempo contemporáneo, 1970.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

*Zeitlin Irving. Ideología y Teoría Sociológica. Buenos Aires: Amorrurtu, 1982.

*Harding Sandra (Ed). Feminism and methodology. Harding S. Introduction: Is there a feminist method? pp.1-14 and Conclusions: Epistemological Questions, pp.181-190.

Scott Joan W. Gender and the Politics of History. Columbia University Press, 1988.

*Freire P. La pedagogía del oprimido. Cap. 2 "La concepción bancaria de la educación como instrumento de opresión".

Crimshaw, Jean. Philosophy and Feminist Thinking. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1988.

Fraser, Nancy y Nicholson Linda. Social criticism without philosophy: An encounter between feminism and postmodernism. En Nicholson (ed) Feminism and Postmodernism. New York: Routledge, 1990. pp.10-38.

Ricci, N . P. The ends of woman. Ideology and Power. (n.d).

Scott, Joan. Deconstructing equality- versus difference: or the uses of poststructuralistic theory for feminism. En Hirsh, M. y E. Fox keller (Ed). Conflicts in Feminism. New York: Routledge,1990. pp.134-148.

Películas: Dead Poets Society

Stand and Deliver

* lecturas para los estudiantes

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Unidad II

A. El ser humano, la transformación de la naturaleza y la producción de lo social

1. El proceso de hominización: la igualdad humana como hecho contingente de la historia
2. Visión integral del ser humano: debates teóricos en torno a su constitución
3. Producción social, género y sexualidad
4. El ser humano como agente de su cultura: significación de las diferencias de género, clase y raza.
5. Temas a discutir:
 - a. el proceso de hominización
 - b. relación entre la producción material y la reproducción del conocimiento
 - c. reproducción humana y el control de la sexualidad
 - d. la esfera de lo individual-personal *vs.* la esfera de lo social- normativo

B. Recomendaciones al profesor o la profesora

En esta unidad se estudia el papel que juega el trabajo en la transformación de la naturaleza y la constitución del ser humano. La discusión puede tomar como punto de partida el mismo proceso de hominización, proceso de cooperación que requirió a su vez la reproducción de un conocimiento social via el desarrollo del lenguaje y sus códigos normativos (cultura). Una vez establecidos los elementos fundantes de este proceso, el o la profesora podrá acercarse al problema de la historia, como uno que enmarca el desarrollo de desigualdades de género, clase, raza. Este análisis permitirá que el estudiante

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

visualize cada momento histórico como uno en donde se articulan condiciones que permitan o imposibiliten el surgimiento de particulares prácticas y visiones de mundo. Por ejemplo, la visión de propiedad privada y por tanto la visión de individuo no surgen en las sociedades de bandas, mientras es imposible entender el mundo moderno sin hacer alusión a formas de apropiación individual y a la exicición entre lo social y lo individual. El problema del género puede abordarse tomando en consideración este proceso de diferenciación humana que ha llevado a la sociedad moderna a la devaluación de las mujeres.

C.Lecturas Recomendadas

* Gordon Childe, V. Arqueología e historia. En ¿Qué sucedió en la historia? (selección)

*Freud Sigmund. Psicoanálisis (cinco conferencias pronunciadas en la Universidad de Clark. Rio Piedras: UPR, 1963.

*Freud Sigmund. Feminity. (selección)

*Bagú S. Realidad social y conocimiento de la realidad social. En Tiempo, realidad social y conocimiento. (selección)

*Capella J. R. El proceso del trabajo. (selección)

Haraway, Donna. Primate visions: Gender and History inthe world of modern Science. New York and London: Routledge,1989.

Leacock, Eleanor y Richard Lee. Politics and History in Band Societies. Cambrigge University Preess. 1982.

*Leakey, Richard. El nacimiento del lenguaje. (selección)

Jay Would, Stephen . En la sonrisa del flamenco. España: Editorial Hermanos. 1987.

*Weaver, Kenneth. The Search of our Ancestor. National Geographic. nov. 1985 (selección).

Película: Quest for fire

Unidad III

A. Conocimiento, vida cotidiana, y acción social: módulo de investigación

1. Vida cotidiana y la reproducción del mundo social
2. La esfera doméstica y la política de Estado
3. El discurso económico o el yo-otro mercancía
4. Sexualidad: los códigos de la violencia
5. Historia social e historia personal: continuidad y ruptura
6. Temas a discutir
 - a. la domesticidad de lo femenino
 - b. el Estado como agente de castigo y criminalización
 - c. el yo en una sociedad de consumo
 - d. la creación de una realidad social por los medios de comunicación masiva
 - e. el cuerpo violentado: crimen, suicidio, drogas, alcohol, violación
 - f. movimientos sociales
 - g. identidad cultural y el problema de la migración
 - h. relaciones internacionales: el eje de la caribeñidad

B. Recomendaciones al profesor o la profesora

En esta unidad los estudiantes construirán su propio objeto de estudio, es decir, propondrán y desarrollarán una investigación que responda a las inquietudes generadas, ya sea en las discusiones en clase, en los pasillos, en

la comunidad en que vive y otros. Se sugiere que a mediados del semestre el profesor invite a los estudiantes a escoger un tema de posible investigación y que el mismo sea discutido en clase por cada uno de los estudiantes. En este primer momento el estudiante elaborará brevemente sus percepciones, posible acercamiento, inquietudes, la relación que se establece entre sus percepciones y lo que ha recogido de los medios de comunicación y la opinión de otros. El estudiante deberá a sí mismo incorporar la opinión y sugerencias en torno a su investigación por parte de sus compañeros y compañeras de clase. Una vez se comience con la tercera unidad, estas problemáticas serán retomadas por el profesor, generándose así un enlace entre diversas percepciones, lo que nos dice el sentido común, las representaciones de los medios de comunicación, la visión oficial del Estado, así como las propias experiencias de los estudiantes. Este será un ejercicio de contraste, que permitirá cuestionar ese consenso social aparente, la posibilidad de la coerción e imposición de una visión de mundo y el redescubrimiento de la esfera de lo personal como instancia de ruptura, crítica y transformación de lo socializado. Es importante que el profesor retome en cada instancia el problema del género en sus aspectos de opresión y negación tanto para hombres como para mujeres. El profesor o la profesora podrá hacer énfasis en el desarrollo de una cultura de violencia generada por el Estado-colonia y una economía capitalista que refuerzan los códigos sexuales vigentes.

C. Lecturas Recomendadas

Heller, Agnes. La revolución de la vida cotidiana. Barcelona: Ed. Península, 1982.

Lefebvre, Henri. La vida cotidiana en el mundo moderno. Traducción Algerto Escudero, Madrid: Alianza Ed. 1980.

*Brown, Bruce. Marx, Freud y la crítica de la vida cotidiana. Traducción Flora Setaro, Buenos Aires: Amorrurtu Ed. 1975.

*Goffman, Ervin. La presentación de la persona en la vida cotidiana. (selección)

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

*Marsall, Juan. Historias de vida y ciencias sociales En Metodología y Ciencias Sociales (Compilador, Miguel Abruch Linder) México: Universidad Nacional Autónoma de México, 1983, pp .325-335.

*Mintz, Sidney. Taso Trabajador de la Caña. Rio Piedras: Huracán, 1988.

*Andreu Iglesias César. Memorias de Bernardo Vega. Río Piedras: Huracán,1977.

Tokatlian, J. y Bruce M. Bagley. Economía y Política del narcotráfico. Columbia Cerec, 1990.

Saal, Frida, et al. La bella (in)diferencia. Siglo XXI Editores.1991.

CIENCIAS SOCIALES 3122

Unidad I

A. Fundamentos filosóficos del discurso histórico

1. Visión del Estado en La República de Platón
2. Naturaleza del Estado en La Política de Aristóteles
3. La Filosofía Positivista de Augusto Comte
4. La Concepción Económica de la Historia en Carlos Marx
5. Temas a discutir
 - a. Construcción de lo femenino y lo masculino en el discurso
 - b. Papel de la mujer en el discurso
 - c. Concepción de la Polis: esfera pública / esfera privada

B. Lecturas Requeridas:

Comte, Augusto. Evolución Intelectual de la Humanidad: Ley de los Tres Estados. U. P.R. Facultad de Estudios Generales .Departamento Humanidades. 1980.

Marx ,Carlos y Engels, Federico. La concepción Económica de la Historia.Universidad de Puerto Rico. Facultad de Estudios Generales Departamento de Humanidades.

Plato. La República. Madrid: Espasa-Calpe.1978.

Aristotéles. La Política. Madrid: Espasa-Calpe.1978.

C. Recomendaciones al profesor o la profesora

En esta unidad se podrá abordar la problemática del género propiciando un análisis crítico del discurso filosófico en torno a los fundamentos del Estado.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Este ejercicio permitirá que el estudiante se acerque de forma crítica a las visiones que los autores tienen sobre la sociedad, la política, el Estado y el papel que en estas esferas juega la mujer. Sugerimos que el /la profesora se familiarice con varios textos de crítica feminista, en los cuales se plantea la necesidad de iniciar este tipo de ejercicio cuestionando las categorías fundamentales de las ciencias y las humanidades. El o la profesora tratará de rescatar la experiencia femenina, ya sea dando ejemplos de cómo estos pensadores omitieron a las mujeres en su discurso o sugiriendo categorías de discurso alternas que permitan recobrar una visión femenina de los procesos históricos bajo estudio.

D. Lecturas Recomendadas

Faure, Christine. *Absent from History* (n.d)

Ferré Rosario. *El diario como forma femenina en Sitio a Eros*. México: Irigaray, Luce. *Sorcerer Love: A reading of Plato's Symposium, Diotimas Speech* , *Hypatia* 3,3: 32-44

Millard, Elaine. *French Feminisms*. En Mills, Sara, et al. *Feminist Readings* Charlottes: University Press of Virginia, 1989, pp.154-186.

Miller, Nancy K. *The text's Heroine: A feminist Critic and her Fictions* En Hirsch, M. y E. Fox Keller Eds. *Conflicts in Feminism* . New York and London: Routledge, 1985, pp.50-69.

Moi Toril. *Women Writing and Writing about women*. *SexualTextual Politics*. London and New York: Routledge, 1985, pp50-69

Scott, Joan "Gender: a Useful Category of Historical Analysis" en *Gender and Politics of History*. New York: University Press, 1988, pp.28-50

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Unidad II

A. Fundamentos filosóficos del Estado Moderno

1. Elementos de transición al Capitalismo

- a. El resquebrajamiento del orden feudal
- b. Surgimiento de una economía mercantil
(dicotomía entre esfera doméstica y pública)

2. Primera fase del Estado Moderno

- a. Absolutismo Monárquico
 1. Nicolás Maquiavelo
 2. T. Hobbes
 3. J. Bodin

3. Segunda fase del Estado Moderno

- a. Pensamiento Liberal
 1. John Locke
 2. Charles de Montesquiev
 3. J.J. Rousseau
 4. Adams Smith

4. Temas a discutir:

- a. La construcción social del género: el Patriarcado
- b. La moralidad sexual en el nuevo orden
- c. Ideología de poder y el control de la producción y reproducción social
- d. La participación de la mujer en los movimientos sociales : La Revolución Francesa y El Movimiento Feminista

B Lecturas Requeridas

Smith, Adam. Las Riquezas de las Naciones.

Rousseau, J.J. Discurso sobre la Desigualdad entre los Hombres. Madrid: Alhambra Ed. 1986.

Ayala Francisco. Introducción a las Ciencias Sociales. Madrid: Aguilar Ed. CAp. v, VIII, IX. 1981

Todorov A. La Conquista de América. (selección).

Beaud, Michelle. Historia del Capitalismo. Barcelona: Ed. Ariel, 1986.

C. Recomendaciones al profesor o la profesora

En esta unidad se auscultan las circunstancias históricas que facilitaron la transición de una economía feudal a una economía capitalista. La discusión de la problemática del género puede iniciarse abordando la relación que se da entre el surgimiento de una sociedad de clase moderna y la articulación de la esfera doméstica en el proceso de producción y reproducción social capitalista. En otras palabras el y la estudiante comprenderá el papel que juega la esfera doméstica en la conformación de una economía y orden capitalista. Esta unidad también se presta para el análisis de ideologías que facilitaron la completa subordinación de la mujer en la esfera privada y como consecuencia de su ausencia en la esfera pública de la política y decisiones del Estado. Para un análisis más detallado de la articulación de clase y género, y las ideologías que subyacen a ambas formas de explotación (la de género y clase) . Se podría abordar el problema de la expansión al nuevo mundo, estableciendo paralelos entre las ideologías de subordinación de la mujer y aquellas que pretendían justificar la subordinación y conquista de poblaciones indígenas en el Nuevo Mundo. Sugerimos que el profesor o la profesora se familiarize con la literatura marxista en torno a la articulación género/clase así como con textos antropológicos que trabajan la significación cultural de estos procesos desde las diferentes perspectivas de la explotación.

D. Lecturas Recomendadas

Wilden, A. In the penal Colony: The Body as the Discourse of the Other en Man and Women, War and Peace, London and New York: Routledge, 1987, 163-228.

Scott Joan. "The Making of the English Working Class" en Gender and the 1988, pp.68-90.

Barret, Michel. Women's Opression Today: Problems in Marxist Feminist Analysis . London: Verso, 1980.

Gayley, Christine. From Kinship to Kingship. Austin: University of Texas Press, 1987.

Leacock, Eleanor. Introduction to Engels. The Origin of the Family, Private Property and the State. New York:International Publishers, 1985, pp.7-57.

Siverblatt, Irene. Moon, Sun and Witches. New Jersey: Princeton University Press, 1987.

Unidad III

A. Establecimiento de la sociedad capitalista

Modo de producción capitalista

1. Puerto Rico y la política triangular: Estados Unidos, Canadá y América Latina
2. El fenómeno de la migración
3. Control del conocimiento, técnica y dominación en los medios
4. Temas a discutir

- a. Género y la economía global
- b. Relación entre clase género y raza
- c. El valor del trabajo doméstico
- d. Reorganización de la producción y su implicación en la familia

B. Recomendaciones al profesor o la profesora

El análisis de la sociedad contemporánea puede facilitar grandemente la discusión de la dimensión de género, en particular en la medida en que este define las relaciones en la vida familiar. Nuevas tendencias en la migración y empleo femenino sugieren que el orden capitalista vigente ha sufrido rearticulaciones que a su vez afectan el ámbito doméstico/familiar. ¿Que impacto tiene esta situación en los estudiantes, en sus visiones sobre roles futuros, tanto en el ámbito familiar como en el profesional? Sería interesante investigar con los estudiantes si esta situación ha tenido un impacto en la relativa posición de poder de hombres y mujeres en la sociedad contemporánea. Otra posible área de trabajo lo puede ser la manipulación de la imagen de la mujer en los medios de comunicación, las nuevas formas de violencia y subordinación logradas a través de la tecnología moderna.

C. Lecturas Requeridas

Dietz, James. Historia económica de Puerto Rico. Rio Piedras: Ed. Huracán, 1989.

Acevedo, Luz del Alba. "Política de industrialización y cambios en el empleo femenino en Puerto Rico":1947-1982". Homines 10(2): 40-69.

Arizpe, Lourdes. "Agrarian change and the dynamics of women's rural out-migration in Latin America". En Unesco, París, UNESCO.

Baerga, Maria del C. "Crisis and change: Households in Puerto Rico. Informe sometido a CLACSO.

Rivera , Marcia y Castañeda Juan. Reajuste en la dependencia: nuevas propuestas de política en Puerto Rico. Buenos Aires: CLACSO,1988.

D. Lecturas Recomendadas

Beneria , Lourdes. Gender and the Global Economy. En MacEwan, A. y W. K. Tabbs. Inestabilty and Change in the World Economy. Monthly Review Press, 1989.

Kerns, Virginia.Women and the Ancestors . Chicago: University of Illinois Press, 1983.

Massiah, Joycelin.Women as Head Household in the Caribbean. UNESCO, 1983.

Safa ,Helen. Women and Industrialization in the Caribbean. Centro de Estudios Caribeños, Universidad de Florida, manuscrito, 1987.

Soto, Isa. West IndianChild Fostering: Its Role in Migrant Exchanges. En Sutton, C. y E. Chaney Eds, Caribebean Life in New York City. Center for Migration Studies of New York, Inc., 1987, pp.131-149.

Wilden, Anthony. The Rules Are No Game: The Strategy of Communication. London and New York: Routledge ands Kegan Paul, 1987.

LA PRODUCCION Y REPRODUCCION DE GENERO EN EL PROCESO EDUCATIVO

Luisa Hernández Angueira, Ph.D.

*Universidad de Puerto Rico
Colegio Regional de Bayamón*

Tradicionalmente el sistema educativo ha reproducido las relaciones sociales patriarcales. Este proceso ha significado en algunos casos tanto para la facultad y para la población estudiantil la internaización dentro de sus propias conciencias de la hegemonía masculina, como la denomina Arnot, (1982). Siendo seres situados históricamente y definidos socialmente, ambos han experimentado y participado de las relaciones de dominación, opresión, sumisión y privilegio que han contribuido a decirnos quienes son y como ellos interpretan el mundo. Por lo tanto, el reconocimiento que haga la facultad y el estudiantado de su ubicación histórica con conflictos

de género, raza, e intereses de clase, es fundamental para entender los límites y, posibilidades del proceso educativo (Weiler:1982) .

El presente trabajo pretende examinar los mecanismos mediante los cuales el proceso educativo contribuye a reproducir la ideología del género. El estudio del género, al igual que el estudio de la raza y la clase, es el estudio de la desigualdad. El estudio de la desigualdad sexual revela que la mujer no ocupa posiciones de poder, prestigio y riqueza a la par que los hombres, así como también nos permite ver el origen social de esa desigualdad. Asimismo revela los aspectos de las relaciones sociales que han sido suprimidos, negados, desarticulados dentro del punto de vista dominante.

La categoría del género se refiere a una construcción ideológica que designa cualidades y capacidades humanas diferentes a los hombres y a las mujeres, atribuidas culturalmente. El género se refiere entonces a cualidades no determinadas por la biología sino construidas socialmente y de forma asimétrica (Beneria & Roldán, 1986). Por otro lado la categoría sexo se refiere a diferencias anatómicas entre lo

masculino y lo femenino, es decir, diferencias atribuidas por orden natural. Para comprender las relaciones de género es necesario examinar la relación entre género y sexo. Las relaciones de género han creado dos tipos de personas, hombre y mujer, donde uno puede ser sólo un género, nunca el otro (Jane Flax, 1983). Así, el estudio de las relaciones de género es el estudio de las relaciones de dominación y subordinación. Para entender esta relación social hay que entender el significado de masculino y femenino y las consecuencias que se les asigna a uno y a otro dentro de una sociedad en particular. Es decir, que su significado y sus prácticas varía por cultura, raza y clase. Por ejemplo, de acuerdo a la cultura, hay que ver cómo se establece la división sexual del trabajo, la organización de la producción y las prácticas de criar y cuidar a los niños y niñas. Asimismo la categoría del género es altamente variable a través de la cultura y el tiempo. De aquí que las investigaciones del género requieren un análisis de la creación cultural de la dominación masculina y la subordinación femenina.

El proceso educativo forma parte esencial del proceso de la reproducción de la desigualdad por género. Pueden señalarse cuatro niveles a través de los cuales el proceso educativo reproduce las relaciones de género (Thomas K, 1988).

1. El nivel ideológico: Se refiere a como los hombres y mujeres han sido socializados dentro de unos roles femeninos y masculinos apropiados. En particular, la familia y la escuela como agentes de socialización transmite la visión tradicional en la identidad sexual y muy temprano, crea, convence y refuerza el sistema conceptual segregado por sexo.

Por ejemplo, a través del ambiente de enseñanza, se nos dan mensajes subliminales, en el hogar, y en la universidad se alientan valores, actitudes, expectativas y visiones de mundo de acuerdo al género. Los hombres tienen que abstenerse de llorar por que ellos son machos y de esta forma se les inhibe de expresar sus sentimientos. La mujer por el contrario es la emotiva, la delicada, que tiene que conservar una

conducta propia a su naturaleza femenina.

2. La estructura y organización: La mayoría de los miembros de la jerarquía educativa son hombres. Así, la administración universitaria presenta a los estudiantes el cuadro tradicional del poder masculino. Por ejemplo, en las oficinas, quienes están al lado de las maquinillas son mujeres, accesibles y simpáticas; quienes están dentro en la oficina en la silla ejecutiva, el que representa el poder, es el hombre. En el salón de clases a los estudiantes se les separa y se les recuerda que son diferentes. Hay un sentido de competencia, quienes van primero tienen un lugar en el poder. En la clase una puede decir necesito tres varones que me ayuden a cargar el proyector?

3. División sexual del trabajo: este nivel consiste en aquellos mecanismos que canaliza a los estudiantes dentro de una división sexual del trabajo. Por ejemplo, muchas veces, los estudiantes varones se les persuade a entrar a la facultad de ciencia y tecnología, mientras a las estudiantes se les

persuade a estudiar literatura. Esto se explica en parte porque se dice que los hombres tienen la capacidad y mayor interés en utilizar el poder de la razón, lo abstracto (la mente), lo difícil y la ciencia, la tecnología. Se establece esta dicotomía entre ciencia-masculino / arte femenino.. Por otro lado las mujeres son vistas a menudo reflejando las cualidades de nuestras actividades y cuerpos femeninos estereotipados, de ahí su inclusión al arte, literatura, disciplinas propias a su género.

4. La definición del conocimiento legítimo: Se toma como neutral y objetivo lo que en verdad es sexista y androcéntrico. Por razones de espacio quisiera detenerme en este último nivel de reproducción del género.

Muchas culturas han visto el discurso del hombre como libre de las relaciones de género. He ahí que los académicos no estudian explícitamente la historia y la psicología del hombre y mucho menos se preocupan como el ser hombre pueden distorsionar su trabajo intelectual (Stanley & Wise;1986). Sin un balance en las ideas y perspectivas, tanto las

mujeres como los hombres, van a estar inconscientes que su conducta, oportunidades y estilos de vida están controlados por el sistema de género y que las mujeres no tienen la libertad de escoger su estado femenino. Por otro lado, hay que analizar el efecto de las relaciones de género en todos los aspectos de la cultura para entender la estructura del poder.

Thomas Kuhn (1972) ha sugerido que la historia del conocimiento científico es la historia del cambio de un paradigma, que ya no explica adecuadamente los hechos empíricos a un nuevo paradigma que tome en cuenta la mayor evidencia y ofrezca una mejor visión de conjunto. El paradigma que ha sostenido la teoría y la práctica educativa es el patriarcado, producto de una experiencia masculina dominante en el sistema escolar. Como consecuencia la mujer y su experiencia particular han sido excluidas e ignoradas, no solo en la teoría sino también en las prácticas administrativas de la institución y en la interacción en el salón de clases.

Históricamente, casi todo el conocimiento académico ha sido producido por hombres. Usualmente ellos han generado la explicación y han planteado los esquemas metodológicos. De esta manera la mujer ha sido excluida de la producción del conocimiento y como tema del mismo para ellos, quienes hacen su propio conocimiento, representativo de la humanidad e insistiendo en que su visión parcial sea aceptada como un todo (Spender 1988). Se trata de un problema estructural construido dentro de la propia producción del conocimiento. Dentro de este esquema, el hombre ha decidido qué es lo importante, problemático, significativo y lógico para ser conocido. Así vemos como el proceso mismo refuerza la autoridad masculina.

Del trabajo de Linda Nicholson en Feminist Postmodernism y Sandra Harding en The Science Question in Feminism se desprende una crítica al positivismo, que sirve a los intereses no sólo de una clase dominante, sino que también responde a los intereses

del hombre. El positivismo es un sistema filosófico creado en sociología, por Augusto Comte, que insiste en que el mundo físico y social son en esencia lo mismo. Una forma de ver y de interpretar el mundo. La metodología de la investigación positivista de las ciencias sociales postula el principio de la neutralidad u objetividad científica: una oposición irreconciliable entre percepciones subjetivas y conocimientos objetivos. Así, el positivismo asume una disfunción radical entre sujeto y objeto, donde la realidad va a ser definida con nombres de objetos independientemente de cualquier situación subjetiva, histórica y cultural. La realidad social es una construcción objetiva y el investigador se puede encontrar fuera de esa realidad.

Cuando la mujer ha sido estudiada, por ejemplo en sicología y en sociología, ha sido desde esta perspectiva masculina de la cultura dominante, con todos sus mitos, creencias, percepciones populares de las mujeres. Como señala Barbara Du Bois (1983), la mujer ha sido definida en términos no de lo que es ella, sino en términos de lo que no es. Bajo estos principios se ha distorsionado su

experiencia de vida. La mujer sigue siendo reprimida, negada o ignorada por la investigación científico social. Así es que los principios metodológicos, no nos ayudan a explicar aquellas áreas que debido a prejuicios androcéntricos, han hecho invisibles a las mujeres. Estos prejuicios son inherentes a las disciplinas tradicionales y por ello tenemos que intentar deconstruirlos. Tenemos que quitarnos el viejo lente y no mirarnos en el espejo de la teoría y ciencia tradicional. Tenemos que reiterarnos en Khun, cuando señala la necesidad de construir y reconstruir lo nuevo. Es necesario formular teorías más viables, que representen la experiencia de la mujer y de otros grupos oprimidos. Bajo estas consideraciones surge la necesidad de incorporar el género en el currículo, ya que su estudio valida la experiencia personal de las mujeres dentro del contexto de cada disciplina.

En Puerto Rico, la experiencia educativa ha sido principalmente la de una "educación bancaria", la cual se caracteriza --tal y cual la describe Paulo Freire-- por su énfasis en presentar una sola visión del material que se transmite y, por lo

tanto, un solo tipo de información. Una educación donde se transmite un conocimiento estático, donde las creencias y actitudes son impuestas por maestras y maestros que representan la autoridad y donde no se da el verdadero diálogo entre estudiantes y profesores. Se nos ha presentado una historia basada en fechas y hombres ilustres, una historia a nivel del procerato. Una historia que ha silenciado voces y ha excluido o ignorado quizás a las verdaderos protagonistas de nuestra historia: las clases trabajadoras de hombres y mujeres comunes y corrientes. Se nos ha presentado una visión distorsionada por la omisión de la mujer, parcial, fragmentada y presentada como un todo. Para evitar estrecheces en la academia y para conocer la otra cara de un mundo desconocido, es necesario la inclusión de una multitud de puntos de vista.

Es necesario un acercamiento interdisciplinario a los programas, currículo y análisis. No podemos encontrar los aspectos más importantes de la vida de las mujeres, y su contribución al progreso de la humanidad en las disciplinas académicas tradicionales. Es neces-

rio un conocimiento global, un conocimiento sofisticado en la historia, sociología, sicología, lingüística, filosofía y otros campos, para evitar distorsiones y omisiones en la academia. Para que la experiencia de aprendizaje cobre mayor significado, podemos abocarnos a la metodología formulada y desarrollada por el propio Freire, la concientización a través de la formulación del problema. A través de esta técnica, los/as estudiantes toman su propia experiencia personal como instrumentos viables de crítica. Así las personas que fueron objeto de investigación se convierten en sujetos de su propia investigación y acción.

Valorando esta experiencia personal y llevándola al salón de clases, lo personal se convierte en intelectual y lo intelectual en personal (Westcott, 1986). De esta manera podemos descubrir lo que tenemos en común con otros y aquellos aspectos ignorados por nosotros mismos. Este proceso nos vincula a los demás a través de las experiencias comunes. Compartir estas experiencias deja un entendimiento colectivo que resulta en un nuevo conocimiento. Así vemos a los/as estudiantes produ-

ciendo y gestando el conocimiento. Para la creación de un pensamiento crítico y de una teoría sólida es necesario que ante esta experiencia personal se produzca una reacción intelectual (Ruthenberg 1986).

Ejemplo de lo anterior es que a través de entrevistas y análisis de revistas y de otros recursos subjetivos fue refutado el supuesto que las mujeres derivan su máxima satisfacción como madres y esposas. Este ejemplo nos demuestra como un postulado tradicional de la ideología del género funciona como mecanismo de control social.

No sólo el material que se le presenta a los estudiantes es obscuro, sino también la forma de presentarlo refleja la rigidez y estrechez de la academia. Las prácticas en el salón de clases reflejan prejuicios sexistas y actitudes patriarcales. La forma estereotipada en que se nos presentan los papeles sexuales, los chistes sexistas que se utilizan para hacer más dinámica la clase, la ausencia de la mujer en los libros de textos, la forma distorsionada de la mujer en las lecturas y en la literatura. Es decir, lo importante no es lo que apren-

demus en teoría sino como lo aplicamos en términos prácticos y personales. Asimismo, el lenguaje que utilizamos y cómo lo utilizamos. En cierto sentido, el lenguaje lo utilizamos y lo sentimos como transparente cuando en realidad los objetos son lingüísticamente y socialmente contruidos. Un ejemplo clásico de la forma como se genera un significado es el uso de la palabra Hombre. Este término se ha utilizado para incluir a la mujer, cuando en realidad ha sido el principal factor para su exclusión y para establecer la validez y lógica de sus creadores. Por otro lado, las palabras que hablamos nos sitúan en nuestro género y en nuestra clase.

Conclusiones

En este ensayo, he examinado someramente las relaciones de género y como éstas han sido reproducidas en el proceso educativo. Esta reproducción se refleja a través del currículo, de las prácticas educativas y de la interacción en el salón de clases. Este proceso ha contribuido a excluir a la mujer como sujeto y como materia

de estudio. Por otro lado, las limitaciones impuestas como resultado de la compartimentalización del conocimiento ha permitido la presentación de una sola visión de mundo que se toma en representación de la experiencia humana. También se vio cómo la incorporación del género al salón de clases puede manifestar nuestra experiencia personal y así validarla para reconstruir el mundo de la vida social y reconceptualizar como hemos contribuido a ella.

Esta es una experiencia de aprendizaje totalmente diferente a la experiencia tradicional, donde la realidad es vista como dada, real, total y comprensiva. La experiencia de aprendizaje tendrá sentido si además de estimular nuestras facultades intelectuales, invita a una crítica de las teorías y los métodos tradicionales para entender nuestras circunstancias actuales sociales y culturales.

Un diálogo entre maestro/a y estudiante donde se haga énfasis en las experiencias personales, donde todos seamos educadores y aprendices, y que no sea la visión de un

mundo polarizado en dos categorías (maestro/a - estudiante), donde el primero tiene la autoridad de todo el proceso. Esta experiencia educativa, nos permitirá que lo personal se convierta en intelectual y lo intelectual en personal, y así podemos escuchar aquellas voces que han sido silenciadas.

Referencias

- Benería, L. & Roldán, M*
1987 The Crossroads of Class and Gender. Chicago: University of Chicago.
- Bowles Gloria y Duelli Klein R.*
1983 Theories of Women's Studies. London: Routledge & Kegan Paul.
- Spender Dale*
1985 Men's Studies Modified. New York: Pergamon Press.
- Du Bois, Barbara*
1983 "Notes on Values, Knowing and Method in Feminist Social Science". In Theories of Women's Studies.
- Flax Jane*
1989 "Postmodernism and Gender Relations" in Feminism Postmodernism. London; Routledge & Kagan.

Freire, Paulo

1970 Pedagogy of the Oppressed. New York: Perguin Ed.

1972 Cultural Action for Freedom. New York: Perguin Ed.

Harding, Sandra

1986 The Science Ouestion in Feminism. Ithaca: Cornell University Press.

Kaplan Cora

1990 The Feminism Critique Language. Deborah Cameron Ed.

Khun, Thomas

1972 The Structure of Scientific Revolution. Chicago: Chicago Press.

Nicholson, L.

1989 Feminism Postmodernism. London: Routledge & Kagan,

Ruthemberg, Taly

1983 "Learning Women's Studies" in Theories of Women's Studies. London: Routledge & Kegan Paul.

Stanley, Liz & Wise Sue

1983 "Back into the Personal or Our Attempt to Construct Feminism Research" En Theories of Women's Studies. London: Routledge and Paul.

Thomas, Kin

1990 Gender and Subject in Higher Education.

Weiler Kathleen

1987 Women Teaching for Change. Mass: Bengin and Garvey Published.

Wescott, Marcia

1983 Women's Studies as Strategies for Change" En Bowles G. Theories of Women's Studies. London: Routledge & Kegan Paul.



**LO FEMENINO
COMO METAFORA
AUSENTE EN LA
CONSTRUCCION
DEL
CONOCIMIENTO
CIENTIFICO
SOCIAL**

**María Isabel
Quiñones, Ph.D.**

*Profesora de Ciencias Sociales
Facultad de Estudios Generales
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras*

En el libro *The Positive Philosophy* (1893) y más tarde en su traducción al español, *Sistema de política positiva* (1912), Comte, considerado uno de los padres de la sociología moderna, escribió y cito:

"La sociología demostrará que la igualdad de los sexos, de la que tanto se habla, es incompatible con toda existencia social..." (pág. 112).

Es este el mismo Comte que habrá de definir a la sociedad como "la totalidad de la especie humana y,

sobre todo, la totalidad de la raza blanca" (1912: 105). Según Comte, la verdadera unidad social no era el individuo, sino la familia pues esta es la escuela de la vida social. El hombre "es un ser social cuya naturaleza se forma en el contexto de la familia". Opina pues, que la subordinación de la mujer es natural y se mantendrá en la "nueva sociedad". Esta inferioridad orgánica y moral -- Comte consideraba que las mujeres eran incapaces de trascender el estado de infancia-- podría demostrarse científicamente.

El método científico, según Comte, requería la firme subordinación de la imaginación a la observación, de la razón a los hechos. Por tanto, no importaba cuán doloroso nos resultara esa "realidad social", era necesario comprenderla como el producto de leyes sociales "naturales". Contrario a los pensadores del Iluminismo, los cuales hicieron hincapié en el cambio del sistema social para permitir la realización de la infinita perfectibilidad del hombre, para Comte, citando sus propias palabras, "la verdadera libertad no es más que la sumisión racional a la

preponderancia de las leyes de la naturaleza" (1912: 39). La predicción, o la previsión como él la llamó, facilitaría el control social, objetivo primario de la doctrina positiva. "*Si hay males políticos*", argumenta Comte, "*la ciencia no los puede remediar, ella al menos nos demuestra que son incurables, con lo cual calma nuestro desasosiego, inculcándonos la convicción de que son irremediables*" (1912: 37-38). Desde esta perspectiva, la subordinación de la mujer es irremediable, así como lo son otras formas de opresión.

Si bien muchos de los/as científicos/as sociales contemporáneos rechazamos parcial o totalmente muchas de estas premisas, y la teorización desde Comte hasta nuestros días, pasando por Marx y Lacán, nos ha provisto de alternativas teóricas y metodológicas, la anterior cita evoca en mí una pregunta que mi corta presentación pretende dejar planteada. Esta pregunta es: ¿en qué medida las premisas y categorías de conocimiento forjadas dentro de las ciencias sociales

conceden o no conceden un espacio a lo femenino? Pues si bien pensamos que hemos superado el viejo dilema comteano en torno a la objetividad y la subjetividad, y nos puede parecer repudiable su convicción de que la subordinación de las mujeres es ley natural, no me parece tan evidente que hayamos problematizado la posibilidad de que, tanto viejas como nuevas categorías de conocimiento, continúen reflejando universos masculinos. En otras palabras, ¿es el discurso científico social -- positivista, materialista histórico, psicoanalítico-- lo suficientemente amplio como para permitir que se incorporen no sólo los saberes y haceres de las mujeres, sino también una visión femenina en torno a lo personal y lo social? En todo caso, ¿es posible "*incorporar*" el conocimiento femenino y de lo femenino a un cuerpo de conocimiento científico fundamentado, en mayor o menor grado, en la preponderancia de la razón sobre la imaginación, de lo universal sobre lo particular? Siguiendo esta lógica, tendríamos también que preguntarnos en qué

forma o formas la dimensión de género --aquella que nos refiere a la construcción social de lo femenino y lo masculino-- se inscribe en los mismos conceptos a través de los cuales tratamos de hacer comprensible nuestro entorno social. ¿De qué forma remitirnos a este cúmulo de conocimiento ya establecido hace posible o niega nuestro mismo interés en estas problemática, en tanto lo femenino se presenta devaluado o como categoría subordinada en la construcción del conocimiento científico social?

Dos, pues, son las agendas que se plantean en este proceso de revisión curricular en torno al género:

- Un cuestionamiento deliberado de las categorías y conceptos utilizados en las ciencias sociales, en tanto nos refieren a universales que reflejan una construcción masculina de lo social.
- El estudio de como la dimensión de género --la identidad femenina y masculina-- se inscribe en los conceptos a través de los cuales

tratamos de hacer comprensible nuestro entorno social.

El primer punto nos refiere a una vieja problemática en las ciencias: la distinción entre lo universal y lo particular. La ciencia se erige como modo universal de aprender las cosas. Como tal, nos permite racionalizar y actuar sobre lo particular, para acomodar, entender, manipular y en última instancia, controlar. Cabe preguntarnos, entonces, ¿qué representan estas categorías que se erigen como universales (la historia, la cultura, la humanidad, entre otras). Mi respuesta a esta pregunta, y es una respuesta tentativa, es que estas categorías universales representan primordialmente construcciones de mundo masculinas. Con ello no quiero decir que lo femenino no se inscriba en las mismas. Se inscribe, sí, pero como categoría abierta, indeterminable, como lo transgresor y caótico que es necesario controlar, suprimir y reprimir.

Que lo femenino esté representado como lo devaluado, en tanto caótico y cambiante, no es una

premisa nueva. Pensadores como Lacán han propuesto, inclusive, el status ficticio de la mujer, en la ya debatida frase *"la mujer no existe"*. Yo no deseo adentrarme en esta polémica, sino mas bien sugerir que la construcción de nuestras categorías de conocimiento se inspiran en lo que Cixous (1976) ha denominado *"un orden de pensamiento binario patriarcal"*. Debo aclarar que no todos los órdenes de pensamiento son o han sido binarios, y que en muchas instancias el binomio se ha presentado como complementario y no como oposición, como así lo demuestra la cosmología inca de la pre-conquista (Silverblatt 1987). A modo de ilustración, sin embargo, tomaré como ejemplo las siguientes oposiciones binarias y así indagar en qué polo está representado lo femenino:

cultura/naturaleza
sol/luna
día/noche
padre/madre
razón/emociones
actividad/pasividad
inteligencia/sensibilidad
logos/pathos

Cada uno de estos pares representan lo femenino como lo negativo, la instancia subyugada. En última instancia nos devuelven a una pareja fundante, hombre/mujer. Para que uno de estos términos adquiera significado, tiene que destruir al otro. La pareja se convierte en el terreno de batalla, la lucha por la supremacía que resulta en el triunfo de lo masculino como significante universal.

Lo femenino ocupa un espacio negativo en este universo falocéntrico o, en el mejor de los casos, un espacio ambiguo. Pero, como todo espacio ambiguo, lo femenino se presta a la subversión, a la transgresión, no puede ser encapsulado completamente porque se constituye, tanto dentro como fuera, al margen de lo universal, como reflejo del falo, significante trascendental. Y es esta particularidad, en sus distintos momentos de significación y resignificación, la que el método hipotético-deductivo nos plantea es necesario manipular y controlar. Así como también deja implícito la necesidad de mani-

pular y controlar todas aquellas otras particularidades que quedan en oposición, aunque sujetadas, a una razón burguesa y blanca. ¿Acaso no quedan en la particularidad los negros, el Oriente, el Tercer Mundo, los trabajadores de todo el mundo? Es la nuestra una ciencia burguesa, sí, pero también una ciencia macho.

Si bien estas son preguntas y dilemas que nos conmueven, también tenemos una tarea concreta que abordar, tarea a la que, por error de juicio, le hemos llamado, "la incorporación del género" a la educación general. Y es error en la medida en que no podemos incorporar lo que ya está, sino más bien cuestionar como construcciones de lo femenino y lo masculino se inscriben en los conceptos a través de los cuales hacemos comprensible nuestro mundo, el segundo punto de la ya mencionada agenda.

Un ejemplo maravilloso de como ilustrar esta problemática lo ofrece la historiadora Joan Scott en un ensayo titulado *Women in*

the Making of the English Working Class (1988). En el mismo la autora se pregunta lo siguiente: En la conceptualización que hace el autor del término clase y de conciencia de clase, ¿cuánto excluye lo femenino? Su contención es que E.P. Thompson, autor de tan conocido libro, construye estas categorías como representaciones masculinas. Aun cuando este autor se da a la tarea de ejemplificar la actividad política de las mujeres, ésta se evalúa desde un esquema de género, en donde lo masculino y lo femenino se constituyen en polos positivo y negativo, respectivamente. Toda actividad política que se identifique con características como la expresividad, emocionalidad, fervor apocalíptico, son consideradas "poco prácticas". Si bien el autor hace referencia al papel crucial que jugaron las mujeres en movimientos religiosos como el metodista, así como en el movimiento Owenista, sólo lo hace para concluir que estos no inspiraban una acción de clase "concreta". Las heroínas de la época son

descritas como *"todo espíritu pero poca substancia"*.

En cambio, traza el origen de una conciencia de clase trabajadora al pensamiento nacionalista y secular de la época. Los ejemplos escogidos para demostrar la *"verdadera"* conciencia de la clase trabajadora son mujeres que mas bien son excepciones a la regla, en fin, aquellas que rechazaron las vías expresivas y religiosas -- ¿¿¿utópicas???-- para actuar de forma racional en la política, es decir como los hombres. Son estas las mujeres que posteriormente se hicieron eco del repudio de las preocupaciones femeninas por considerarlas resultado de un *"desviacionismo burgués"*.

Sería interesante someter a este tipo de análisis de representaciones de género un texto favorito en los cursos introductorios de ciencias sociales: *Del Socialismo Utópico al Socialismo Científico* de Frederick Engels (1975). ¿Qué ideas surgen como utópicas y qué es lo que finalmente se construye como socialismo científico? ¿Qué identificaciones de género se le

atribuyen a ambos socialismos? En un artículo titulado "Socialist Feminism: Utopian or Scientific?", Barbara Taylor (1981), feminista y marxista, sugiere la posibilidad de que el feminismo fue central en el pensamiento del socialismo utópico, pero que fue desplazado una vez triunfa una visión más *"racional"* del socialismo, es decir, el socialismo científico. Sirva este ejemplo para levantar preguntas pertinentes, no ya en torno a un texto particular sin en torno a una línea de pensamiento que ha inspirado toda una tradición en las ciencias sociales. Con esto no quiero decir que eliminemos formas de acercarnos a la realidad, sino que seamos críticos de las mismas.

Nuestra tarea es mucho más compleja que la de incorporar a la mujer o a las minorías, o a los negros, a lo que ya sabemos es sólo una versión de la historia de la humanidad. Podemos prestar una nueva mirada a las acciones de las mujeres, redescubrirlas, pero al mismo tiempo devaluarlas por no ser afines con lo que

entendemos es, por ejemplo, lo político dentro del discurso científico social.

¿Acaso no tendemos a obviar lo que sucede en el ámbito doméstico por ser "*privado*" y no tener trascendencia en el ámbito de la política nacional, la esfera de "*lo público*"? Si en vez de excluir esta experiencia, redefiniéramos lo político para incluir lo doméstico, así como otras formas de expresar intereses políticos, otras serían nuestras conclusiones. Nos podríamos entonces preguntar, ¿qué relación existe entre la "*política*" de violencia doméstica y la política de un Estado que cada día se hace más opresor y totalizante? No estemos tan seguros que estudiemos ésta y otras problemáticas concediéndoles el espacio teórico y pedagógico que ameritan. Y es a esta dimensión pedagógica a la que quiero hacer referencia, y con ello concluyo mi presentación.

La dimensión pedagógica

Una de las problemáticas con las cuales me he confrontado en el salón de clases es la siguiente:

¿cómo articular de forma significativa con y para mis estudiantes, los dos momentos de la experiencia humana a los cuales hacía referencia en un principio, lo universal y lo particular. Se trata aquí del rejuego entre lo particular, la experiencia de lo personal (cada estudiante, cada uno de nosotros) y lo universal, esas categorías y conceptos que representan el conocimiento y la acción socialmente sancionada (cultura, historia, clase, ideología, clase, género).

La pregunta que le he oído a mis estudiantes, y que yo reconstruyo aquí, debe serles familiar: ¿Por qué esa construcción-concepto me deja a mí afuera, en lo particular, en mi práctica cotidiana? Si la pregunta les resulta algo más que retórica, es precisamente porque en algún momento nos hemos dado a la tarea de cuestionar cuánto estos universales nos representan o en qué medida siguen ocultando o excluyendo la dimensión de lo personal-particular. ¿Por qué, entonces, no proponerle a nuestros estudiantes que la sujetación a un orden

establecido nunca es completa, ni para los de abajo ni para los de arriba, ya que siempre se crean los espacios contestatarios de lo personal?

Es necesario recobrar ese otro espacio, el de la diversidad, el desacuerdo, ese momento de la singularidad, para ponerlo frente a frente a lo hegemónico-universal, ya sea a través de la narrativa colonial, el discurso esclavista o la literatura testimonial, tanto de explotadores como de explotados. El diario, la música, la poesía, se presentan aquí como las formas por excelencia a través de las cuales podemos acercarnos a la experiencia de opresión con una nueva mirada, experiencia que es una de sujeción pero también de afirmación de lo particular. Es aquí donde yo veo posible el trabajo en torno a construcciones de conocimiento alternas, entre las cuales podemos incluir las construcciones femeninas del mundo, cuya autoría, como la literatura nos demuestra, puede estar en manos tanto de mujeres como de hombres.

En un mundo en donde lo que hemos tomado como marco de referencia parece deshacerse ante nuestros propios ojos --desde las programáticas revoluciones del proletariado, hasta las agendas más claras en torno a la acción social-- es de suma importancia que nos demos a la tarea de generar los marcos de referencia a nivel teórico que pueden hacerlos comprensibles este mundo y las posibilidades de insertarnos productivamente en él. Para ello es necesario romper con la narrativa unitaria y totalizante del discurso científico social.

Reconozco, sin embargo, que en este proceso deben también estar representadas las opiniones y alternativas que todas, participantes de este proyecto de revisión curricular, hemos forjado a lo largo de innumerables sesiones de discusión y autoestudio. Nuestra propuesta es pues amplia, recoge no sólo las inquietudes generadas en el mismo proyecto, sino también aquellas alternativas elaboradas en literatura reciente en torno a la problemática

del género. Estas se resumen de la siguiente forma:

- Devolverles a las mujeres el papel protagónico que siempre han jugado en la historia de la humanidad. Con esto nos referimos a esa tarea de sacar de la invisibilidad a las mujeres para así sentar la pauta para una nueva lectura de los procesos sociales, tanto pasados como presentes.
- Iniciar un análisis crítico de los conceptos y categorías utilizadas en las ciencias sociales. Esta deconstrucción pretende auscultar la posibilidad de que el discurso científico social excluya, distorsiones o devalúe los haceres y saberes de las mujeres. La dimensión del género no debe presentarse como una que va antes o después, sino articulada a otras dimensiones de la experiencia social, como clase, por ejemplo.
- La creación de nuevos referentes teóricos que nos permitan acercarnos tanto a la experiencia de lo masculino como de lo femenino. Aquí no nos referimos a particulares hombres y mujeres, sino a visiones de mundo femeninas o masculinas. El propósito es lograr que estas construcciones femeninas del saber se inscriban en el discurso de las ciencias socia-

les. Todavía no sabemos si al hacerlo estaremos transformando los parámetros de lo que llamamos ciencia social o si esto es posible desde una perspectiva "científica".

Para terminar, quisiera señalar que no son sólo preguntas teóricas las que nos mueven y conmueven en la creación de un nuevo curso. Son también preguntas nacidas de nuestras experiencias como mujeres y feministas, de nuestras reflexiones en torno a las muchas otras mujeres y hombres que ni siquiera tendrán la oportunidad de obtener una educación universitaria. Nuestras preguntas no son neutras, no pueden serlo. Reflejan nuestra inquietud por rediseñar el espacio donde puedan por fin tener voz propia y poder, aquellas/os que han sido acalladas/os por el discurso hegemónico de las ciencias. No es tarea fácil. Ninguna revolución del conocimiento lo ha sido.

Referencias

Cixous, Helene. The Laugh of the Medusa *Signs*, I, 1976: 875-99.

Comte, Augusto. *Sistema de Política Positiva* Madrid: 1912.

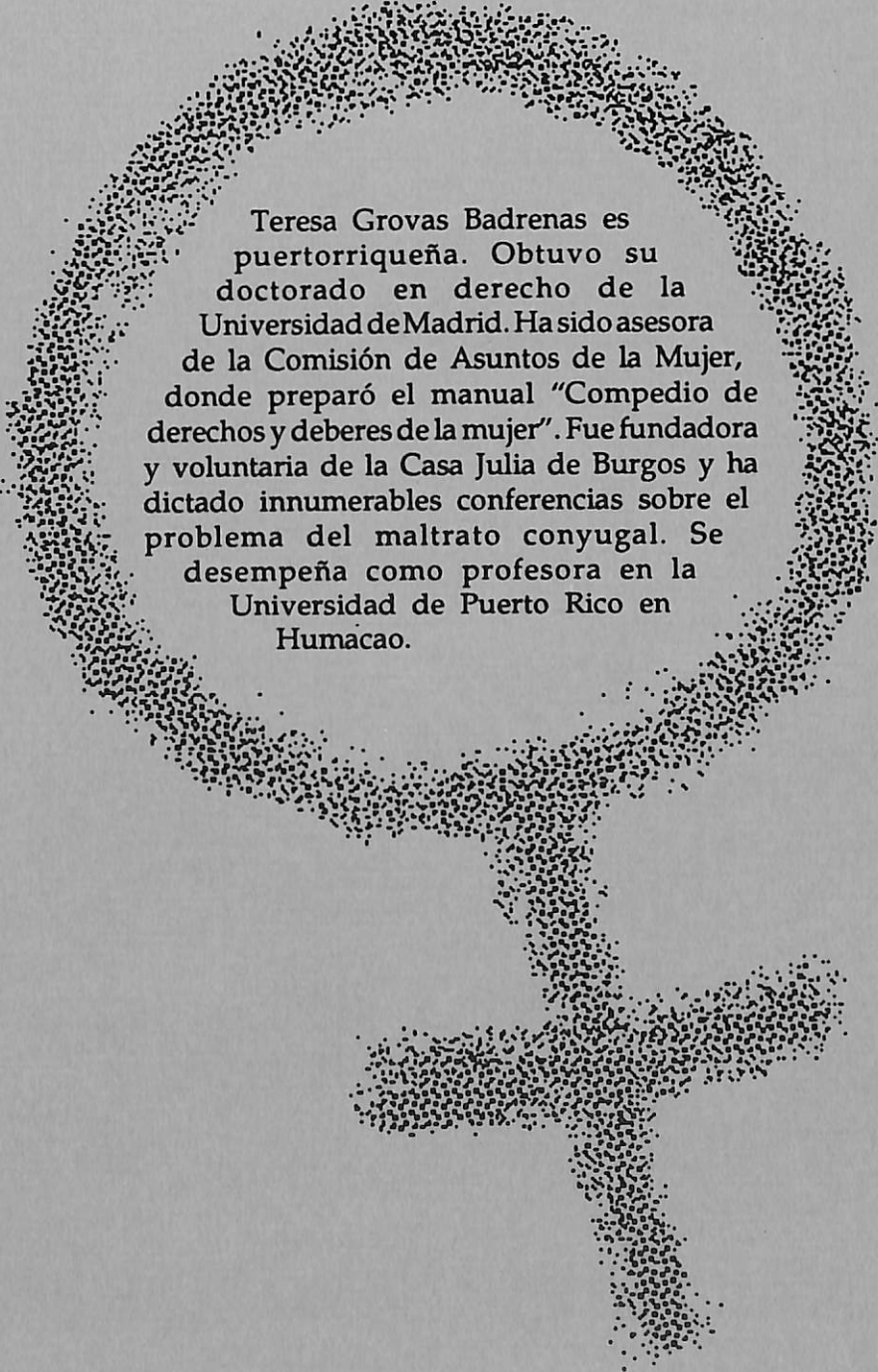
Engels, Frederick. *Del Socialismo Utópico al Socialismo Científico* Cuadernos Universidad de Puerto Rico, 1975.

Scott, Joan. Women in the Making of the English Working Class En: *Gender and the Politics of History* New York: Columbia University Press 1988; 68-112.

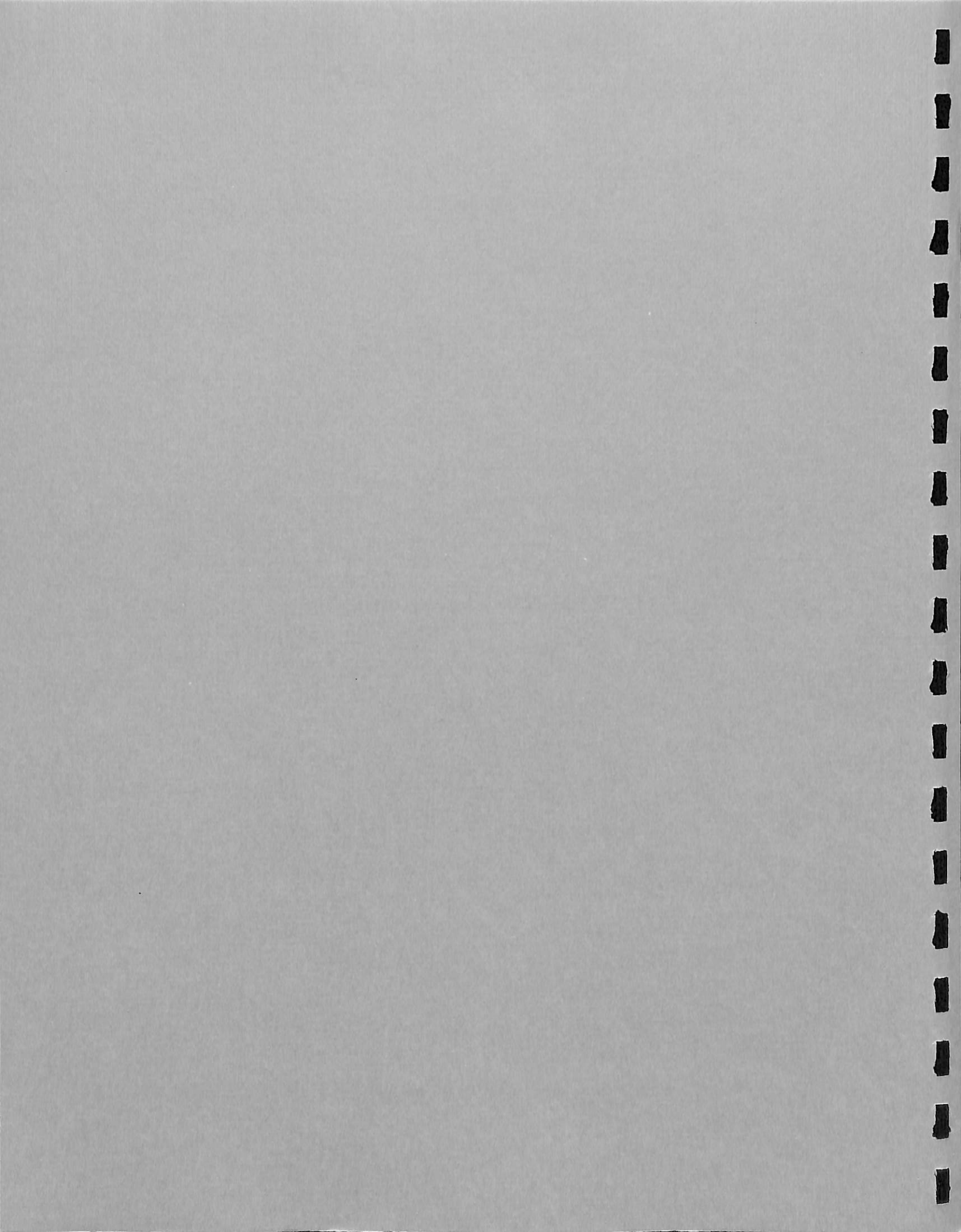
Silverblatt, Irene. *Moon, Sun, and Witches: Gender Ideologies and Class in Inca and Colonial Perú* New Jersey: Princeton University Press 1987.

Taylor, Barbara. Socialist Feminism: Utopian or Scientific? En: Samuel, R. Ed. *People's History and Socialist Theory* London: Routledge and Kegan 1981.

Teresa Grovas Badrenas,



Teresa Grovas Badrenas es puertorriqueña. Obtuvo su doctorado en derecho de la Universidad de Madrid. Ha sido asesora de la Comisión de Asuntos de la Mujer, donde preparó el manual "Compendio de derechos y deberes de la mujer". Fue fundadora y voluntaria de la Casa Julia de Burgos y ha dictado innumerables conferencias sobre el problema del maltrato conyugal. Se desempeña como profesora en la Universidad de Puerto Rico en Humacao.



BIBLIOGRAFIA Y GENERO EN LAS CIENCIAS SOCIALES

Teresa Grovas, Ph.D.

*Profesora de Ciencias Sociales
Universidad de Puerto Rico
Colegio Universitario de Humacao*

Nos dimos a la tarea de buscar datos bibliográficos para el curso de Ciencias Sociales II que trata primordialmente sobre política y economía-- con gran curiosidad intelectual y sabiendo que era un reto. Nuestra experiencia fue sumamente interesante y enriquecedora. Como podrá esperarse, la bibliografía de los siglos XIX y XX refleja con mayor amplitud que la de los siglos anteriores la presencia de la mujer, y su aportación política y económica a la sociedad. La de los siglos XVI, XVII y XVIII relata la aportación laboral de la mujer, su trabajo en la esfera familiar, su explotación como obrera durante la revolución industrial y comienzos del capitalismo. No encontramos que este fuera el caso en cuanto a la presencia y participación política de la mujer en la bibliografía de los siglos anteriores al XIX y XX.

¿Qué información buscamos?

Por ejemplo, cuando buscamos datos bibliográficos sobre la presencia de la mujer en un hecho histórico-político como la Revolución Francesa, éstas son algunas de las interrogantes a las cuales buscamos respuesta:

¿Participó la mujer en la Revolución Francesa?

Encontramos que sí, todo proceso histórico-político que requiera cambios sociales y políticos revolucionarios tiene que surgir del pueblo y tiene que contar con las mujeres. Recuérdese de la Revolución Mexicana, Rusa y Cubana. La revolución Francesa no fue una excepción; la mujer francesa participó en la lucha contra la monarquía absoluta y estuvo presente aquel famoso 14 de julio cuando ocurrió la toma de la Bastilla.

¿Las que no participaron, que hacían?

Además de si participó, nos interesa saber en qué medida participó. Esto tiene una gran importancia.

¿Si lucha por los mismos ideales que los hombres? ¿Si por el contrario, lucha por ideales que afectaban a su

género de distinto modo? ¿Participa en el proceso revolucionario como ella misma independientemente del hombre o participa como compañera, esposa, novia, amante, hermana o hija de un hombre?

¿Las preocupaciones de los hombres eran entonces las mismas que tenía la mujer? ¿O eran éstas distintas por género? ¿En qué medida eran distintas? La investigación tiene como objeto auscultar si las experiencias eran o fueron diferentes por género. ¿Esperaban las mujeres lo mismo que los hombres del proceso revolucionario?

¿Se cumplieron las expectativas de las mujeres, es decir, lograron aquello por lo que habían luchado al lado de los hombres?

Sabemos que algunas de éstas interrogantes no tienen respuesta, es decir, que son incontestables. Sin embargo, es importante continuar la investigación para hallar respuesta a éstas y a otras interrogantes desde la perspectiva del género femenino.

Uno de los resultados del triunfo de la revolución fue que el 27 de agosto de 1789 la Asamblea Nacional pronunció

la famosa Declaración Francesa de los Derechos del Hombre y del Ciudadano. Aquí encontramos los conceptos de hombre y ciudadano aplicados a todo el universo de seres humanos, sin hacer distinción por género.

El masculino y el concepto ciudadano se usó como genérico y la declaración francesa en su artículo XL establece que "*todos los ciudadanos son iguales ante la ley*". Los redactores de la declaración fueron hombres y parece indudable que la intención de éstos fuera que esta ley aplicara a todos los franceses y francesas por igual. Después de todo, esa era la consigna LIBERTAD, IGUALDAD Y FRATERNIDAD. A tono con las ideas rousseauianas presentes en su famoso Contrato Social, la carta de derechos expresaba que la "*ley es la expresión de la voluntad general*". Aquí podríamos dirigir nuestra investigación hacia interrogantes tales como: ¿Cuán general fue esta expresión? ¿Abarcó la voluntad de ambos géneros y de los grupos no hegemónicos?

Todo esto es de gran importancia porque ésta fue la declaración de derechos más completa y que se había redactado en Europa. Ha servido de

arquetipo a una serie de declaraciones, tanto allí como en América.

Sobre esto podríamos hacernos las siguientes preguntas:

¿Se hizo realidad el artículo VI de la declaración francesa o por el contrario se convirtió en letra muerta?

¿De qué forma cambiaron la revolución, y las leyes y reformas sucesivas, la situación legal, política y social de ambos géneros?

¿Estos cambios afectaron igual a todas las clases sociales y a ambos géneros?

¿Qué representó para las mujeres el Imperio de Napoleón?

¿Se respetaron los logros de las mujeres; aquello por lo cual habían luchado junto a los hombres?

¿Marcó el régimen de Napoleón un retroceso en los avances que habían hecho las francesas?

Sabemos que sí, que el famoso Código Napoleón no hizo sino reinstaurar las ideas imperialistas y patriarcales de la antigua Roma e instituciones como la autoridad total del marido en la esfera familiar, la administración por parte

del marido de los bienes de matrimonio, el cual ejercía la patria potestad sobre los hijos y todas las personas que vivieran en la casa hasta su muerte y otras más... en las cuales, por razón de tiempo, no vamos a abundar.

Para terminar, un clarísimo y maravilloso ejemplo de este retroceso legal lo ofrece el argumento de Louis de Bonald en 1816 en torno al por qué la legislación sobre el divorcio establecida durante la Revolución Francesa tenía que alterarse y citamos:

"Así como la democracia política permite al pueblo, la parte débil de la sociedad política, que se levante contra el orden establecido, el divorcio, democracia doméstica, permite a la "mujer", la parte débil, rebelarse contra la autoridad marital... para mantener al Estado fuera de las manos del pueblo, es necesario mantener la familia fuera de las manos de las esposas y niños..."

PRONTUARIOS MODIFICADOS: CIENCIAS SOCIALES 3121 Y 3122

Teresa Grovas, Ph.D.

*Profesora de Ciencias Sociales
Colegio Universitario de Humacao
Universidad de Puerto Rico*

CISO 3121 - INTRODUCCION A LAS CIENCIAS SOCIALES

PRIMER SEMESTRE 1991-92

I. OBJETIVOS GENERALES

- 1- Familiarizar a los(las) estudiantes con el método científico y su aplicación en el estudio de las ciencias sociales.
- 2- Desarrollar en los(las) estudiantes una mayor comprensión de la sociedad en que se desenvuelven.
- 3- Analizar la naturaleza de la cultura y la aportación a su formación de los diferentes grupos y sectores sociales.
- 4- Identificar las teorías mas importantes sobre el comportamiento humano.
- 5- Desarrollar conciencia social y sensibilidad en los(las) estudiantes hacia la existencia de las desigualdades sociales.
- 6- Desarrollar los conocimientos y destrezas que le permitan hacer análisis críticos de los fenómenos sociales.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

II. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- 1- Diseñar un estudio sobre el género aplicando el método científico.
- 2- Analizar la sociabilidad y conducta humana desde la perspectiva de ambos géneros.
- 3- Valorar la participación de ambos géneros en la formación de las culturas.
- 4- Comparar el aprendizaje social de los roles por razón de sexo.
- 5- Analizar los orígenes del patriarcado y sus influencias en la sociedad actual.
- 6- Hacer un análisis de la desigualdad por sexo desde los enfoques funcionalista y conflictista.
- 7- Señalar las manifestaciones del racismo en la vida social, en el trabajo y en los medios de comunicación.
- 8- Evaluar las posibles soluciones al problema de la desigualdad social.

III. TEMARIO

Unidad I: Metodología y Perspectiva teórica de las Ciencias Sociales

A. Temas de discusión

1. Métodos y técnicas de las Ciencias Sociales
2. Perspectivas teóricas de las Ciencias Sociales
 - a. Perspectiva funcionalista
 - b. Perspectiva crítica o del conflicto

B. Lecturas Requeridas:

Tema 1: Texto

Rivero, Eneida B. (ed.) Intrucción a las Ciencias Sociales. Antología de Lecturas, Mayagüez: U.P.R., Volumen I, Edición, 198 .

Generoso, Trigo. "Fundamentos de las Ciencias Sociales" Tema 2: Texto

Jaime Gutierrez Sánchez. "Teorías en Sociología".

Unidad II: Orígenes de la sociedad humana

A. Temas de discusión

1. Bases biológicas de la sociabilidad humana.
2. Participación de los géneros en la formación de las organizaciones sociales primitivas.
3. La naturaleza cultural de los seres humanos.
4. Aportación de los géneros en la formación de la cultura univarsal y puertorriqueña.

B. Lecturas Requeridas:

Tema 1 y 2:

Perinat, Adolfo. "Los fundamentos biológicos de la sociabilidad" en Nuestra Sociedad dirigida por F. Marsal y B. Oltra. Barcelona: Ediciones Vicens Vives, 1980, paginas 66 -93.

Colon, Luis E. "Evolución y desarrollo del cerebro" en La evaluación neuropsicológica del niño. Boston, Massachusetts: Psych Health Associates, Inc., 1990, páginas 5

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Tema 3 y 4:

Lucila Zapata. "El hombre y la naturaleza" Eneida B. Rivero. "La naturaleza de la cultura"

_____ . "Antropología: el estudio de la cultura".

Unidad III: Sociedad y Personalidad

A. Temas de discusión

1. La sociedad
2. La personalidad - personalidad y género
3. Socialización
 - a. diferencias en el proceso de socialización de los géneros
4. Familia, Educación y Religión
 - a. El patriarcado y sus orígenes

B. Lecturas Requeridas:

Tema 1: Texto:

Santos González: "La marcha de la sociedad: 'Status' y función".

Tema 2:

Charles Emerso Kimble, Social Psychology: Studying Human Interaction. Dubuque I.A.: WM. C. Brown Publishers, 1990. Chapter 2, page 27-51.

Concepción Fernández Villanueva. "La mujer y la psicología" en Durán, Ma. Angeles, Liberación y Utopía, Madrid: Editorial Akal Universitaria, 1982.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Elliot Arosón. "La agresividad humana" en Introducción a la psicología social. Madrid: Alianza Editorial, S.A., 1975, p. 165-196.

Tema 3: Texto

-Eneida B. Rivero. "Tipología de las relaciones sociales"

-Astelaria, Judith. "División sexual del trabajo y estructuras familiares" en A. Marsal y Oltra, pp. 217-241.

-Samuel Silva Gotay. "La iglesia protestante como agente de americanización en Puerto Rico: 1898-1917". San Juan, Puerto Rico. Congreso de la ASociación de Historiadores del Caribe, 1983. (Mimeografiado).

Unidad IV: Desigualdad Social

A. Temas de discusión

1. Estratificación social
2. Desigualdad por raza y etnicidad
3. Desigualdad por sexo - Bases históricas de la desigualdad por sexo:
 - a. Perspectiva funcionalista
 - b. Perspectiva del conflicto

B. Lecturas Requeridas

Tema 1: Texto

-Eneida B. Rivero. "La estratificación social".

Tema 2:

Elliot Aronson. "Prejuicio" en Introducción a la Psicología Social. Madrid: Alianza Editorial, S.A. 1975. P. 197-231.

Tema 3:

Baerga, María del C "La articulación del trabajo asalariado y no asalariado: hacia una reevaluación de la contribución femenina a la sociedad puertorriqueña". La mujer en Puerto Rico. Rio Piedras: Ediciones Huracán, 1987, páginas 89 - 112.

"Sociedad y Género". Traducción realizada por la Dra. Teresa Grovas del libro Sociology de Ian Robertson. 3ra. edic. New York: Worth Publishers, Inc. 1987. P. 314-320.

Aprobado por el Comité de Currículo del Departamento de Ciencias Sociales del Colegio Universitario de Humacao en reunión celebrada el viernes, 12 de julio de 1991.

CISO 3122

I. OBJETIVOS GENERALES

1. Contribuir a una mejor comprensión en cuanto a la forma en que las ideas políticas, sociales han ido apareciendo, quienes han sido sus precursores, sus formadores y en qué circunstancias históricas han precedido las conciencias de sus pueblos.
2. Contribuir a una mayor conciencia de la evolución de estas ideas y de los sistemas políticos y la influencia que ejercieron las mismas sobre los hombres y las mujeres.
3. Se analizará la participación de la mujer en diferentes fases del Estado, así como también el porqué ha estado excluida de todo el proceso.
4. Ayudar al/la estudiante en el desarrollo de destrezas útiles en el análisis y comprensión de aquellos procesos políticos - económicos que han contribuido a definir los parámetros de acción política en la sociedad contemporánea.
5. Auscultar las categorías conceptuales y métodos de análisis utilizados en las ciencias sociales para explicar los procesos económicos y políticos que contribuyen al surgimiento de diferencias de clase, raza y género.

6. Traer a consideración de los estudiantes las preocupaciones, perspectivas y alternativas articuladas por aquellos grupos tradicionalmente marginados de los centros de poder político y económico, para así poder definir, en un contexto más amplio la realidad socio política del mundo actual. Especial atención se dará a las consideraciones de este tipo en Puerto Rico.
7. Motivar al estudiante a continuar la búsqueda del conocimiento por sí mismo, reconociendo su papel como forjador de nuevas explicaciones de lo social y como agente de cambio social. Esto sólo se puede lograr transformando el salón de clases en una comunidad de cuestionamiento en la cual se fomente una actitud crítica con el consecuente rechazo de concepciones apriorísticas y dogmáticas.

II. TEMARIO

Unidad I: Desarrollo de las primeras formas de organización - Estructura familiar y relaciones entre los géneros

A. Temas de Discusión:

1. Las sociedades primitivas
2. Las sociedades recolectoras y horticultoras
3. Las sociedades agrarias
4. Las sociedades industriales

B. Lecturas Requeridas:

1. Astelarra, Judith. "División sexual del trabajo y estructuras familiares" en Marsal y Oltra. Nuestra Sociedad. Barcelona: Editorial Vicens Vives, 1980. Capítulo 8, Págs. 216-241.
2. Documental: "Siempre estuvimos aquí". Comisión para el mejoramiento de los derechos de la Mujer, ELA de Puerto Rico, 1978. 22 minutos.

Unidad II: Fundamentos de la economía moderna

A. Temas de Discusión:

1. Conceptos básicos de la economía
2. Elementos de transición al Capitalismo
 - a. El resquebrajamiento del orden feudal
 - b. Surgimiento de una economía mercantil (dicotomía entre esfera doméstica y pública)
3. Modelo de Producción Capitalista
 - a. Reorganización de la producción y su implicación en la familia.
4. Movimientos de reformas sociales del siglo XIX.
 - a. Socialismo
 - b. Sindicalismo
5. El problema demográfico en la sociedad industrial
 1. Demografía y Género

B. Lecturas Requeridas:

1. Texto: Rivero, Eneida. Introducción a las Ciencias Sociales, Volúmen II, Mayagüez: UPR. 1985. Quinta Edición.
 - Ruíz Wilfredo. "Conceptos básicos de la Economía".
 - Ramírez, Jaime. "La revolución industrial: un enfoque social"
 - Rivero, Eneida. "El problema demográfico en el Estado Moderno".

2. Ackerman, Jan. "La mujer en la sociedad industrial del siglo XIX". En: Burgos-Sasscer, Ruth (ed.). La mujer marginada por la historia (Ensayos). Río Piedras, Puerto Rico: Editorial Edil, 1978. Págs. 83-92.

Unidad III: Fundamentos del Estado Moderno y Contemporáneo

A. Temas de Discusión:

1. Conceptos básicos de organización política:

- a. Pueblo
- b. Nación
- c. Nacionalidad
- d. Estado
- e. Ciudadanía

2. Fases del Estado Moderno

a. Absolutismo

1. Nicolás Maquiavelo
2. Tomás Hobbes

b. Liberalismo

1. John Locke
2. Barón de Montesquieu
3. Jean Jacques Rousseau
4. John Stuart Mill

3. La Revolución Norteamericana y la Revolución Francesa

- a. Declaración Universal de los derechos del hombre y el ciudadano
- b. El Código Napoleónico
- c. Surgimiento de los movimientos feministas

4. Derechos económicos y sociales obtenidos en el siglo XIX y XX.

a. Derecho al sufragio femenino (voto de la mujer)

B. Lecturas Requeridas:

- 1- Texto: Rivero, Eneida. Introducción a las Ciencias Sociales, Volúmen II, Mayagüez: UPR. 1985.
 - Delgado, Germán. "Conceptos básicos de la ciencia política".
 - Rivero, Eneida. "Visión Global origen y desarrollo del Estado Moderno".
 - Marazzi, Rosa S. "Sistemas de Gobierno: Absolutismo y Liberalismo"
2. Fuster, Jaime. Los derechos civiles reconocidos en el sistema de vida puertorriqueño. Comisión de derechos civiles de Puerto Rico. 1981. Págs. 1-24. Apéndice A y B.

Unidad IV: El desarrollo político-económico de Puerto Rico

A. Temas de Discusión:

1. Siglo XIX
2. La invasión estadounidense y los primeros 40 años de intervención.
3. El "Nuevo Trato" y la "Operación Manos a la Obra".
4. La economía de dependencia en el mercado internacional.

B. Lecturas Requeridas

1. Texto: Rivero, Eneida. Introducción a las Ciencias Sociales, Volúmen II, Mayagüez: UPR. 1985.
 - Bayrón Toro, Fernando. "Breve resumen sobre el desarrollo político de Puerto Rico"

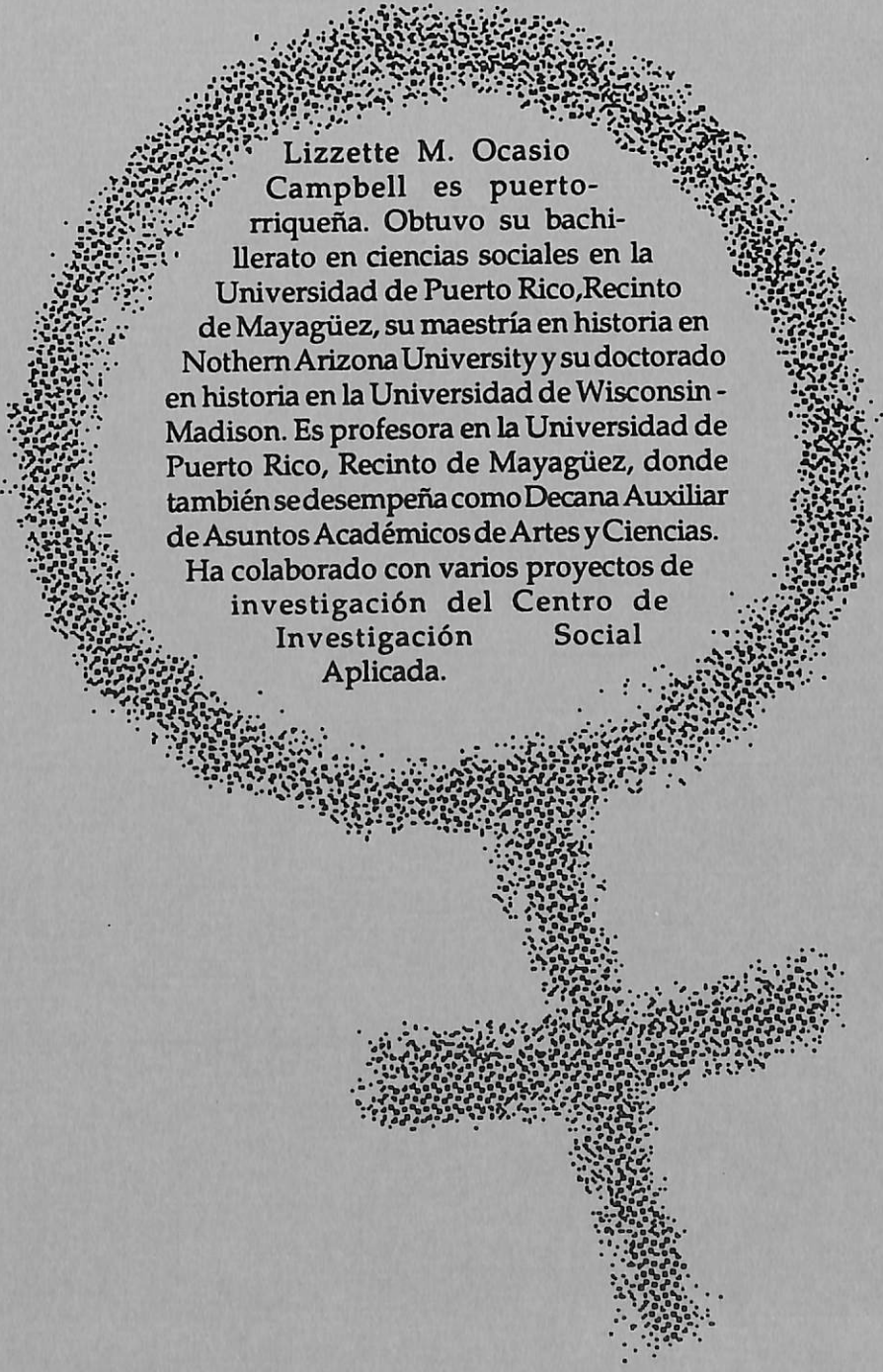
HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

-González, Alfredo y Mann, Arthur J. "La economía de Puerto Rico".

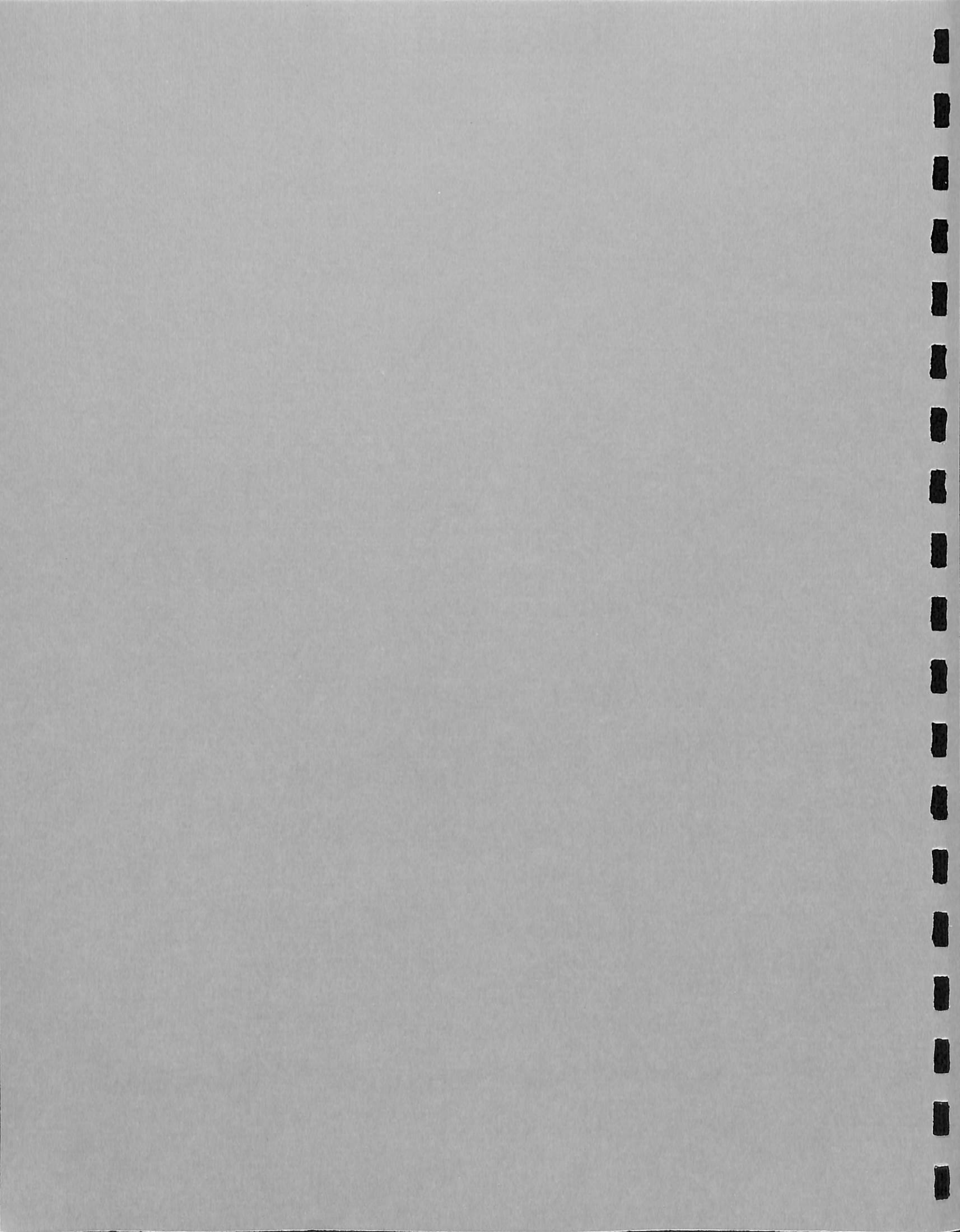
2. Fuster, Jaime. Los derechos civiles reconocidos en el sistema de vida puertorriqueño. Comisión de derechos civiles de Puerto Rico. 1981. Págs. 1-24 y Apéndice E.
3. Documental: "Nosotros. el Pueblo de Puerto Rico". Fundación Puertorriqueña de las Humanidades y Colegio de Abogados de Puerto Rico, 1981. 20 minutos.

Revisado y aprobado por el Comité de Currículo del Departamento de Ciencias Sociales en reunión ccelebrada el 24 de enero de 1992.

Lizzette M. Ocasio Campbell



Lizzette M. Ocasio
Campbell es puertorriqueña. Obtuvo su bachillerato en ciencias sociales en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez, su maestría en historia en Northern Arizona University y su doctorado en historia en la Universidad de Wisconsin-Madison. Es profesora en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Mayagüez, donde también se desempeña como Decana Auxiliar de Asuntos Académicos de Artes y Ciencias. Ha colaborado con varios proyectos de investigación del Centro de Investigación Social Aplicada.



**NUEVOS TEMAS Y
METAS PARA EL
CURSO
INTRODUCTORIO DE
CIENCIAS
SOCIALES**

**Lizzette Ocasio,
Ph.D.**

*Profesora de Ciencias Sociales
Universidad de Puerto Rico
Recinto Universitario de Mayagüez*

En el Recinto Universitario de Mayagüez, los cursos CISO 3121 y 3122, Introducción a las Ciencias Sociales I y II, presentan y discuten los principios básicos de las ciencias sociales, metodología e investigación social, sociología, antropología, psicología, ciencias políticas y economía, respectivamente. Las Antologías de Lecturas editadas por los profesores Eneida B. Rivero, Jaime Gutiérrez Sánchez y Ana M. Rodríguez Ward, son los instrumentos principales de trabajo de los cursos, además de todo material considerado necesario y complementario por cada profesor/a que dicta el curso.

La primera parte del curso es introductoria y expone al/a la estudiante a una serie de 21 lecturas escritas por profesores del Departamento de Ciencias Sociales de los cuales 5 son mujeres. A su vez, la segunda parte del curso presenta a las/los estudiantes los temas de política y economía a través de 12 lecturas también producidas por miembros de la facultad del Departamento, de las cuales 4 son mujeres.

Utilizadas como hilo unificador del contenido, estas Antologías presentan una división temática que responde a consideraciones prácticas, ya que los editores reconocen la dificultad o casi imposibilidad de parcelar el conocimiento en el área de las ciencias sociales. En la actualidad los Cursos CISO 3121-3122, atienden cerca de 1,200 estudiantes anualmente. Estos toman un examen departamental al final de cada semestre, que comprende 40% de la nota final del curso. Por el gran número de estudiantes que atiende estos cursos, éstos proveen la oportunidad para iniciar el desmantelamiento de viejos estereotipos o mitos relacionados con la pasividad de la mujer y otros grupos no-hegemónicos como agentes históricos, sociopolíticos y económicos. Ambos

cursos, debido a su estructuración, dan particular visibilidad a la inclusión de los temas del sexo y el género.

Las *Antologías* presentan espacios idóneos para la ilustración y transmisión de una visión integrada y balanceada del conocimiento. Ante la ausencia de cursos especializados y dirigidos al análisis y discusión de los temas del sexo y el género, los cursos en cuestión poseen el potencial para transmitir un vasto caudal de conocimiento, producto de la investigación social más reciente sobre estos temas. Por consiguiente, los cursos CISO 3121-3122 pueden orientarse hacia la transformación del conocimiento tradicionalmente construido y aceptado, mediante la crítica presentada y discutida en las respectivas *Antologías de Lecturas*, a la vez que se ilustra la actividad sociocultural y político-económica, tanto de la mujer como del hombre en el mundo occidental.

La primera parte del curso (CISO 3121) presenta y discute los temas fundamentales en metodología científico-social, antropología, sociología y psicología en cinco unidades princi-

pales. Las mismas formulan una serie de preguntas centrales, a saber:

- ¿Qué es ciencia y cuál es su propósito?
- ¿En qué contexto histórico surgen las ciencias sociales?
- ¿Cuál es su papel?
- ¿En qué contexto histórico se da la cultura?
- ¿Quiénes han sido tradicionalmente los actores principales de la sociedad y cultura occidental?
- ¿En qué contexto surge y se justifica la supremacía social de algunos grupos sociales?
- ¿Cómo se explica la problemática social tradicionalmente?
- ¿Cuáles son las alternativas?
- ¿Cuáles son los criterios de análisis psicológico predominantes en la psicología moderna?

La vía principal de acercamiento a estas preguntas generales la constituye una variedad de ensayos los cuales caracterizan las diversas tipologías antropológicas, sociológicas y psicológicas. Corresponde al/a la profesor/a presentar la relevancia de las misiones en el panorama puertorriqueño. Por otra parte, los temas

fundamentales de la política y la economía se discuten en la Antología mediante la formulación de cinco interrogantes generales, a saber:

- ¿Cuál ha sido el quehacer político-económico del ser humano a través del tiempo?
- ¿En qué contexto se ha producido éste?
- ¿Cómo se ha definido el desarrollo político-económico de P.R. desde tiempos coloniales hasta nuestros días?
- ¿Qué caracteriza la actual agenda político-económica de la Isla?
- ¿Cuáles alternativas viables pueden ofrecerse/considerarse para la identificación, discusión y resolución de la problemática político-económica de P.R.?

Ensayos que definen conceptos básicos de política y economía, lecturas que caracterizan las diversas ideologías político-económicas y presentaciones del panorama puertorriqueño en estos aspectos constituyen el modo de acercamiento a las interrogantes expuestas.

A pesar de la validez de las directrices señaladas en las Antologías para los cursos en cuestión, las mismas enfrentan al/a la estudiante y

al/a la profesor/a con temas discutidos en forma un tanto independiente y parcelada. Diversas lecturas adquieren un carácter más enciclopédico que crítico de la temática discutida.

Más aún, las consideraciones de sexo y género no se ilustran o discuten directa o indirectamente. Aun cuando se exhibe un lenguaje neutro no se exponen los/as estudiantes a la problematización de los sistemas de género, los cuales no se dan al margen o separadamente de los sistemas sociopolíticos, según ha expresado Virginia Sapiro.

Conceptos básicos de la actividad político-económica --tales como poder, autoridad, libertad, igualdad, términos como patriarcado, etnia marginalidad, raza-- se encuentran en la médula de los estudios del género y la crítica feminista. Por consiguiente, la desigualdad, marginalización, dependencia, pobreza relativa, y la discriminación de la mujer y otros grupos no-hegemónicos, son temas obligados en la discusión sistemática e integrada del quehacer sociopolítico, cultural y económico del mundo occidental.

La inclusión de la mujer y la temática del género provee, según lo expresado por Florence Howe, *"la oportunidad de realizar un acto político, instrumental en la plasmación de un nuevo horizonte y futuro"*. Más aún, en este acto educativo transmitimos ideas, valores, conceptos y actitudes que como bien ha precisado Margaret Andersen, *"elaboran y definen una educación más democrática"*. Omitir, ignorar o descartar las consideraciones de género, raza, etnia o clase, en el análisis sociopolítico, cultural y económico, contribuye a la perspectiva de los estereotipos y mitos sobre la pasividad e invisibilidad femeninas y de otros grupos.

Tomada las Antologías existentes como base pueden formularse nuevas interrogantes tales como:

- ¿En qué forma se explica la durabilidad y perpetuación de sistemas sociopolíticos y económicos estructurados en la desigualdad?
- ¿Cómo y por qué participan las mujeres y otros grupos oprimidos en sistemas que le garantizan su opresión y subordinación?

- ¿Cuáles son los espacios existentes para la transformación de estos sistemas?
- ¿Cómo puede darse esta transformación?
- En el caso de Puerto Rico, ¿cómo se manifiesta la subordinación de la mujer y otros grupos en lo social, lo político y lo económico?

La articulación de estas preguntas se fundamenta en dos puntos esenciales:

- La exclusión de la mujer y otros grupos no hegemónicos es un realidad innegable.
- La consideración de la temática del género no forma parte esencial de la educación perseguida a nivel universitario.

Por tanto, cursos como CISO 3121 y 3122 podrían y deberían adquirir nuevos propósitos en su elaboración, tales como:

- Incluir en su discusión diaria al 50% de la población mundial, la cual ha sido tradicionalmente descartada.
- Enriquecer el conocimiento existente sobre la mujer y el hombre.

Así mismo, se cumplen de forma más integrada las tradicionalmente expuestos objetivos de los cursos en cuestión.

A la vez que se formulan nuevas interrogantes, se problematiza el escenario actual a través de la discusión y análisis de los conceptos género, raza, etnia y clase.

Así pues, los cursos CISO 3121-3122 en el Recinto de Mayagüez proveen flexibilidad y espacios para el inicio de la inclusión de temas que aquí nos conciernen. Puede así iniciarse la crítica de lo establecido para luego movernos a la transformación de lo tradicionalmente aceptado. En estos cursos el/la profesor/a tiene la oportunidad y obligación de estimular y permitir al estudiante involucrarse en este proceso. Solamente así se podrán cuestionar y desmitificar las ideas que inhiben un conocimiento integrado del quehacer humano.

PRONTUARIOS MODIFICADOS: CIENCIAS SOCIALES 3121 Y 3122

Lizzette M. Ocasio, Ph.D.

*Profesora de Ciencias Sociales
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Mayagüez*

CISO 3121

DESCRIPCION

El curso está diseñado para ofrecer a los (las) estudiantes una visión abarcadora y completa de las fuerzas sociales que han forjado el mundo moderno y contemporáneo. A través del análisis y discusión críticas el (la) estudiante podrá considerar temas que reflejan la complejidad de la interacción socio-cultural que nos rodea y de la cual somos parte.

TEXTO: Rivero, Eneida, Jaime Gutiérrez, Ed., Vol. II 5ta. edición, Mayagüez, 1989.

OBJETIVOS

1. proveer al estudiante las herramientas necesarias para entender, analizar y aplicar la problemática envuelta en el estudio científico de lo social. Los campos de la Sociología, Antropología y Psicología constituirán el marco de referencia para la discusión diaria.
2. Ayudar a los (las) estudiantas en el desarrollo de destrezas útiles en el análisis de los procesos socio-culturales que han contribuido a definir los parámetros de acción social contemporánea.
3. Facilitar y permitir la discusión grupal de literatura complementaria al texto representativo de diversas perspectivas socio-culturales las cuales proveen una alternativa al conocimiento tradicionalmente aceptado.

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

EVALUACION

Todo estudiante será evaluado luego de tomar (3) exámenes parciales de 40 puntos cada uno y un examen final departamental de 80 puntos.

La participación en discusiones grupales y la lectura de todo material complementario asignado se tomará en consideración al adjudicar la nota final.

Aquel estudiante que por razones de enfermedad y/o accidente no pueda personarse al examen final, deberá consultar con el Director o Director Asociado del Departamento de Ciencias Sociales para los arreglos correspondientes.

BOSQUEJO TEMATICO

UNIDAD I

1. Lecturas de Antología:

- A. "Las Ciencias Sociales y el Mundo Contemporáneo"
- B. "Las Ciencias Sociales y su Metodología Científica"
- C. "Problemas Científicos y Tecnológicos y Responsabilidad Social"
- D. "La Ecología Humana"

2. Preguntas Guías:

- 1. ¿Qué es la ciencia?
- 2. ¿Para qué y por qué se hace ciencia?
- 3. ¿Por qué estudiar la sociedad de modo científico?
- 4. ¿En que contexto histórico surgen las Ciencias Sociales?

3. Lecturas Recomendadas

Alcoff, Linda, "Justifying Feminist Social Science" Hvpatis, Vol. 2. Eall, 1987.

Duverger, Maurice, Métodos de las Ciencias Sociales, Barcelona: Editorial Ariel, 1981.

Tauraine, Alan, (et. al.) Ciencias Sociales: Ideología y realidad nacional, Argentina: Tiempo Contemporáneo, 1970.

UNIDAD II

1. Lecturas de Antología:

- A. "La Naturaleza de la Cultura"
- B. "Antropología: El Estudio de la Cultura"
- C. "El Hombre Marginal"
- D. "Los Grupos Minoritarios"

2. Preguntas Guías:

- 1. ¿Cómo hemos generado la concepción de nuestra historia y cultura?
- 2. ¿Que actores podemos identificar en el proceso de transmisión y educación de nuestra cultura?
- 3. ¿Qué queremos decir cuando hablamos de cultura nacional?

3. Lecturas Recomendadas:

- Acosta Belén, Edna. La Mujer en la Sociedad Puertorriquena. Huracán, 1980.
González, Jose Luis, El Pais de Cuatro Pisos, Huracán, 1984.
Suid Badillo, Jalil. La Mujer Indígena y su Sociedad, Ed. Antillana, 1979.
Santiago, Rosa. La Mujer y su Experiencia Cultural en P.R. Homines; Vol VI, 1982.

UNIDAD III

1. Lecturas de Antología:

- A. "Historia del Pensamiento Sociológico"
- B. "Teorías en Sociología"
- C. "Teoría de la Sociedad"
- D. "La Marcha de la Sociedad: Status y Función"
- E. "Tipologías de Relaciones Sociales"
- F. "La Estratificación Social"
- G. "Estructura y Cambio en la Sociedad"
- H. "Los Problemas Sociales"

2. Preguntas Guías:

- 1. ¿Qué diferencias se pueden observar entre la perspectiva de Comte sobre el conocimiento científico y la de Marx?
- 2. ¿Cómo hemos elaborado nuestra visión de mundo?
- 3. ¿Qué criterios establecen la superioridad de unos roles sobre otros?
- 4. ¿Qué son el patriarcado y el machismo?
- 5. Diferenciación entre género y sexo.

3. Lecturas Recomendadas:

- Azize, Yamila. La Mujer en P.R., Huracán 1988.
Lamas, Marta. Para una Definición de la Cuestión del Género". UNAM: Revista de Dirección Difusión Cultural, 1987.
Picó, Isabel. Machismo y Educación en P.R., Comisión de Derechos de la Mujer, 1979.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

UNIDAD IV

1. Lecturas de Antología:

- A. "El Proceso y Contenido de la Psicología"
- B. "El Psicólogo en el Mundo Moderno"
- C. "Personalidad - El Concepto"
- D. "Análisis de criterios de suceder anormal en el Comportamiento Humano"
- E. "Los Mecanismos de Defensa"

2. Lecturas Recomendadas:

Rivera, Miguel A. Salud Mental en la Mujer. Homines. Vol VSI, 1983.

Nagy, Jacklin, Caral. Feminist Research and Psychology; Methodological moves from Margin to Center.

CISO 3122

Texto:

Rivero, Eneida, B. y Ana M. Ward ed. Introducción a las Ciencias Sociales: Antología de Lecturas, Vol. II 5ta. Edición Revisada. Mayagüez: Cuadernos de Artes y Ciencias, U.P.R. 1986.

Descripción:

Este curso está diseñado para proveer a los (las) estudiantes una visión más abarcadora y completa de las fuerzas sociales que han formado el mundo moderno y contemporáneo. Mediante el análisis crítico y discusión grupal el estudiante podrá acercarse a temas tales como la incorporación del individuo a la sociedad moderna, las presiones políticas, económicas (riqueza, población, etc.) y las definiciones articuladas de la libertad, el poder y la autoridad política.

Objetivos:

1. Proveer al estudiante las herramientas necesarias e indispensables para el entendimiento, análisis y aplicación de la problemática comprendida en el estudio social científico. Énfasis particular se dará a las disciplinas de la Ciencia Política y la Economía.
2. Familiarizar al estudiante con los conceptos básicos de la Ciencia Política y la Economía a la vez que estos se aplican al análisis de la sociedad puertorriqueña.
3. Ayudar al estudiante en el desarrollo de destrezas útiles en el análisis y comprensión de aquellos procesos político-económicos que han contribuido a definir los parámetros de acción política en la sociedad contemporánea. Se prestará atención a la participación grupal e individual en la sociedad.
4. Traer a consideración de los (las) estudiantes las preocupaciones, perspectivas y alternativas articuladas por aquellos grupos tradicionalmente marginados de los centros de poder político y económico para así poder definir, en un contexto más amplio, la realidad socio-política y económica del mundo actual. Especial atención se dará a las consideraciones de este tipo en Puerto Rico.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

EVALUACION:

Todo estudiante será evaluado luego de tomar tres (3) exámenes parciales de 40 puntos cada uno. Los mismos serán selección múltiple. El examen final será departamental y tendrá un valor de 80 puntos.

La participación en las discusiones grupales y la lectura de todo material asignado serán tomados en consideración al momento de la evaluación final.

Aquel estudiante que por razones de enfermedad y/o accidente no pueda personarse al examen final, deberá consultar con el Director del Departamento de Ciencias Sociales para hacer los arreglos correspondientes.

Bosquejo Temático

I. Unidad I:

1. Lectura de la Antología:

- A. "Conceptos Básicos de la Ciencia Política"
- B. "Ideología y Sistemas Políticos"
- C. "Apuntes al Desarrollo Histórico del Derecho"
- D. "Relaciones Internacionales"

2. Preguntas Guías:

1. ¿Qué principios y valores han fundamentado la elaboración, perpetuación y durabilidad de los sistemas modernos?
2. ¿Cómo se ha manifestado y se manifiesta la participación política de los diversos grupos en la sociedad? ¿Cómo se ha dado la participación política de la mujer en sistemas que garantizan opresión, subordinación y desigualdad?
3. ¿Cómo pueden articularse, si alguna, diversas alternativas a los parámetros existentes?
4. En el escenario internacional, ¿cómo las consideraciones de división internacional del trabajo y elaboración de una agenda mundial ha sido inclusiva de diversos grupos no asociados tradicionalmente con las ideas dominantes?

3. Lecturas Recomendadas:

Shively, W. Phillips, Power and Choice p. 32-37.

Baradat, Leon, Political Ideologies

Sapiro, Virginia, "What Research on the Political Socialization of Women Can Tell Us About Political Socialization of People".

"Social Science and the Citizen"- "Violence Against Women in Vides".

Arocho Velázquez, Sylvia Enid, "La mujer y el acceso al poder en P.R."
Homines, IV. 1982.

Unidad II

1. Lecturas de la Antología:

A. "Los derechos humanos y la Constitución de Puerto Rico".

B. "Sinopsis de la Historia de Puerto Rico".

C. "Los partidos políticos y el caso de Puerto Rico".

2. Preguntas Guías:

1. ¿Cómo se ha manifestado y articulado la participación política de la mujer?
2. ¿Existen espacios para la transformación? ¿Cómo debe darse la transformación del sistema político en Puerto Rico para eliminar la subordinación de grupos marginados política y económicamente?
3. ¿Por qué la consideración de género y sexo es viable y necesaria en el análisis político de nuestra realidad social?

3. Lecturas Recomendadas:

Font de Calero, Marta, "La mujer y la política". Homines VII.

Guerra, Ada Nivia, "El discrimen contra la mujer en Puerto Rico". Avance, 9 (1972).

Haff-Wilson, Joan, "Women and the Constitution". News for Teachers of Political Science.

Sánchez-Ayende, Melba, "Puerto Rico Elderly Women: Shared Meanings and Informal Supportive Networks". Feminist Frontiers II 1986.

Davis, Angela, "Racism, Birth Control and Reproductive Rights". Feminist Frontiers II, 1986.

Vázquez-Calzada, José Luis, "La esterilización femenina en Puerto Rico". Revista de Ciencias Sociales XVII. (1973).

Unidad III.

1. Lecturas de la Antología:

- A. "Conceptos Básicos de Economía".
- B. "Desarrollo Histórico de la actividad económica".
- C. "Problemas de modernización: el caso de América Latina".
- D. "El problema demográfico en el Estado Moderno".

2. Preguntas Guías:

1. ¿Cómo se ha definido al actividad económica tradicionalmente para garantizar la participación de unos grupos y la exclusión de otros?

2. ¿Cómo se han visto afectados los diversos grupos de la modernización de América Latina y Puerto Rico? ¿Qué grupos se ha definido como agentes activos en este proceso?
3. ¿Por qué y en qué contexto se ha dado la migración femenina?

3. Lecturas Recomendadas:

Bergmann, Barbara, "The task of Feminist Economics".

Picó, Isabel, "Estudio sobre el empleo de la mujer en Puerto Rico". Revista de Ciencias Sociales XIX (1975).

Sánchez-Korral, Virginia, "Between Two Worlds" Educated Puerto Rico Migrant Women". Caribbean Review XII (1983).

Lim, Linda, Capitalism, Imperialism and Patriarchy: The Solemma of Third-World Workers in Multinational Factories". Women and the International Division of Labor". (1983).

Unidad IV:

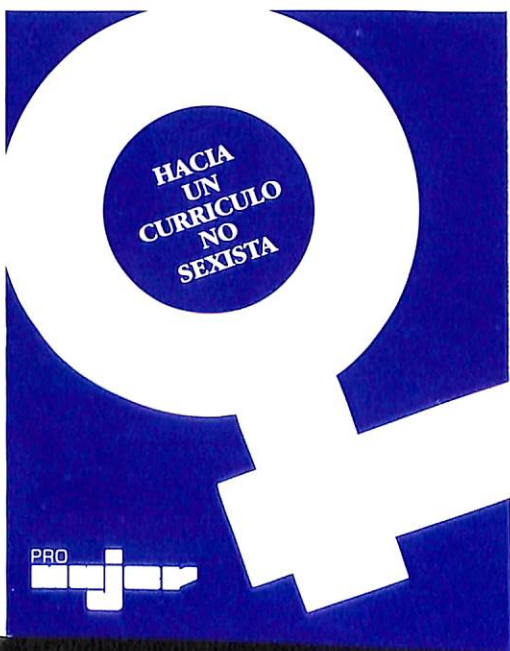
1. Lecturas de la Antología:

- A. "Impacto del comercio internacional en países subdesarrollados".
- B. "La economía de Puerto Rico".

2. Preguntas Guías:

Ampliación de la temática de la Unidad III.

NOTA: Las lecturas recomendadas para cada unidad serán asignadas por grupos y constituirá la base para la discusión grupal en la fecha asignada. El material será colocado en la Sección de Reserva de la Biblioteca General.



THEORY AND PRACTICE IN WOMEN'S STUDIES

Nalini Natarajan, Ph.D.

*Professor of English
University of Puerto Rico
Río Piedras Campus*

Introduction

This paper considers theoretical and practical questions surrounding a women in literature course. In view of the kind of teaching we do here at the University of Puerto Rico (UPR), with a combination of graduate, undergraduate and English as a Second Language (ESL) courses, my attempt here is to relate what I see as some problem areas in feminist theory to classroom practice.

Several issues that come to mind in designing a course such as this are: What is the framework we are going to adopt? What model of history: literary and social, what model of aesthetics, what notion of the canon, of genre, etc. is appropriate for a course in women's studies in literature? Some theoretical ques-

tions need to be confronted during the course, not on an abstract level, but more as arising from texts and background of texts, and students' own experience both as average citizens and as activists. For purposes of brevity, I wrote of the following: literary history, literary aesthetics, feminist essentialism, texts and activism. I will explain how I use the terms as I go along.

These questions could be kept in mind when we choose texts for our course and I want to say that I am ignoring, for purposes of discussion, such mundane but crucial questions as the availability of books at the campus bookstore, etc.

We are all familiar with the history of feminist approaches to literature, from the early essay by Mary Ellman, 'thinking about women', through the feminist critique of male canonized texts by Kate Millett through the gynocritics of Spacks, Showalter, Moers, and Marxist-feminist approaches of Toril Moi, to the minority perspectives of Barbara Smith, Hezel Carby, Gayatri Spivak. Compared to two decades ago, women's studies in literature has moved, somewhat, from the margins: it has become acceptable, fashionable to hold these courses, fund seminars and the like

and though that is a good thing, tokenism carries its attendant dangers. My paper wishes to stress the dangers and limitations and co-opting into the establishment that still occurs in women's studies and I place the discussion in the context of texts that we choose to teach in our courses.

Annette Kolodny has said that feminist ideology attempts to bridge the gap between the world as it is and the world as we would like it to be. We take women's condition --i.e. their roles as signs in cultural, social, linguistic systems, devised by the dominant patriarchal establishment to place themselves and their desires in a primary position-- as the perspective from which to read literature. In the course of legitimising this struggle --whether it be critiqueing or redefining the terms of canonical literature, the '*greats*', or uncovering a '*woman's*' tradition'-- it seems to me that we, as feminist critics and teachers, run some particular risks. For purposes of clarity, I have enumerated these and I have used as a take-off point Annette Kolodny's very useful essay, "Dancing through the minefield".

To her perspective, however, I add my own in the light of my interests in so-called "Third World" writing and the relation between colonial epistemologies and literature.

Teaching as feminists and the question of literary history

One of the myths to be exploded by all resisting ideologies --feminist, marxist, etc.-- is the notion that there exists an unshakeable literary history. In the Anglophone case, it begins with Chaucer and the like, and includes the token women Austen, the Brontes, etc. In recent times this list has been widened to include the high-profile '*other*' writers like Jean Rhys, Paule Marshall, etc. These writers are interviewed by leading periodicals, published by influential presses and thus, we have been able to include these writers in our courses.

The politics of and materialist factors in this encouragement of so-called cosmopolitan writers need to be recognized. The authors run the risk of being co-opted into the canon instead of resisting it. The last thing we want is an enfeeblement of our

protest by being given a place in earlier patriarchy dominated establishments. I would like this to be one subject for discussion and I pose the argument as a question in designing women's studies courses, how do we avoid a history forming around us? As resisting readers we ought to have recognized that 'great' texts are made great by a designing reading public, this is why women were ignored for so long, but what are we doing to discontinue this practice? Is it possible to rediscover women without falling into the trap of history forming? We can see this happening, for instance, with African American writing, where new canons have come into being, canons that include well-known writers like Toni Morrison, Alice Walker, but may not discover the lesser known voices that have at least as much to say.

What is lost when we become incorporated? It seems to me that anger is lost, the anger that informed the writing of Virginia Woolf. It can be argued that anger is a destructive emotion but it seems to me that anger has the closest relation to radical protest than any other

emotion in a world sceptical of religion: determined structures of thought. Given the wide spectrum of inequalities to which women are subjected, we cannot afford now to lose anger. With anger comes the exhilaration of discovery, of a sense of political possibilities. Anger is linked to empowerment, not impotence.

The other point is that '*history*' --as an external, objective experience-- does not allow a space for the insights that come from intimate private personal experience. Recent perspectives have exposed history not as a unified but as a story that is contradictory, heterogeneous, fragmented. Now history, literary or otherwise, is not abstracted from a textbook, but from literary, non-literary, social texts; history is a tale of many voices and forms of power, of weak as well as strong.

Feminist perspectives stress the role of one's own ideology

What we read when we read literature are not texts but our own ideological structures, or what Annette Kolodny has called paradigms.

Thus as feminists we read texts, both by men and women, informed by our awareness that the oppression or inequality of woman is a vulnerable spot at which the contradictions in societies reveal themselves. Again, as readers who acknowledge the role of our socio-cultural subjectivity as women to the reading and teaching of literature, we must be aware of an attendant danger, that of talking as if women's perspective is somehow unique. In other words, I am warning against essentialism in the classroom.

By essentialism I mean the tendency to portray, read or teach of '*femaleness*' as a fixed and inalienable quantity, an essential homogeneous quality at the core of all women waiting to be discovered once social oppression and repression are removed. The problem is a complex one because, as Toril Moi points out, it is politically necessary to defend women as women (i.e. stress a uniform feminine personality that is created by psychological and cultural factors) because patriarchal forces exploit them in that way. However, to let the matter rest there is to gradually accept that the sexes

are different and leads to an inverted form of sexism. Femaleness is not the natural and exclusive property of women, nor is it an eternally subversive '*Other*' waiting to be discovered once social oppression is removed.

In class and in the text selection we ought to be prepared for the objections to this essentialism, for, if not, we would simply be duplicating what patriarchy has been doing all along. Feminism ought to do away with solipsism.

Feminism and pluralism in the classroom

All this leads to the question of Feminism and pluralism in the classroom, i.e. the coexistence of many perspectives of interpretation. Thus, a Marxist critic would use class as a cutting edge of analysis. How does the feminist perspective deal with pluralism, would be the question that arises out of this argument. One of the criticisms levelled against feminism is the fact that compared to Marxist, psychoanalytic readings we do not have internal coherence as a system. I

would say here that we should use our feminism to unravel the assumptions behind didactic readings of any kind and make our pluralism --the fact that we make use of so many different strategies-- a strength. In the classroom, this would take the form of a student, most often male, who would say we *'are reading too much into a text'*, in other words, we are reading our own paradigms. Maybe in discussion we could consider how we deal with such a student in the classroom.

What effect does all this have on aesthetics, on literary value?

We cannot deny that literature's chief value comes from its aesthetic content, in other words, the intellectual or emotional satisfaction, stimulus or pleasure that arise from a text, but our question is how are aesthetics determined. The common answer to this by the patriarchal establishment is: Shakespeare is aesthetically great because he lasts. Let's see if the contemporary women writers stand the test of time. This sort of comment ignores the socio-economic political forces that affect

the formation of taste. We enjoy Shakespeare because we have been programmed to enjoy him. Already, students facing the grim realities of poverty and racism and violence in the inner cities think studying Shakespeare is a waste of time, as indeed it is unless adapted. We need new definitions of aesthetic worth.

Feminism and activism

The link of literature to the real world brings up the question of activism. Here I would say in the feminist case, that the link between feminism and activism in the work of art needs to be confronted. The work of Sistren comes to mind here. We should also bring into the purview of the class, activities of women that carry little official reward or recognition --the labour of childbirth and childrearing for instance-- without fetishising motherhood in the service of patriarchy.

To conclude, I have been speaking of the pitfalls I have confronted as a teacher of women's studies, how to prevent a feminist canon-formation, essentialism, how to make pluralism a strength rather than a dilletantism

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

(as current theory often claims), how to keep a link with activism i.e. with everyday feminist concerns. The rest of the paper is going to address these questions from a practical classroom perspective and here our situation as teachers --both of literature and ESL-- will be stressed.

In critiquing canon-formation somewhat, we should be constantly on the watch for new lesser known texts, our own or other people's (men and women) writings that can be critiqued. In ESL classes, non-canonical material, advertisements, unpublished works, etc., can be used. A bilingual situation can be exploited to bring to light thought translation lesser known or regional works by, of, or relevant to women. What I am saying is that we do not have to wait for high profile publishers or critics to recognize a woman's work before we think it is worthwhile to teach. Language does not have to be *'impressive'*. Indeed, stressing simplicity will make it easier to introduce readings into the ESL class. A good place to start would be feminist journals, diaries, day to day accounts from women's action groups.

The choice of different texts is going to change our definitions of aesthetics and this is so complex a question and varies so much with individual selections, that I will not attempt to deal with it here.

Similarly, in countering the charge of essentialism we could look at men as well as women's works --texts dealing with class or race issues, as well as issues of sexism-- in a women's literature class. Men too are implicated in our struggle and they must see that women's oppression victimises them as well. Looking at texts that contain no women (e.g. "Lord of the Flies") or the way in which a macho practice, such as a cockfight, affects the position of woman at large gives us insights into the place of women in society.

We can also look at forces in contemporary life --nationalism, fundamentalism, patriotism-- and see how women are used in supposedly *'noble' causes'*. For instance an ESL class could be devoted to discourses of nationalism, something as simple and accessible as a national anthem, and feminist pers-

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

pectives could be gleaned from the discussion. The process by which women, their spirits, their bodies, their roles, are determined by male needs could be demonstrated. My point is that, though the establishment might object to a canonical text being substituted by an unpublished work, a newspaper report on abortion, a song or an advertisement would in fact work better than Dickens in an ESL class. Thus, Experimentation, discovery of alternate, non-canonical sources, activist input, crucially link the theoretical questions I discussed earlier in the paper to classroom practice. The classroom (ESL, lit., whatever) can be a space for the vitality that feminism is all about.



LA MUJER EN EL CURRÍCULO COMO VERBO ACTIVO

**María C. Rodríguez,
Ph.D.**

*Profesora de Inglés
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Río Piedras*

Anteriormente hemos conversado sobre los cursos existentes en nuestros departamentos y facultades donde se han integrado o pudieran integrarse textos sobre y de la mujer. Cada una de las presentes resumió el status de los estudios de la mujer, algunas más entusiasmadas que otras, según se percibía el currículo presente y la posibilidad de cambio en un futuro cercano. En esta presentación quisiera recoger algunos de los planteamientos que se hicieron entonces y ponerlos dentro de un contexto más práctico y manejable, y terminar con unas interrogantes que pudieran ayudarnos a estructurar mejor un currículo que integre de una vez y por todas a la mujer, no como sujeto y objeto, sino como verbo activo.

Entendemos que la situación económica de muchos centros universitarios, especialmente la Universidad de Puerto Rico (UPR), tanto en Río Piedras como en sus otros recintos, limita el presupuesto de cada facultad de poder expandir su currículo y ofrecer cursos que no necesariamente cumplan con un requisito de algún departamento. Posiblemente la creación de cursos se detenga, si es que alguna vez hubiera comenzado, y se les pida a los directores de departamento que fortalezcan los cursos existentes y se limiten a cumplir con las demandas básicas y nada más. Se promuevan o no los cambios en el currículo, con perseverancia y cabildeo efectivo se puede integrar los estudios de la mujer al programa de inglés.

Los departamentos de inglés gozan de una flexibilidad a veces inexistente en otros departamentos. Esto quizás se debe a que nuestras metas no se cumplen y por eso hay que seguir cambiando hasta lograrlas. Los cursos de inglés que ofrecen para cumplir con los dos años requisitos de este idioma, giran alrededor de los géneros literarios o de temarios. Esto le ofrece al/a la profesor/a la oportunidad de incluir el material que desee, y además modificar y cambiar

lo existente. Al igual que la flexibilidad es una ventaja en nuestros cursos, el idioma del inglés es el gran obstáculo ya que no permite una comunicación total y limita el tipo de texto, la dificultad del estilo y la extensión de las lecturas. Pero aún este obstáculo tan enorme puede servir de estímulo para imaginar nuevas formas de acercarse al material y utilizarlo como un vehículo de enseñanza.

Comenzaré por lo ideal que está cerca de lo real en el departamento de inglés de la facultad de Humanidades. En el empeño de servir mejor a los estudiantes de la UPR que están obligados a tomar un segundo curso de inglés en la facultad de Humanidades (con la excepción del curso que ofrece Estudios Generales a estudiantes de *Advanced Placement*), se ha revisado el ofrecimiento de cursos en varias ocasiones. Hasta ahora, las conclusiones son que una gran parte de los estudiantes que toman su primer año al nivel básico, necesitan un segundo año de inglés conversacional o algún otro curso que le dé la oportunidad de practicar lo aprendido. Por eso diseñaron cuatro niveles de *English as a Second Language*

(ESL), los cuales se determinan con una prueba de ubicación y entrevistas con las/os profesoras/es. Pero hay un número considerable de estudiantes que necesitan un nivel más avanzado, pero que por no dominar enteramente el idioma no están preparados para tomar cursos de literatura donde se hacen análisis literarios a través de las culturas nacionales (como se hace en español al requerirle a los estudiantes el curso de literatura española).

Para ese nivel intermedio denominado #5, se crearon una serie de nuevos cursos que van desde pronunciación y gramática avanzada, hasta cursos de literatura como: literatura del Caribe, la mujer y la literatura, la literatura de crecimiento y madurez, literatura fantástica, redacción periodística, cine y literatura, biografía, ficción. Estos cursos le ofrecen la oportunidad a los estudiantes de practicar el inglés oralmente a través de las discusiones en clase, ofrece práctica en la redacción a través de exámenes cortos y de ensayos, y le provee una lista variada de lecturas cuyo estudio gira alrededor de un tema y no el análisis literario *per se*. Hasta ahora, la

creación de cursos está dirigida a este segmento de la población estudiantil que proviene de todas las facultades del recinto, incluyendo a Humanidades, aunque para estos es una electiva ya que no cuenta como requisito.

En cursos como *Women and Literature*, *The Literature of Growing-Up*, *Caribbean Literature*, es muy difícil excluir a la mujer ya que enfocan obras escritas en el siglo XX, relevantes a los intereses de los estudiantes. Otros cursos como *Fantasy Literature* dependen en gran medida del/de la profesor/a que enseñe el curso. De él o ella dependerá el número de mujeres a incluirse y la importancia que se le dé a estas escritoras. Pero, ante todo, existe la libertad del/de la profesor/a de escoger los textos que crea más convenientes para lograr sus metas. Algunas de nosotras enriquecemos y variamos estos cursos al invitar a otras/os profesoras/es a ofrecer una charla a los estudiantes. Por ejemplo, cuando enseñé *Literatura del Caribe*, puedo pedirle a Lowell Fiet que hable de Sistren, el grupo teatral de mujeres en Jamaica, y/o a Gerald Guinness que hable de V.S Naipaul o Jean Rhys que, por lo general, crea

debate y recoge varios puntos de vista.

Este acercamiento a los textos me trae gratos recuerdos de una primera fase en la experiencia de enseñar en el programa de *SEEK* implantado en las universidades de la ciudad de Nueva York. El propósito del programa era atraer a las universidades mayoritariamente blancas, judías e italianas, a grupos rezagados por la pobreza, el discrimen y muchas veces por sus diferencias culturales. Un impresionante número de negros e hispanos ingresaron en este programa que intentaba darle a estos estudiantes los instrumentos necesarios para poder integrarse a los programas que ofrecían estas universidades. La mayor parte de la facultad (y hablo específicamente de mi experiencia en *Queens College*) de este programa de *SEEK* estaba compuesto también de negros e hispanos. A través de ellos se cambió el currículo de los cursos introductorios en inglés, idioma extranjero y ciencias sociales. El propósito de *SEEK* era desarrollar destrezas; para alcanzar estas metas el/la profesor/a tenía plena libertad de escoger los textos que según su criterio logaran esa finalidad. Sólo

así se logró que literatura antes denominada como secundaria, minoritaria y marginada pasara a ser parte de los textos principales de los cursos. Se incluyó la historia oral y escrita de los indios americanos, los discursos y ensayos de Malcolm X y Angela Davis, los cuentos de Alice Walker cuando todavía no era la afamada autora de *The Color Purple*, los poemas de los chicanos, los testimonios de los orientales, y excelentes traducciones de poemas, cuentos, ensayos y novelas de puertorriqueños e hispanoamericanos dentro y fuera de los Estados Unidos.

Pero la realidad es otra en los departamentos de inglés de Estudios Generales del recinto de Río Piedras y de los colegios regionales. El ofrecimiento de los cursos de inglés es esencialmente de servicio, y se prefiere tener unos cursos *standard* o normativos para no complicar el procedimiento de evaluación de los estudiantes. Creo que, aun así, se deben proponer nuevos cursos en los comités de currículo, pero se deben revisar conjuntamente los textos de cada curso para así integrar obras escritas por mujeres y ensayos sobre

la problemática de la mujer. Aunque hubiera un texto pre-escrito, siempre se puede enriquecer el contenido del curso con lecturas suplementarias. Es precisamente en este procedimiento de sugerir revisión de textos que las/os profesoras/es interesados y comprometidos con los estudios de la mujer, ejercerían presión al tener una lista preparada para entregar de inmediato para la reunión del comité.

Creo que es esencial para cualquier cambio deseado que se tenga y mantenga una lista de lecturas en todos los géneros literarios, escritos originalmente en inglés, además de traducciones de otros idiomas. Estos deben estar clasificados por nivel de dificultad del idioma y así pueden fácilmente integrarse a cualquier actividad en una clase de ESL, o a una sección o temario en una clase de literatura o redacción.

Otra posibilidad a largo alcance y que requiere una labor más intensa, es la preparación de guías de discusión para unos textos en específico. Esto serviría de incentivo para aquellos/as profesores/as que no conocen el texto y no están muy dispuestos a

aceptar cambios. Por ejemplo, se podría preparar una guía de estudio y discusión de novelas de mujeres caribeñas: *Wide Sargasso Sea* de Jean Rhys, *Annie John* de Jamaica Kincaid y *Brown Girl? Brownstones* de Paule Marshall.

Se podría preparar una antología de cuentos y poemas para los diferentes niveles de inglés de primer y segundo año, por ejemplo:

Kate Chopin, *The Story of an Hour*; Zora Neale Hurston, *Sweat*; Alice Walker, *Abortion*; Florence Trefeten, *Infidelities*; Alice Adams, *A Wonderful Woman*; Grace Paley, *An Interest in Life*; Joyce Carol Oates, *Where Are You Going, Where Have You Benn?*

Esta antología debe serlo en nombre solamente, ya que los cuentos y poemas deben verse casi como hojas sueltas a utilizarse según le convenga al/a la profesor/a y a su grupo. Para el nivel 5, un texto como *The Yellow Wallpaper* de Charlotte Perkins Gilman podría fácilmente ser parte de casi todos los cursos de inglés. Debemos buscar otros textos como éste y como *The Awakening* de Kate Chopin para hacerlos parte de estos cursos.

Creo que es importante demostrar la complejidad de los estudios de la mujer al integrar todas las expresiones artísticas, incluyendo el cine. Se debe enriquecer el contenido del curso con filmes basados en algunos de los textos requisitos y añadir otras películas que, estén o no dirigidas por una mujer, plantean problemas que le conciernen directamente. Entre estos temas están: la reproducción, el aborto, la crianza de los/as niños/as, los cambios físicos del cuerpo, el proceso de envejecimiento, los problemas del hogar, la familia, las presiones del trabajo al tratar de cumplir la doble tarea, la madre soltera, la mujer divorciada, la infidelidad, el abandono del hogar, el abuso verbal y físico, la violación, las leyes, el divorcio, la pensión alimenticia, entre otros.

Incluyo una lista parcial de películas. Para los puristas que argumentan que al incluir el cine en un curso se está apartando al estudiante de la lectura, los filmes propuestos deben venir acompañados de una guía donde quede claro el papel que juega el cine en un curso de ESL o de literatura.

GIRLFRIENDS
ORDINARY PEOPLE
HANNAH AND HER SISTERS
THE PURPLE ROSE OF CAIRO
THE HEART IS A LONELY HUNTER
NORMA RAE
COAL MINER'S DAUGHTER
TERMS OF ENDEARMENT
THREE WOMEN
PLACES IN THE HEART
FRANCES
SOPHIE'S CHOICE
CRY IN THE THE DARK
THE COLOR PURPLE
A ROOM WITH A VIEW
JUMPIN' JACK FLASH
CLARE'S HEART
THE WITCHES OF EASTWICK
FATAL ATTRACTION
BABY BOOM
LOOKING FOR MR. GOODBAR
GORILLAS IN THE MIST
WORKING GIRL
THE ACCUSED

Entre las interrogantes cuya discusión puede generar otras ideas de cómo cambiar el enfoque tradicional de los cursos de inglés, planteamos lo siguiente:

- La necesidad de tener un profesorado activo y militante

dispuesto a cabildear y presionar a los representantes del poder para pedir reformas y/o revisiones por el bien del aprendizaje de los estudiantes.

- Buscar maneras de integrar a los cursos como *Women and Literature* y en los otros cursos donde se hayan integrado textos o temas de la mujer, a los estudiantes del sexo masculino. Buscar maneras de convencerlos de que a través de un diálogo donde se planteen las preocupaciones y el sentir de la mujer, se puede llegar a una mejor relación y una comunicación abierta con esa pareja.
- Estimular al profesorado a ver los, estudios de la mujer como parte de un estudio integrado e interdisciplinario. Esto requiere que se organicen talleres (como se está haciendo en Cayey) donde se integre lo histórico, lo sociológico y lo psicológico.
- Establecer un centro de recursos a nivel de departamento (en el caso de Río Piedras) donde los estudiantes que deseen información adicional a lo que se ofrece en los cursos pueda adquirirla cómodamente, y no convertir su tarea en camino cuesta arriba. Esto tan solo los desalentaría y concluirían que este tema no puede ser tan importante ya que no hay nada sobre ello.

INTEGRATING GENDER STUDIES MATERIALS INTO THE BASIC CURRICULUM

**William Leffingwell,
Ph.D**

*Professor of English
University Puerto Rico
Cayey University College*

Introduction: Scope

This unit is designed to give some ideas to the University of Puerto Rico instructor who is interested in providing a more gender-balanced approach in his or her courses, but is uncertain about how to do it, or would like some additional ideas. It is meant to be helpful and suggestive, accessible to students preparing to become teachers as well as to college professors. Primarily intended as a starting point, it is modest in its pretensions. References for more advanced work are given, or can be found through the bibliographies of

the more advanced and specialized works referred to.

The University of Puerto Rico (UPR) has English courses in two main areas: arts and English as a Second Language (ESL). In the arts courses -- primarily literature courses for students with native or near-native ability in English-- several professors in the system have developed courses with a special focus on women, and others have incorporated aspects of women's studies into the traditional courses in this area. In addition, much excellent material of this type is available from contributors throughout the English-speaking world. Notes on these efforts are included in Section 5.

The second area --ESL-- has received considerably less attention. In Puerto Rico, this area affects many more students. It encompasses the basic first and second year courses (including the specialized second year business courses) which most students take. The primary focus of this document, then, will be on these basic language courses that account for the majority of the system's students. (*Note: Lists of materials are best taken as illustrative and not definitive, since new materials may replace old ones which become dated*)

or unavailable. The lists were prepared at the time of a project, in 1989.)

The Influence of Gender Studies on ESL

There are three ways in which the influence of women's and gender studies can be felt on these language skills courses. One is in the language itself. The English language includes terms, including the supposedly "inclusive" pronoun, with sexist connotations. A second area where feminist scholarship has had an impact is in identifying sexist tendencies in stereotyping, in selecting illustrations for language classes, in the materials chosen for reading or discussion, and in the approaches used.

In addition, women's and gender studies have revealed a more subtle type of sex bias that affects basic language courses --in the type of thinking or analysis favored. A number of feminist scholars have argued for including "women's ways of thinking" in greater balance in school curricula, which would logically include ESL courses. These

ways of analysis which are more common to women include such things as "connected thinking".

The Objectives

This unit attempts to provide specific, concrete suggestions, within a brief philosophical framework, for improving the basic first and second year English courses of the University of Puerto Rico, in five sections with the following themes:

- Use by the instructor of non-sexist language and modelling of desirable non-sexist language for student use, especially in pronoun usage.
- Language activities that build on the principles expressed in Section 1 and that encourage critical thinking, humanistic non-sexist attitudes, alternate ways of approaching subjects ("women's ways of thinking"), etc.
- Language inventories (e.g., vocabulary) that assist in the attainment of the objectives of the second
- Evaluating tools to check on texts, exercises, tests, etc. for sexism and sex bias.
- ESL Materials for Reading, Listening, Viewing and Sample Mate-

rials and bibliographies in literature and other non-ESL areas.

This section includes suggestions for the use of reading, listening, and viewing selections that avoid undesirable sex stereotyping, and collateral activities that encourage positive attitudes toward sex and sex roles. Summaries of course materials in literature and other non-ESL areas relating to gender studies. Bibliographical references.

Section 1

Use by the instructor of non-sexist language, and modelling of desirable non-sexist language for student use, especially in pronoun usage.

Language does a lot more than serve basic communications functions. It shapes our thinking and serves as a powerful tool in socializing (forming social standards). Even in communicating, language signals much more than initially meets the eye. Feminist scholars have examined language and the communications process from a variety of angles, and their conclusions are very revealing in regard to the multiple functions of language.

A good survey, summary, and collection of this research is contained in the MLA-commissioned book, Language, Gender and Professional Writing, by Francine Wattman Frank and Paula A. Treichler (MLA, New York: 1989), which includes some comments applicable primarily to scholarly writing, in addition to general language use.

Objectives

Most of us agree that we should attempt to use non-sexist language, especially when in situations where we are perceived as models. Frank and Treichler clarify that non-sexist language is language that works against sexism in society. It is not limited to gender-neutral language, that is, language unmarked for gender, for example, police officer, domestic violence, or flight attendant in place of policeman, wife battering, or stewardess. They point out that although police officer and flight attendant are gender neutral terms that are also non-sexist, domestic violence may be an inadvertently sexist term. Its euphemistic quality

tends to diminish the seriousness of what is largely a crime against women (p. 18).

To begin using, modelling, and teaching non-sexist language in the ESL class we should first discard the supposedly generic "he" of older grammar tradition (for example, "*A student should do his assignment while he is mentally fresh.*"). Frank and Treichler review the feminist scholarship that shows definitively that whatever the initial idea of the generic "he" may have been, it certainly has not been used as an inclusive term in our lifetimes. Besides the "*pseudo-inclusive 'he'*", there are other areas where traditional usage tends to be sexist.

Communicating Non-Sexist Attitudes and The Philosophy of ESL Teaching

An ESL instructor is in a good position to naturally and unobtrusively communicate non-sexist attitudes or any positive attitudes that are inextricably bound with language. Language encapsulates culture and shapes thinking, and in an ESL classroom we are of necessity dealing

with students who have not completely absorbed the patterns of language/culture/thinking we are dealing with. Since teaching language inevitably teaches something about the attitudes and culture embodied in it, we might as well make our influence positive.

Although talking about (teaching) grammar directly is a controversial and largely discredited technique in the contemporary ESL curriculum, there may be justification for it here. And it is hard to imagine dealing with the sexist implications of the English pronoun system without talking about the subject explicitly.

As long as the presentation is made in the target language, the grammar discussion constitutes what Stephen Krashen (Principles and Practice in Second Language Acquisition, among others) calls "*teacher talk*" -- discourse by the instructor on the language. Although according to his theory of language acquisition/learning, explicit grammar instruction is of very little value, any speech in the target language that the student can understand is useful. It provides what Krashen calls "*com-*

prehensible input". And receiving "*comprehensible input*" is the critical factor for a student to improve language facility.

To the extent that the "*teacher talk*" makes the students aware of (unconscious) sexist attitudes embedded in traditional language, students can be helped to clarify their values at the same time that they receive "*comprehensible input*". This values clarification, closely related to the way language is used, will likely be perceived as a natural part of the class, and not just as moral baggage. Hopefully, learning English within this context will make the language they acquire less sexist than otherwise.

Grammar Discussion as a Positive Element

The value of grammar in itself, according to Krashen, lies in developing a "*monitor*" that allows the speaker to check on grammatical correctness while speaking or writing. This "*monitor*" functions only when the speaker/writer is disposed to use it, when the rule is simple and accurate enough to

remember and apply easily, and when the speaker/writer has time to employ it. Happily, many of these conditions obtain in the realm of pronouns. In addition, the English pronoun system is useful in developing metalinguistic skills --an awareness of the nature of language.

One problem many of our students seem to have in learning English is an over-reliance on their vernacular, Spanish. This strategy may result from the lack of a clear concept of the two languages as separate entities with distinct systems. They may have an inappropriate sense that for every word or structure in Spanish there is an equivalent in English. Experienced language teachers know that this attitude can present real obstacles to progressing beyond a very elementary stage in second language mastery.

Discussion of the pronoun system may help to break the habit of student over-reliance on Spanish as a basis for English, and stimulate the development of the sense of each language as a separate system of its own. The English pronoun system is parallel in several ways with the

Spanish pronoun system, but is significantly different in other ways. It thus lends itself to a discussion of similarities and differences in language.

Principle Gender-Related Elements of English

The list below attempts to identify the principle language elements relating to gender, with suggestions about how to deal with them. Section 2 suggests some possibilities for complementary exercises and class strategies.

The general absence in English of grammatical gender:

In English the definite and indefinite articles--the, a, an --are not gender specific, and singular things that do not properly have sex are almost always referred to with the neutral pronoun "it". The plural pronoun does not have any sex reference as it does in Spanish (*ellos, ellas*). This point can easily lead to a brief mention of the fact that in Spanish one masculine object in an overwhelming majority of feminine objects grammatically invokes the masculine plural pronoun. Mention

of this fact may stimulate students to think about the implications of this convention in a gender - focussed context.

Exercises, if necessary, may ask students to fill in pronouns in a paragraph for second reference of items that are neuter in English, but may be perceived as having gender because of Spanish interference.

* * *

One particularly intractable problem in the ESL class is the tendency of Spanish speakers working in English (but thinking in Spanish) to mis-translate the pronominal adjective "su". This adjective can refer to a wide range of antecedents and thus be translated variously as his, her, its, your (formal or plural), and their.

Discussing this point is not likely to lead to prompt correct use of the corresponding English pronominal adjectives, but it may cause the students to begin thinking about their speech (developing a metalinguistic sense) as a first step to breaking old habits and acquiring new ones. This process may work also to increase their consciousness of the

role of gender in language, and of their own unexamined attitudes about gender, especially as influenced by language.

Exercises:

A similar exercise to that suggested above may help create consciousness of the appropriate referent and meaning for pronouns --a paragraph, story, or short essay with blanks for pronouns as second references.

If your personal and departmental policy permits translation exercises, you might give students some simple sentences in Spanish with the pronominal adjective "su". After a period of basic work the instructor can sneak in some non-traditional noun uses, such as "*La jefe trabajaba en su informe.*"

The requirement in English to express a subject in every sentence (except commands):

This requirement forces the student to use a noun or (often gender-based) pronoun in every utterance, and makes explicit some gender-biased attitudes of the speaker. This topic (which should probably be dealt with early in the language sequence)

provides a very natural entry into a discussion of the desirability of using gender-balanced and non-sexist nouns and pronouns.

At an early stage of a language class, it might be desirable simply to mention that a speaker should try not to imply gender prejudice by his or her use of pronouns, or discuss the matter in greater depth as outlined at the end of this section. Naturally, the teacher should offer some acceptable alternatives.

Alternatives to Sexist Pronoun Use

a. The use of a dual pronoun reference ("he or she", "hers or his", etc.) when it is not necessary to repeat the pronoun pair frequently. (Frequent repetition of the pair is stylistically awkward. Current opinion is that one should avoid alternative-gender forms requiring slashes or parentheses, such as "*she/he*" or "*(s)he*".)

EXAMPLES: I would like every student to bring an example of his or her favorite comic strip to discuss in class on Wednesday.

A speaker should try not to imply gender prejudice by his or her use of pronouns. (used above)

b. The alteration of pronouns (for example, sometimes using he/his, and sometimes she/her).

EXAMPLE: What should a parent do when a child throws a temper tantrum? The parent may send him to his room or deny her a special privilege. (A good exemplar of this style is Dr. Lonnie Carton, who has a regular feature on San Juan's WOSO [1030-am], "In the Learning Center".)

c. Avoidance of pronouns altogether (possibly a good way of promoting use of the directness that is often characteristic of good English).

EXAMPLES: A person is often better off admitting a mistake, rather than trying to defend it. (Original: A person is often better off admitting that he is mistaken, rather than trying to defend himself.)

Receiving "*comprehensible input*" is the critical factor for a student to improve facility in the language. (Used above; avoided usage: Receiving "comprehensive input" is

the critical factor for a student to improve his facility in the language.)

d. The use of the plural pronoun as a generic (only with a plural antecedent, in deference to conventional standards of formal usage).

EXAMPLE: Assistant professors should understand the tenure process before they go through it. (Original: An assistant professor should understand the tenure process before he goes through it.)

e. The use of the neutral pronoun "*one*" in relatively formal situations (although this does not solve the problem for the second reference).

EXAMPLE: One is forced to admit the legitimacy of that alternative.

f. Shift to a more personal format with "*you*", "*I*", or "*we*" when it would not cause awkward results. (If in an elementary class you cannot specify clearly when the results would be awkward, it might be desirable to postpone mention of this option.)

EXAMPLE: Return your examinations to your instructor's mailbox by noon Wednesday. (Original: The

student should return his or her examination to the instructor's mailbox by noon Wednesday.)

Showing students how to recast a sentence such as this one has the additional value of illustrating that there is frequently more than one structure to express an idea. Students often use incorrect or unidiomatic English because they cast their ideas in a form suggested by Spanish. If they thought of other ways, perhaps less common although possible in Spanish, they might find more felicitous expressions in English.

g. In certain contexts, use the passive. (Again, the elementary nature of many ESL classes may militate against this option.) **Or, alternatively, invert the subject and the object without making the sentence passive.**

EXAMPLES: A selection from each book was read by its author. (Original: Each author read a selection from his book.)

What a medical student wears in the hospital setting is a personal decision. (Original: Every medical student should decide for himself

whether to wear a coat and tie in the hospital setting.

* * *

Although I used Frank and Treichler as a starting point for the preparation of this material, the order of the alternatives presented here differs from theirs for several reasons. This list is intended as a prioritized guide for classroom presentation more than for the teacher. The generic "*they*" (Frank and Treichler's first alternative) is often grammatically and stylistically problematic. The use of dual or alternating masculine and feminine pronoun forms (third and fourth in their list) may have the disadvantage in everyday writing and speaking of calling attention to itself. In a teaching environment this conspicuousness may be useful.

* * *

Nouns can also present problems. Locally, Rose Nash has done a study of gender-related words appearing in employment advertising in the local press. Some of the gender-neutral terminology has been well-received, while other terms are less universally accepted. (See the appropriate

portion of "Section 3: Vocabulary for a Non-Sexist World" for illustrations.)

In the ESL classroom it is certainly desirable to let students know of the existence of correct basic gender-neutral terms at some point. The instructor can best decide when to introduce the less common gender-neutral nouns such as "*spouse*" and "*sibling*".

Most instructors have been and will continue to introduce at an early stage the very common "*parents*" and "*children*", and the commonly paired terms such as "*aunts and uncles*" and "*brothers and sisters*". The common family words in English are usually treated rather early in ESL classes, not only because of their high frequency of occurrence, but because Spanish uses the masculine-based word as an inclusive term (e.g., "*padres*" and "*hermanos*"). (Reference vocabulary may be found in Section 3.)

IDEAS FOR EXERCISES: If your personal and departmental policy permits translation exercises, you might give students some simple sentences in Spanish that omit the

subject, for which they know all the equivalent vocabulary in English. These may be selected for their generic nature, encouraging students not only to get used to expressing the subject, but to think in gender-balanced terms.

Similar exercises can be developed that do not require translation, but they are more difficult to construct.

These exercises can be used to illustrate to students (explicitly or implicitly) the different ways that English and Spanish work as languages.

Other gender-related language problems

They relate primarily to stereotyping, and the associated issue of derogatory adjectives used for a quality in a woman that would not receive the same treatment in respect to a man. It is difficult to outline a specific way to treat this subject. The instructor is the best judge of when to bring the topic up, and how to present it, taking into account the course, the characteristics of the group, and the particular situation (if any) provoking the discussion.

Modelling Non-Sexist Language

The instructor is a model as well as a teacher. The above list of alternatives to the pseudo-inclusive "he" may help remind the instructor of ways to use non-sexist language, both in speaking to the class and in selecting materials for study and testing.

We should remember that using non-sexist language means not only dealing with pronouns, but also balancing references to men and women, girls and boys. Feminist scholars have pointed out that teachers and writers often unconsciously use and reinforce sexist stereotypes in their illustrative examples. We should probably examine all book choices with this particular point in mind.

The problem of gender imbalance is not limited to textbooks, of course. In the ESL class where we must frequently improvise, we may fall back on traditional examples that not only reinforce unfortunate stereotypes, but also make our classes boring. With a little forethought focussed on avoiding sexist stereo-

types, we may also enliven our classes.

At the very least we should avoid blatant stereotypes such as women exclusively as homemakers and men always working outside of the house, men as doctors and executives, women as nurses and secretaries, boys interested in sports, girls interested in dolls.

Suggestions on Introducing the Issue in Class

The authors of "Gender-Balancing the Curriculum: A Handbook for the Community Colleges" offer the following suggestions, based on the presumption that the instructor has first developed some personal guidelines about the kind of language to use:

STUDENT/TEACHER

INTERACTIONS: Let students know at the beginning of your course where you stand on linguistic gender-balancing, but allow for inadvertent offenses either on your part or theirs. You will set the example and tone of what you expect from students. If you feel comfortable, make an agreement where you

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

and the students will call attention to each others' implicit or explicit sex-stereotyping and linguistic sexism. This is not meant to be either a witch or wizard hunt, but a flexible, personal way to defuse the damaging effects of linguistic sexism.

1. In illustrating course material in class discussions, include both genders in unstereotyped contexts.
2. Use the alternatives suggested for non-sexist generic references. (My modification of the recommendation.)
3. Encourage and reinforce students' use of non-sexist language in their writing and speaking.
4. Comment on student assignments and class responses in ways that do not disparage their sexual identity or suggest that it affects their intellectual performance.
5. Suggest assignments that call attention to linguistic sexism in your discipline. (See pertinent sections.)
6. Word questions, tasks, and assignments so that responses are not tied to students' sexual identity. Invite both to participate equally,

[avoiding] phrases [that] will most likely inhibit a woman's response.

7. Address students consistently. If you use last names with an honorific, ask whether women prefer "Miss", "Mrs." or "Ms." If men are called "Mr.," then women should not be called by their first names. If you use first names, then ask students what they prefer.

If you have ready access to audio-visual facilities, you might show the pertinent section of the movie "Tootsie" in which Dustin Hoffman's character reacts to the director's sexist language, giving him a lesson on how to address people.

In an ESL class, it will probably not be sufficient to simply use honorific titles in a balanced manner. Many students are unfamiliar with "Ms". It may well be necessary to explain how it came into being, and give a little of its history. (For example, the New York Times resisted its use for many years, only recently adopting it.) It may also be necessary to practice the pronunciation, which is sometimes not easy for native English speakers to distinguish from the pronunciation for "Miss".

This may be a good time to introduce the subject of surname (last name) usage in English, both in relation to women, and in contrast to Spanish usage. English traditionally has used a single last name. In those cases where a person desires to use two last names, the best way to avoid confusion with the more customary practice is to hyphenate the names, placing first the name which will be used in alphabetized lists. This is also the name used singly, following the English convention using only one last name with titles: David Bryce-Jones (Mr. Jones) Rafael Hernández-Colón (Gov. Hernández), Yolanda Díaz-Rivera (Ms. Díaz), Elena García-Fernández (Dr. García).

Section 2

Language activities that build on the principles expressed in Section 1 and that encourage critical thinking, humanistic non-sexist attitudes, alternate ways of approaching subjects ("*women's ways of thinking*"), etc.

Exercises and Activities Related to Section 1

EXERCISE: If your personal and departmental policy permits translation exercises, you might give students some simple sentences in Spanish that omit the subject, for which they know all the equivalent vocabulary in English. These may be selected for their generic nature, encouraging students not only to get used to expressing the subject, but to think in gender-balanced terms.

Similar exercises can be developed that do not require translation, but they are more work to make.

These exercises can be used to illustrate to students (explicitly or implicitly) the different ways that English and Spanish work as languages.

EXERCISE: (cf. exercise below) Translation exercises, if allowed, can be used to reinforce the points made here. After basic work the instructor can sneak in some non-traditional noun uses, such as "*La jefe trabajaba en su informe.*"

Exercises, if necessary, may ask students to fill in pronouns in a paragraph for second reference of

items that are neuter in English, but may be perceived as having gender because of Spanish Interference.

EXERCISES: A similar exercise to that suggested above may help create consciousness of the appropriate referent and meaning for pronouns-- a paragraph, story, or short essay with blanks for pronouns as second references.

If your personal and departmental policy permits translation exercises, you might give students some simple sentences in Spanish with the pronominal adjective "su". After a period of basic work the instructor can sneak in some non-traditional noun uses, such as "*La jefe trabajaba en su informe.*"

Some Suggestions to Consider for Activities Leading to Gender-Balanced Language Usage In the ESL Classroom

This type of activity may assist students in critical thinking, becoming more aware of the world around them, and engaging in "*connected thinking*" activities. Connected thinking is a kind of intellectual activity that stresses the

interrelatedness of the elements under consideration, empathy, and cooperation rather than competition among the members of the group.

A. **Brainstorming** for adjectives (or verbs, or nouns) may lead a class to making a reference list on the board of useful ways of talking about things. (For example: how many ways do you know to describe a ____?) You can also lin an exercise not obviously directed towards gender awareness) ask them to come up with adjectives and other ways to describing (non-human) things as if they were the thing, or as if they were some other thing (a rug describing a table).

This technique has several advantages:

1. It allows students to show what they know (rather than what they do not know) in an English class.
2. It can lead to vocabulary expansion, not only by students sharing with each other words one may know that another does not, but by students asking the teacher how to say something that they know how

to say in their vernacular but have never learned in English.

3. It can lead to very natural discussion of a practical nature, as students who are not familiar with a word ask you or their classmates about just what a certain word means. This activity has the additional advantage of giving you the chance to show that a simple translation, although at times very useful, at other times just doesn't do the job.

4. It can provide a way into critical thinking, as students perform metalinguistic (talking about language) activities, and a broadening of perspectives on thinking.

B. Discussions may be developed based on clichés or very-high-frequency utterances, such as "*Wait till your father gets home.*" (Compile a list, and ask for additions.)

Such discussion may provide the basis for experimental language use by the student in an interesting and meaningful context, different from the traditional (boring) and even the more meaningful and interesting situations invented by creative

colleagues not approaching the task from this perspective.

For example, the question of who does the disciplining in the household, and what types of punishment are appropriate for children of different ages and sexes may provide for long, productive discussions (or may open cans of worms you wish you had left sealed).

C. Creating a class thesaurus (synonyms or alternatives for special purposes) of words starting from a base such as a basic word list (see Section 3 for my 500-word basic list). The alternatives may be from elsewhere on the list, from words encountered in readings or other class activities, or through the students' own out-of-class experience. It will probably work best as an ongoing class project.

You may wish to have the students include words marked as having negative or positive connotations. The class can be asked to focus on a particular short list of words weekly to sharpen their observation skills. This activity can then be used to complement activity A.

D. A specific sexism sensitization activity can be developed by the instructor taking statements about one sex (from students or gotten from outside) and presenting them in reference to the opposite sex. The same thing can be done in relation to other groups that suffer from negative stereotypes.

Writing Activities:

See "Gender-Balancing the Curriculum: A Handbook for the Community Colleges," pp. 42-43.

Interviews:

Show a movie or recorded TV program with a social point and get a simple reaction for a discussion in an orally-focussed class, or a writing activity in a writing class. For example, for a class with some knowledge of Puerto Rican social and economic history, show a movie like "Swing Shift", and then get their opinions on the factors that have moved women into the work force, and have modified their role in that work force.

Interview, and report in English (written or oral) on persistence of

traditional sex-stereotyping attitudes, for example, what are good toys for girls, boys. Or, more aggressively, what are appropriate household tasks for husband, wife. This can be developed into a lively class discussion.

Also, ask a small child about what she/he wants to be as a grown-up; what is masculinity or femininity; repeat for other ages. Interview an elderly relative (or neighbor) about history of the family or some interesting issue.

The following activities arose after reviewing the first few pages of a typical basic ESL textbook, Practical English 2, which has been used by a number of professors at Cayey. Although in many ways it is very satisfactory, it has several deficiencies, especially in regard to stereotyping and sexism. To remedy those deficiencies, I came up with the following modifications or additions to the textbook activities.

(p. 35) The suggested exercise follows a conversation that leads to an application for a loan. In talking

about the subject, or role-playing as suggested in this exercise, it may be opportune to remind students that in Puerto Rico, by law, husband and wife must both sign for a loan or other major transaction.

The book suggests discussing various ways to save money. As an activity with gender implications, it may be possible to ask students to consider who, in their families, or among their acquaintances, is/are the saver(s), and how they save?

(p. 47) In a dialogue in a bookstore, the text uses the term "*salesgirl*". Suggest alternate language: clerk or salesperson.

She uses flattery to convince the male shopper to buy both books when he is uncertain which of two by the same author is the one his girlfriend would like for a birthday present. At the end of the chapter (on p. 52), the text suggests some discussion activities on flattery and compliments. Since this is such an important gender-related subject, especially in Puerto Rican society, this would be a good opportunity for the instructor's

Discussion of Compliments:

Discuss proper and improper behavior in the paying or compliments through the following activities:

Teacher--Suggest some appropriate ways to acknowledge compliments. Ann Landers and Miss Manners can help.

Guide the development of an inventory of appropriate compliments (using the "*golden rule*" standard to evaluate questionable use).

Practice paying and receiving appropriate compliments in class, using various gender (and age?) combinations for the giver and receiver of the compliment.

Since the text suggests a discussion of flattery, this is probably a good time to talk about a common interference problem, and the correct use of "*sincere*" and "*honest*" in English.

At the end of this chapter, in a simple pattern-substitution exercise, the singular examples all use "*he*", (as an intended generic?). The instructor would almost certainly

want to correct this if these exercises are used or referred to.

Chapter 5 deals with shopping. This offers a chance to discuss some possible legitimate gender differences (vs. stereotypes). What do boys/girls commonly look for in similar items, such as clothes? Are there some surprises and cross gender preferences?

Vocabulary for a Non-Sexist World

Section 3

Language inventories (e .g., vocabulary) that assist in the attainment of the second objective .

It is useful to remember that the categories of genderbalanced, gender-neutral, and non-sexist language may have some differences.

Occupational Terms

The use of sex-stereotyping language for occupations may reinforce sex-based role models that limit equality in the workplace. In want ads and other employment information, such sex-stereotyping may be illegal.

In order to assist compliance with legally mandated anti-discriminatory practices in the workplace, the U.S. Department of Labor has revised its list of job titles and descriptions to eliminate references to sex and age.

Changes from traditional usage may involve the replacement of a traditional term that has a sex reference in it, such as words ending in "*-man*", with a new term. These terms may not really be new, just less common terms already in the lexicon. Some substitutes use the "*-person*" suffix, and others use the generic "*-er*" suffix. (This suffix has become a genuine generic by the general elimination of the specifically feminine "*-(r)ess*" ending.)

Another alternative is to use both a masculine and a feminine term when a new word would be awkward, and the gender-specific term is deeply rooted in the language. This alternative may require the writer to use a rather uncommon masculine form of a traditionally feminine word, but history has shown that speakers become accustomed to these new

uses over time. There is still room for common sense. The Dept. of Labor accepts such terms as "midwife" in spite of its clear gender reference.

Gender-Neutral Common Terms *Ocurring in Common Usage*

The names for certain kinds of people (especially in a family relation), are commonly sex-differentiated: mother, father, son, daughter, etc.

Although there are often good and necessary reasons to use these terms, and there is absolutely nothing wrong with them when properly used, there are problematic uses. The Bible, for example, has a recognized masculine bent that caused a strong reaction in many feminists. And some proposed corrective "non-sexist" version of the Bible has caused a great deal of controversy in religious circles. Leaving aside such highly controversial issues, there are several areas where English provides for comfortable non-gender specific references, some of them very common, and some much less common.

- spouse
- baby, child, children
- grandchild, grandchildren
- parent, grandparents
- godparents, sponsors
- sibling
- in-laws

In several common cases, English requires a pairing of the masculine and feminine terms for non-gender-specific usage. And unlike Spanish, it does not permit the use of either term as gender inclusive.

- brothers and sisters
- aunts and uncles
- nieces and nephews
- boys and girls

There are also several terms that have no gender-specific equivalent, and creating one when the need arises produces an awkward locution. Among these are the following:

- cousin
- playmate
- friend

The attempt to make these terms gender-specific may even produce unintended sexist connotations. For example, when "friend" is used without reference to a name or other gender-specific reference, some peo-

ple will assume that the friend is of the same sex. To make this term gender specific is not only difficult in English, but most of the common terms lend themselves to the inference of a romantic relationship ("*lady friend*", "*boy friend*", etc.).

Adjectives

Adjectives can present a very complicated situation. There is a tendency to use certain adjectives with a positive connotation in relation to men, and use a totally different set for women, thus reinforcing sex stereotypes. In addition, some qualities are traditionally described with a positive adjective when used of one sex, and a negative connotation when used of the other. This area still has some unresolved aspects to it. We can only touch on it and suggest sensitivity and develop good linguistic habits.

- man-forceful; woman-pushy
- woman-pretty;
man-pretty! (handsome)

Add to this based on language bibliography.

Section 4

Evaluating tools to check on text, exercises, tests, etc. for sexism and sex bias.

Some guidelines and techniques may be helpful for the ESL instructor in evaluating materials for sexist content. We must constantly produce materials (especially for tests), and may unconsciously fall into traditional patterns with sexist overtones. Older commercial materials (and even some recent ones) may have a sexist content. In addition, some sexism is subtle, and we may not know what to look for. (As with all parts of this manual, the editor and author would appreciate receiving your suggestions for additions.)

At the end of this section is a short version of the Canadian Advertising Foundation's guide on avoiding sexism and exploitation in programming and commercial materials in the media, "Sex-Role Stereotyping Guidelines".

One principle that underlies much of the good advice on avoiding non-sexist language or behavior is a kind

of "golden rule" guide. Ask yourself how you would feel if a questionable comment or conduct were directed at you.

Sometimes just focussing on the issue of sexism in a review of teaching or testing materials is all that is needed to uncover problems not easily seen in examining material with other objectives in mind.

If this proves to be true, you might wish to establish some simple formal mechanism within your department, or with a group of professors teaching the same class, to examine teaching and testing materials with certain written criteria (applying both to gender and non-gender related issues). It is unnecessary for this process to be long, tedious, or unnecessarily bureaucratic. But if it is generally accepted that a teacher should ask a colleague to look over a prospective exam for clarity and ambiguity, why not adapt this process to other important issues such as sexism (and classism)?

Ideas About What to Look For and Questions to Ask in Reviewing Materials

Look at the illustrations in textbooks. Are men and women represented in approximately equal numbers? Are there representative percentages of diverse ethnic and racial groups (usually not a problem in recent ESL texts).

1- Are the roles of these people appropriately distributed? Are they appropriate for your students (some ESL texts are designed primarily for people on the lower rungs of the employment ladder, or for older adults, a focus not necessarily the same as our academic environment)?

2- Are the interests of the people portrayed non-stereotyped and appropriate as role models for your students?

3- Examine the language used by the people portrayed. Is the language used by both sexes the type that members of both sexes would be comfortable using? (This is a difficult area, since there are some differences in speech patterns that roughly correspond to sex, so that we do not want to totally "neuter" speech patterns. On the other hand,

excessively stylized and stereotyped speech patterns should be avoided. The authors may or may not have had a really good "ear" for these difference.)

4- Are a variety of approaches to life (in terms of job, academic, and leisure activities and interests) presented?

5- Are a variety of linguistic problems of interest to both men and women presented? What kind of people (sex, social class, etc.) initiate conversations, interrupt, speak with authority, etc.?

6- Does the text avoid cultural imperialism, and inappropriate insistence on norms or ideal~ based on a particular social class?

7- If the ESL textbook is not ideal in terms of these criteria, but not fatally flawed, and if it is relatively good on other pedagogical ways, you may wish to supplement it rather than reject it. Your own materials, including exams, can set a standard for your students to follow. Class discussions (in English) to determine their background, expectations, leisure activities, etc. can be useful

class activities in their own right as well as a way to focus attention on the cultural and social perspective of the textbook which may be different from the local situation.

Section 5

Materials for Reading, Listening, Viewing

And sample materials and bibliographies in literature and other non-ESL Materials for Reading, Listening, Viewing and sample materials and bibliographies in literature and other non-ESL areas.

Suggestions for the use of reading (or listening/viewing) selections that avoid undesirable sex stereotyping, and collateral activities that encourage positive attitudes toward sex and sex roles summaries of course materials in literature and other non-ESL areas relating to gender studies Bibliographical references of possible interest to the reader

Because so much is available that is either written by women, gender-balanced, that deals with feminist issues, etc , one is easily intimidated

and tempted not to suggest anything, because any list will be woefully partial

With this in mind, I hope the reader will accept this collection of a few of the things that I have happened across and had the temerity to mention because they might prove helpful in focussing attention on some of the issues, motivating someone to find additional materials, or giving a suggestion that has not yet occurred to somebody. The notes here are just that--notes. Some of the references provide more orderly and complete bibliographies for those who wish them.

ESL Reading Anthologies and Reading Selections Commonly Anthologized

Some Textbooks/Anthologies Worth Looking At

a) Active Reading Reading Efficiently in the Arts and Sciences, ed Shirley Quinn and Susan Irvings (Houghton-Mifflin, 1987)

Includes readings on women's issues, although the main selections are preponderately by men. Half of

the appendix of 17 additional readings are by women, including selections by Barbara Tuchman and Sherry Turkle. Many of them use simple enough language for first year basic English. They also include selections with relatively complicated ideas (independent of the language used), and some with moderately complicated language. Structured Reading, ed. Lynn Quitman Troyka. (Prentice Hall, 1984)

Eight of the 30 authors represented are women, including Ann Landers. Selections are appropriate for intermediate level classes, and include topics such as the "marriage classes" given in some (U.g.) high schools.

b) Reflections: A Thematic Reader, ed. William H. Barnwell and Julie Price. (Houghton-Mifflin, 1985)

The themes and authors appear well distributed by gender and minorities. It features many "big names" such as Desmond Morris, Alice Walker, Tillie Olsen, and Benjamin Spock. On the down side for ESL classes is the tendency towards complicated

and sophisticated language and topic development.

Essays to Consider

a) If you have never read/assigned Judy Syfers "Why I Want a Wife," the first two paragraphs may show you why you should consider it.

I belong to that classification of people known as wives. I am A Wife. And, not altogether incidentally, I am a mother.

Not too long ago a male friend of mine appeared on the scene fresh from a recent divorce. He had one child, who is, of course, with his ex-wife. He is looking for another wife. As I thought about him while I was ironing one evening, it suddenly occurred to me that I, too, would like to have a wife. Why do I want a wife?

b) Margaret Mead has a number of selections that are easy to find. Her style is simple and clear, and her topics are thought-provoking and appropriate for developing open-mindedness. Look at "New Superstitions for Old," for example, an examination of just what superstitions are, with an account of how modern people deal with

superstitions in their daily life. This has served as a good springboard for ESL class discussions and writing assignments.

c) Consider also the essays from feminist movements included in the syllabus of Modern Literature by and about Women.

A Sampling of Viewing Materials

This list should be updated by the individual instructor. Movies Available on Video Cassette or Shown on Local English Television

P [popular] 5 [social issue] L [film as literature]

a) [P] Kramer vs. Kramer (1979, VCR): When a self-centered advertising man's wife leaves him and their young son, he must juggle his advertising career with family responsibilities, learning to respect the value and difficulty of raising a child, and eventually opting for the "mommy track". (Dustin Hoffman, Meryl Streep, Jane Alexander, Justin Henry) (I have found this film excellent for teaching basic literary analysis as well.)

b) [P] Mr. Mom:

c) [L] My Brilliant Career (1979, VCR): Australian film of a young would-be woman author's attempts to earn a living in the outback and begin a writing career.

d) [P] Nine to Five (1980, VCR): comic portrayal of the revenge of three secretaries on a sexist employer (Dollie Parton, Jane Fonda, Lily Tomlin, Dabney Coleman)

e) [S] The Other Victim (1981, made for TV, off-air copy at CUC): the effect that a rape has on the husband of the victim (Jennifer O'Neill, William Devane)

f) [P/S] Swing Shift (198 , VCR): the effect of World War II of bringing women into traditional men's jobs in the aircraft construction industry (Goldie Hawn)

g) [P/S] To Kill a Mockingbird (1962, VCR): young girl growing up in small southern town (the Harper Lee novel on which it is based is one of the few works by a woman author regularly included in U.S. high school curricula). (Gregory Peck, Mary Badham, Brock Peters)

h) [P/L] Tootsie (198 , VCR): Academy Award-winning film in which Dustin Hoffman assumes the identity of a woman to get a job in a television soap opera and learns first-hand about sexism, becoming an outspoken feminist in the process. (Dustin Hoffman, Jessica Lange, Teri Garr)

i) [P] Wait Till Your Mother Gets Home (made for TV, shown locally, uncertain availability): when a high school physical education teacher does not get his usual summer job, he takes on the household chores, including caring for two youngsters while his wife resumes her career as a realtor, declaring it will be a snap.

j) Many of the situation comedies available on U.S. network programs on cable have progressive gender-related themes.

Note on Courses Offered in the UPR System

Several courses have been offered at different campuses of the UPR system. Preparing a course on women's issues, whether in literature or linguistics, requires time

and expertise. Since the rest of us can gain a lot from the effort of the exceptional few who have done this work, I have tried to summarize the most helpful elements here.

Preparing and offering a course, or a section of a traditional course, using gender studies materials has a number of important benefits, not least opening the minds of students and colleagues in relation to the traditional canon.

The canon is the body of works traditionally accepted by scholars in the field as important and worthwhile. The inclusion of women's works in this canon has been an uphill battle. Part of the reason is that women have not always worked in the same modes as men, for reasons of history, social factors, or temperament. Enlarging the idea of what constitutes the canon has thus been high on the agenda of many feminist scholars. And although there is some controversy about the appropriateness of having separate courses or units on women's works, at least it exposes their efforts to readers, and makes possible the ultimate "*main-*

streaming" their works and rethinking the canon.

Modern Literature by and about Women

(Cayey, Prof. Sandra Cohen & María S. Rodríguez)

(I have included a large part of the objectives from this course because they may be suggestive of ways to treat materials in courses that have undergone only limited modification in terms of content.)

Objective: to acquire an understanding of each writer's unique and individual perception of the female experience as expressed through their portraits of women and to place this literature within its social context through the following specific objectives:

1. To analyze the literary works as they portray the consciousness of an individual woman in contrast to and comparison with existing stereotypes.
2. To explore the following themes and concerns emerging from the literature --the experience of

mothering and maternal nurturing; the realm of female sexuality; woman's quest for autonomy and self knowledge; the sense and loss of identity as applied to women, the dichotomy between power and passivity; dependency and interdependence that permeate traditional male/female relationships; loneliness, isolation, and alienation as endured by women protagonists.

3. To study the complex and ambiguous ties between men and women, women and women, and women and their children that are conceived from different perspectives.

4. To examine the institution of marriage from a psychological, economic, and political perspective, particularly its impact on women.

5. To contrast and compare female fictional heroines within a psychological, socio-economic, political and social context.

6. To study the selected literature from the perspective of likeness/similarities, and the patterns and modes of feeling that emerge from the analyses.

7. To assert the existence and importance of a female literary tradition which contributes to the current dialectic about women.

8. To consider the question of literature by women within the context of the male-dominated hierarchy of the literary marketplace.

9. To become aware of a feminist criticism that assumes that a woman writer's point of view will reflect authentic feminine experience, to the degree that her society has allowed her to define it.

10. To examine critically the myriad issues related-to women's studies as seen in selected essays which dicearly describe the popular stereotypes, myths, and ideals that permeate the concept of womanhood in contemporary society.

11. To use traditional methods of literary analysis such as point of view, diction, character, plot, setting, tone, and theme.

Topics

1. Introduction to the background of the Feminist movement with an

examination of the status of women writers and a definition of feminist criticism.

2. Attempts at defining womanhood.

3. Women's changing place (female domesticity)

4. Woman as object (in popular images), affecting the way women regard themselves.

5. Motherhood and its role as a social creation molded by economic and political as well as biological forces.

6. Women alone: loneliness, isolation, alienation.

7. Women's work roles and the "*superwoman myth*".

8. Sisters--female friendships.

9. Struggles and visions --an overview of the women's suffrage and equal rights campaigns.

10. Novels --in-depth analysis of two novels exploring women's experience and focussing on themes treated earlier.

ENGL 3107--Women and Language

(Río Piedras, Dr. Iris G. González)

An introductory study and analysis of gender-based differences in verbal and non-verbal languages in order to understand the sociocultural position of women.

Objectives

1. To create awareness of the existence of sexism in the structure and usage of language.

2. To understand the sociocultural position of women and the significance of language in women's lives.

3. To examine research and experimental studies which investigate women and language issues.

4. To recognize "*feminine*" and "*masculine*" language.

5. To develop more inclusive language usage.

6. To discuss issues, persuasive techniques, and arguments used in the women's rights movements--historical and contemporary--in the U.S. and P.R.

7. To analyze descriptively and critically the speaking of noted women orators and public speakers.

GENERAL BIBLIOGRAPHY

Language and Linguistics

Daird, John E. "Sex Differences in Group Communication: A Review of Relevant Research." *Quarterly Journal of Speech* 62 (1976): 179-92.

Frank, Francine Wattman, and Paula A. Treichler. Language, Gender, and Professional Writing, (MLA, New York: 1989)

"Gender-Balancing the Curriculum: A Handbook for the Community Colleges". Center for the Study of Women and Society, Graduate School, CUNY, 1987.

Gershuny, H. Lee. "Language and Feminist Research". *WOMEN IN PRINT I*. (eds. John E. Hartman and Ellen Messer-Davidow) New York: Modern Language Association of America, 1982. 47-67.

Kramerae, Cheri. Women and Men Speaking. Rowley, Mass.: Newbury House, 1981.

Lakoff, Robin. Language and Woman's Place. New York: Harper and Row, 1975.

Pearson, J. Gender and Communication. (1975)

Sorrels, Non-Sexist Communication. (1981)

Spender, Dale. Man Made Language. London: Routledge and Kegan Paul, 1985.

Thorne, Barrie, and Nancy Henley, eds. Language and Sex: Difference and Dominance. Rowley, Mass.: Newbury House: 1975.

Pedagogy and Women's Ways of Thinking

MacIntosh, Peggy

Annas, Pamela J. "Style as Politics: A Feminist Approach to the Teaching of Writing College English, vol. 47, No. 4 (April, 1985), 360-71.

Culley, Margo, and Catherine Portuges, eds. Gendered Subjects: The Dynamics of Feminist Teaching. Boston: Routledge and Kegan Paul, 1985.

Literature

Cahill, Susan, ed. Women and Fiction: Short Stories by and about Women. New York: A Mentor Book, New American Library, 1975.

Ferguson, Mary Ann, ed. Images of Women in Literature. Boston: Houghton-Mifflin Co., 1985.

Gilbert, Sandra M., and Susan Gubar, eds. The Norton Anthology of Literature by Women: The Tradition in English. New York: Norton, 1985.

McClintock Folson, Marcia, and Linda Heinlein Kirschner, eds. By Women: And Anthology of Literature. Boston: Houghton-Mifflin Co., 1976.

Weber, Jeannette, and Joan Grumman. Woman as Writer. Boston: Houghton-Mifflin Co., 1978

Whelchel, Marianne. "Transforming the Canon with Non-traditional Literature by Women". *College English*, vol. 46, no. 6 (October, 1984), 587-97.

The reader is reminded that the syllabus on Modern Literature by an about Women has a substancial bibliography, only a few of whose works are cited here. Also, the works cited in this bibliograhay have, in turn own bibliographies.

SEX-ROLE STEREOTYPING GUIDELINES

GUIDELINES

The intent of these guidelines is to encourage advertising in all media to portray women and men in a manner which reflects their emotional and intellectual equality and which respects their equal dignity.

1. AUTHORITY

Advertising should take steps to attain significant positive change in the balance of women and men in roles of authority such as announcers, voiceovers, experts, and on-camera authorities.

Comment

Research conducted on broadcast advertising in 1984 revealed a heavy imbalance in the number of male versus female voiceovers, as well as in roles of experts and product/service authorities. Further, no data could be found to prove greater effectiveness of males in these roles.

This area of advertising remains a male-dominated bastion because the pool of extensively trained male voices exceeds the availability of female voices with comparable backgrounds in radio announcing or other equivalent training. The advertising industry should work toward correcting this imbalance and encourage promotion of demonstration tapes and lists of female talent to the industry to facilitate positive change in the use of women in these roles.

2. SEXUALITY

Advertising should avoid exploiting sexuality.

Comment

Exploiting is interpreted as a presentation in which sexuality is on display merely for the gratification of others. Some examples of exploitative uses are double entendres, camera as voyeur, unnatural physical positions, etc.

There is, however, nothing wrong with tasteful, positive, relevant sexuality in advertising which portrays a person in control of and celebrating her/his own sexuality.

3. DECISION-MAKING

Both women and men should be portrayed as decision-makers, particularly as buyers and users of big-ticket items and major services, as well as smaller purchases.

Comment

Both women and men are active decision-makers for major personal and household purchases and in the workforce. Decisions on life insurance, cars, major appliances, office equipment

and systems, travel, etc. are often team decisions — whether in the workplace or at home. Many women make major purchasing decisions on their own and many men are frequently the purchasers of household items, grocery and drug products.

4. HOUSEHOLD

Males and females should be portrayed as equally sharing and benefiting from household management and tasks.

Comment

Canadians live in a variety of household arrangements and this should be reflected in advertising. Advertising should portray home management — organizing, care-giving, decision-making — as a shared responsibility of members of a unit and give equal dignity to domestic and wage-earning roles.

Non-traditional households, e.g., childless couples, single parent families, "empty nesters", etc., are all important purchasing units and should be used in advertising as well as the more traditional family unit.

5. DIVERSITY

Women and men in a variety of ages, backgrounds and appearances should both be portrayed in a wide range of contemporary occupations, hobbies, activities and interests.

Comment

Advertising should portray an expanded range of roles for both women and men reflecting more accurately contemporary Canadian society.

Women as doctors, politicians, parachutists, men as care-givers, computer operators, are lifestyles and occupational choices commonly seen in real life situations. Further, Canadians of all ages, appearances and backgrounds should be considered when creating advertising. The goal is to show a significant broadening in the diversity of characters and their assigned roles in advertising.

6. LANGUAGE

Advertising should use generic terms which include both sexes.

Comment

Language should be used which recognizes the equal treatment of women and men and does not exclude one sex, provided these terms have common understanding in vocabulary across the country. Contemporary Canadian language is changing and now includes terms in common usage such as Business Executive and Firefighter in place of Businessman and Fireman. Advertising should reflect this.

BACKGROUND

Sex-role Stereotyping guidelines were originally developed by a Canadian Radio-television and Telecommunications Commission Task Force on Sex-role Stereotyping in the Broadcast Media in 1981. They have been administered by the Canadian Advertising Foundation since then and applied to all media.

The revised guidelines (dated 24 July 1987) were developed in 1987 through a consultation process with the advertising industry and public representatives. They are administered by the Canadian Advertising Foundation through French and English Advisory Panels on Sex-role Stereotyping.

These guidelines represent one important element of the Canadian advertising industry's commitment to self-regulation in the area of portrayal of women. Past experience has shown that self-regulation, involving industry and public representatives, has been effective in creating positive change and is more flexible and less costly to administer than government regulation.

The advertising industry collectively supports these guidelines and encourages all individual advertisers and agencies to reflect them in responsible, realistic and ultimately more effective advertising executions.

The following Associations and organizations have endorsed the guidelines and support the activities of the Panels:

Association of Canadian Advertisers Inc.	Institute of Canadian Advertising
Canadian Association of Broadcasters	Magazines Canada
Canadian Broadcasting Corporation	Nonprescription Drug Manufacturers Assoc. of Canada
Canadian Cosmetic, Toiletry and Fragrance Association	Outdoor Advertising Association of Canada
Canadian Daily Newspaper Publishers Association	Publicité Club de Montréal
Canadian Manufacturers' Association	Retail Council of Canada
Canadian Toy Manufacturers' Association	Soap and Detergent Association of Canada
Grocery Products Manufacturers of Canada	Trans Ad

THE ADVISORY PANELS ON SEX-ROLE STEREOTYPING

Composition and Mandate

Each Panel includes members from the following sectors:

- Advertiser • Advertising Agency • Broadcast Media - CBC and Private • Print Media • Public

The Panel is responsible for on-going information and sensitizing programs with the advertising industry, complaint-handling and public awareness programs.

The Panel meets at least once a quarter, more frequently if circumstances warrant.

Should a message be found in violation of the guidelines, the Panel will seek the co-operation of the advertiser, advertising agency and the media in having the message amended or removed.

ADMINISTRATION

1) An advertiser's need to target identified purchasing groups is recognized within the context of the guidelines. For example, if an identified market consists solely of female homemakers, an advertiser has a clear priority to identify this market in advertising providing the portrayals within this advertising adhere to the guidelines.

2) In interpreting the guidelines it should be noted that, particularly in TV advertising, a combination of sound, visual effects and performance nuances can result in a violation of the spirit of the guidelines, while not directly violating any individual guideline.

3) These guidelines apply to both Canadian produced and imported advertisements which appear in or on Canadian media.

4) Advertisers and their agencies are encouraged to seek counsel and advice from the CAF Advisory Division when they have any doubt as to whether certain creative concepts might conflict with the guidelines.

5) Members of the public are encouraged to send the Panel complaints about advertising which they feel is not in accord with the guidelines, keeping in mind:

a) The Panel makes no judgement on products or services which may be advertised, only the manner in which they are advertised in the context of these guidelines.

b) While the CAF has no influence with out-of-country media or advertisers, it is recognized that advertising from outside Canada can cause offence. When complaints are received about such advertising, they will, when possible, be forwarded to the advertiser in question.

English complaints should be sent to:
Canadian Advertising Foundation
Advisory Division
350 Bloor Street East,
Suite 402
Toronto, Ontario
M4W 1H5
(416) 961-6311

Les plaintes d'expression française doivent être acheminées à:
La Fondation canadienne de la publicité
4823 Ouest rue Sherbrooke
Suite 130
Montréal, Québec
H3Z 1G7
(514) 931-8060

FEMINISMO Y TRADUCCION

**Gloria F. Waldman,
Ph.D.**

*Profesora de Estudios de la Mujer
York College, CUNY*

¿Cómo es la relación entre los Estudios de la Mujer y el campo de la traducción? Yo sostengo que es una relación muy estrecha y con grandes posibilidades para el futuro. Voy a definir mis términos. Los Estudios de la Mujer no solamente significan el estudio sobre la mujer. Es el estudio, o el examen de la mujer que ubica las experiencias y vivencias de ésta en el centro del proceso.

Los estudios de la mujer son la manifestación académica del movimiento feminista. Este movimiento a favor de la mujer --de ninguna manera monolítico-- es, sin embargo, aquella entidad que aboga por la igualdad de derecho y oportunidades entre mujeres y hombres. El feminismo abarca ciertas creencias, valores y actitudes que confirman la alta estima de la mujer como ser

humano. El feminismo representa una postura intelectual, ética y política que puede ser adoptada por ambos, mujeres y hombres.

De 1989 a 1991, como Profesora Visitante del Programa Intercambio entre CUNY y la UPR, tuve la oportunidad de enseñar --casi exclusivamente-- cursos que tuvieron que ver con los estudios de la mujer, en los cursos de *Introducción a la Literatura* en el Departamento de Inglés de la Universidad de Puerto Rico (UPR), también en la Universidad del Sagrado Corazón y en el Programa Graduado de Traducción.

¿Por qué acepte la invitación de enseñar el nuevo curso *Traducción de textos feministas*? Porque me pareció una oportunidad formidable de extender el campo de estudios de la mujer a otra materia, en este caso, la traducción; de diseñar un curso monográfico donde el trabajo del semestre girara alrededor de textos con un contenido explícitamente feminista, o sea, textos que exploraran temas, problemas y actitudes, tanto como historia, política y psicología del diario vivir de las mujeres en el mundo.

¿Por qué preocuparnos precisamente por traducir estos textos? Pues bien, aquí yace la clave de la relación entre

el feminismo y la traducción. Traducir textos feministas es un compromiso político, tanto como intelectual, de hacer llegar a un nuevo público las voces del movimiento internacional feminista.

Quisiera elaborar algo sobre mi experiencia en el campo de la traducción de textos feministas. En 1974, con mi colega Linda Levine, efectuamos entrevistas con docenas de mujeres españolas que todavía vivían bajo el régimen de Franco. Unas llegaron a ser bien conocidas, no tanto por su literatura como por el maltrato que recibieron en las cárceles de la España franquista. Me refiero a la gran feminista, abogada y escritora Lidia Falcón (autora de más de 16 libros), y Eva Forest, escritora, activista y también la esposa del reconocido dramaturgo español, Alfonso Sastre. Las historias espeluznantes que documentaron más de 30 años de lucha y resistencia contra el dictador, de represalias, tortura y también el garrote, se tenían que conocer fuera de España. Así surgió nuestro libro *Feminismo ante el franquismo* (Ediciones Universal, Miami, Florida, 1979) dirigido a un público hispanoparlante de estudiantes, aficionados, académicos y, claro

está, feministas. Pero al querer compartir las voces originales de estas mujeres con nuestros estudiantes y colegas no hispanoparlantes, nos encontramos con la necesidad de traducir varias de las entrevistas al inglés.

¡Qué difícil fue! Buscar los equivalentes de aquellas expresiones tan castizas; captar el tono que correspondiera adecuadamente a la voz de cada mujer; transmitir su pasión y compromiso mientras buscábamos la manera de crear sentido en inglés de las oraciones tan largas de las mujeres españolas. Aquellas declaraciones interminables, llenas de cláusulas subordinadas funcionaron muy bien en español -- por el dominio de la lengua de sus parlantes-- pero en inglés se tenían que dividir por no ser "*run on sentences*" que nunca acabarían.

Otra dimensión del feminismo y la traducción ocurrió cuando organicé la gira de Lidia Falcón por las universidades de Estados Unidos y Puerto Rico en 1976, al salir ella de un año de cárcel bajo el régimen de Franco por ser acusada falsamente de estar involucrada con la ETA. Serví de traductora simultánea para ella, una

experiencia de gran stress, compromiso y lealtad a la palabra.

De la traducción simultánea se podría decir mucho... Por nuestra compenetración ideológica y personal, a veces yo adelantaba las aseveraciones de Lidia --un reflejo automático, sin embargo un acto un tanto osado de mi parte. Esto documenta unos ejemplos vivos de la relación entre la traducción y los estudios de la mujer para indicar como aquel material en español, en forma de libro, y en inglés, en forma mimeografiado, llegó a los salones de clase para enriquecer el conocimiento de mis estudiantes y de otros lectores comprometidos.

Pasamos a la experiencia de traducir unos poemas del libro *Sándalo en la celda* (Editorial Betances, Puerto Rico, 1974) de Lolita Lebrón, nacionalista, patriota y poeta, a quien conocí en Puerto Rico en 1979 luego de salir ella de veinte y cinco años en la cárcel. Estuve con ella en México en 1979, durante el Congreso Internacional de Solidaridad con la Independencia de Puerto Rico. Siempre recordaré la reunión entre Lolita, quien había perdido sus dos hijos durante sus años de encarcelamien-

to; Hortensia Bussi de Allende, viuda del Presidente de Chile, Salvador Allende; e Isabel Letelier, viuda de Orlando Letelier, el oficial del gobierno de Allende quien fue asesinado en Washington en 1976. El tiempo se suspendió en el vestíbulo de aquel hotel mexicano donde las tres se conocieron por primera vez, hasta que Lolita dijera, "*Hemos perdido tanto y todavía seguimos.*"

Como traductora tenía que comunicar la fibra de esa humanidad, sufrimiento y valor que está detrás de sus palabras. ¿Los retos en este caso? Ser fiel al tono del poema, a sus palabras y su espíritu. Creo que lo más difícil es intentar recrear un poema en otra lengua. Pero recuerdo que en los momentos de más lucha contra y con la palabra, siempre me alentaba la importancia del mensaje y el compromiso detrás de las palabras de todos los textos escritos por estas mujeres de valentía y tesón.

Se han publicado mis traducciones de los poemas de Lolita en: *Voices from the Third World* (WIRE, Women's International Resource Exchange, NYC, 1982); *Contemporary Women Authors of Latin America*, Volume II, New Translations.

(Brooklyn College Press, 1983); *Wall Tappings, An Anthology of Writings by Women Prisoners* (Northeastern University Press, Boston, 1986); *Women on War. Essential Voices for the Nuclear Age from a Brilliant International Assembly* (Simon and Shuster, 1990).

Las/os traductoras/es de obras feministas somos portavoces de la pasión y compromiso del texto original. Somos el vehículo que permite conocer el mensaje de estas escritoras. No difiere --me atrevo a afirmar-- del compromiso de cualquier traductor entregado a su material, bien sea material político, social o literario. Sin embargo, existen otras preguntas que nos hacemos. ¿Debe haber una sensibilidad particular para traducir textos de índole feminista? Recordemos que este material puede ser literario, ensayístico, exhortativo o del campo de auto-ayuda dirigido a la mujer. Damos por sentado una dosis de buena voluntad y cierta identificación con el material. Al contrario, se arma una lucha contra el texto. La traducción en sí presupone un diálogo entre el texto original y el/la traductor/a; una dialéctica, si quiere, entre estos dos entes. La meta de

cualquier traducción es apresar la voz de la lengua original en la nueva lengua; más aún es fundirse con el texto original; deshacerlo y recrearlo en la nueva lengua. ¿Quién quisiera invertir todo este esfuerzo si no está comprometido con el material, en este caso, con textos de exploración y reivindicación de la mujer?

Para muchas traductoras, traducir el testimonio oral de mujeres de sus familias o de otras familias, de obreras, de mujeres humildes tanto como las famosas, es su manera de contribuir al cuerpo de conocimiento en torno a los estudios de la mujer.

Otro ejemplo de los estudios de la mujer y la traducción es el proyecto final de mi clase graduada *Traducción de textos feministas*. Se me ocurrió que sería un valioso aporte a las letras puertorriqueñas facilitar información en inglés sobre la primera feminista puertorriqueña, Luisa Capetillo. Así que ofrecí a mi clase la posibilidad de traducir al inglés el nuevo libro de Norma Valle, *Luisa Capetillo. Historia de una mujer proscrita* (Editorial Cultural, San Juan, 1990), con la esperanza de publicarlo en inglés.

De hecho, creo que sería iluminador examinar mi curso sobre la traducción de textos feministas como un aporte al campo de los estudios de la mujer. Como indico en el plan del curso, mi meta fue "agudizar sus destrezas en cuanto a traducir del español al inglés utilizando textos de enfoque feminista. Examinar los retos (por no decir problemas...) que les presenta la traducción de dichos textos, por ser feministas."

¿Cómo escogí los textos? Decidí por una variedad: textos provocadores en contenido y a la vez ricos en matices estilísticos. Quería explorar las varias posibilidades de traducir un sólo texto. Así que examinamos tres traducciones del mismo cuento de Rosario Ferré, *La muñeca menor*: la versión traducida de la autora, la de Gregory Rabassa y la de la autora con Diana Vélez. También quería que vieran distintos estilos de distintas épocas. Así que la clase eligió traducir pasajes del libro *Rosalía de Castro y la condición femenina* de Matilde Albert (Ediciones Partenón, Madrid, 1981).

¿Qué pretendí lograr al trabajar con estos textos? Primero, presentar nuevo material a estas estudiantes

graduadas quienes, a lo mejor, nunca habían leído selecciones de esta índole; o sea, un fin didáctico. Por ejemplo, leer a Carmen Sarmiento, la periodista más conocida de Televisión Española, quien recopiló su exitosa serie "Los marginados" -- otro libro que usamos en nuestra clase.

Segundo, concientizar a mis alumnas para que empezaran a tener una visión internacionalista en cuanto a la situación de la mujer, no una visión etnocéntrica ni chauvinista. Quería que tuvieran conocimiento de la situación de la mujer en Africa, en el Medio Oriente, en Asia, no solamente en Estados Unidos o Puerto Rico. Para lograr aquel fin tradujimos selecciones del libro *Sisterhood is Global* (Anchor Press/Doubleday, NYC, 1984) que incluye ensayos sobre el estatus de la mujer en 70 países, revelando datos sobre "herstory" (la historia de la mujer), y "gynography", que incluyen práctica y política del matrimonio, divorcio, contracepción, aborto, incesto, abuso, prostitución, etc. *Sisterhood is Global*, editado por Robin Morgan, una de las fundadoras de la primera revista feminista MS, es la secuela de la

antología seminal de los años '60, *Sisterhood is Powerful*.

Mi tercer objetivo fue picar el interés de estas alumnas para que escogieran textos escritos por mujeres para su tesis de maestría y doctorado. Mi cuarta meta --y tal vez la más "subversiva"-- fue estimular un diálogo en sus vidas privadas y, por extensión, en sus vidas públicas sobre las preocupaciones que surgieron a raíz del material leído. Que el feminismo no sea solamente otra materia para estudiar, sino algo vital que suscitara polémica y consternación y --claro está-- pasión para efectuar cambios en su propia situación y en la de la mujer en general.

¿Cuáles son los problemas que encontramos con más frecuencia al traducir estos textos? Es difícil generalizar, pero el reto de concientizar en cuanto a las nuevas usanzas de la lengua es formidable, tanto con mis estudiantes norteamericanos, como con subgraduados y también los graduados puertorriqueños. Me refiero a los pronombres en inglés "she/he" o "s/he", como se escribe la gente más concientizada; y el uso de "personas", "la gente", "los seres

humanos", en vez de "el hombre" y "los hombres".

Un ejemplo de esta lucha diaria que me sacó de quicio ocurrió en mi curso *Women and Drama* en la Universidad de Puerto Rico. Aunque leímos exclusivamente obras escritas por dramaturgas, más de un/una alumna habló de "los autores" y de "ellos". Tan profundamente arraigado es el concepto del escritor masculino, que aunque el contexto diario fue "ella" o "la mujer dramaturga", todavía decían --automáticamente-- "ellos".

Partiendo de mi curso, otro punto de interés que surgió cuando trabajamos con el texto *Las mujeres que aman demasiado* de Robin Norwood, fue el reto de traducir el nuevo vocabulario del campo de auto-ayuda (*self-help*), tan de moda en Estados Unidos hoy. Tuvimos que encontrar traducciones reconocibles para los conceptos de "codependence" y "low self esteem" y todo un vocabulario de adicción al hombre, y a las relaciones que se encontró en el libro: "getting hooked", "getting high", "getting off drugs", "getting on drugs", "recovery".

El campo de la traducción cabe dentro del marco de los estudios de la mujer, tanto como caben los cursos monográficos *Mujer y literatura*, *Mujer y psicología*, *Mujer y música*, *Mujer y ciencia*, etc., etc.

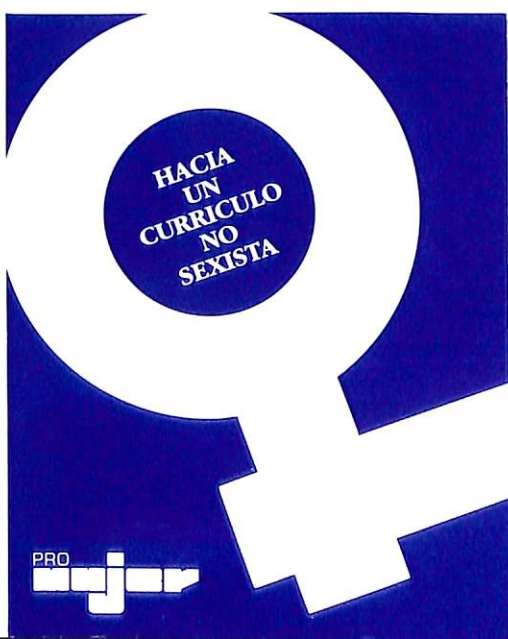
Hay talentosas traductoras como: Helen R. Lane (de Juan Goytisolo); Suzanne Jill Levine (de Severo Sarduy y Manuel Puig); Edith Grossman (de García Márquez); Magda Bogin (de Isabel Allende); Margaret Peden (de Sor Juan Inés de la Cruz). De momento sólo puedo pensar en dos de ellas quienes han traducido textos escritos por mujeres: Magda Bogin, traductora de *La casa de los espíritus* de Isabel Allende, y quien actualmente está traduciendo *Hasta no verte Jesús Mío* de la mexicana Elena Poniatowska; y Margaret Peden, quien ha traducido a Sor Juana. Claro que hay hombres quienes han traducido a mujeres: por ejemplo el inglés Giovanni Pontiero es el traductor de la brasileña Clarice Lispector y Angel Flores, en colaboración con su esposa Kate nos ha llevado las voces de las poetas que aparecen en *The Defiant Muse* (Feminist Press, CUNY).

Quería relucir un punto sutil e intangible en cuanto a la traducción de textos feministas: la identificación como mujer con la escritora mujer que estás traduciendo. Creo que no se puede descontar la importancia de esta identificación, que tal vez sea el meollo de la temática de esta investigación. Pienso en la experiencia de escribir sobre Luis Rafael Sánchez, una dedicación de unos diez años que resultó en *Luis Rafael Sánchez: Pasión teatral* (Instituto de Cultura Puertorriqueña, San Juan, 1988). Y me pregunto si en algún momento me sentí tan dentro de su pellejo como me sentí cuando traduje a Lidia Falcón, Carmen Sarmiento, Lolita Lebrón o las escritoras de Guatemala y Argentina que traduje para la antología *Sisterhood is Global*. Y esto es a pesar de que Sánchez es conocido por sus fuertes personajes femeninos.

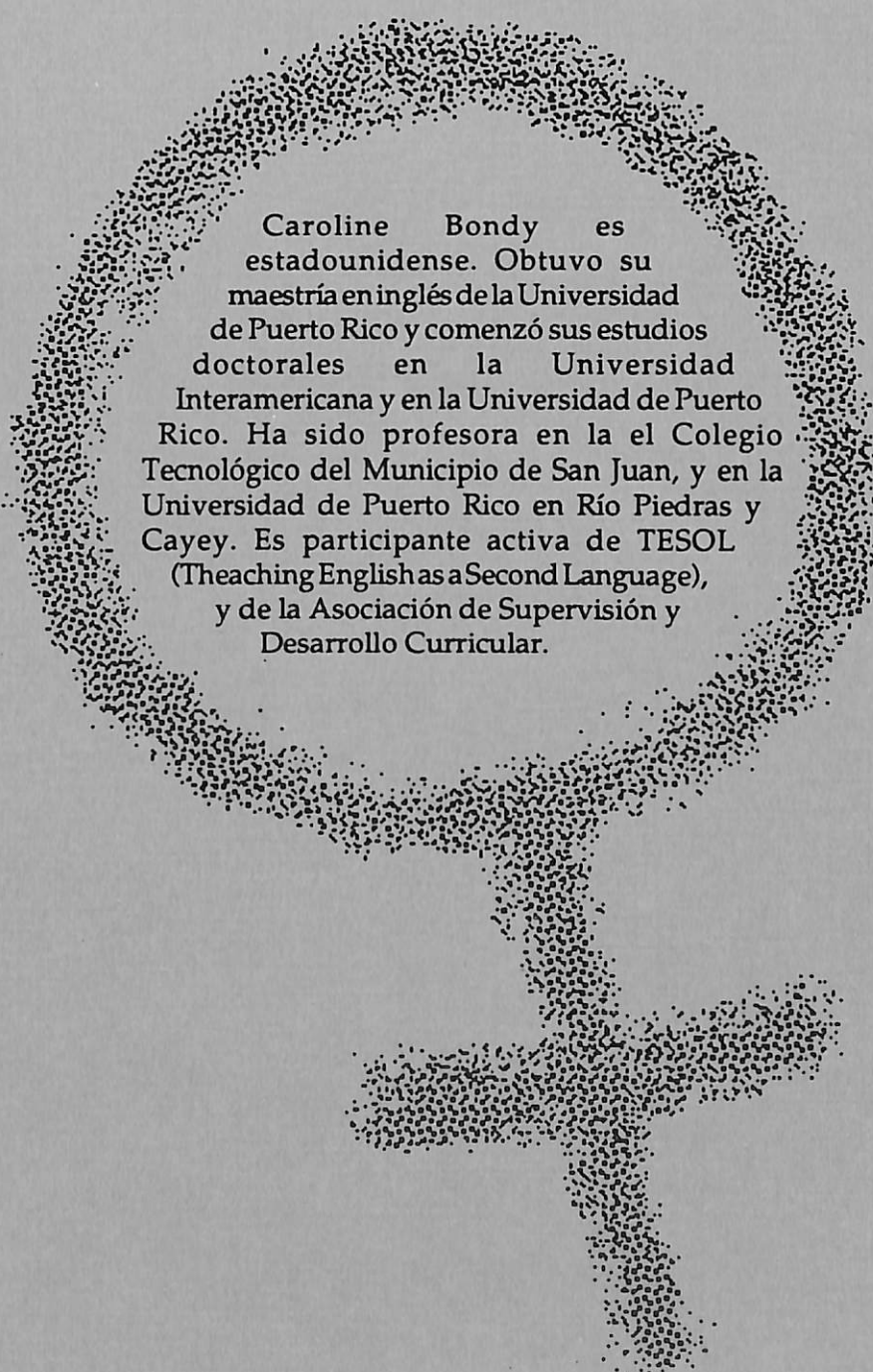
A modo de conclusión quería compartir la experiencia que tuve con mi colega y amiga, la escritora Maria Arrillaga, al traducir al inglés su cuento "Enero", cuya versión en inglés fue publicada en la revista canadiense *Mother Tongues* (British Columbia, Canadá, Winter, 1991). Es

una historia de amor/odio entre madre e hija, con intimaciones de incesto entre el padrastro y la hija, y con un final doblemente sorpresivo que choca y nos quita el aliento por lo osado. ¿Los retos para la traducción de este texto? Transmitir el mismo tono del cuento, la misma economía de palabras; ser fiel a sus imágenes y a su intención de crear un ambiente particular, y luego romper con ello al final. Para mí esto es un ejemplo vivo del feminismo en acción: la voluntad y necesidad de hacer algo, no simplemente estudiar una materia, sino compartirla activamente. En este caso se refiere a traducir un cuento específico y luego tener la gran fortuna de verlo publicado, es decir, hacerlo llegar a un público cómplice.

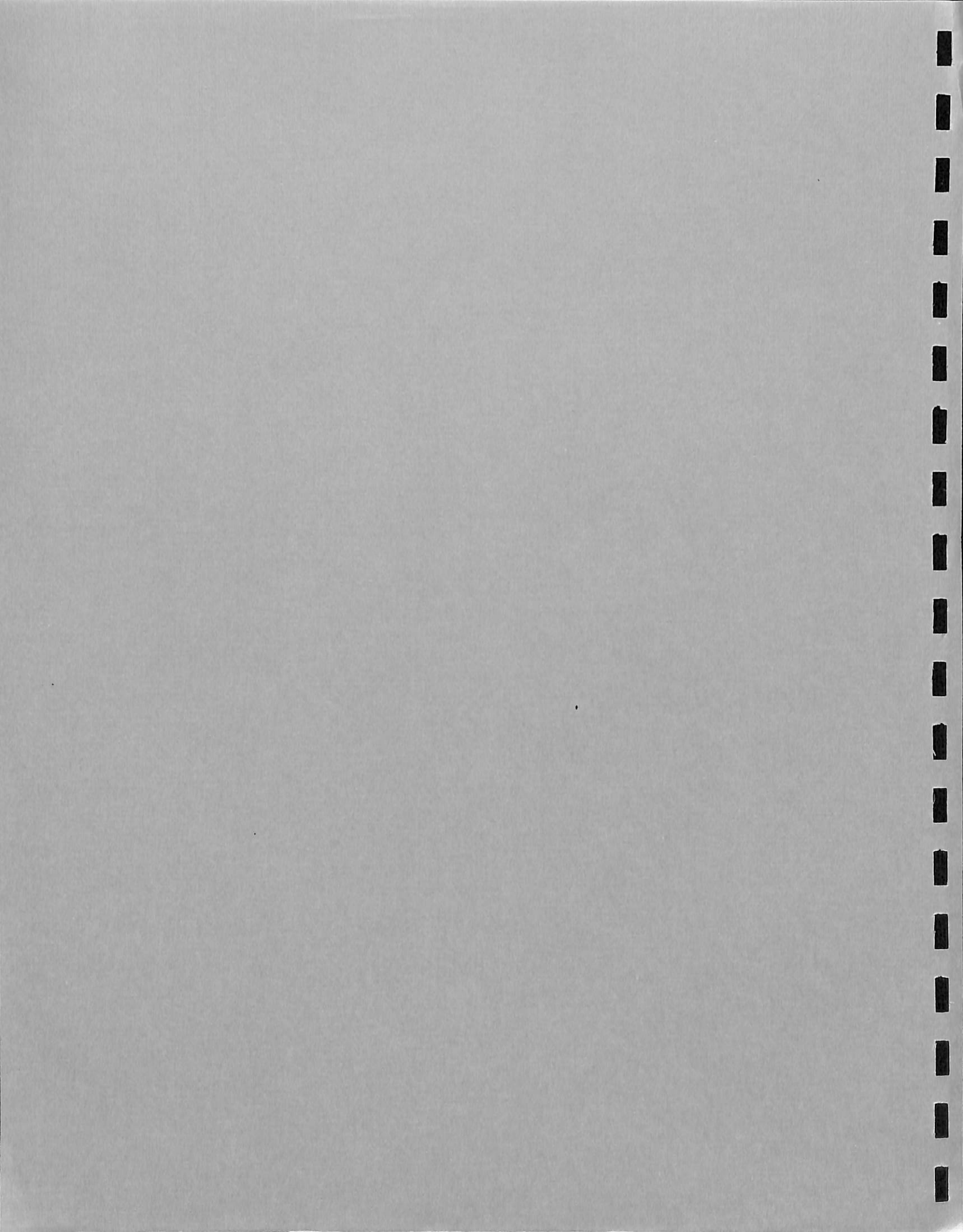
Nosotras, feministas todas, seamos académicas, estudiantes, aficionadas a la literatura o la traducción, tenemos el deber intelectual y político de hacer llegar nuestras voces a un público siempre más amplio. Un vehículo es la traducción, idealmente hecho con una óptica y sensibilidad feministas, que puedan poseer ambos mujeres y hombres de buena voluntad.



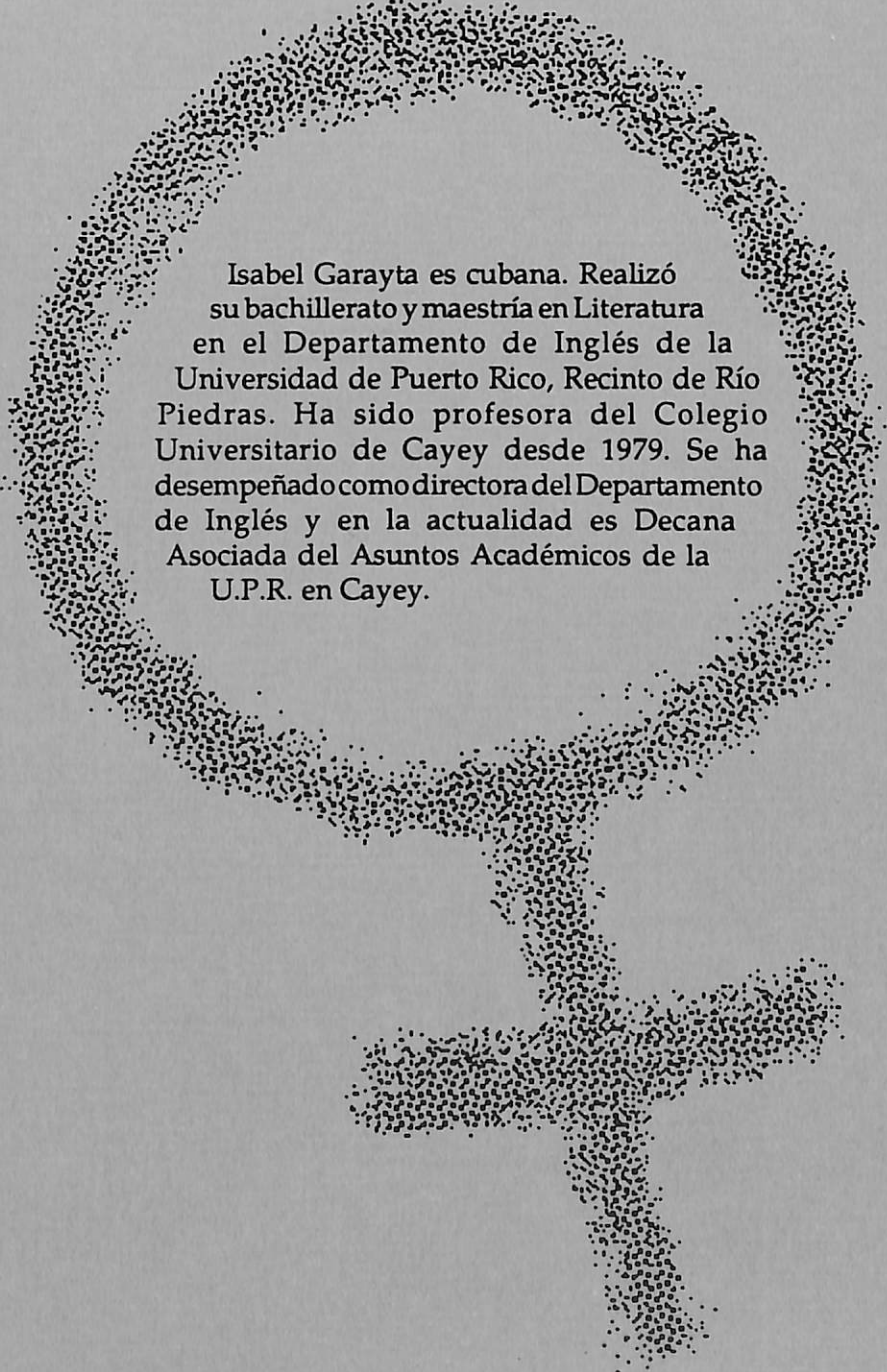
Caroline Bondy



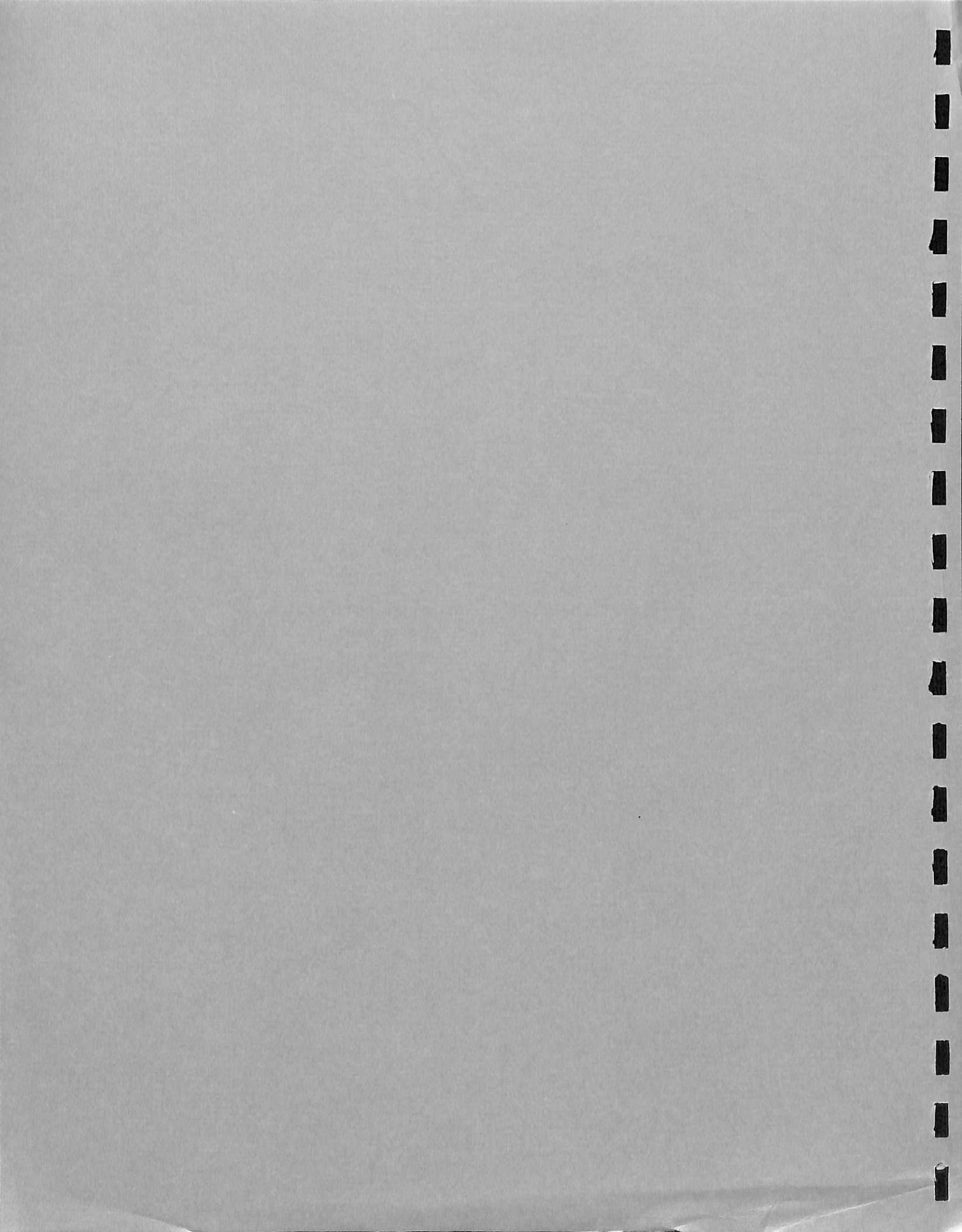
Caroline Bondy es estadounidense. Obtuvo su maestría en inglés de la Universidad de Puerto Rico y comenzó sus estudios doctorales en la Universidad Interamericana y en la Universidad de Puerto Rico. Ha sido profesora en la el Colegio Tecnológico del Municipio de San Juan, y en la Universidad de Puerto Rico en Río Piedras y Cayey. Es participante activa de TESOL (Teaching English as a Second Language), y de la Asociación de Supervisión y Desarrollo Curricular.



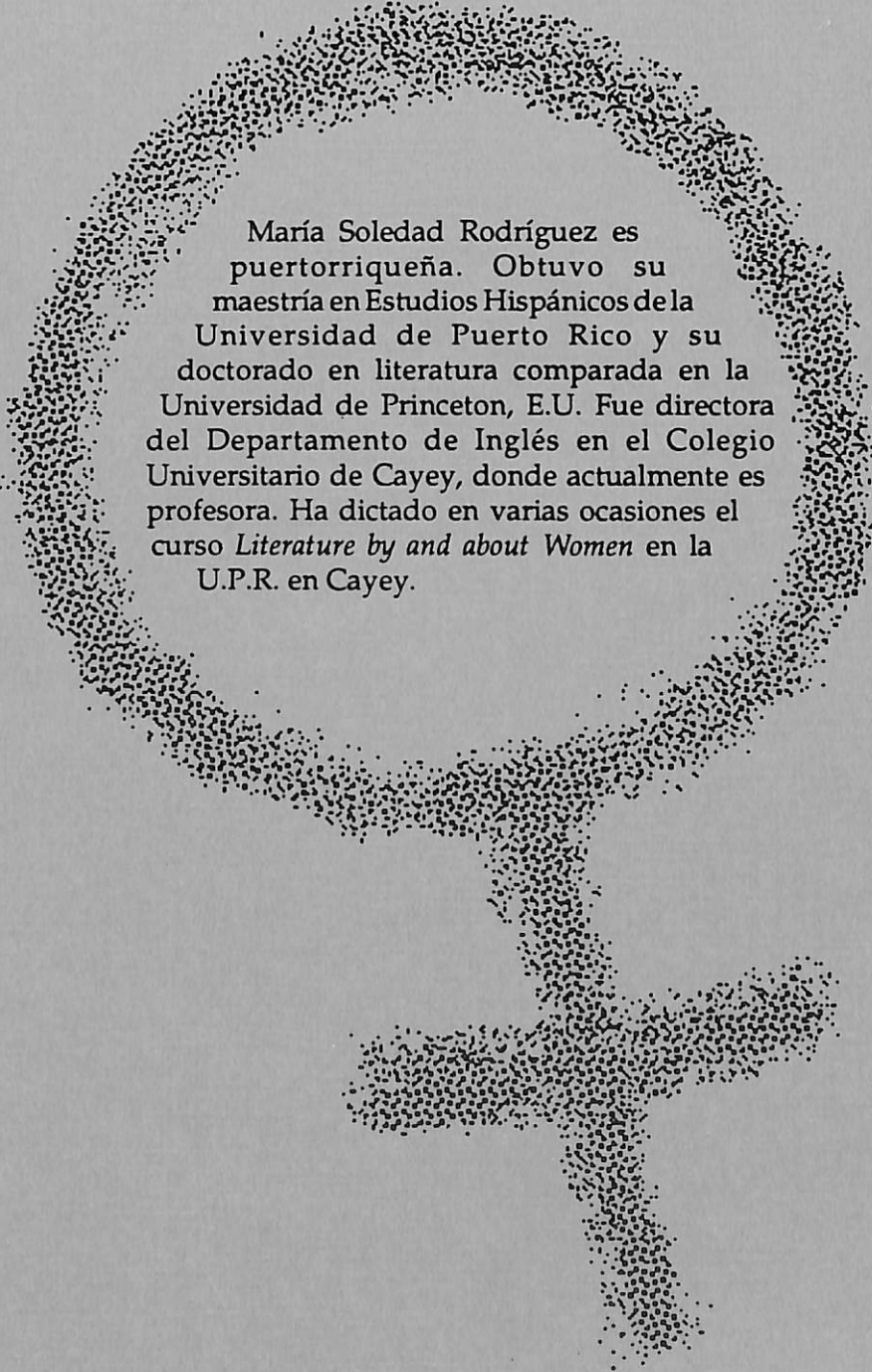
Isabel Garayta



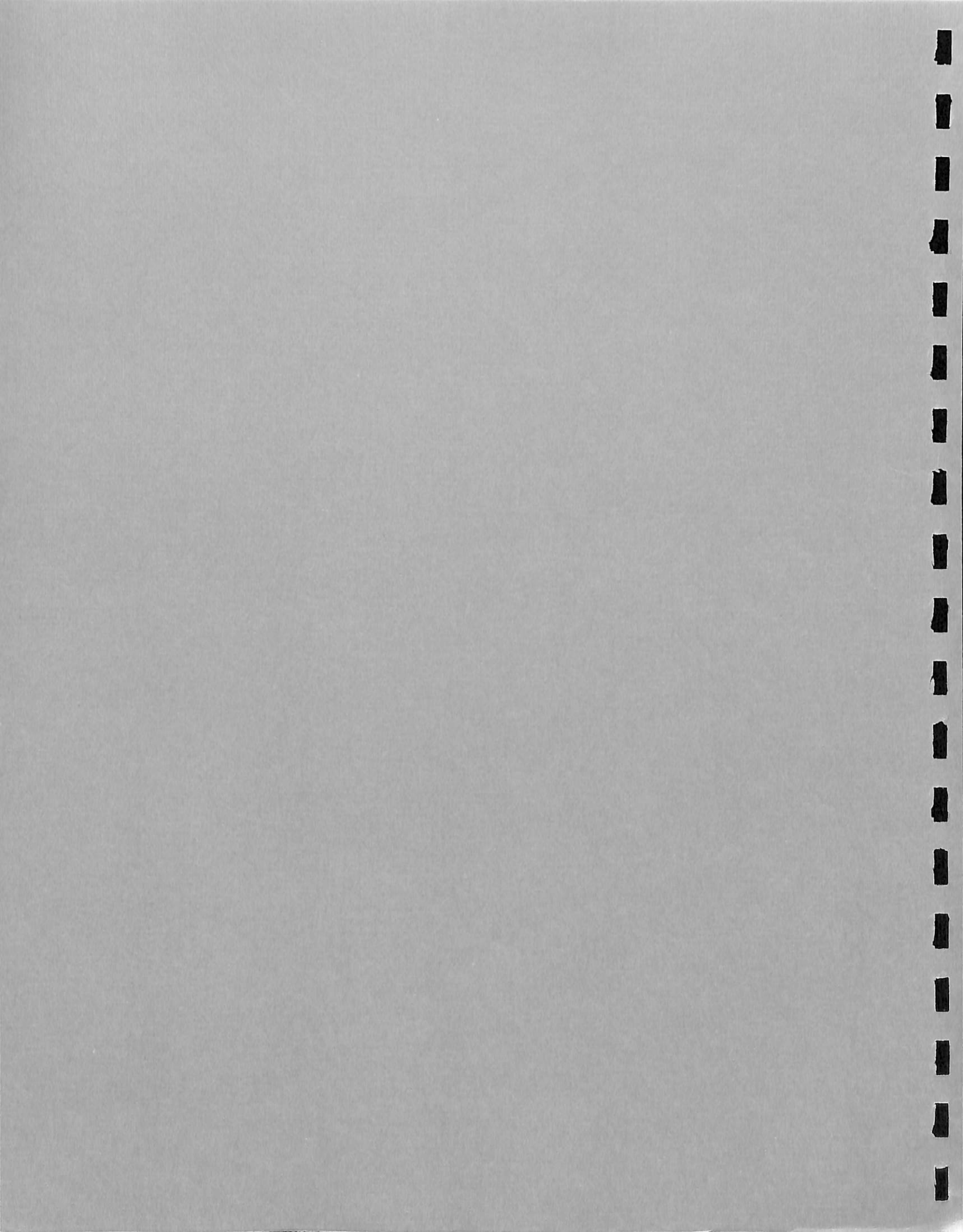
Isabel Garayta es cubana. Realizó su bachillerato y maestría en Literatura en el Departamento de Inglés de la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. Ha sido profesora del Colegio Universitario de Cayey desde 1979. Se ha desempeñado como directora del Departamento de Inglés y en la actualidad es Decana Asociada del Asuntos Académicos de la U.P.R. en Cayey.



Maria Soledad Rodriguez



María Soledad Rodríguez es puertorriqueña. Obtuvo su maestría en Estudios Hispánicos de la Universidad de Puerto Rico y su doctorado en literatura comparada en la Universidad de Princeton, E.U. Fue directora del Departamento de Inglés en el Colegio Universitario de Cayey, donde actualmente es profesora. Ha dictado en varias ocasiones el curso *Literature by and about Women* en la U.P.R. en Cayey.



**PRONTUARIOS MODIFICADOS
INGLES 3101 Y 3102**

Caroline Bondy, M.A.
Isabel Garayta, M.A.
María Soledad Rodríguez, Ph.D.

Profesoras de Inglés
Universidad de Puerto Rico en Cayey

English 3101

1. Course Description

1.1 Catalogue Description

1.1.1 English 3101

1.1.2 Basic English

1.1.3 Prerequisite: 450-569 on The College Board Entrance Exam.

Students scoring below 450 must have passed Remedial English.

1.1.4 Offered every semester

1.1.5 Credits: 3

1.1.6 Three hours a week of oral and written interaction and individual and group presentations, with one hour of laboratory and/or one hour of tutoring for students so required by the department.

1.1.7 This is a course to teach and reinforce the four basic language skills, listenings, speaking, reading, and writing through issues relevant to today's society.

1.2 Syllabus

1.2.1 Objectives

1.2.1.1 General Objectives

1.2.1.1.1 To reinforce and to expand students' aural/oral skills.

1.2.1.1.2 To introduce reading and writing skills.

1.2.1.1.3 To expand students awareness of their roles and potentials in today's society in order to eliminate limiting stereotypes which affect people because of their gender and/or ethnic background.

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

1.2.1.2 Specific Objectives

At the end of the course students are expected to:

1.2.1.2.1. Participate in simple conversations effectively with the correct stress, intonation, and rhythm.

1.2.1.2.2 Express ideas spontaneously and with confidence on any even subject such as the role of women and/or minorities in society.

1.2.1.2.3 Understand English spoken at normal speed.

1.2.1.2.4 Be aware of how to avoid discriminatory language.

1.2.1.2.5 Increase reading comprehension skills.

1.2.1.2.6 Expand active and passive vocabulary use and recognize grammatical structures studied during the semester.

1.2.2 Possible texts. (Professors should be aware that texts might include discriminatory and stereotypical material which should be discussed in class.)

Beckerman, Howard Heartworks: Inspirations for English as a Second Language. Prentice Hall, New Jersey, 1989.

Dixon, Robert. Graded Exercises in English, rev. ed. Regents Pub., Co., 1983.

Harris, Tim. Practical English Book 2. New York: Harcourt, Brace, and Jovanovich, 1980.

Molinsky Steven J. and Bliss, Bill. Expressways -3A. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall, 1987.

Rice, Alison. Explorations. Collier McMillian, 1988.

Saitz, Robert and Stieglitz, Francine. Challenge/A First Reader/Workbook in English. Little Brown & Co., 1978.

Schramper, Betty. Basic English Grammar. Englewood Cliffs, New Jersey: PrenticeHall, 1984.

1.2.3 Areas to be covered

1.2.3.1 Listening/Seaking

Ask questions

Engage in simple conversation

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

Develop assertiveness

Improve stress, rhythm, and intonation in pronunciation

Paraphrase; interpret intonation; infer subtle messages

Avoid discriminatory language

1.2.3.2 Reading

Topic sentences Main ideas and supportive details

Vocabulary- recognize discriminatory language

Reading selections on issues that directly affect students reality and social stereotypes

1.2.3.3 Grammar

Verb tenses - simple, progressive, and perfect

Modals

Regular/irregular verbs

Sentence patterns

Formation of questions, negatives, and short answers

Single-word, phrasal, and clausal modifiers

1.2.3.4 Writing

Simple, sentences focusing on subject/verb agreement

Summaries, brief paragraphs using 1st person perspective

Transcription of dictation

Vocabulary - avoiding discriminatory language

1.2.4 Method of Evaluation Partial tests

Announced and unannounced quizzes

Oral presentation

Final exam Laboratory/tutoring grade 5 when applicable (10-20% of final grade)

2. Analytical Information

2.1 Instructional Model - type of instruction, hours, credits

<u>Type of Session</u>	<u>Size of class</u>	<u>Personnel Required</u>	<u>Hours per week</u>	<u>Cr.</u>
Oral interaction, individual and group presentations	25	1 Prof. for every four groups	4 to 5 incl. lab.	3

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

2.2 Personnel and/or special additional resources needed.

2.2.1 Facilities: classrooms, laboratories

2.2.2 Library or other learning resources required. Supplementary readings

Audio visual materials

2.2.3 Requisites the professor should have:

2.2.3.1 M.A. in English. A linguistic background and/or experience in TESOL. Interest in achieving a gender and ethnic- balanced curriculum.

2.3 Relationship to other courses

2.3.1 Not offered by other department at the C.U.C.

2.3.2 First-year course

2.3.3 Other colleges and universities in P.R. have similar courses.

2.4 Size of enrollment:

A maximum of twenty-five students per section.

English 3102

1. Course Description

1.1 Catalogue Description

1.1.1 English 3102

1.1.2 Basic English

1.1.3 Pre-requisites: English 3101

1.1.4 Offered every semester

1.1.5 Credits: 3

1.1.6 Three hours a week of written and oral interaction with individual and group presentations, with one hour of laboratory and/or one hour of tutoring for students so required by the Department.

1.1.7 This is a course to teach and reinforce the four basic language skills: listening, speaking, reading, and writing through issues relevant to today's society.

1.2 Syllabus

1.2.1 Objectives

1.2.1.1 General Objectives

1.2.1.1.1 To reinforce reading and writing skills introduced in 3101, and to continue reinforcing the oral/aural skills.

1.2.1.1.2 To continue to expand students' awareness of their roles and potentials in today's society in order to eliminate limiting stereotypes which affect people because of their gender and/or ethnic background.

1.2.1.2 Specific Objectives

Using readings relevant to today's society, specially those related to gender and ethnic issues, at the end of the course the students are expected to:

1.2.1.2.1. Reading:

Guess meaning from context skim for main ideas

Recognize the main ideas

Interpret sentence structure and meaning

Scan for information

1.2.1.2.2. Writing

Write topic sentences and concluding sentences

Organize information in a paragraph

Correctly use transitions and connectors

Use details to develop a paragraph.

Revise and edit

1.2.1.2.3. Orally express their opinions assertively.

1.2.2. Possible text: Professors should be aware that texts might include discriminatory and stereotypical material which should be discussed in class.

Kirn, Elaine. Interactions II: A Reading Skills Book. 2nd ed. McGraw-Hill, N.Y., 1990.

Miller, George. The Prentice Hall Reader. 2nd ed. McGraw-Hill, N.Y. 1989.

Pemberton, Carol. Writing Paragraphs. Allyn and Bacon. Massachusetts, 1991.

Robert Shaw, Suzanne. Reading First: Building Reading Competence. 2nd ed. Maxwell MacMillan. New York, 1990.

Sullivan, Katherine. Paragraph Practice: Writing the Paragraph and the Short Composition. 6th ed. McMillan Publishing Co., New York, 1989.

Troyka, Lynn. Structured Reading 3rd ed. Prentice Hall, New Jersey, 1989.

1.2.3 Topics to be covered

Guessing meaning from context

Writing topic sentences

Use of connectors

Recognizing the main idea in a reading selection, adding details using adjectives and propositional phrases.

Description of scenes.

Skimming for supporting details.

Developing ideas through examples.

Description of events.

Restating main idea
Scanning for information
Write an autobiographical narration
Restating supporting details and information
Outlining personal narration
Developing narration through time sequence
Restating main ideas and details
Using transitional words.
Limiting information for summaries
Making inferences
Understanding idioms and expressions
Developing paragraph through enumerations
Writing concluding sentences
Understanding exaggeration and understatement
Developing paragraph through persuasion-giving advice
Organizing information by order of importance
Developing reading speed
Unifying paragraphs
Revising and editing

1.2.4. Method of evaluation

Partial tests
Announced and unannounced quizzes
Oral presentation
Written work
Final exam
Laboratory/tutoring grade (s) (when applicable)
Class participation

Supplementary Bibliography:

Snow, Kimberly. Word Play Word Power: A Woman's Personal Growth Workbook. California: Conari Press, 1989.

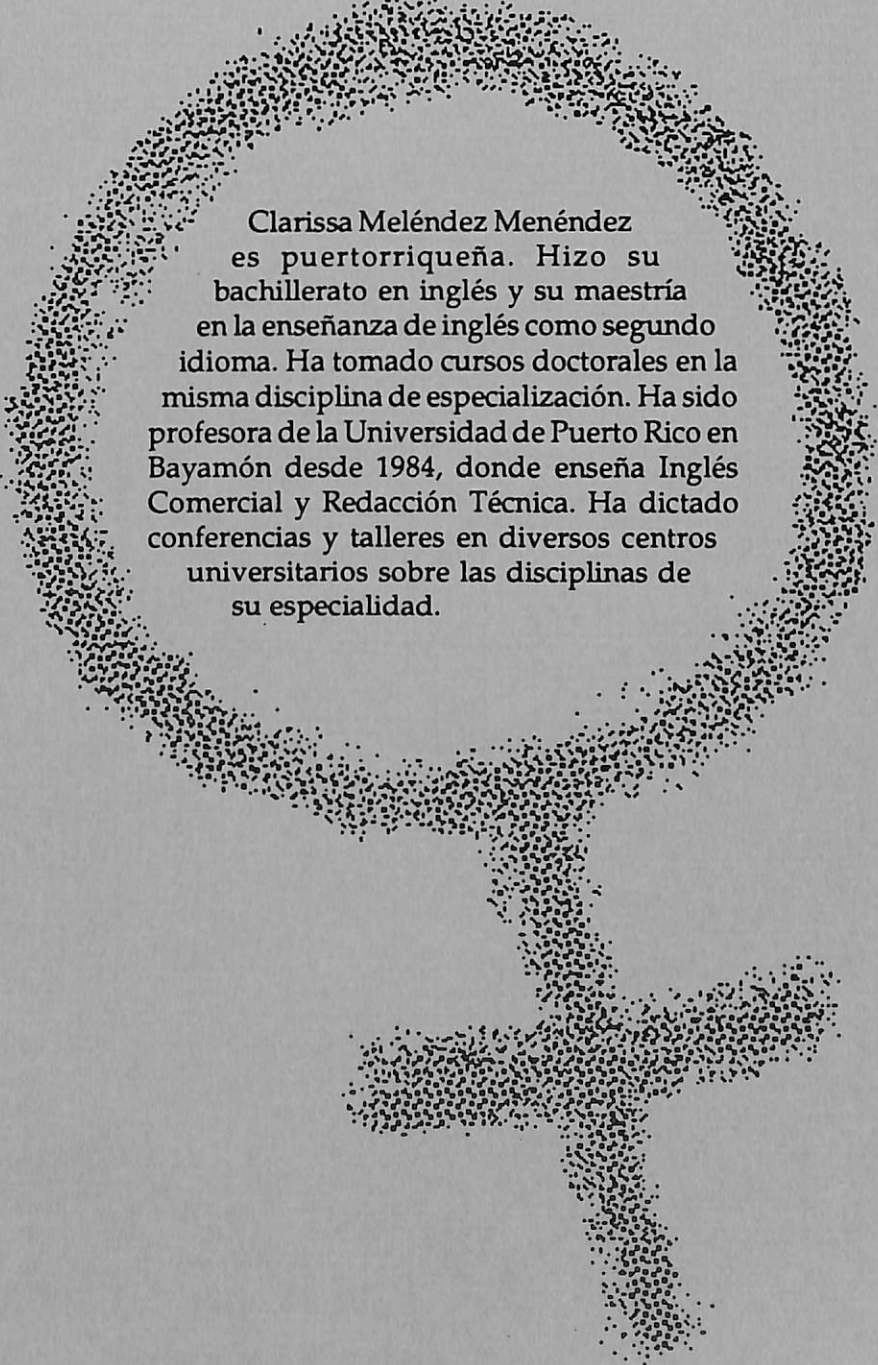
2. Analytical Information

2.1. Instructional Model

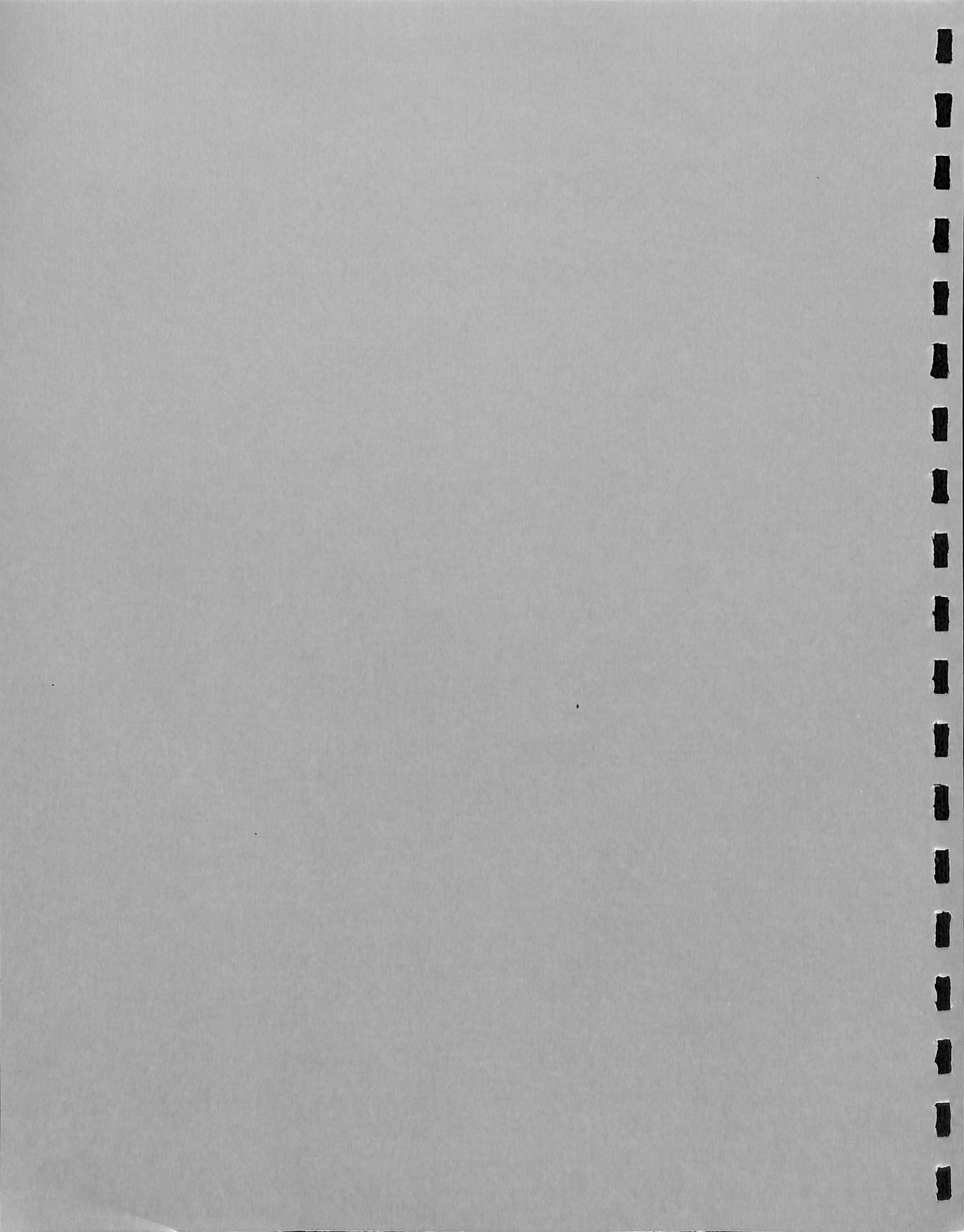
HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

<u>Type of Session</u>	<u>Size of Class</u>	<u>Personnel Required</u>	<u>Hours per Week</u>	<u>Cr.</u>
Oral interaction Individual and group presentation and writing	25	1 Prof.	3-4 incl. lab.	3
2.2. Personnel and/or additional resources needed.				
2.2.1 Facilities: Classroom, laboratory				
2.2.2. Library or other learning resources Supplementary readings and exercises Audio visual material				
2.2.3 Requisites the professor should have: M.A. in English. Interest in achieving a gender and ethnic balanced curriculum.				
2.3 Relationship to other courses				
2.3.1 Not offered by other departments in the C.U.C.				
2.3.2 This course is a continuation of 3101				
2.3.3. Other colleges and universities in P. R. have similiar courses.				

Clarissa Meléndez Menéndez



Clarissa Meléndez Menéndez es puertorriqueña. Hizo su bachillerato en inglés y su maestría en la enseñanza de inglés como segundo idioma. Ha tomado cursos doctorales en la misma disciplina de especialización. Ha sido profesora de la Universidad de Puerto Rico en Bayamón desde 1984, donde enseña Inglés Comercial y Redacción Técnica. Ha dictado conferencias y talleres en diversos centros universitarios sobre las disciplinas de su especialidad.



REWRITING BASIC ENGLISH

Clarisa Meléndez Menéndez, M.A.

*Professor of English
University of Puerto Rico at
Bayamón*

The first approach to the Gender Balanced Curriculum Project seemed to be a simple and easy task. As I newcomer I was sure it consisted of always including "she" every time "he" was mentioned. If possible take into consideration the use of the term "shim". And whenever "he/she" was used why not invert the order to "she/he"?

Then take words that limited the presence of women such as, policeman, fireman and chairman, and substitute them to police officer, fire fighter and chairperson. And be sure to use chairperson for males too, because it had been turning out to be a synonym for chairwoman! I had become so keen at this that I

had been noticing that the word "freshman" was still being used to refer to first year students. I was thinking about which term could be coined "freshperson"? I knew I would have to come up with something better, but in the meantime I was waiting to make my move.

But after becoming submerged for a year in the Gender Balanced Curriculum Project. I slowly realized that my naive contributions were only cosmetic remedies that only touched the surface. What the curriculum of basic English really needed was major surgery!!!

It now seemed that every sentence, phrase, and word had an embedded message that had to be carefully scrutinized. The Gender Project was not simply asking for equal time for the female counterpart, but it was demanding the inclusion of other perspectives that had been traditionally silenced for a long time.

The moment these viewpoints were becoming part of the scene, dominant beliefs began to crumble. What once seemed as the norm, was now just another

example of the varied perspectives that existed.

With this new vision, questions about my years in high school began to arise. Why were frogs destroyed to study live, when the books had plenty of colorful diagrams? Why were field days won only by the male athletes points, and the female points were not counted? Was I some sort of strange creature because I enjoyed my gym class and didn't mind perspiring?

Questions about my present situation began to arise. How was it decided that I was to manage the majority of the household duties? Why after giving birth were my sports interests put on hold? Why were some of my female colleagues not recommended for administrative positions because they had families to take care of?

With these past and present questions, I looked at my role as a teacher. I wondered if I had followed the tradition of offering my students a limited view of reality, and much to my dismay I

was. I carefully looked at syllabuses, textbooks, materials, and methodologies, and I realized that I had to answer an overwhelming question. What contributions could I make to break the cycle?

This also made me ask myself about, what approach would I use? Did I want to antagonize the men and women in my class? Or did I want them to converse about issues that affected both? I decided that I wanted the later for my students. We would address issues that affected everyone and analyze how gender, race and class were present in these issues. We would try to accept that there were many perspectives and analyze which had been the dominant viewpoint and why.

I was aware that the existing Basic English course did not live up to these expectations, so the task of rewriting the course had just begun.

**PRONTUARIOS MODIFICADOS: INGLÉS
3101 Y 3102**

Clarissa Meléndez Menéndez, M.A.

Profesora de Inglés

Universidad de Puerto Rico en Bayamón

ENGLISH 3101

I. Title of Course: Basic English I

Codification: INGL 3101

Credits: Three

Contact Hours: Three lecture hours per week
One lab hour per week

II. Course Description:

An intensive course in grammar, sentence writing, reading comprehension, vocabulary building conversation and pronunciation. Structures studied in class are reinforced in the language laboratory.

III. Justification:

Gender is a category of analysis of knowledge that should be taken into consideration for students to acquire a more balanced view of their reality, so gender studies should be an integral part of their education.

IV. Content Based:

One of the changes introduced in the syllabus consists of making the content the major focus of the course. This is done by selecting reading which deal with topics pertinent to gender, race and class.

This change also permits professors to vary the readings from one semester to another.

Language skills will be introduced through the readings.

V. Journals:

The students will write regularly in their journals and react to the readings and activities of the class.

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

They will be evaluated on their journals according to the content and amount. Grammar and sentence structure will not be evaluated strongly in the journals.

VI. General Objectives:

During the course of the class the students will be able to:

1. Contribute actively in the learning process by participating in the selection of materials, activities, topics and strategies in which the student becomes the focus of the class.
2. Analyze the differences in the use of language used by women and men.
3. Analyze the roles of women and men in many aspects of society, and evaluate how these roles affect the students.
4. Analyze readings, topics and materials used in the class and consider which viewpoints have been included or excluded, and why.
5. Analyze how class, gender and race are reflected in language.
6. Analyze how language is used to control others.
7. Analyze the concept of objectivity in education, opinions, viewpoints...

VII. Components of Grammar:

It will be covered on an individual basis with the use of modules. Students will be quizzed on grammar items.

1. Sentence writing

The basic elements of the sentence such as its parts, structure, subject-verb agreement, coordination, and subordination will be covered in class in the readings and distribution of handouts.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

On all quizzes, tests and evaluations students will be required to write sentences.

2. Reading Comprehension

Students will be exposed to a series of readings in which topics related to gender, race and class will be discussed.

Specific reading skills will be covered in the selected readings.

3. Vocabulary Building

New vocabulary found in the reading selections will be emphasized.

4. Conversation and Pronunciation

Students will converse and practice pronouncing appropriately in the class oral activities.

VIII. Specific:

1. Objectives:

1.1 Define the concepts of gender, race and class.

1.2 Identify and analyze how they influence pertinent issues.

1.3 Identify and analyze how they have influenced to student's and teacher's points of view.

1.4 Identify and analyze how language is affected.

2. Reading:

2.1 Read and analyze selections in which gender, race, and class issues are discussed.

2.2 Develop basic reading comprehension skills, such as, identifying and analyzing in paragraphs:

a. the topic.

b. the main idea.

c. the supporting details.

2.3 Identify, analyze and use skills related to the dictionary such as:

a. the parts of a dictionary

b. the use of context clues

c. the use of multiple meanings

2.4 Identify and locate the different sections of the library, such as:

a. card catalog

b. reference

c. periodical

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

- d. reserve
- e. audio-visual

3. Vocabulary:

- 3.1 Use vocabulary from the readings in class discussions and journals.

4. Sentence Writing:

- 4.1 Identify and analyze the following in sentence structure:

- a. the parts of the sentence.
- b. subject and verb agreement.
- c. three basic sentence patterns known as, simple, compound and complex.
- d. the use of subordination and coordination.

- 4.2 Identify and analyze how to avoid sexist terms in her/his writings.

5. Conversation and Pronunciation:

- 5.1 Participate in class discussions.
- 5.2 Participate in small group and pair work.
- 5.3 Identify and analyze how gender, race, and class affect students participate, take turns and interrupt.

6. Grammar:

- 6.1 With the use of modules the students will review and use the structures of the following topics:

- a. verb be (past and present).
- b. differences between verb be and have.
- c. simple present tense.
- d. frequency adverbs.
- e. present and past continuous.
- f. prepositions of time and place.
- g. singular and plural nouns.
- h. mass and count nouns.
- i. definite and indefinite articles.
- j. possessive and demonstrative adjectives.
- k. subject pronouns.

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

IX. Class Schedule for English 3101

<u>Week</u>	<u>Skills, activities, readings...</u>
1	Introduction to course. Discussion of responsibility sheet, modules and journals. Breaking the ice activities. Journal: Why did you decide to continue your studies?
2	Education: How are careers selected?
3	Skill: Using the dictionary Journal: What factors influenced you to select your field of study? (Week 2) How did your sex, race and social class affect your selection? (Week 3) Grammar: Verb Be (present and past) Differences between be and have Reading: "Civilization and Education" James Baldwin
4	Gender Project Students will select a situation and observe the way women and men participate in that situation. Students will record their observations and share their findings with the group. Students will be monitored in the selection of the situation, how to observe, what to observe and how to record. They will have 4 weeks to collect their data.
5	Skill: Structure of the sentence. Subject and verb agreement. Journal: What aspects of your elementary or high school education have you not comprehended? Have the purpose always been clear? Explain. What are your feelings and reactions to the teaching of English in Puerto Rico? (Week5) Grammar: Subject Pronouns Possesive and demonstrative adjectives Definite and indefinite articles

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

Reading: "It Takes Courage to Say Things Differently" Kay Boyle
"Pithing a Frog" Mary Lou Colin

6 Family

7 Skill: Subordination and coordination in sentences

Journal: What are the responsibilities for a woman and a man in a family? Why? Are they changing?
(Week 6)
What examples of double standards have you experienced?
(Week 7)

Grammar: Singular and plural nouns
Mass and count nouns

Reading: " My Mother Never Worked" Bonnie Smith-Jacbel

8 Skill: Identifying the topic in readings.

Journals: What are your experiences with latchkey kids?
(Week 8)

How does social class affect latchkey kids?
(Week 9)

9 Grammar: Simple present
Frequency adverbs

Reading: Group discussion of Gender Project

10 Skill: Identifying the main idea and supporting details in readings.

11 Journal: What examples of sexist language can you pinpoint in advertisements?
(Week 10)
What effects does sexist language have on women and men?

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

(Week 11)

Grammar: Present and past continuous

Reading: The Great Person Hole Cover Debate: Modest Proposal for Anyone Who Thinks the Word "he" is Just Plain Easier" Lindsay Van Gelder

12 Friendship: What is its value?

13 Skill: Previewing

Journal: What are the differences between women friends and men friends? (Week 12)

Can a woman and a man be friends without becoming interested in each other? Explain.
(Week 13)

Grammar: Prepositions of place and time

Week Skills, activities, readings...

13 Reading: "Trends, Good Friends and Such Good Friends"
Mary Lou Colin

14 Racism: How does it exist in Puerto Rico?

15 Skill: Sentence combining

Journal: What examples of racism have you seen in Puerto Rico?
Week 14)
How is Puerto Rico's racism different from other countries?
(Week 15)

Grammar: Any pending topics will be covered here.

Reading: "My First Lesson in How to Live as a Negro"

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

Richard Wright

16 Evaluation of course
Closing activities
Make ups

17 Review for final test

ENGLISH 3102

I. Title of course: Basic English II

Codification: INGL 3102

Credits: Three

Contact Hours: Three lecture hours per week
One lab hour per week

II. Course Description:

Continuation of 3101. For more detailed information, please see Syllabus of English 3101.

III. Specific Objectives:

Taking into consideration the general objectives stated above, the students will be able to complete the following language skills:

1. Oral:

- a. Work in pairs and small group activities.
- b. Contribute to class discussions by giving oral accounts of their opinions.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

- c. After obtaining tips on appropriate public speaking, present an oral report based on a topic appropriate to the general objectives.
- d. Apply orally the grammatical structures presented in modules.

2. Reading:

Read articles, essays, short stories, and other written documents that are related to the ideas stated in the general objectives.

- a. Contribute in the selection of these documents.
- b. Analyze what is fact and opinion in their readings.
- c. Analyze what inferences are and how they are present in their readings, and how they affect their thinking process.
- d. Use appropriately the techniques of scanning, previewing and skimming.

e. Identify, analyze and use the resources of library to find more information and other viewpoints of the topics and materials discussed in class. Emphasis will be given to the following areas: card catalog, reference, periodicals, audio-visual, ERIC, and circulation.

3. Writing:

3.1 Sentence Structure

- a. Use the three basic sentence patterns, known as simple, compound and complex. They will use these sentence patterns in their journals, assignments, and tests.
- b. Combine these three basic sentence patterns with the use of conjunctions such as: and, but, so, for, yet, or, nor.
- c. Combine these three basic sentence patterns with the use of words such as: before, after, when, while, because, since, and others that are deemed appropriate for students of this level.

3.2 Outlining

- a. Analyze the structure, use, and purpose of the outline.
- b. Apply the structure of the outline to their readings.

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

- c. Apply the structure of the outline as a way to organize their writings.

3.3 Summary

- a. Analyze the technique, use, and purpose of the summary.
- b. Apply the technique of the summary to their readings.

4. Grammar:

The use of the modules the students will review the uses and structures of the following topics:

- a. future tense with will and going to
- b. simple past tense
- c. simple present and frequency adverbs
- d. present perfect tense
- e. comparative and superlative adjectives
- f. modals (can, may, should, must, might)
- g. when pertinent, identify and analyze how gender, race, class affect the usage of these structures

IV. Class Schedule for English 3102

<u>Week</u>	<u>Topics, skills, and activities</u>
1	Introduction to course. Discussion of responsibility sheet. Breaking the ice activities. Journal: Who are you?
2	Introduction to what is gender. Journal: What is a woman? What is a man?
3	Library skills:
4	Card catalog Reference section Periodical section ERIC Reserve

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

- Journal: What is a voice with authority?
What effect does it have on you?
Evaluations of: Library skills
Future
- 5 Skimming
- Journal: Interview your mother and ask how you
were born?
What are your reactions?
Explanation of Gender Project
Students will select a situation and observe the way women
and men participate in that situation. Students will record
their observations and share their findings with the group.
Students will be monitored in the selection of the situation,
how to observe, what to observe, and how to record. They
will have four weeks to collect their data.
- 6 Scanning
- Journal: Interview your mother and your father and ask
them to define what is marriage?
What are your reactions?
- 7 Basic Sentence Patterns
- 8 Simple, compound, and complex
Journal: What are some roles associated with women?
With men?
Why do you think this is so?
Evaluation of: Simple present and frequency adverbs
- 9 Group discussion of Gender Project
Sentence combining
- 10 Outlining
- 11 Journal: What is dating? What is expected of women?
What is expected of men?

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

Interview your mother, father or an older person and ask her/his what dating was like when she/he was a teenager.

What are your reactions?

Evaluation of: Outlining

11 Summarizing

12 Journal: What do Michael Jordan, Michael Jackson...have in common? How has their race affected their lives?

Evaluation of: Comparative and superlative adjectives

13 Public speaking

Journal: What are social classes? Why do they exist? How are you affected?

14 Oral reports

15 The students will begin their oral reports after they have completed the following requirements throughout the semester:

-select a topic related to gender, class or race possible on a 3x5 index card

-receive approval of topic

-collect varied references from library, oral interviews, questionnaires and other sources

-hand in outline of report

-hand in summary of report

-review tips on public speaking

-analyze and evaluate the oral critique sheet

During the oral reports, the seating arrangement will consist of a semi-circle, in which the whole class is seated. This way the students, the speaker and the professor will all be at the same level.

16 Evaluation of course

Make ups

Students will revise their records

17 Grammar topics that have not been evaluated will be included in the final test.

SELECTED READINGS FOR ENGLISH 3101-102

Age

De Beauvoir, Simone. "The Discovery and Assumption of Old Age". 75 Readings: An Anthology. New York: Mc Graw Hill Book Co., 1989.

Authority

Baker, Russell. "Beset by Mediocrity". Summerfield, Geoffrey and Judith, Reading(s). New York: Random House, 1989.

Boyle, Kay. "It Takes Courage to Say Things Differently". Summerfield, Geoffrey and Judith, Reading(s). New York: Random House, 1989.

Paton, Alan. "Eight Signposts to Salvation". 75 Readings: An Anthology. New York: Mc Graw Hill Book Co., 1989.

Wainwright, Loudon. "A Little Banning is a Dangerous Thing". Developing Readings. New York: Holt Rinehart Winston, 1989.

Authority Changing Attitudes

Baker, Russell. "Back to the Dump". Conlin, Mary Lou, Patterns: A Short Prose Reader. Boston: Houghton Mifflin Co., 1991.

Authority, Education

Mannes, Marya. "How Do You Know It's Good?". 75 Reading(s): An Anthology. New York: Mc Graw Hill Book Co., 1989.

Authority, Stereotype

Davidson, Robyn. "Sheep and Women". Summerfield, Geoffrey and Judith, Reading(s). New York: Random House, 1989.

Careers

U.S. News & World Report. "Advice That Can Help You Succeed on campus". Developing Readings. New York: Holt Rinehart Winston, 1989.

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

Class Poverty

Goodwin Parker, Jo. "What is Poverty?". 75 Readings: An Anthology. New York: Mc Graw Hill Book Co., 1989.

College

Herald, Evelyn. "Fresh Start". Developing Readings. New York: Holt Rinehart Winston, 1989.

Education

Quindlen, Anna. "Realizing What You Don't Know and Never Will". Summerfield, Geoffrey and Judith, Reading(s). New York: Random House, 1989.

Education, Authority

James, Thurber. "University Days". 75 Readings: An Anthology New York: Mc Graw Hill Book Co., 1989.

Education; History and Myths

Ludlum, David M. "The Climythology of America". 75 Readings: An Anthology. New York: Mc Graw Hill Book Co., 1989.

Family

Brown, Lisa. "Why I Want a Family?". Developing Readings. New York: Holt Rinehart Winston, 1989.

Cosby, Bill. "The Baffling Question". Developing Readings. New York: Holt Rinehart Winston, 1989.

Goodman, Ellen. "Rating the Kids". Summerfield, Geoffrey and Judith, Reading(s). New York: Random House, 1989.

Greenburg, Rick. "Escaping the Daily Grind for Life as a House Father". Developing Readings. New York: Holt Rinehart Winston, 1989.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Quindlen, Anna. "A Schism Between Mothers". Summerfield, Geoffrey and Judith, Reading(s). New York: Random House, 1989.

Divorce

Goodman, Ellen. "The Family / Career Priority Problem". Colin, Mary Lou, Patterns: A Short Prose Reader. Boston: Houghton Mifflin Co., 1991.

Kahn, Alice. "The Momist Manifesto". Colin, Mary Lou, Patterns: A Short Prose Reader. Boston: Houghton Mifflin Co., 1991.

Lucas, Rhonda S. "Limbo". Colin, Mary Lou, Patterns: A Short Prose Reader. Boston: Houghton Mifflin Co., 1991.

Pritts Merrill, Nancy. "Grand Parents". Colin, Mary Lou, Patterns: A Short Prose Reader. Boston: Houghton Mifflin Co., 1991.

Smith, Nelliejean. "On Being Unemployed". Colin, Mary Lou, Patterns: A Short Prose Reader. Boston: Houghton Mifflin Co., 1991.

Smith-Yackel, Bonnie. "My Mother Never Worked". Colin, Mary Lou, Patterns: A Short Prose Reader. Boston: Houghton Mifflin Co., 1991.

Language

Hendrickson, Robert. "The American Language". Colin, Mary Lou, Patterns: A Short Prose Reader. Boston: Houghton Mifflin Co., 1991.

Lindsay Van Gelder. "The Great Person Hole Cover Debate: Modest Proposal for Anyone Who Thinks the Word "he" is Just Plain Easier". 75 Readings: An Anthology. New York: Mc Graw Hill Book Co., 1989.

Loneliness

Sarton, May. "The Rewards of Living a Solitary Life". 75 Reading: An Anthology. New York: Mc Graw Hill Book Co., 1989.

Love

Chopin, Kate. "The Story of an Hour". Developing Readings. New York: Holt Rinehart Winston, 1989.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Stuart, Jesse. "Love". Developing Readings. New York: Holt Rinehart Winston, 1989.

Men-Women Marriage

Hacker, Andrew. "U/S and Marriage". Summerfield, Geoffrey and Judith, Reading(s). New York: Random House, 1989.

Motherhood

Pritts Merrill, Nancy. "Peace and Quiet". Colin, Mary Lou Patterns: A Short Prose Reader. Boston: Houghton Mifflin Co., 1991.

Objectivity in Education

Baldwin, James. "Civilization and Education". Colin, Mary Lou, Patterns: A Short Prose Reader. Boston: Houghton Mifflin Co., 1991.

Charren, Peggy and Sandler, Martin. "Television and Work". Colin, Mary Lou, Patterns: A Short Prose Reader. Boston: Houghton Mifflin Co., 1991.

Szurley, Irene. "Pithing a Frog". Colin, Mary Lou, Patterns: A Short Prose Reader. Boston: Houghton Mifflin Co., 1991.

Opinions-Facts

Ryan Ruggiero, Vincent. "How Good are Your Opinions?". Developing Readings. New York: Holt Rinehart Winston, 1989.

Race

Greenfield, Jeff. "The Black and White Truth About Basketball: a Skin Deep Theory of Style". 75 Readings: An Anthology. New York: Mc Graw Hill Book Co., 1989.

Mebane, Mary. "A Very Basic Decision". Colin, Mary Lou, Patterns: A Short Prose Reader. Boston: Houghton Mifflin Co., 1991.

Neale Hurston, Zora. "How It Feels to be Colored Me?". Colin, Mary Lou, Patterns: A Short Prose Reader. Boston: Houghton Mifflin Co., 1991.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Rodríguez, Richard. "Does America Still Exist?". 75 Readings: An Anthology. New York: Mc Graw Hill Book Co., 1989.

Wright, Richard. "My First Lesson in How to Live as a Negro". Colin, Mary Lou, Patterns: A Short Prose Reader. Boston: Houghton Mifflin Co., 1991.

Religion

Greene, Bob. "It Took This Night to Make Us Know". Colin, Mary Lou, Patterns: A Short Prose Reader. Boston: Houghton Mifflin Co., 1991.

Women-Men

De Beavoir, Simone. "Through the Eyes of Men". Summerfied, Geoffrey and Judith, Reading(s). New York: Random House, 1989.

Lurie, Alison. "The Shoe as a Strategic Weapon". Colin, Mary Lou, Patterns: A Short Prose Reader. Boston: Houghton Mifflin Co., 1991.

Montagu, Ashley. "The Natural Superiority of Women". Colin, Mary Lou, Patterns: A Short Prose Reader. Boston: Houghton Mifflin Co., 1991.

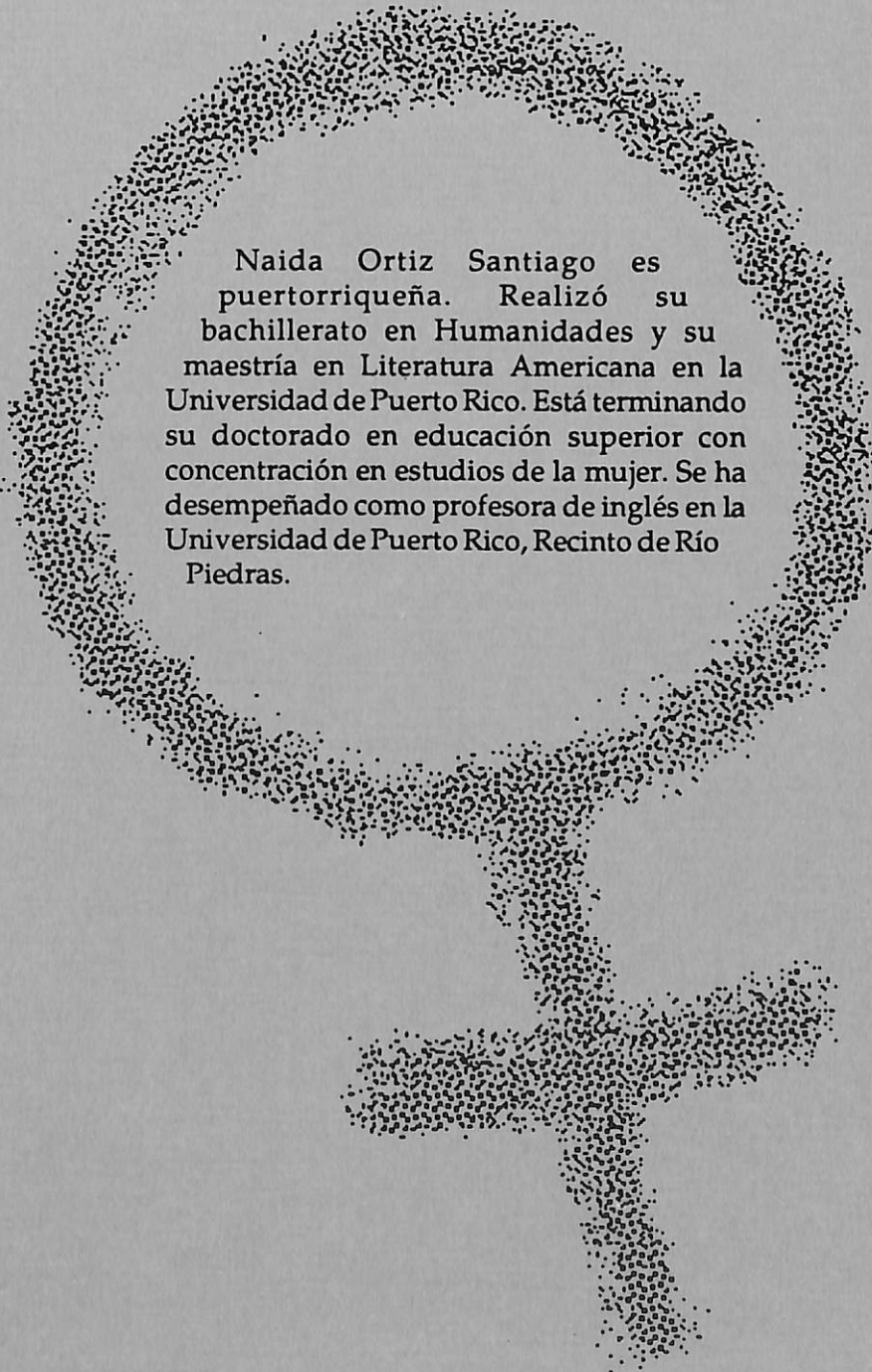
Syfers, Judy. "Why I Want a Wife". 75 Readings: An Anthology. New York: Mc Graw Hill Book Co., 1989.

Russell Sanders, Scott. "Women and Men". Colin, Mary Lou, Patterns: A Short Prose Reader. Boston: Houghton Mifflin Co., 1991.

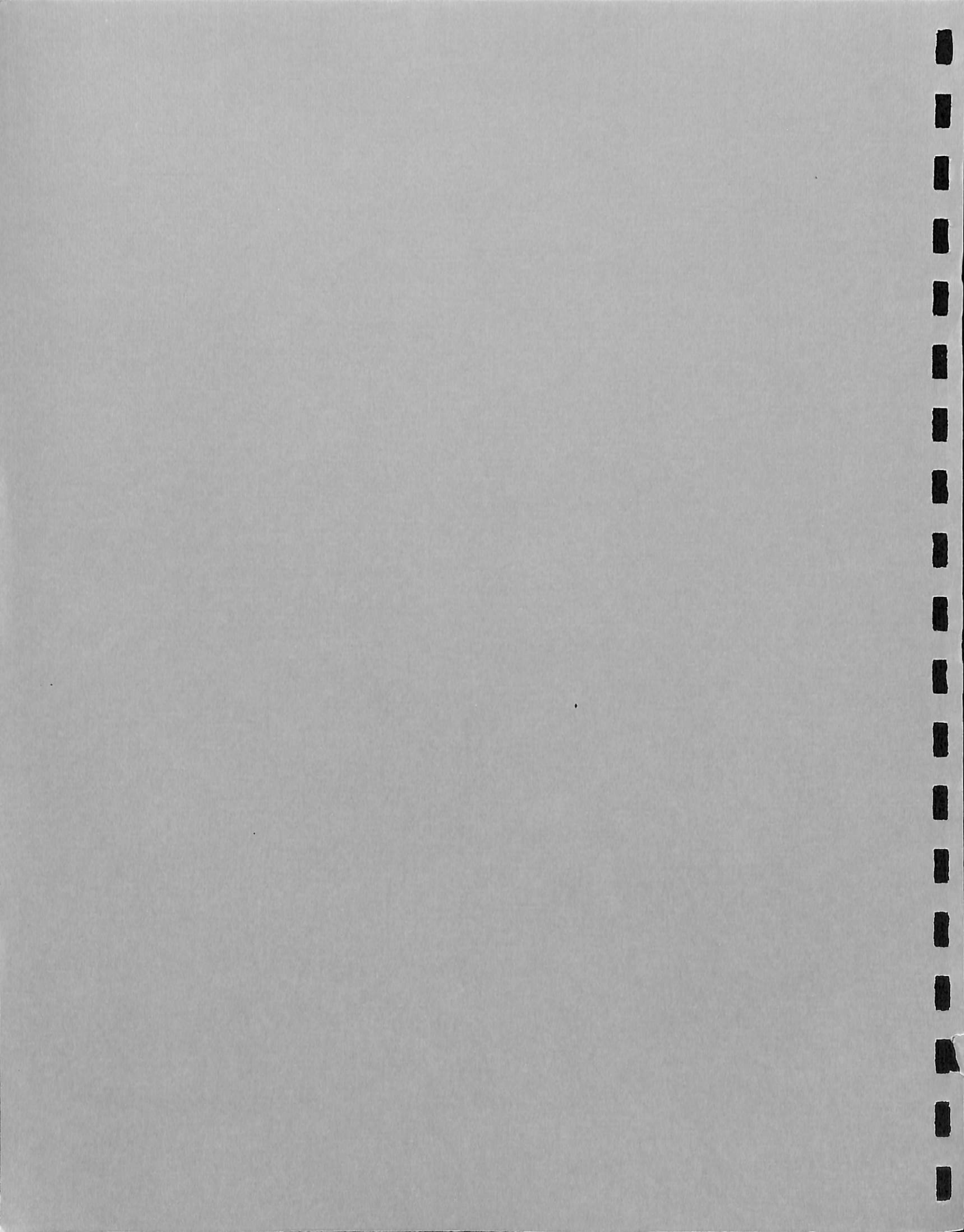
Viorist, Judith. "Friends, Good Friends and Such Good Friends". Colin, Mary Lou, Patterns: A Short Prose Reader. Boston: Houghton Mifflin Co., 1991.



Naida Ortiz Santiago



Naida Ortiz Santiago es puertorriqueña. Realizó su bachillerato en Humanidades y su maestría en Literatura Americana en la Universidad de Puerto Rico. Está terminando su doctorado en educación superior con concentración en estudios de la mujer. Se ha desempeñado como profesora de inglés en la Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras.



**PRONTUARIOS MODIFICADOS: INGLES
3101 Y 3102**

Naida Ortiz, M.A.

Profesora de Inglés

Fac. Estudios Generales

UPR, Recinto de Río Piedras

**ENGLISH 3101-3102
Level B**

- I. Description of course
- II. Objectives for the teaching of:
 - A. Grammar
 - B. Vocabulary
 - C. Reading
 - 1. Essay
 - 2. Short Story

- Course title** : English 3101-3102, Level B
- Credits** : 3 per semester
- Contact hours** : 3 hours weekly; approximately 45 hours per semester
College Board Entrance Examination.
- Description of course** : This course has been designed for those students who have less than average command of English and who score between 481 - 583 on the College Board Entrance Examination.

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

The first semester emphasizes the basic reading analytical skills through the study of the essay: content and form. It also includes the study of grammar and basic writing skills.

The second semester continues to develop basic reading skills through the study of the short story, as well as grammar and the basic writing skills introduced in the first semester.

Vocabulary skills should be emphasized during both semesters.

Students should be encouraged to do outside reading (additional essays during the first semester and additional short stories during the second semester) during both semesters.

Students should be encouraged to participate in non-credit workshops in reading, writing, and conversational English in order to improve their ability to communicate in English.

Following a thematic approach this course will examine the condition of women in society; making women's experiences a primary subject for knowledge; and seeing women's and men's experiences in relation to the sex-gender.

GENERAL OBJECTIVES

- I. To develop specific reading, and grammatical skills in English as a second language.
- II. To develop proficiency in the correct use of grammatical structures.
- III. To develop basic writing skills.
- IV. To increase vocabulary usage.

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

- V. To develop an appreciation for and an understanding of a variety of reading selections.
- VI. To be able to understand how the roles assigned by society on the basis of gender result in disadvantages for and injustices against women.
- VII. To understand that for women to be able to develop fully as human beings they must first get back basic rights taken away from them.
- VIII. To understand that women suffer prejudice solely on the basis of being women.

SPECIFIC OBJECTIVES

I. GRAMMAR

- A. To recognize and to use correctly the following grammatical elements:
 - 1. Parts of the sentence
 - a. Simple and complete subject
 - b. Simple and complete predicate
 - (1) verb tenses in active voice
 - (a) simple present
 - (b) present progressive
 - (c) present perfect
 - (d) present perfect progressive
 - (e) simple future
 - (f) simple past
 - (g) intended past
 - (h) past progressive
 - (i) past perfect
 - c. Subject - verb agreement
 - d. Word Order
 - (1) subjective complements
 - (a) noun
 - (b) adjective
 - (2) objective complements

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

- (a) direct object
- (b) indirect object
- (c) phrase object
- (3) adverbial complements
- (4) prepositional phrases
- 2. Sentence patterns
 - a. affirmative
 - b. negative
 - c. interrogative
- 3. Parts of Speech
 - a. nouns
 - (1) singular
 - (2) plural
 - (3) possessive
 - b. pronouns and antecedents
 - c. modifiers
 - (1) adjectives
 - (2) adverbs
 - (3) determiners

II . VOCABULARY

- A. To recognize meanings in context
- B. To recognize root words, prefixes and suffixes

III. READING: *The Essay*

- A. To analyze the structure of the essay
 - 1. To recognize types of paragraphs
 - a. introductory
 - b. developmental (the body)
 - c. transitional
 - d. summary
 - e. concluding
- B. To achieve literal comprehension of the essay
- C. To analyze and interpret the content of the essay

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

1. To locate the main idea and the supporting ideas
2. To formulate an implied main idea
3. To locate facts and details
4. To understand and recognize devices which relate ideas
 - a. pronouns
 - b. transitional words and expressions
 - c. punctuation
 - d. subordination and coordination
5. To recognize patterns of paragraph development
 - a. examples
 - b. illustrations
 - c. definition
 - d. cause and effect
 - e. reasons
 - f. facts and details
 - g. repetition or restatement
 - h. comparison and contrast
6. To recognize the four types of writing
 - a. narration
 - b. description
 - c. exposition
 - d. argumentation
7. To understand some literary devices
 - a. sensory imagery
 - b. figures of speech
 - (1) simile
 - (2) metaphor
 - (3) personification
 - c. tone
8. To reach conclusions
9. To distinguish between fact and opinion

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

IV. READING: *The Short Story*

- A. To achieve a literal understanding of the short story
- B. To critically analyze the short story considering the following elements
 - 1. To relate the title to the story
 - 2. To summarize the plot
 - 3. To determine if the plot is
 - a. continuous
 - b. episodic
 - 4. To determine the main and secondary conflicts
 - 5. To determine the turning point and climax
 - 6. To understand setting
 - 7. To understand character
 - a. function of each character
 - (1) protagonist and antagonist
 - (2) major and minor
 - b. types of character
 - (1) flat, round or stock
 - (2) static or dynamic
 - c. characteristics
 - (1) internal
 - (2) external
 - d. character presentation
 - (1) direct
 - (2) indirect
 - 8. To recognize literary devices
 - a. irony
 - b. suspense
 - c. foreshadowing
 - d. flashbacks
 - 9. To identify point of view
 - a. First Person
 - (1) protagonist
 - (2) secondary character
 - (3) observer
 - b. Third person

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

- (1) limited or selective omniscience
 - (2) multiple omniscience
 - (3) objective or dramatic
10. To understand diction through
 - a. narration
 - b. dialogue
 - c. literary devices
 - (1) sensory imagery
 - (2) figurative language
 - (3) symbolism
 11. To understand the conclusion
 12. To determine theme
 13. To recognize tone
 14. To recognize mood
 15. To recognize elements of unity

V. WOMEN'S ISSUES

- A. To realize the unfairness of making women responsible for house work, while presenting it at the same time as lacking any value.
- B. To recognize the unfairness of the double working load many women in our society carry.
- C. To realize that women are seen and treated as (sexual) objects rather than as people, that this is demeaning to women, and that this has a negative effect on the way women see themselves.
- D. To realize that women have been deprived of the right to enjoy their sexuality, and that this sexuality only exists for breeding children and pleasing the husband.
- E. To understand that violence against women has its roots in the assumption that women are inferior to men, are their property, and expected to obey and follow them.

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

LISTA DE LECTURAS RECOMENDADAS PARA USO EN LOS CURSOS DE INGLÉS 3101-3102 Y 3103-3104

Naida Ortiz, M.A.
*Profesora de Inglés,
Fac. Estudios Generales,
UPR, Recinto de Río Piedras*

Lecturas recomendadas para el curso de Inglés 3101, Análisis del Ensayo (según se cubre en el Departamento de Inglés de Estudios Generales, Recinto de Río Piedras). La fuente de algunas de estas lecturas no pudo ser identificada, pero la Sala Luisa Capetillo tiene copias de ellas.

- | | |
|--|-----------------------|
| 1. "A Complicity of Silence" | Shelley Anderson |
| 2. "He Defies you Still:The
Memories of a Sissy" | Tommi Avicoli |
| 3. "Women Wasted" | Jennifer Bitner |
| 4. "When Medical Research Is For Men
OnlyDrug Research, Business Week July 16-20, p.33. | |
| 5. "Madison Avenue and the Latina" | Maggie Echezabal Hall |
| 6. "Yes, Women and Men Can
Be'Just Friends" | Marjorie Franco |
| 7. "The Just Right Wife" | Ellen Goodman |
| 8. "A Grate ful Wife Has Second Thoughts" | Ellen Goodman |
| 9. "Date Rape Prevention " | Cheri Gurse |

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

- | | |
|---|--------------------------------|
| 10. "Language" | Robin Lakoff |
| 11. "How To Help Abused Women " | Ann Lander |
| 12. "There Is No Hierarchy" | Elizabeth Taylor |
| 13. "No One's a Mystery" | Carol Lynn Mithers |
| 14. "I Am What I Am" | Rosario Morales |
| 15. "Real Men Don't Cray ... And Other
Uncool Myths" | Phil Petrie |
| 16. "Going Out Together" | Frank Pittman |
| 17. "Dinamics Of Who Picks Up The Tab" | Jim Sanderson |
| 18. "Doctors Describes How Female
Students Were Rated" | San Juan Star,
May 31, 1990 |
| 19. "Dividing By Gender" | Amanda Smith |
| 20. "I Want A Wife" | Judy Syfers |
| 21. "Two Ideals Of Womanhood" | |
| 22. "Model: Arranged Marriages" | |
| 23. "One Household Two Careers" | |
| 24. "Marriage Advertising In India's Sunday Newspaper" | |
| 25. "Sex Is Not A Four Letter Word" | |
| 26. "Men's Lives" | |

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Lecturas recomendadas para el curso de Inglés 3102, Análisis del Cuento (según se cubre en el Departamento de Inglés de Estudios Generales, Recinto de Río Piedras). La fuente de algunas de estas lecturas no pudo ser identificada, pero la Sala Luisa Capetillo tiene copias de ellas.

- | | |
|-----------------------------------|------------------------|
| 1. "In The White Night" | Anna Beattie |
| 2. "Birthday Party" | Katherine Brush |
| 3. "Desiree's Baby" | Kate Chopin |
| 4. "The Story of An Hour" | Kate Chopin |
| 5. "The Storm" | Kate Chopin |
| 6. "The Sock" | Lydia Davis |
| 7. "The Ditch Pull" | Buchi Emecheta |
| 8. "The Dinner Party" | Mona Gardner |
| 9. "The Test" | Angélica Gibos |
| 10. "Too Soon a Woman" | Dorothy M. Johnson |
| 11. "Yours" | Mary Robinson |
| 12. "The First Death of Her Life" | Elizabeth Taylor |
| 13. "No One's a Mystery" | Elizabeth Tallent |
| 14. "Miss Clairol" | Elena María Viramontes |

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

Lecturas recomendadas para el curso de Inglés 3103, Análisis del Ensayo (según se cubre en el Departamento de Inglés de Estudios Generales, Recinto de Río Piedras). La fuente de algunas de estas lecturas no pudo ser identificada, pero la Sala Luisa Capetillo tiene copia de ellas.

- | | |
|--|-------------------------|
| 1. "Listening" | Sey Chassler |
| 2. "Others and Daughters of Invention" | Baba Copper |
| 3. "When the Boss Wants Sex" | Yla Eason |
| 4. "Some Day my Prince Will Come:
Female Acculturation Through the
Fairy Tale" | Marcia R. Lieberman |
| 5. "A Few Shells" | Anne Morrow Lindbergh |
| 6. "Homophobia in the Classroom" | Nancy Mananan |
| 7. "Living with Segregation" | Mary E. Mebane |
| 8. "Brief Miracle" | Nicholasa Monr |
| 9. "A Time with a Future" | Nicholasa Monr |
| 10. "Racism and Sexism" | Paula S. Rothenberg |
| 11. "A Well in India" | Peggy and Pierre Streit |
| 12. "Divorce Law and Policy,
The Rising Backlash" | Marianne Takas |
| 13. "On Being Female, Black, and Free" | Margaret Walker |
| 14. "Everyone Wins: A Collaborative Model
for Mainstreaming Women's Studies" | Susan G. Williamson |
| 15. "Equity Institute Myth/Fact Sheet on
Heterosexism and Homosexuality" | |

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

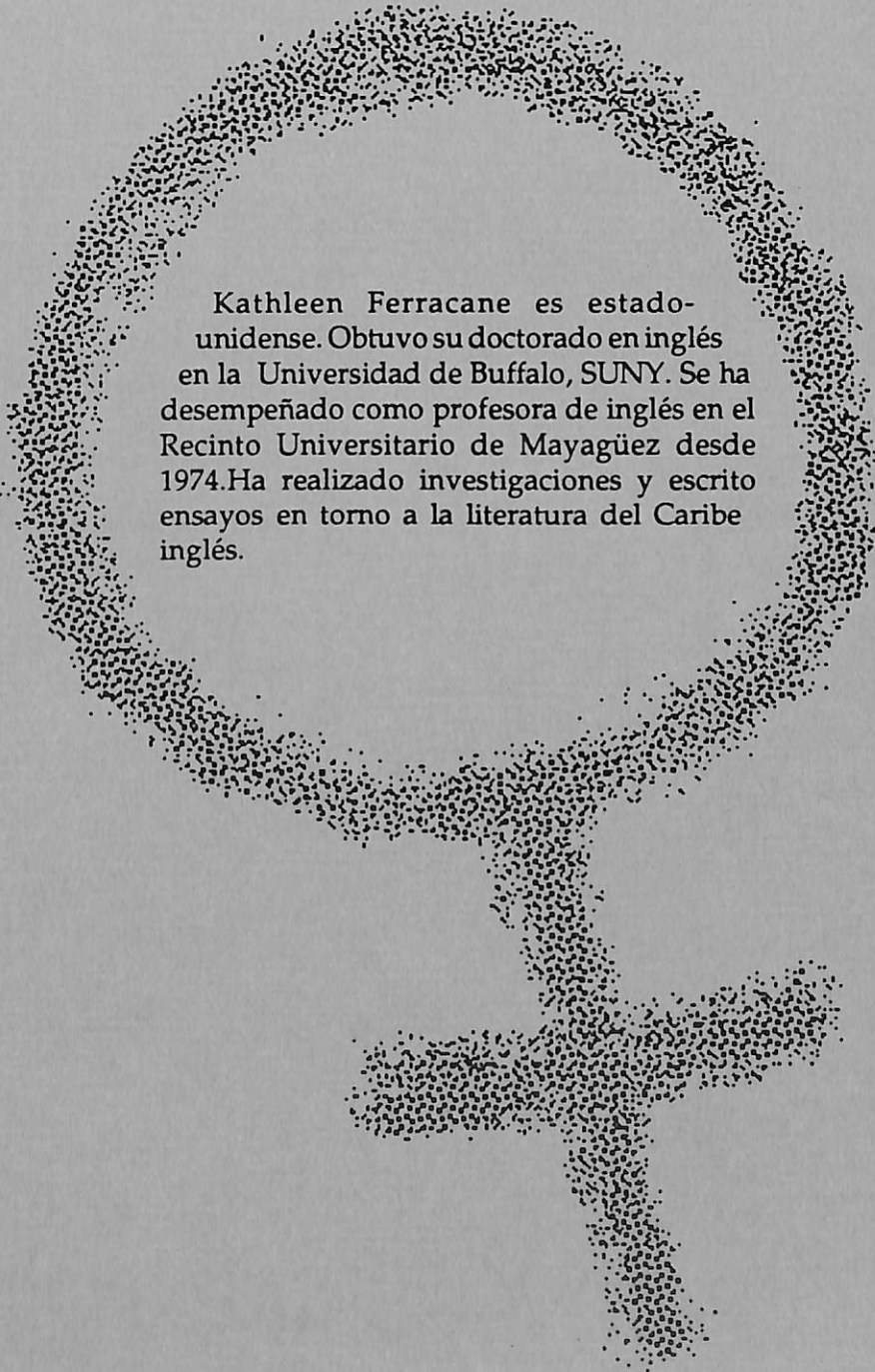
Lecturas recomendadas para el curso de Inglés 3104, Análisis del Cuento y la Poesía (según se cubre en el Departamento de Inglés de Estudios Generales, Recinto de Río Piedras). La fuente de algunas de estas lecturas no pudo ser identificada, pero la Sala Luisa Capetillo tiene copia de ellas.

- | | |
|-------------------------------|------------------------|
| 1. "Secretive" | Jane Augustine |
| 2. "Little Woman" | Sally Benson |
| 3. "The Story of an Hour" | Kate Chopin |
| 4. "The Storm" | Kate Chopin |
| 5. "Desiree's Baby" | Kate Chopin |
| 6. "A Jury of her Peers" | Susan Glaspell |
| 7. "An Old Woman and her Cat" | Doris Lessing |
| 8. "A Domestic Dilemma" | Carson McCullers |
| 9. "Everyday Use" | Alice Walker |
| 10. "The Condemned Librarian" | Jessamyn West |
| 11. "Miss Clairol" | Elena María Viramontes |

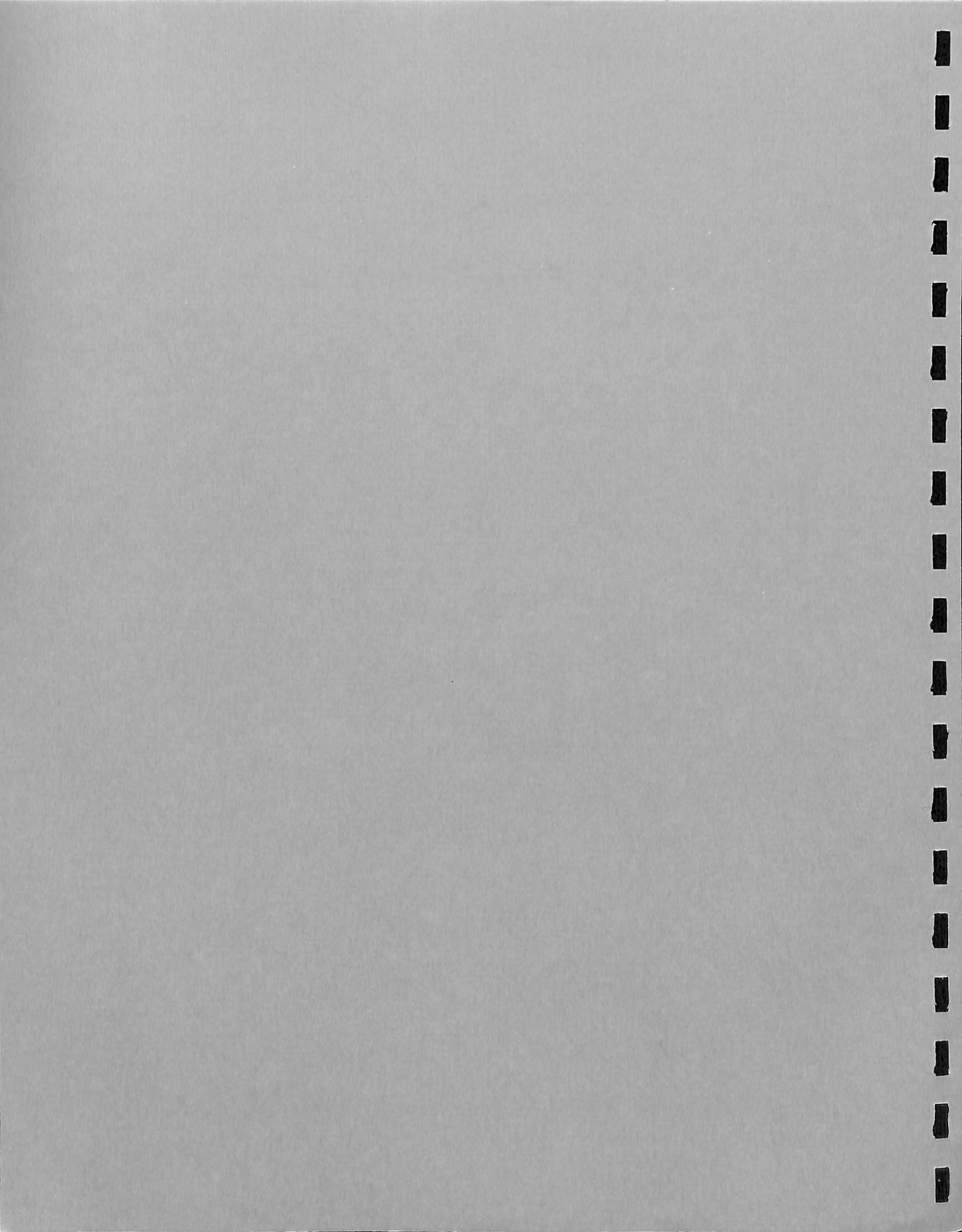
Poems

- | | |
|---|----------------|
| 1. "Carol, In the Park Chewing on Straws" | Judy Granmn |
| 2. "I Like to Think of Harriet Tubman" | Susan Griffin |
| 3. "Barbie Doll" | Marge Piercy |
| 4. "Sleep, Darling" | Sappho |
| 5. "With No Immediate Cause" | Ntozake Shange |

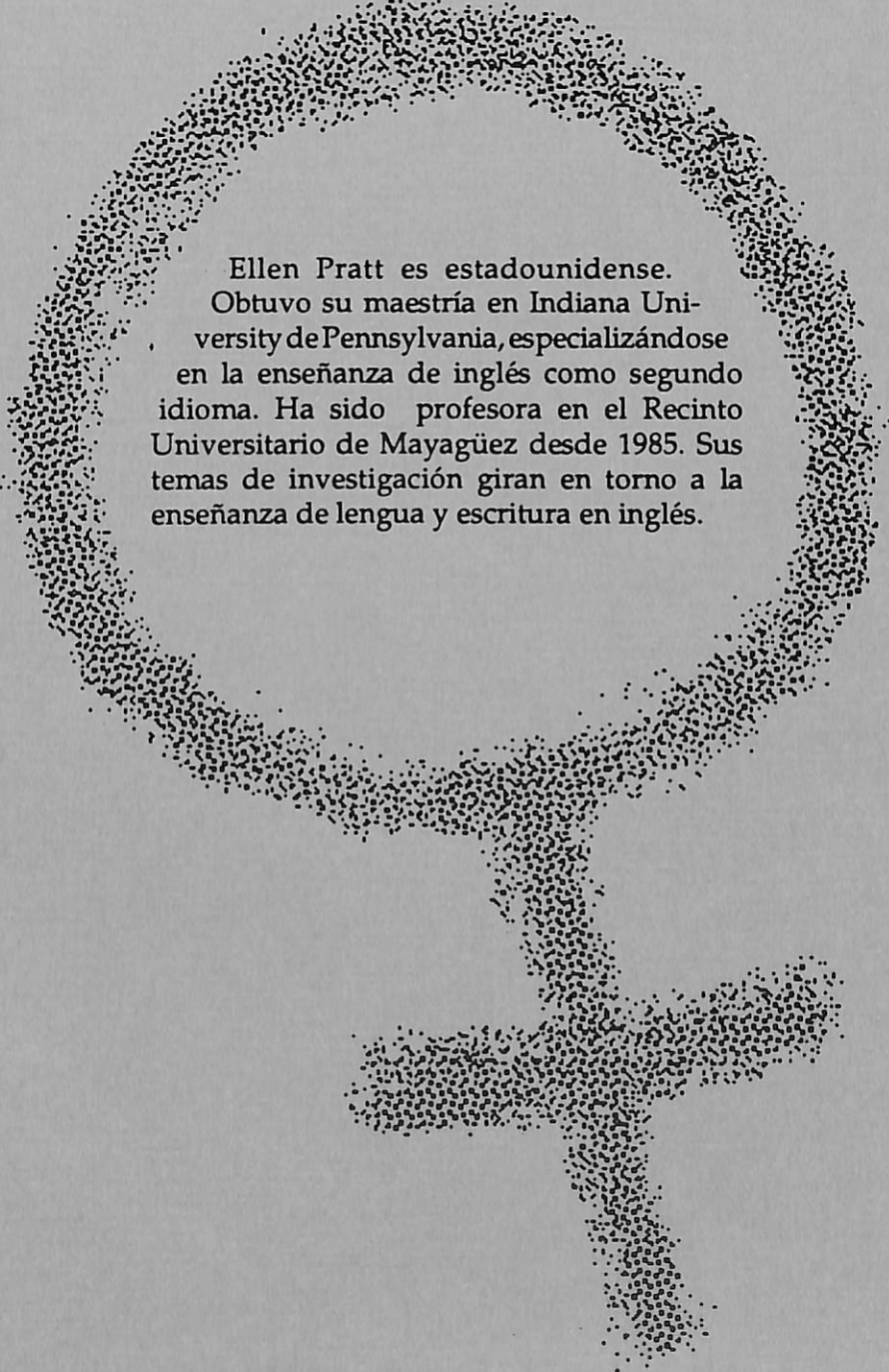
Kathleen Ferracane



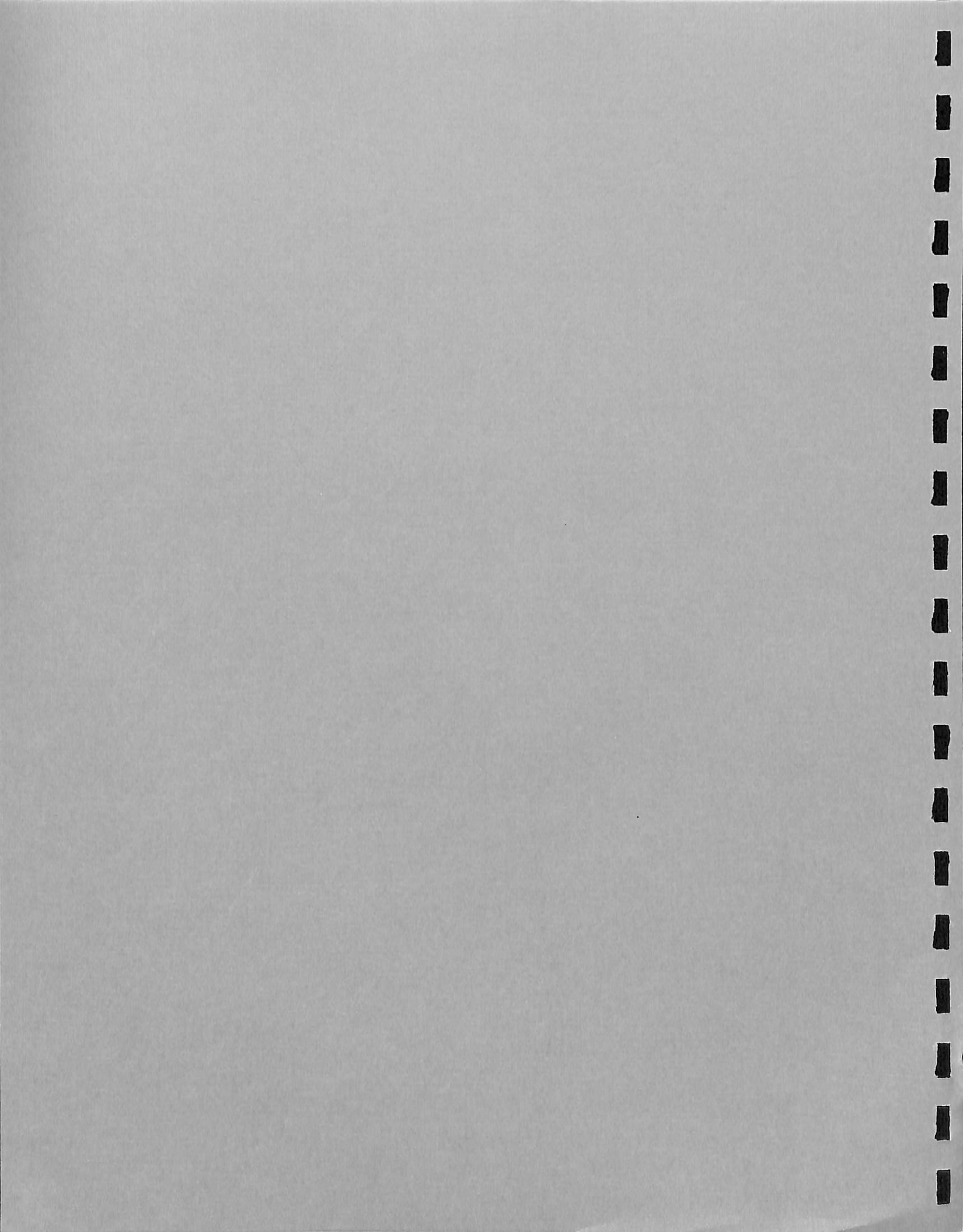
Kathleen Ferracane es estadounidense. Obtuvo su doctorado en inglés en la Universidad de Buffalo, SUNY. Se ha desempeñado como profesora de inglés en el Recinto Universitario de Mayagüez desde 1974. Ha realizado investigaciones y escrito ensayos en torno a la literatura del Caribe inglés.



Ellen Pratt



Ellen Pratt es estadounidense. Obtuvo su maestría en Indiana University de Pennsylvania, especializándose en la enseñanza de inglés como segundo idioma. Ha sido profesora en el Recinto Universitario de Mayagüez desde 1985. Sus temas de investigación giran en torno a la enseñanza de lengua y escritura en inglés.



**PRONTUARIOS MODIFICADOS: INGLÉS
3101 Y 3102**

Ellen Pratt, M.A.

*Profesora de Inglés
Universidad de Puerto Rico
Recinto de Mayagüez*

ENGLISH 3101

- I. **TEXTS** Express English: Transitions Linda Ferreira,
Newbury House Publishers
Language Laboratory Manual
- II. **MATERIALS** Mosaic A Reading Skills Book by Wegmann and Knezevic
Longman Dictionary (Yellow one)
One large brown envelope
Readings on reserve in Library

III. COURSE DESCRIPTION

This course is designed to meet the students immediate needs in English. Through the use of a communicative approach, students develop confidence and ability to speak the English language. All language areas are emphasized so that students will listen, speak, read and write in English.

If you are working for an A or a B in this class, this is what is expected of you.

1. Do all assignments and get them in on time.
2. Speak English in the classroom at all times.
3. Be prepared for class with the necessary books and materials every day.
4. Go to the Language Lab at your required time and no absences.

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

IV. GRADING

The course is based on the work done in the following areas:

Partial Tests 2 at 20 % =	40%
Final Exam	15%
Quizzes and Homework	25%
Lab	10%
Journal	10%

90-100% =A
80- 89% =B
70- 79% =C
65- 69% =D

V. LANGUAGE LAB

Every student in 3101 is required to go to Lab once a week. In the lab you will hear parts of the story to be discussed in class. There will be quizzes and tests given in the lab that count as part of your grade in this class. Do not miss lab, attendance is required.

VI. JOURNALS

You will write three pages on loose leaf paper each week about any topic you choose. Sometimes the professor give you a specific topic. Each entry will have the date and a title. You will keep them in the large brown folder and they will be turned in at the professor's request. These journal entries will help you to develop your skill in writing paragraphs in English.

VII. TESTS

There will be two tests given in class and one final exam at the end of the semester. The partial tests are made by the professor and will cover material from Transitions , the Lab Manual, stories and articles read for class and any grammar assignments or lessons done for class. Each test will cover 4 to 5 units from your text.

GOOD LUCK! I hope you have a pleasant semester.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

VIII. COURSE SCHEDULE

As a means to further acquire skills in the English language, the 3101 Course will offer students the opportunity to develop critical thinking skills through the use of materials and activities related to gender issues. The topics are thematically arranged to coincide with the general objectives of the course and the textbooks used. Materials have either been added to supplement themes presented in the texts or to present another perspective as it relates to gender.

- Week 1* Introduction to course
Getting to Know one another
Introduce Journal writing offering examples of well known female writers that have used journaling.
- Week 2* Transitions Unit 1 (in lab)
Explain how to use lab manual for vocabulary
Mosaic 1 Customs Vary with Cultures
Begin to look at cultural differences in Women in other countries (Puerto Rico, USA, Arab countries,) Students write about women in Puerto Rico. (description)
Read: Judith Cofer's article in Glamour 1992. (in packet)
- Week 3* Discuss transitions unit 1 (Unit 2 given in lab)
Introduce characters -Present tense and object pronouns.
Read Fables -discuss fairy tales and the perfect princess and prince -Activity 1 packet
Read "The Paper Bag Princess" let students rewrite traditional fairy tale endings with the princess and prince in different roles.
- Week 4* Discuss Unit 2 transitions (Unit 3 in lab)
Describe male and female characters in transitions
Preston Wades relationship with his daughter Read "Fathers spend less time with their daughters" in packet.
- Week 5* Discuss Unit 3 Transitions (Unit 4 in lab)
Molly is "single" Discuss marriage and perfect mate.Expectations for marriage
Activity: Students choose their perfect mate from pictures cut out from magazines

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

Each picture has a set of characteristics and the students must choose one and tell why.

Values clarification exercise (see packet: Perfect Mate Values Clarification exercise)

- Week 6** Discuss Unit 4 Transitions (Unit 5 in lab)
Unit 2 Mosaic Academic Life (Supplement with " The Classroom Climate: A Chilly One For Women?" and "Hidden Lessons: Do Little boys Get a Better Education than Little Girls?"(in packet) Assign students to observe another class and tabulate who talks.
Students report on observations in classrooms about who talks and gets called on.
Discussion on findings. Journal assignment: Write what you think about the findings.
- Week 7** Discuss Unit 5 transitions (Unit 6 in lab)
Continue with Unit 2 Mosaic
Readings on Old Age (Supplement with "Women Wasted"and "Into Old Age" in packet)
Interview an old person. Ask them to talk about changes in men and women today.
Discuss in groups the changes and write group composition.
- Week 8** Review Lessons 1-5
Partial test
Oral interviews
- Week 9** Discuss Unit 6 Transitions (Unit 7 in lab)
Unit 3 Mosaic -The family - All readings (supplement with "About Men: Conflicting Interests " and article "Conference Aims to Help Men....." in packet)
Students discuss expectations for their own families. Female students work together and male students work together to write out their ideas of the perfect family. Later, students come together to share their ideas and compare.
Discuss the differences!

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

- Week 10** Discuss Unit 7 Transitions (Unit 8 in lab)
Talk about Scene 1 and conversation between Molly and Jeff and their roles.
Talk about housework, discuss- whose job is it? (read " A beginners guide to Housework" and "Twentieth Century Housework" and I Want a wife" in packet)
- Week 11** Discuss Unit 8 Transitions (Unit 9 in lab)
Women in work - Activity: Brainstorm professions -Which are traditionally male?
female? Hand out copy of statistics on men and women in jobs and incomes. Students discuss in groups and come up with three statements about the statistics to present to the class. (in packet)
Assign final reports: students report on some women in history and her contributions using library research methods (instructions in packet)
- Week 12** Discuss Unit 9 Transitions (Unit 10 in lab)
Activity : "who Gets Hired?" (in packet)
Unit 4 Mosaic Health (Look at illnesses that affect males and females -in packet)
In language lab- film on Aids. (Read "Women and AIDS" - in packet)
- Week 13** Discuss Unit 10 Transitions (Unit 11 in lab)
Practice "Used to" Write and discuss how courting has changed in Puerto Rico"
Look at the differences between ourselves and our parents and grandparents.
Unit 5 Mosaic - Technology
- Week 14** Discuss Unit 11 transitions (Lab final exam)
Film: "Tootsie"
Roleplaying gender issues in the classroom (in packet)
- Week 15** Review
Final reports on the life of a famous (or not so famous) woman
Questionare and course evaluation about gender (in packet)

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

ENGLISH 3102

I. TEXTBOOKS

Transitions by Linda Ferreira, Newbury House Publishers

Mosaic I : A Reading Skills Book by Wegmann, Brenda and Miki Prijic
Knezevic

3102 Language Lab Manual

Dictionary

novel - to be announced

II. COURSE DESCRIPTION

A continuation of the first semester of basic English, this course was designed to give students further exposure to the English language. Students will be required to work in all language areas by reading, writing, and speaking English in class and with assignments.

Students are expected to talk in English in the classroom, to discuss books and articles read in class, to write daily in English, and to attend class regularly and participate in all activities. After three unexcused absences, the professor reserves the right to lower a grade.

It is expected that students will come to class prepared to work and will bring all the needed books and materials every day there is class.

III. GRADING

Your grade will be based on the following:

Three partial tests	30%
Quizzes, activities, homework	25%
Journals	10%
Language Lab	10%
Final Exam	20%
Class participation	5%

The grading scale is as follows:

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

90 -100 A
80 - 89 B
70 - 79 C
65 - 69 D
64- 0 F

IV. JOURNALS

You will need to buy a manila folder 9x11. You will use loose leaf paper with the date, time and the number of your journal entry. All journal entries will be kept in the manila folder and will be turned in to the professor when called for. Keep a two inch margin on the left side of all papers. this will be used for comments from the professor and other class mates.

You will be expected to write three journal entries each week whether you have class or not. Each week you will dedicate one entry to some aspect of the class that you have learned about. This might be a reading you did for class, an assignment that you found easy or difficult, or grammar that you have learned. You will react to it in some way by telling what you did in class or what you read and what you think about it.

Another journal entry will be dedicated to a news item from the newspaper. Once a week you will cut out or photocopy a news item from the San Juan Star , el Nuevo Dia, or a news magazine like Time or Newsweek. You will paste or staple it to your journal and then write a summary of it and what your personal opinion is about it.

The other journal entry for the week can be used to write about something of your choice. You may write about your personal life and events that are happening and what you think or feel about them. Please do not write accounts of what you did in a day. these are very boring for others to read. Use this opportunity to share in writing your thoughts and feelings about the world, Puerto Rico, school, your plans, your hopes and dreams, etc.

REMEMBER! Each journal entry is one page in length. It also counts for 10% of your grade.

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

V. COURSE SCHEDULE

As a means to further acquire skills in English, the 3102 course will offer students the opportunity to develop critical thinking skills through the use of materials and activities related to gender issues. The topics are thematically arranged to coincide with the general objectives of the course and the textbooks used. Materials have either been added to supplement themes presented in the texts or to present another perspective as it relates to gender.

- Week 1** Introduction to course
Review of lessons 1-12 in Transitions
Introduction to gender- Give definition with goals for the course
Read: "Understanding gender Differences" (In packet)
- Week 2** Lesson 12 Passive voice
Read "Onward Women" from Time, Dec. 4, 1989 (in packet)
Discuss women's movement in US and changes in Puerto Rico
- Week 3** Lesson 13 conditionals
Mosaic - chapter 7 "What is TV doing to America?"
Do surveys on what men and women watch on TV and amount of time spent watching TV.
Discuss how women are portrayed on television shows.
Students watch a TV program and bring in report describing the women in that particular show.
- Week 4** Reported speech
Chapter 8 Mosaic - Creativity. Read Margaret Mead's article "Are Men More Creative than women? Discuss in class. Students go to the library to look up women in "Current Biography" and write a summary to be presented in class. In Language lab show film "The Sexual Brain"
- Week 5** Lesson 14 Reported Speech- Indirect Questions
Communication between men and women
Read "It begins at home" from Deborah Tannen You Just Don't understand
Discuss article and write reactions.
- Week 6** Lesson 15 Comparison of adjectives

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

Read "Curbing the Sexpoitation industry" (in packet)
Show slides of women in advertisements and discuss how they are portrayed. Review findings from week 3 about women and TV shows. Show film "Killing Us Softly" Students write about their impressions.
Compare men and women on television and how they are portrayed.

- Week 7* Lesson 16 Superlative of adjectives
Sexual Harassment issues regarding women at work
Read articles from San Juan Star , Time, Oct. 1991 "Office Crimes",
"Harrassment's Murky Edges", and "women would have known" (In packet)
Discuss in class. Students develop a position and try to persuade others.
- Week 8* Review Lessons 12 - 16. Midterm Test
Students review harrassment issues and do roleplay activity where they become lawyers and make appropriate punishments for sexual harassment crimes.
Read: "Why men respond Positively to confrontations"
- Week 9* Lesson 17 - Unreal conditionals.
Discuss Rape. Read: "Men who abuse Women learn their machismo early", "the hidden plague of acquaintance rape" and "Stopping Rape: Women, read this to men"
Discuss all three articles for main ideas and vocabulary.
Students react in class and in writing to this topic and propose solutions.
Return appropriate punishments from previous week and have students develop punishments for rape to follow sexual harassment punishments. give example of harassment and rape court cases.
Expalin to class what the current law is in PR and US.
- Week 10* Lessons 18 and 19- Reported speech and past modals.
Students are presented with situations regarding harassment and rape and are told to repond using conditionals and past modals. Partial Test 2.

HACIA UN CURRICULO NO SEXISTA

- Week 11** Lesson 20 and 21 - past conditionals.
Discuss with students and define sexism and racism and what they have in common.
Read "Halfbreed" in Mosaic and discuss it in terms of those two words.
Discuss the double difficulty of being a woman and of color.
Read poetry by women of color.
- Week 12** Lessons 22, 23, 24.
Finish Transitions this week. Quiz.
- Week 13** Women in politics Pros and Cons.
Students look up women who have worked in politics in library and report on them.
Students discuss women in politics in Puerto Rico and give their opinions. use world map to show women who are in positions of power throughout the world.
- Week 14** The Physical world . Mosaic chapter 11
Students read all articles and discuss what they can do to make their environment a better place to live.
Include other topics discussed this semester regarding women's issues. have students work together in groups to invent a new society.
Working together, they will develop their society keeping in mind the problems we have in this one.
- Week 15** Living Together on a Small Planet. Chapter 12 Mosaic.
Students read and respond to the readings and poetry in this section.
Students will write a reaction paper about the class and share it with one or two other students entitled "What i learned this semester in my English class...." students Are asked to think about the topics that had been discussed and what they personally plan to do ,if anything, to make the world a better place to live in.
- Week 16** Review for final examination
Student evaluations regarding course.

**LA OTRA CARA DE
LA MONEDA:
MODELO DE UNA
CLASE FEMINISTA**

**Caroline Bondy
Kathleen Ferracane
Isabel Garayta
Clarissa Meléndez
Naida Ortiz**

I. Introduction

During this semester a group of professors came together to work on the project "Towards a Gender Balanced Liberal Arts Core Curriculum." Four months ago we began to meet, to listen to and ask questions of specialists in the field and of people from different institutions in the United States and Latin America who had undergone similar revisions. Each of us brought to this job different expectations and a varied degree of expertise in this field, yet we all brought an equal amount of enthusiasm and conviction. In the case of those of us who teach Basic English, our specific charter was to re-write the syllabus for English 3101 and 3102, courses which were chosen because they would have an

impact on the largest number of students.

In one's initial enthusiasm it is possible to come up with a list of quick fixes for gender inequity-solutions that, while valid in themselves, fail to address the complexity of the issue. It is also possible to miss the point entirely and to come up with some of the following as definitive remedies. For example, in the literature or reading class the obvious lack of balance between the number of men and women read had to be addressed. This seemed to be easy enough. We could, to use the words of Peggy McIntosh, simply take the traditional syllabus and "add women and stir". In the language classes we could focus on the obvious biases of the language and teach our students to talk of "humanity" and "people", rather than of "mankind."

In the writing classes we would discover, together with our students, the value of their own voices, of saving "I" rather than the traditional generalization of "one." We could explore the falsehood of the so-called objective voice and books. In the basic ESL classes we would scan dozens of books of

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

sexism and find ones with male nurses and female doctors, where the present progressive was illustrated with pictures of smiling husbands "doing the dishes" and strong wives "changing the tires."

One could say that our task of curricular revision seemed as if it could be done by tacking on a phrase or thought to the traditional syllabus. Certainly we could come up with something analogous to the phrasing which we see on job-application forms, about "not discriminating on the basis of . . . race, color, religion, ethnicity, "national origin, age, sex, sexual orientation, or marital, veteran or handicapped status." Somehow, as is often the case, behind the simple and obvious there was the complex reality. The tip of the iceberg which we saw was nothing more than that.

Much more than the necessary revision of the "cut-up-and paste-school" there had to be an absolute re-thinking, a transformation or revision in the absolute sense--a seeing in a new way. It became apparent that we must go beyond a

simple and superficial change of content to one that includes methodology. The change must be not only in what is taught, but in how it is taught--not only of what is spoken about in the class, but of how we speak to each other. There must be a broadening of the voices we hear and an honest questioning of why we are unable to hear others.

At the end of the first semester it seems we have more questions and a bigger job than when we started. Throughout the semester our vision of a true curricular revision has broadened. We now have a more accurate perception of the significance of gender studies, and are convinced that merely re-writing a syllabus is not enough to assure our students a gender-balanced education. There is little value in including something in a syllabus if there isn't a corresponding conviction of its importance on the part of the teacher, the department, and the institution to carry out its objects. All of these questions form part of our agenda for the following semester and, we think our personal agendas for the

rest of our professional lives. On the practical side there are some concrete decisions and projects on which we are focusing, and regarding which we would like your help.

The first is the preparation of an annotated bibliography for teachers of Basic English. More than another extensive bibliography of writing on feminism, which can readily be found, what we would like to contribute is a selection of materials which can be made accessible at various centers. Some of the topics on which we would like to include selections are Methodology, Teaching Composition, and Sexism in textbooks. We would also like to prepare some readings, teaching guides and exercises that could serve as material for the basic courses. Here is one example of a reading to be done with basic-level students. In this exercise the basic skills of reading, writing and oral communication would be covered at a fundamental level, but, beyond that, we hope that the content will stimulate the students to question their assumptions about reality.

The specific theme of a woman's "doble jornada" or double working-shift is the one on we will be focused today. Other themes such as rape, discrimination and sexuality can be the focus of future classes.

II. Model Class

For the model class we chose the essay "I Want a Wife" by Judy Syfers. This essay was selected because it can be used on several levels depending on the language abilities of the students. Its content and form lend themselves to analysis, discussion and creation of awareness of gender roles and in particular of the woman's double working day.

The class demonstrated is one of a series of 3 to 5 class periods. Some language objectives of this class are as follows:

1. building vocabulary;
2. understanding the present tense;
3. using numbers and telling time;
4. writing in the present tense;
5. understanding the elements of the essay.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Gender-related topics are:

1. discuss the role of working women in the home;
2. create awareness of the double working-day of women;
3. define and discuss differences between leisure time and working time;
4. point out stereotypes which confine both men and women in unfair gender roles;
5. discuss ways to break and avoid stereotypes.

Preparation: Several days before discussion distribute to students a handout titled "Household Chores" (enclosed). It may be given in Spanish as a translation exercise or in English. The students should also be given the essay "I Want a Wife" to read for homework.

Class: Depending on the level of the group, the professor may assign a student to read the selection out loud, and may then work with the pronunciation of difficult words. Another alternative is for the professor to read the selection while the students follow in silent reading. After reading, general impressions on the essay can be

discussed orally. From our past experience in giving the class (and as in fact happened during the actual presentation of this model class), a variety of reactions come forth. Some students may agree that women are abused, while others may consider the essay an exaggeration. These varied reactions lead into the following board exercise. Students are asked to design a typical middle-class Puerto Rican family. Their answers will go on the board. Due to time restrictions the components of this imaginary family were simply given, rather than solicited from the audience. The family was made up of Carmen, 30 years old, and Pedro 36 years old. A possible topic to discuss is the stereotype of women being younger than the men. Carmen and Pedro have 3 children, ages 3, 4 and 6, and live in Carolina. Carmen works in Hato Rey as a secretary, while Pedro works in Río Piedras as a salesman. It is a typical Wednesday. Students will be asked what Carmen and Pedro's typical day looks like. The professor may begin by asking who wakes up first, and begin the daily schedule with the answer of the

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

majority. At this stage it is important for the professor to avoid being an authority figure. This must be done democratically, whereby students decide and reach consensus on their answers. The activity continues with an hour-by-hour schedule of activities compiled from the student's answers. When the class completes the schedule of the first "person" it will move to the next family member.

Once the schedules are on the board the class should discuss the difference between leisure time and working time. After determining the difference, the class will calculate the amounts of working and leisure hours of Carmen and Pedro. Based on the final outcome the class will discuss the content of the essay to see if it is realistic or exaggerated. Again, a democratic format for reaching a consensus should be used, and all opinions should be listened to and discussed. Students can now talk of their own family's schedule and how similar or different it is from the schedule they designed for this fictitious family.

Some questions that can be addressed are the following:

1. How are the responsibilities of work and family divided between couples?
2. Is the division fair, or is one member more oppressed than the other?
3. Are the divisions of responsibilities the same now as in the past?
4. Should roles change or not?
5. Are women victimized? Are men?

These and other questions can be discussed orally or in writing. At this point the professor should point out that probably our fictitious family represents a stereotype, and caution students that real-life experience can vary from this.

Additional Class Activities:

1. In class ask students to write a paragraph with these instructions: "You are a member of the opposite sex; write a paragraph on what you do on weekends." Read some in class. Do they

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

break or perpetuate the stereotypes?

2. Write some common sayings or clichés, and discuss them orally. Do they reflect a truth? Should the message be true, or should it change? - etc. this will allow students to exchange ideas orally.
3. Discuss the essay on light if its elements, such as introduction, transitions, rhetorical mode and other stylistic factors.
4. As a writing assignment after so much discussion of society's imposition on women: Are men imposed upon as well? How has society stereotyped a man's role in a relationship? Write an essay titled "Why I Want a Husband".
5. In class, on a 3 x 5 card, have students answer on one side, "What is the most important thing you learned in this unit?" On the other side, they should write, "What questions or doubts do you still have?" Discuss answers orally.

As you can see, the objectives and the activities suggested vary in focus and difficulty. The professor can pick, choose, and modify them all according to her/his group. But the series of activities not only allows for academic growth, it also

creates awareness of inequities past or present, and offers suggestions for balancing the situation of women in the world. These activities also present stereotypes and their dangers as well as ways to avoid them. Remember that this essay hopefully will give rise to controversies to be discussed among the students in and out of the classroom, and the students will not only be using the English language, but they will also be aware of the important issues which affect them as women and men.

III. "The Classroom Climate: A Chilly One for Women?"

This model lesson has demonstrated how an audience--whether a classroom full of students or an audience of educators--perceive an average day in the life of an average Puerto Rican couple. We have seen the role that gender plays in our imaginative construction of stereotypes such as Carmen and Pedro. While it's easy to see that they are paper figures whose work and leisure hours are determined

by their sex, it's more difficult to see the role that gender plays within our own classrooms. Such an awareness is the aim of a study published by the Project on the Status and Education of Women of the Association of American Colleges entitled "The Classroom Climate: A Chilly One for Women?" The article details and evaluates behaviors that ignore women, that single them out in ways that may undermine their intellectual standing, or that are simply overtly sexist. One finding of the article is that women students tend to participate less frequently than men students in classroom discussions. This morning in the model lesson there was ample participation by women, but women were also, by far, in the majority. Thus it is not possible to say that they participated out of proportion to their numbers.

Following are a set of questions about gender and faculty behavior; based on the study:

"The Classroom Climate: A Chilly One For Women?" Project on the Status and Education of Women, Association of American Colleges

1. Are women students less likely to be called upon directly than men students? Do faculty tend to ask women and men students the same kinds of questions? Do they encourage women as much as men to think for themselves?
2. Do women students receive as much informal feedback, encouragement or praise as men for their academic efforts?
3. Are women interrupted more often than men during class discussion? Can this lead women to feel that their views are not being listened to or taken as seriously as those of their male peers?
4. Do teachers tend to make more eye-contact with men when they ask a question of the class as whole, thus "recognizing" men and inviting responses from them?
5. Do professors often assume that women students are uncertain about what they want to say (or perhaps, not saying much that is worthwhile) because women may tend to state their classroom comments hesitantly or in "overly polite" fashion?
6. Are some professors more likely to remember the names of the men students in their classes than those of the women?

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

7. Are teachers as likely to choose women as men for student assistance and to give them the same responsibilities?
8. Do some professors inadvertently discourage women from enrolling in traditionally "masculine" majors or from the "harder" subspecialties?
9. Are graduate advisors more likely to contact men students when publication, research, and other professional opportunities arise? Does this make it more difficult for women than for men to see themselves as potential professionals and colleagues?
10. Do some professors use sexist humor to "spice up a dull subject" or make disparaging comments about women as a group? How does this affect women in the classroom?

IV. Essay / *I WANT A WIFE*

Judith Syfers

Judy Syfers was born in 1937 in San Francisco, California, and received a B.F.A. in painting from the University of Iowa. She was married in 1960 and raised two children. Now divorced, she lives in San Francisco as a free-lancer writer. Syfers has written essays on such topics as union organizing, abortion, and the role of women in society. Syfers' most frequently reprinted essay is "I Want a Wife," which

originally appeared in Ms. magazine in 1971. After examining the stereotypical male demands in marriage, Syfers concludes, "Who wouldn't want a wife"

I belong to that classification of people known as wives. I am A Wife. And, not altogether incidentally, I am a mother. Not too long ago a male friend of mine appeared on the scene fresh from a recent divorce. He had one child, who is, of course, with his ex-wife. He is obviously looking for another wife. As I thought about him while I was ironing one evening, it suddenly occurred to me that I, too, would like to have a wife. why do I want a wife?

I would like to go back to school so that I can become economically independent, support myself, and, if need be, support those dependent upon me. I want a wife who will work and send me to school. And while I am going to school I want a wife to take care of my children. I want a wife to keep track of the children's doctor and dentist appointments. And to keep track of mine, too. I want a wife to make sure my children eat properly and are kept clean. I want a wife who will wash the children's clothes

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

and keep them mended. I want a wife who is a good nurturant attendant to my children, who arranges for their schooling, makes sure that they have an adequate social life with their peers, takes them to the park, the zoo, etc. I want a wife who takes care of the children when they are sick, a wife who arranges to be around when the children need special care, because, of course, I cannot miss classes at school. My wife must arrange to lose time at work, and not lose the job. It may mean a small cut in my wife's income from time to time, but I guess I can tolerate that. Needless to say, my wife will arrange and pay for the care of the children while my wife is working.

I want a wife who will take care of my physical needs. I want a wife who will keep my house clean. A wife who will pick up after me. I want a wife who will keep my clothes clean, ironed, mended, replaced when need be, and who will see to it that my personal things are kept in their proper place so that I can find what I need the minute I need it. I want a wife who

cooks the meals, a wife who is a good cook. I want a wife who will plan the menus, do the necessary grocery shopping, prepare the meals, serve them pleasantly, and then do the cleaning up while I do my studying. I want a wife who will care for me when I am sick and sympathize with my pain and loss of time from school. I want a wife to go along when our family takes a vacation so that someone can continue to care for me and my children when I need a rest and change of scene.

I want a wife who will not bother me with rambling complaints about a wife's duties. But I want a wife who will listen to me when I feel the need to explain a rather difficult point I have come across in my course of studies. And I want a wife who will type my papers for me when I have written them.

I want a wife who will take care of the details of my social life. When my wife and I are invited out by my friends, I want a wife who will take care of the baby-sitting arrangements. When I meet people at

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

school that I like and want to entertain, I want a wife who will have the house clean, will prepare a special meal, serve it to me and my friends, and not interrupt when I talk about the things that interest me and my friends. I want a wife who will have arranged that the children are fed and ready for bed before my guests arrive so that the children do not bother us. I want a wife who takes care of the needs of my guests so that they feel comfortable, who makes sure that they have an ashtray, that they are passed the hors d'oeuvres, that they are offered a second helping of the food, that their wine glasses are replenished when necessary, that their coffee is served to them as they like it. And I want a wife who knows that sometimes I need a night out by myself.

I want a wife who is sensitive to my sexual needs, a wife who makes love passionately and eagerly when I feel like it, a wife who makes sure that I am satisfied. And, of course, I want a wife who will not demand sexual attention when I am not in the mood for it. I want a wife who assumes the complete responsi-

bility for birth control, because I do not want more children. I want a wife who will remain sexually faithful to me so that I do not have to clutter up my intellectual life with jealousies. And I want a wife who understands that my sexual needs may entail more than strict adherence to monogamy. I must, after all, be able to relate to people as fully as possible.

If, by chance, I find another person more suitable as a wife than the wife I already have, I want the liberty to replace my present wife with another one. Naturally I will expect a fresh, new life; my wife will take the children and be solely responsible for them so that I am left free.

When I am through with school and have a job, I want my wife to quit working and remain at home so that my wife can more fully and completely take care of a wife's duties.

My God, who wouldn't want a wife?

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

B. Some questions for discussion after reading "I Want a Wife"

1. What is gender role?
2. Where does the concept of gender roles come from?
3. Do gender roles have to be the way they are?
4. What are stereotypes?
5. What happens when someone rejects the "rules"?
6. What price does one pay for rejecting them?
7. How do you react toward people who have rejected a "rule"?

C. Some examples of sexism in language, sayings and clichés.

1. If a man's house is a mess, we say he needs a woman. If a woman's house is a mess, we say she is a slob.
2. In speaking about a person who is industrious, men are called hard workers, women are called drudges.
3. Why are light hearted men called easy going but the same type of women is called frivolous.
4. Careful men are called prudent, but the same kind of women is called obsessive.

5. Forceful men are called charismatic while forceful women are domineering.

6. Men who are interested in everything are referred to as curious, but women of the same type are called nosy.

D. LIST OF HOUSES CHORES TAREAS DE UN HOGAR

1. cocinar
2. fregar
3. barrer
4. mapear
5. planchar
6. lavar la ropa
7. doblar y guardar la ropa
8. lavar el baño
9. recoger
10. limpiar la nevera
11. limpiar la estufa y el horno
12. limpiar las ventanas
13. lavar los "screens"
14. recoger los "closets"
15. decorar
16. hacer las compras
17. almacenar la compra
18. limpiar lo que se ensucie
19. atender las matas
20. sacudir el polvo
21. llenar las botellas de agua
22. botar la basura
23. lavar las botellas de agua
24. decidir qué cocinar
25. poner a hacer el hielo
26. recoger las camas
27. cambiar la ropa de cama regularmente
28. remendar la ropa rota
29. poner la mesa
30. servir la comida
31. recoger la mesa

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

32. hacer la lista de compra
33. estar pendiente de las cosas que se acaban
34. botar la comida sobrante
35. guardar la comida sobrante
36. preparar el sofrito
37. bajar los inodoros
38. guardar la loza
39. limpiar espejos
40. limpiar los muebles
41. mantener la casa recogida
42. fumigar o buscar quien fumigue
43. decirle a su esposo dónde están las cosas
44. estar pendiente si él ha comido
45. servirle agua al esposo
46. pintar
47. remendar o arreglar lo que se daña
48. cuidar al marido enfermo
49. llevar y recoger la ropa al laundry
50. hacer llamadas
51. estar pendiente de fechas importantes
52. comprar regalos para su familia y la familia de él esposo
53. estar pendiente de los especiales
54. reemplazar las cosas de uso (papel de inodoro, pasta de dientes, salero, etc.)
55. pagar las cuentas
56. llevar la contabilidad
57. comprar medicina
58. mandar a su marido a hacer algo
59. decirle que no lo hizo
60. hacerlo ella
61. hacer el amor sin desco
62. esperar nueve meses para que nazca un niño
63. visitar regularmente al ginecólogo
64. parir
65. preparar los biberones
66. darle el biberón
67. levantarse por las noches para atender al niño
68. cambiarlos cuando se ensucian
69. mantenerlos limpios
70. no dejarlos llorar
71. llevarlos al pediatra
72. estar pendiente de sus vacunas
73. buscarles escuela
74. matricularlos
75. llevarlos a la escuela
76. buscarlos de la escuela
77. comprarles la ropa y materiales de la escuela
78. vestirlos
79. darles la comida
80. disciplinarlos
81. enseñarles buenos modales
82. estar pendientes de ellos
83. virar para atrás cuando se les quedan las cosas
84. visitar la escuela
85. supervisar sus estudios
86. ayudar a buscarles láminas para sus asignaciones
87. comprar regalos para los niños
88. comprarles la ropa a los niños
89. preparar fiesta de cumpleaños
90. recoger y limpiar después de la fiesta de cumpleaños
91. llevarlos a las fiestas
92. comprar los regalos que van a llevar a la fiesta
93. estar pendiente que entreguen el regalo
94. buscarle los gustos a los niños
95. llevárselos al trabajo cuando no tengan clase.
96. dar la cara por ellos cuando tengan problemas.
97. darles cariño
98. faltar al trabajo cuando se enferman
99. quedarse con ellos en el hospital
100. llevarlos a recortar
101. entrenarlos para ir al baño
102. jugar con los niños
103. llevarlos a pasear



HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

104. mandarlos a hacer silencio cuando molestan a papá
105. darles permiso o no darles
106. evitar que se enfermen
107. evitar que se golpeen
108. curarlos
109. consolarlos
110. estar pendientes que no rompan nada
111. enseñarles a vestirse y peinarse
112. enseñarles a bañarse
113. buscarle y controlarle los programas de televisión
114. leerles cuentos
115. dormirlos
116. llevarlos al nursery
117. prepararles las loncheras
118. darles la medicina
119. ponerle los zapatos
120. llevarlos a ver a la abuela
121. retratarlos
122. repartir los retratos entre familiares
123. enseñarles canciones
124. compararles discos y libros de niños
125. balancearles la dieta
126. obligarlos a comer
127. lavarles los dientes
128. llevarlos al dentista
129. llevarlos al oculista
130. llevarlos al laboratorio médico
131. enseñarles a hablar
132. enseñarles a caminar
133. enseñarles a escribir
134. comprar las camas para los niños
135. lactar al bebé
136. escoger un campamento de verano
137. matricularlo en el campamento
138. llevarlo al campamento
139. recogerlo del campamento
140. aconsejarlos
141. darles educación sexual
142. darles educación religiosa
143. atender a los invitados que llegan
144. servir de anfitriona
145. ser amable, atenta y cariñosa
146. enseñarles a los niños a decir papá
147. enseñarles a respetar a su padre.
148. ENSEÑARLES A QUERER A SU PADRE AUNQUE NO HAGA LAS COSAS ANTERIORES.

V. Teaching Gender Awareness: Equal Opportunity in the Classroom. Some Suggestions for Role Playing Considering Gender

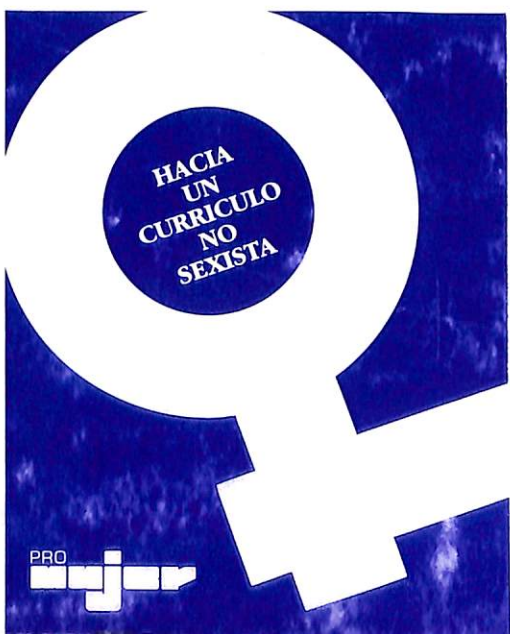
Note: It may be interesting if students reverse genders in their role playing (e.g., male students take female roles). How do students react to this?

1. A son or daughter tries to convince his or her mother or father to do one of the following (you may want to assign two pairs of students to cover different roles, and then compare the dialogs).
 - A. You want to take the family's second car to Mayagüez.
 1. You'll save a lot of time.
 2. You'll be safer at night.
 3. You miss your family and friends.
 4. You promise to take good care of the car.
 - b. You'd like to stay out until 2:00 AM instead of midnight.
 1. It's a special dance.
 2. You're older now.
 3. Your other friends are going.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

4. There will be good security.
- c. You want to join some friends to camp out at El Comandante.
 1. You've gotten good grades.
 2. There will be a large group of friends.
 3. You're a good swimmer.
 4. You'll take your own food to save money.
2. Pretend you are a female fifth-year engineering student. You have just met a male university student who believes that a woman's place is in the home--cooking, cleaning, taking care of the children. Try to convince him that he is wrong. What points will you bring up? How will the male student react?
3. Pretend you are a young, single male university student who believes that the woman's place is in the home. Try to convince a female student that you are right. What arguments can you use? What will the female student respond?
4. You are a mother convincing her son (who is getting ready to go away to college in a year) that he should learn how to cook, that in fact he should cook family meals regularly. What are the advantages of knowing how to cook? How would the dialog will change if a mother is talking to her daughter.?
5. You are a father convincing his daughter that she has to learn how to check the oil and how to change a tire if she is going to drive a car. What arguments would you use? How would your daughter reply? How would the situation change if a father is talking to his son?

8. Desde la otra orilla: La mujer puertorriqueña en Estados Unidos



**ÉTNICIDAD,
GENERO Y
REVITALIZACION
CULTURAL EN LA
LITERATURA
NUYORRIQUEÑA**

**Edna Acosta-Belén,
Ph.D.**

*Profesora de Estudios
Latinoamericanos
University at Albany, SUNY*

Introducción

Una de las inquietudes más comunes entre aquellos que estudian la realidad de los puertorriqueños es el alcance de la llamada americanización o asimilación cultural producida por el dominio colonial norteamericano de la isla. La agresión cultural norteamericana, proceso endémico a la relación colonial entre Puerto Rico y los Estados Unidos que se inicia en 1898, ha sido motivo de numerosos estudios y debates sobre la preservación y el deterioro de la identidad y la cultura nacional, y sobre su inexorable conexión con el status político de Puerto Rico. Durante los dos últimos años, por

ejemplo, se han vuelto a suscitar algunos aspectos de este debate y a acaparar la atención pública como resultado de las vistas congresionales sobre la posible celebración de un plebiscito para decidir el futuro status político de Puerto Rico.

El enfoque de esta problemática cultural a menudo no logra trascender el contexto político del status o mantiene una propensidad, ya sea hacia el proteccionismo ferviente de una inmutable tradición cultural o hacia la denuncia de una transculturación en que todo proceso de cambio cultural es atribuido a la influencia norteamericana. Un análisis más fructífero, como bien nos ha demostrado la nueva historiografía puertorriqueña durante las últimas décadas, es el estudio minucioso de las configuraciones culturales mismas en referencia a las estructuras económicas que las generan, las clases sociales que las producen y a los conflictos que surgen de la interacción dinámica de aquellos que comparten el escenario social e histórico. Como resultado, hemos aprendido mucho sobre la historia y la cultura de los sectores marginados e históricamente excluidos del proceso de producción cultural, y de sus luchas y estrategias de autoafirmación y sobrevivencia cultural

acometidas dentro del contexto colonial de subordinación y dependencia en el que están insertados.

Dentro de las complejas y diversas ramificaciones de este discurso nacional, la cuestión de la identidad cultural de los puertorriqueños en los Estados Unidos (o la identidad en cuestión como le han llamado algunos), ha sido generalmente relegada a un segundo plano o dejada en manos de un puñado de estudiosos que residen en la metrópolis. Quisiera, en este trabajo, examinar algunos de los aspectos más sobresalientes de la configuración de esa identidad, las maneras que ésta se articula y mediatiza en las expresiones literarias de la comunidad puertorriqueña en los Estados Unidos, y destacar conjuntamente aquellos elementos que le brindan coherencia a esta literatura, y a los diversos significados y funciones que ésta ejerce en la construcción de esa identidad. Como propósito ulterior, pretendemos establecer la necesidad de relacionar el análisis de cómo y con qué medios se construyen alternativas propias de identidad entre los llamados grupos étnicos colocados en posiciones de colonia-

lismo interno dentro de la sociedad norteamericana, con la problemática de la identidad y la lucha anticolonialista en Puerto Rico.

El mito de la deficiencia cultural del puertorriqueño

En un trabajo anterior sobre la literatura de los puertorriqueños nacidos y criados en los Estados Unidos, publicado hace más de una década (Acosta-Belén, 1978), señalé cómo en aquel momento se subestimaba o ignoraba la importancia de la obra literaria de la minoría puertorriqueña por parte de los conciudadanos en la isla. Acentué, a su vez, la necesidad de estudiar estas manifestaciones culturales en relación a la llamada "*cuestión nacional*" puertorriqueña y a la posición socioeconómica subalterna que han ocupado los puertorriqueños dentro de la sociedad norteamericana.

Con todas las limitaciones de ese trabajo preliminar, uno de los aspectos que más quise destacar en aquel entonces fue la manera en que esta literatura proveía a los puertorriqueños nacidos o criados en

la metrópolis, un medio expresivo distintivo de revitalización cultural y de identificación nacional en su intento de contrarrestar los efectos nocivos de la explotación económica y la estigmatización racista de que han sido víctima los puertorriqueños de la diáspora, y en la construcción de un sentido positivo de identidad propia. Indiqué, además, que esta efervescencia cultural entre los puertorriqueños formaba parte del proceso de concientización en ebullición entre las minorías etnoraciales en los Estados Unidos, que se inicia durante la década de los sesenta. Esta fue una época de gran activismo social y político en favor de los derechos civiles, y la igualdad de oportunidades entre las razas y los sexos y de oposición al conflicto bélico de Vietnam. Finalmente, destacamos el carácter contestario o "*anti-Establishment*" de esta literatura y su compromiso con la denuncia de las desigualdades e injusticias de la sociedad norteamericana hacia estos grupos y con el proceso de crear conciencia entre la gente sobre la realidad de sus respectivas comunidades como un paso fundamental en la lucha por el cambio social.

En aquel momento mi análisis estuvo basado en una producción literaria incipiente que solamente contaba con un puñado de autores y de obras. En comparación, poco más de una década después, ya contamos con un cuerpo literario más abundante y de rasgos más definidos, y con el trabajo iluminador de otros críticos. Por consiguiente, quisiera incorporar en este ensayo algunas de esas ideas iniciales a un marco analítico más amplio, y proveer una visión más integradora y matizada de los procesos de formación y desarrollo de esta literatura, que desde entonces ha pasado a ser comúnmente identificada con la etiqueta de *nuyorriqueña* o *neorriqueña*. Este término, como sabemos, tuvo en sus comienzos acepciones peyorativas, por la manera en que era (y aún es) usado en la isla, pero que ya es aceptado por la mayoría de los escritores mismos, particularmente los poetas, como vocablo que provee el sello distintivo y diferenciador de una identidad colectiva. El término tiene, además, otras limitaciones de carácter geográfico ya que no todos los escritores que identificamos como

parte de esta generación residen o provienen de la ciudad de Nueva York.

Cuando el discurso sobre la cultura e identidad nacional rebasa las fronteras isleñas y se extiende a la comunidad puertorriqueña en los Estados Unidos, los intelectuales de la isla tienden, con frecuencia, a criticar o a enjuiciar con ligereza a los puertorriqueños que no hablan o escriben en español pero que se identifican como puertorriqueños, cosa que ven como una incuestionable indicación de que han sucumbido a la asimilación norteamericana. A los escritores nuyorriqueños los miran de soslayo por producir una literatura escrita principalmente, aunque no exclusivamente, en inglés. Así también reducen esta literatura a una mera extensión de la literatura norteamericana, mostrándose renuentes a cualquier relación estrecha de esta experiencia literaria con el patrimonio cultural isleño. Otras veces, la apreciación de esta literatura se limita a concebirla como una comprobación más de "*la crisis de identidad nuyorriqueña*", como si la problemática de la identidad fuese algo ajeno a la experiencia cultural

de la isla o estuviese totalmente desligada de su realidad colonial.

A su vez, en la sociedad norteamericana se culpa a los propios puertorriqueños por la posición marginal que ocupan en esa sociedad ("*the blaming the victim*" syndrome), por su fracaso en ascender la resbaladiza "*escalera*" de la movilidad social y por un supuesto desarrollo cultural limitado. Se les culpa porque no se han asimilado lo suficiente a la cultura angloamericana, y que no concuerdan con el ejemplo y los patrones de asimilación de otros grupos de emigrantes europeos del pasado que sí fueron integrados a esta sociedad.

Estudiosos como Glazer y Moynihan (1974), entre muchos otros, contribuyeron por largo tiempo a propagar la idea de la "*deficiencia cultural*" del puertorriqueño con argumentos que también menospreciaban la cultura de la isla, debido a una alegada debilidad de la herencia hispánica en Puerto Rico en sus aspectos culturales y lingüísticos. Concluyen que estas deficiencias culturales son transferidas a la comunidad neoyorquina y que a esto se debe la posición

de debilidad relativa de los puertorriqueños en las áreas de desarrollo cultural, organización comunal y liderazgo, al comparársele con otros grupos minoritarios.

Para muchos de estos estudiosos, los puertorriqueños en Nueva York han vivido en un desierto cultural, compartiendo tanto la cultura de la pobreza como una pobreza de la cultura. La publicación de obras tales como las *Memorias de Bernardo Vega* (1977) y *A Puerto Rican in New York and Other Sketches* de Jesús Colón (1982) han contribuido a desmentir algunas de estas opiniones. Estos escritos son ilustrativos del activismo político, la efervescencia cultural y el espíritu comunal de la colonia puertorriqueña en Nueva York desde sus comienzos y han contribuido a que se esté superando paulatinamente la etapa de la invisibilidad cultural de los puertorriqueños en la sociedad norteamericana. Sin embargo, la literatura que estos producen todavía ocupa un lugar marginal en esta sociedad y es aún menos conocida en la isla.

El surgimiento y desarrollo de un cuerpo literario escrito en inglés o

bilingüe, y que a menudo integra el uso del inglés y del español en un mismo texto, producido por escritores pertenecientes a la segunda generación de puertorriqueños en los Estados Unidos, ha suscitado entre algunos intelectuales que residen en la isla viejas preocupaciones sobre la preservación y el deterioro de la puertorriqueñidad, que han llevado hasta la tentativa estéril de tratar de definir quién es un verdadero puertorriqueño (Seda Bonilla, 1977).. Esta ofuscante preocupación está fundamentada en el hecho de los puertorriqueños en el contexto insular han tenido que lidiar por casi un siglo sus propias batallas contra el colonialismo y la agresión cultural norteamericana que por mucho tiempo intentó abiertamente de despuertorriqueñizar al pueblo puertorriqueño. Un análisis más prometedor es el tratar de entender lo que representa la afirmación de una identidad puertorriqueña para las diferentes generaciones de migrantes que se desenvuelven en la sociedad norteamericana y las maneras específicas en que esta identidad se articula y revitaliza a través de sus producciones culturales.

Cultura, etnicidad e identidad

Para evitar cualquier posible confusión semántica, quiero señalar desde un principio que cuando hablamos de cultura no la concebimos como un ente monolítico sagrado o incambiable compuesto de una esencia de rasgos intrínsecos, sino que nos subscribimos a la definición utilizada por García Canclini (1982) que concibe a la cultura como *"la producción de fenómenos que contribuyen, mediante la representación o reelaboración simbólica de las estructuras materiales, a comprender, reproducir o transformar el sistema social..."* (p. 41). Es a través de este proceso de producción simbólica que se construyen, transforman e inventan estructuras de realidad en las que se codifican las ideas y experiencias de los grupos sociales. La forjación de culturas es, por lo tanto, un proceso dinámico e inseparable de las relaciones y antagonismos de clase.

Por otro lado, al referirnos al concepto de la etnicidad en el contexto de la sociedad norteamericana, no nos ceñimos a los aspectos de preservación de características

culturales o nacionales específicas por parte de un grupo minoritario determinado. Nos referimos más bien al proceso por el cual este grupo se ve a sí mismo como diferente del grupo dominante de esa sociedad y cuando en la interacción dinámica de ambos estos tienden a colocarse a sí mismos dentro de la dicotomía nosotros/ellos (Melville, 1988). Por consiguiente, la etnicidad es también vista en función a las distinciones culturales y de clase. Es necesario destacar además, la transición que se lleva a cabo en el seno de la sociedad norteamericana al recibir grupos de (in)migrantes los cuales desde su entrada son inmediatamente catalogados como parte de un grupo étnico. Al crearse esta separación, la etnicidad se convierte en una *"invención"*, una construcción cultural que ejerce funciones de afirmación y diferencialidad para el grupo étnico y de segregación por parte de la sociedad receptora (see Hobsbaum, 1983; Sollors, 1989).

La identidad, por otra parte, es la manera en que la cultura se hace significativa a los individuos y en la que éstos se autodefinen. Esta se distingue también por su carácter

mutable y variable, particularmente en situaciones de contacto y difusión en donde se da una confluencia e interpenetración de culturas (Buxó Rey, 1988). El sentido de identidad se va configurando de muchas percepciones e ideas que el individuo internaliza sobre sí mismo y el entorno, y no exclusivamente en relación con los rasgos de una cultura tradicional específica o hablando su lengua correspondiente. En entornos multiculturales, como los Estados Unidos, la identidad de un grupo étnico no se puede reducir a la internalización de rasgos de una sola cultura.

Numerosos estudios han destacado cómo en los Estados Unidos la revitalización cultural étnica de las últimas décadas cumple funciones muy importantes de resistencia por parte de las minorías etnoraciales a su marginación estructural y cultural dentro de la sociedad norteamericana y a las fuerzas asimilistas que ésta ejerce. Esta revitalización étnica también representa un frente de desafío a la hegemonía cultural angloamericana y a su falso concepto de homogeneidad cultural, y ha engendrado en los círculos acadé-

micós norteamericanos un discurso intelectual dirigido a la reevaluación y redefinición de los enfoques teóricos basados en un etnocentrismo occidentalista que ha propagado un canon cultural que por mucho tiempo no tuvo cabida para la literatura u otras expresiones culturales producidas por grupos subalternos e intentó cubrir con el velo de la invisibilidad su presencia y su historia. Por consiguiente, en los Estados Unidos nos encontramos con un conjunto de grupos disectando y valorando su *diferencialidad* en un país que desde sus etapas de formación e integración nacional excluyó de este proceso a las culturas aborígenes que ocupaban los territorios conquistados y a las culturas africanas introducidas en su territorio por el sistema de la esclavitud.

Los puertorriqueños entre dos mundos

Las limitaciones de enfoque de este ensayo no permiten que consideremos todas las complejas ramificaciones del debate sobre la puertorriqueñidad de las expresiones culturales de la segunda generación de puertorriqueños en los Estados Unidos.

Algunos de sus argumentos ya son bastante conocidos y me parece que esta discusión tiende con frecuencia a desembocar en un *impasse* ideológico. Preferimos enfocarnos en el análisis de las condiciones estructurales que promueven el proceso de revitalización cultural entre los puertorriqueños en los Estados Unidos, las configuraciones culturales que surgen de ese proceso, y destacar el carácter instrumental de las expresiones literarias nuyorriqueñas como manifestaciones artísticas que en vez de mancillar o deslustrar la cultura nacional puertorriqueña, la toman como fuente de vitalidad cultural para producir formas innovadoras de cultura alternativa con elementos de continuidad y cambio que reflejan, a un nivel individual y colectivo, el desarrollo y mantenimiento de una conciencia sobre la nacionalidad puertorriqueña en ese país. Este proceso le da, a su vez, un sentido de continuidad histórica a la presencia de una tradición cultural puertorriqueña en la metrópolis, proceso iniciado durante las últimas décadas del siglo XIX cuando figuras como Eugenio María de Hostos, Ramón Emeterio Betances, Pachín Marín y Lola

Rodríguez de Tió, entre otras, vivieron la experiencia del exilio neoyorquino, y añade una nueva fase a esta tradición como ya bien ha demostrado Juan Flores (1988, 1985) en varios de sus trabajos críticos.

Cualquier análisis de la realidad puertorriqueña en los Estados Unidos tiene que partir del reconocimiento de la condición colonial de la isla, la cual desde sus comienzos ha provocado un proceso migratorio en el que por lo menos un cuarenta por ciento de la población puertorriqueña reside en la actualidad en los Estados Unidos. El contacto entre la isla y la metrópolis se mantiene a través de un flujo migratorio de carácter circular, facilitado por la cercanía geográfica y el llamado "*punte aéreo*" entre estos dos mundos. Esta situación se facilita, además, por la virtual condición de ciudadanos americanos de los puertorriqueños.

Un 48.1% de los puertorriqueños en Nueva York pertenecen a la primera generación de emigrantes (Rodríguez, 1989). La otra mitad de la población está compuesta por los que nacen o se crían en la metrópolis. A

consecuencia, es de esperarse que la continuidad cultural de una generación a otra va a estar siempre acompañada de cambios y transformaciones sustanciales. Estas diferencias generacionales delinear un contexto cultural puertorriqueño en los Estados Unidos, en donde conviven escritores cuya obra se estudia como una extensión de la literatura insular porque escriben en español y son nacidos o criados en la isla (y me refiero para mencionar rápidamente algunos nombres a escritores como Iris Zavala, Manuel Ramos Otero, Etna Iris Rivera e Iván Silén, entre muchos otros), con los escritores nuyorriqueños. También nos conduce a la necesidad de reevaluar el canon literario puertorriqueño que todavía se resiste a darle la entrada a la literatura de estos últimos. Este rechazo es algo que han captado con gran agudeza los escritores nuyorriqueños y queda ejemplificado en los siguientes versos de Tato Laviera:

*yo peleo por ti, puerto rico, ¿sabes?
yo me defiando por tu nombre,
¿sabes?
entro a tu isla, me siento extraño,
¿sabes?*

*pero tu con tus calumnias, me niegas
tu sonrisa,...*

*me desprecias, me miras mal, me
atacas mi hablar,
mientras comes mcdonalds en las
discotecas americanas,*

(Tato Laviera, "nuyorican",
AmeRícan, p. 53)

Nótese que el poeta se cuestiona el por qué de ese rechazo por parte de los isleños cuando ellos, desde su punto de vista, también han adoptado modos "americanizantes" representados aquí por la presencia de los McDonalds y las discotecas.

Puerto Rico, la cuna de sus ancestros, se convierte en "the slave blessed land/where nuyoricans come in search of spiritual identity/ and are greeted with profanity", según ilustran estos versos citados de Miguel Piñero. Es ésta la generación de puertorriqueños que al venir a libar de esa fuente de "identidad espiritual" isleña que menciona Piñero, se encuentran con una serie de barreras y prejuicios culturales que se agregan a aquellos que también enfrentan en la sociedad norteamericana y que tradicionalmente divide a la población puertorriqueña entre "los

de aquí y los de allá". Otra clara indicación de este rechazo es el poco interés que aún se demuestra en la isla por la lectura, el estudio o la traducción al español de textos de escritores nuyorriqueños. (Entre los pocos esfuerzos de traducción se encuentran el libro *Herejes y mitificadores: Muestra de poesía puertorriqueña en los Estados Unidos* (1984) editado por Efraín Barradas y Rafael Rodríguez, y las traducciones de *Puerto Rican Obituary* y de otras obras de Pedro Pietri por parte de Alfredo Matilla.)

Nos interesa, pues, destacar la experiencia cultural nuyorriqueña como un aspecto que debe integrarse, tanto al estudio literario como al discurso sobre la cultura nacional puertorriqueña, proceso que ha sido continuamente entorpecido por los diversos efectos del dominio colonial, y en el que la migración misma constituye una parte integral y fundamental.

Un nuevo discurso cultural

Una de las consecuencias principales del colonialismo es la traslocalización de trabajadores de la colonia

hacia la metrópolis donde se reproducen muchas de las condiciones coloniales a través de lo que se ha identificado como "colonialismo interno" (Blauner, 1972; Blaut, 1983). Para las minorías coloniales como lo son los puertorriqueños, la afirmación de una identidad distinta a la de la sociedad en que ocupan una posición de clase subalterna, produce una elaboración propia de las condiciones de vida, caracterizada principalmente por la interacción conflictiva con los sectores hegemónicos. Es de esta interacción e interpenetración con un orden social antagónico que se fraguan y emergen formas culturales mediadoras de esta realidad.

La asimilación y su hermana menor, la aculturación, son procesos que sólo pueden ser entendidos en su cabalidad si se establecen primeramente las pautas que norman el contacto socioeconómico entre dos sociedades. En el caso de los puertorriqueños esto implica un reconocimiento de su condición subordinada de minoría colonial. Estos procesos presuponen una supuesta pérdida de la cultura de origen que se reemplaza con la

adquisición de la cultura dominante de la nación a que se emigra. Sin embargo, numerosos estudios confirman que la presencia de grupos de inmigrantes y su posible asimilación a la sociedad norteamericana han sido siempre de carácter selectivo, dependiendo de las fluctuaciones en las necesidades de fuerza laboral que ha tenido la sociedad receptora, (la cual le ha dado preferencia a los grupos blancos y europeos), y de las particulares "filias y fobias" (Moncada, 1988) de los norteamericanos en determinado momento histórico. Si los puertorriqueños y otras minorías raciales se hubiesen asimilado no existirían los barrios o ghettos neoyorquinos, ni estarían relegados como grupo a una posición de clase subalterna con los índices económicos más bajos entre todas las minorías.

Algunos estudiosos han argumentado que aunque la asimilación de estos grupos no ha ocurrido a un nivel estructural, ésta sí se ha llevado a cabo en términos culturales. Esto es indicativo de que todavía no se le ha prestado suficiente atención a maneras alternativas de adaptación y resistencia cultural; ni

al proceso de invención de nuevas tradiciones por diferentes grupos sociales; ni a los fenómenos de transformación y de sincretismo cultural que emergen en estas situaciones de contacto y difusión, de dominio y subordinación. Tampoco se le ha dado pleno reconocimiento al carácter mutable de la identidad. Cada minoría cultural partiendo de sus especificidades históricas y su posición estructural en la sociedad que le recibe, pone en marcha sus propios mecanismos de adaptación o acomodo, autodefensa o rechazo frente a las presiones que recibe de parte de la sociedad dominante.

Se ignora además el papel que han tenido los académicos y otros profesionales miembros de estos grupos minoritarios en el proceso de desentrañar los mitos y estereotipos sobre las minorías perpetuados por la sociedad prevaleciente. Estos han expuesto a las disciplinas a un examen riguroso de sus bases teóricas e interpretativas y se han enfrascado en la articulación de un nuevo discurso cultural en que la diferenciación y la validación de la identidad étnica representan un paso de avance en las luchas sociales de

estos grupos y un intento de ruptura con los paradigmas teóricos eurocéntricos que han perpetuado imágenes negativas, distorsionadas o de invisibilidad respecto a los grupos subalternos. Esto tampoco implica que la revitalización cultural a que nos referimos sea meramente una estrategia política para adelantar los intereses socioeconómicos individuales como también han argumentado otros (Patterson, 1974). No se puede subestimar el impacto cultural y psicosocial de la revitalización étnica en la formación del autoconcepto, en el desarrollo de un sentido cultural comunal, en la articulación de la resistencia hacia las diferentes formas de opresión confrontadas, y en el enriquecimiento cultural de la comunidad misma que se adueña de su propia historia y desarrolla sus propios instrumentos de lucha y sobrevivencia en el contexto en que está colocada y en el que comparte e interacciona con otros grupos.

La afirmación de su identidad puertorriqueña por parte de la comunidad puertorriqueña en los Estados Unidos, así como lo han hecho otras minorías raciales como la chicana, afroamericana e indoame-

ricana está insertada en un proceso más amplio de revitalización cultural que se ha llevado a cabo entre grupos en condiciones de opresión en diversas partes del mundo, y que tuvo su momento de mayor efervescencia durante los años sesenta y setenta en los Estados Unidos. Este movimiento que muchos han querido catalogar como movimiento de pseudoetnicidad (Seda Bonilla, 1977) o de etnicidad simbólica de carácter temporero (Gans, 1979) y al cual otros han pronosticado su decadencia prematura (Fishman, 1985), continúa redefiniendo la verdadera naturaleza de la llamada experiencia americana, o sea, demostrando que el núcleo mismo de esta experiencia no es el mítico "*crisol cultural*" (*melting pot*) o fusión con la corriente cultural dominante angloamericana, como muchos teóricos habían sostenido o pronosticado. Esta experiencia ha invalidado ese falso y estático modelo universalista de uniformidad y armonía cultural y la afirmación de una sociedad norteamericana en donde la diversidad, la diferenciación y la interacción étnica constituyen su verdadero núcleo cultural.

A un nivel global, Smith --en su libro *The Ethnic Revival* (1981)-- demuestra de manera contundente que los movimientos de revitalización étnica que tanto auge han tenido en los países desarrollados en las últimas décadas, especialmente en los Estados Unidos, responden primordialmente a condiciones creadas por la modernización, y por el desarrollo económico desigual del capitalismo industrial y su consecuente división internacional del trabajo que crecientemente agudiza los antagonismos entre los intereses de clase de aquellos que controlan los medios de producción y los trabajadores en condiciones de explotación. Smith destaca además, cómo estos movimientos internos en los estados metropolitanos se han vigorizado y solidarizado con los movimientos de autodeterminación y descolonización en el Tercer Mundo y otras luchas progresistas a nivel internacional.

Partiendo de este marco teórico global, podemos concluir que las fuerzas que producen y sostienen la división internacional del trabajo son las que a su vez generan y mantienen una fuerza laboral

segregada en sociedades como los Estados Unidos (Bonilla y Campos, 1981), y que a su vez promueven una división *cultural* del trabajo, en que las distinciones étnicas, raciales y de género sexual son superpuestas a las distinciones de clase. Esas estructuras que históricamente han reflejado relaciones de desigualdad entre las etnias, las razas y los sexos tienden a reproducirse y manifestarse con mayor intensidad en los grandes centros urbanos del capitalismo mundial.

Yancey, Ericksen y Juliani (1976) corroboran que la preponderancia o visibilidad de la etnicidad en las últimas décadas se ha generado y cristalizado bajo condiciones de desigualdad, segregación racial y dependencia de las instituciones sociales, y pronostican que mientras continúen los parámetros estructurales en los cuales está colocada la clase trabajadora en los centros urbanos estadounidenses, la vitalidad cultural de los grupos étnicos continuará como fenómeno predominante en esa nación.

Por consiguiente, las manifestaciones culturales de los puertorriqueños y

de otras minorías raciales constituyen maneras creativas que recrean las desigualdades y conflictos que surgen de la interacción de estos grupos con la sociedad hegemónica angloamericana. A la vez que promueven la resistencia y el desafío a esta hegemonía cultural y socioeconómica, son también expresiones de afirmación de una identidad colectiva en las que se preservan, rechazan, modifican o transforman elementos tomados de la cultura de origen, del mundo circundante confeccionado por el opresor, y de la interacción con otros grupos subalternos con los se comparten afinidades culturales, raciales o de posición estructural. Son expresiones de un encuentro que produce condicionamientos recíprocos y la articulación de una conciencia social y cultural constituida con símbolos que resultan de la capacidad creativa de los individuos. Además de mantenerse vínculos con el pasado, se *"inventa una tradición"* (para usar el término de Hobsbaum, 1983) que afirma unas configuraciones culturales propias, con funciones sociales, políticas y psicológicas de gran significado, y que por último le añaden nuevos matices al legado

cultural puertorriqueño en la metrópolis para sus futuras generaciones.

La perpetuación de la desigualdad y el racismo del sistema capitalista mantiene a las minorías raciales en la parte más baja de su jerarquía social. Para estos sectores, la etnicidad se ha convertido en instrumento fundamental en la lucha de clases dentro del seno de la sociedad norteamericana: el ser puertorriqueño (o hispano si usamos la rúbrica burocrática colectiva) implica una separación de la sociedad dominante, un reconocimiento de la falta de privilegios, de la falsedad de los mitos de igualdad, prosperidad y democracia que esta sociedad promueve y que ellos no comparten.

Es esta experiencia de clase subalterna que los puertorriqueños comparten con otros grupos minoritarios, y los contactos y convergencias culturales entre ellos, lo que nos lleva a la emergencia de formas culturales de carácter popular y de identificación con la clase trabajadora de la cual provienen la gran mayoría de sus creadores. En el caso de la poesía nuyorriqueña, por ejemplo, hay una tendencia preponderante a

concebirla para ser transmitida, ya sea en forma oral o escrita, a la gente; o como diría Miguel Algarín "*to tell tales of the streets to the streets*". De aquí que el concepto de "*street poetry*" desarrollado por estos poetas, sea ilustrativo de la conciencia entre sus creadores de los aspectos de producción, circulación y recepción de su obra (García Canclini, 1982).

Para estos escritores, Puerto Rico provee un marco referencial de continuidad con las "*raíces*" ancestrales (para usar la metáfora de Alex Hailey), aunque en el caso de los puertorriqueños estas raíces no están escondidas en la memoria de los ancestros del continente oscuro, sino que tienen la vitalidad de un tiempo presente producido por la cercanía geográfica y el continuo contacto migratorio entre la isla y la metrópolis. La isla es la fuente mítica, como bien ha demostrado Efraín Barradas en sus valiosos trabajos sobre la poesía nuyorriqueña (1989; 1984), de donde brotan las imágenes y símbolos de búsqueda, de autodefinición, de lucha y de sobrevivencia, cuyo contenido se acepta, se rechaza o se transforma por el contacto con el contexto cultural y lingüístico de la

sociedad angloamericana, y con la comunidad circundante en la que se desenvuelven estos grupos. Si tomamos por ejemplo las expresiones culturales nuyorriqueñas, éstas demuestran una influencia de su contacto con la cultura afroamericana (Aparicio, 1989) y de otros grupos latinos que comparten con ellos los enclaves étnicos de la metrópolis. Si consideramos, por ejemplo, la experiencia chicana notamos mayores afinidades con los grupos indoamericanos. Claro está, que esto también tiene que ser relacionado con el trasfondo racial e histórico de cada uno de estos dos grupos.

El racismo y etnocentrismo de la cultura angloamericana rechaza las diferencias culturales y lingüísticas que van mucho más allá de lo folklórico o lo pintoresco, o la comida. Los proponentes del "*English Only Movement*" son un crudo y reprochable ejemplo de la paranoia colectiva hacia los grupos etnolingüísticos encrustada en la psiquis angloamericana. La pérdida del idioma vernáculo y la adquisición del inglés son valorados por la sociedad mayoritaria como

símbolos esenciales de la asimilación, aunque bien sabemos que estructuralmente, o sea en términos socioeconómicos y con muy pocas excepciones, esta supuesta asimilación no se está llevando a cabo entre ciertos grupos. El énfasis en la adopción del inglés como el idioma único en el aprendizaje escolar es una manera de negarle al emigrante una completa validación de su identidad y a su vez facilita su funcionamiento en la fuerza laboral de la sociedad mayoritaria y como consumidor (Blaut, 1983).

La identidad, sin embargo, no se construye o configura exclusivamente en relación con los rasgos o contenidos de una cultura de tradicional o de origen específica, o hablando su lengua correspondiente. La experiencia histórica de numerosas nacionalidades que se han tenido que desenvolver en un contexto de opresión colonial (y me refiero como ejemplo a los irlandeses, filipinos y jamaíquinos), grupos que por sus propias particularidades históricas no se han integrado a la nacionalidad del colonizador pero sí han adoptado su idioma, nos ha demostrado que la

sobrevivencia y afirmación de ciertas culturas no depende exclusivamente de la preservación del idioma vernáculo. Por consiguiente, no se puede abordar el estudio de la construcción de la identidad puertorriqueña en los Estados Unidos partiendo de preconcepciones culturales y lingüísticas de carácter determinista.

Las culturas minoritarias se desenvuelven en un contexto dominado por las estructuras de poder capitalista-burguesas con todas sus tendencias homogeneizantes, y aunque el contacto con esas estructuras produce una aminoración de los elementos de resistencia cultural, especialmente en lo que respecta al lenguaje (en el caso de los puertorriqueños, el español), la separación o diferenciación de la cultura dominante anglosajona se mantiene a través de un bilingüismo creativo.

Este se caracteriza por el uso del lenguaje cotidiano o de la calle y de lo soez, además del intercambio de códigos lingüísticos en que se alterna el uso del inglés y el español conocido como "*code-switching*". El "*Spanglish*" o el "*broken English*" se

convierten en medios comunicantes de diferencialidad social y cultural (Acosta-Belén, 1975). Lo que algunos han llamado "alingüismo" o "enfermedad crónica del Spanglish" (Varo, 1971), se transforma en un interlingüismo creativo, elemento esencial de una poética bilingüe en la que se aprovechan los recursos idiomáticos de ambas lenguas ampliándose así los significados y las posibilidades comunicativas de la expresión oral y escrita (Bruce-Novoa, 1980; Valdés-Fallis, 1980). Las dos lenguas, el español y el inglés, sirven como vehículos de búsqueda y experimentación y a su vez, le brindan coherencia a un mundo fragmentado para constituir lo que el poeta nuyorriqueño Víctor Hernández Cruz identifica como "by lingual wholes"/una totalidad bilingüe. Una realidad bilingüe y bicultural que integra según lo concibe el poeta Tato Laviera, al enclave comunal ("enclave" en inglés) con los códigos o mensajes representados en las claves o signos de la cultura y de la música; un bilingüismo que se nutre de su interacción con el "jive", el Black English, y más recientemente con el rap de los afroamericanos; y un biculturalismo que conecta al jazz y

el "soul music" con la bomba, la plena, para producir la hibridez musical que representa, por ejemplo, el género de la salsa. (Y les refiero aquí al excelente trabajo de Francis Aparicio, "La vida es un Spanglish disparatero" [1988], donde se analiza con mayor profundidad las funciones de este bilingüismo en la poesía nuyorriqueña.)

Numerosos estudios sociolingüísticos corroboran esta expansión comunicativa que surge de este bilingüismo, y confirman que una gran mayoría de los grupos latinos en los Estados Unidos hablan el español en sus hogares y comunidades (Rodríguez, 1989; Estrada, 1985), lo que también demuestra que el idioma todavía representa una fuerza vital dentro de la comunidad latina y en sus expresiones culturales. Confieso, que una de las realidades que no pude anticipar quince años atrás ha sido la vitalidad bilingüe que se ha mantenido en la literatura nuyorriqueña.

Los varios niveles de conciencia

Los valiosos trabajos de Juan Flores (1988, 1985) han sido imprescindibles para el análisis de la cultura puertorriqueña en los Estados Unidos y para entender la transformación de la cultura puertorriqueña en este contexto. Este reafirma la noción de que *"cualquier interpretación de [este] proceso cultural presupone un análisis coherente de los condicionantes de la realidad política y económica, en este caso, el colonialismo, la migración de fuerza de trabajo y la desigualdad racial"* (1985:57). En la evolución de la conciencia cultural nuyorriqueña, Flores discierne cuatro momentos principales que se intersectan y coexisten simultáneamente. Estos incluyen:

- la percepción inmediata de una realidad circundante que aísla y excluye a los puertorriqueños de la cultura y sociedad prevalecientes y los coloca en lo que califica como un *"estado de abandono"*;
- el contraste entre lo que el autor describe como *"el estado de encantamiento"* del nuyorriqueño respecto a la cultura de la Isla en contraste con *"la esterilidad cultural"* de la ciudad de hierro;

- la transposición del trasfondo cultural isleño en el cual *"mirando a Nueva York, el nuyorriqueño ve a Puerto Rico"* y se autoinserta nuevamente en el mundo de la gran urbe; y
- por último, *"la conexión selectiva y la interacción con la sociedad norteamericana circundante"* por parte del puertorriqueño y su *"coalición con las culturas de otras minorías coloniales"* (pp. 57-61).

Flores concluye su análisis destacando que en esta literatura se manifiesta un proceso de *"despertar de la conciencia nacional, o conciencia de la nacionalidad"* (p. 60) y de una conciencia de clase emergente que surge de la validación que se le da a la cultura popular en esta literatura.

Respecto a la presencia y formación de una conciencia de clase emergente y una conciencia de la nacionalidad en el proceso de estructuración de la identidad formulado por Flores, yo quisiera añadir otros niveles de conciencia que, a mi parecer, ameritan más atención y contribuyen a una visión más integradora y matizada del proceso de revitalización cultural por la vía estético-

creativa reflejado en la literatura nuyorriqueña. Me refiero, primero, al desarrollo entre las mujeres escritoras de una conciencia femenina, que abarca los múltiples aspectos del ser mujer, y una conciencia feminista, en la que ya se manifiestan diferentes grados de reconocimiento de la opresión y subordinación que caracterizan a la posición estructural de la mujer. La otra forma de conciencia que merece destacarse como derivación de este movimiento de revitalización y que discutiré más adelante, es la formación de una conciencia latina entre los diferentes grupos hispanos que trasciende las cualidades nacionales y culturales específicas de cada grupo a favor de la adopción de una identidad colectiva más abarcadora.

En lo referente a las formas de conciencia femenina y feminista quisiera primero destacar la importancia de considerar al género sexual, principio básico de la clasificación social, como productor de diferencias que junto a las diferencias de clase, raza, o etnia ya discutidas, también interacciona de manera simultánea en la configuración de la identidad. A consecuencia, en el proceso de

forjación de la identidad tenemos que distinguir entre las dimensiones de la opresión y subalternidad que las mujeres comparten con los hombres, en este caso, aquellas basadas en lo socioeconómico, lo racial y lo étnico, y aquellas que le son propias porque dependen enteramente de su género sexual. El reconocimiento de esta otra dimensión de la subalternidad es lo que ha llevado a las mujeres escritoras ha querer establecer su propia presencia e inventar su propia tradición en el ámbito literario.

Mientras que los hombres, los cuales tienden a ser concebidos y a concebirse a sí mismos como seres universales carentes de género sexual, manifiestan su opresión en la sociedad norteamericana a base de sus diferencias étnicas, raciales o de clase; las mujeres se enfrentan además, a todos los elementos de negación y marginación que conlleva el ser mujer en una sociedad y cultura sexistas. Por lo tanto, para las escritoras el género sexual será un elemento esencial en la búsqueda de la expresión y articulación de su propia identidad, proceso que implica una confrontación con los bagajes de la ideología patriarcal dentro de la

cultural de su propio grupo, así como en la cultura de la sociedad más amplia en la que se desenvuelven, de manera que sus respuestas y estrategias a la opresión van a ser diferentes a aquellas formuladas por los hombres.

Esta conciencia de las múltiples formas de opresión que enfrenta la mujer, tan presente en la obra de nuestras mujeres escritoras en las últimas décadas, resulta de un proceso, no exento de contradicciones en el que se intenta desmitificar los roles, valores culturales e iconos manufacturados por la ideología patriarcal. Así también en el proceso se socaban o subvierten aquellos supuestos culturales sobre la familia, la sexualidad y los roles sexuales, y el comportamiento en general que son presentados como universales, pero que en realidad están fundamentados en la subordinación de la mujer y que constituyen una parte integral de la cultura que, a su vez, estas escritoras están tratando de validar. El poema "Latin Women Pray" de Judith Ortiz Cofer dramatiza esta disyuntiva:

*Latin women pray in incense
sweet churches,
they pray in Spanish to an Anglo
God
with a Jewish heritage.
And this Great White Father,
imperturbable on His marble
pedestal,
looks down upon his brown
daughters,
votive candles shining like lusting
His all-seeing eyes,
unmoved by their persistent prayers.
Yet year after year before
His image they kneel
Margarita, Josefina, María and Isabel
all fervently hoping
that if not omnipotent,
at least He be bilingual.*

(Judith Ortiz Cofer, "Latin Women Pray", *Reaching for the Mainland*, p. 89.)

Lo que la poeta recoge aquí en un tono irónico, es el reconocimiento de la sumisión y marginación de la mujer a un mundo cultural, social y racialmente diferenciado, pero también dominado por un Dios-hombre.

La creciente obra de mujeres en las letras puertorriqueñas en los Estados Unidos, que por mucho tiempo sólo contaban con los reconocidos talentos de Nicholasa Mohr y Sandra María Esteves, y que ya incluye otros nombres como los de Judith Ortiz Cofer, el dúo madre e hija de Rosario Morales y Aurora Levins Morales y Carmen de Monteflores, entre otras, nos presenta una esfera de actividad cuyo estudio requiere la adopción de paradigmas críticos que consideren al género sexual como categoría de análisis tan válida como clase, raza o etnia, y que dismantelen las definiciones patriarcales y pseudouniversales de lo que significa el ser mujer para sustituirlo por una epistemología feminista. La socióloga afroamericana, Elizabeth Hogginbathum (1989), ha destacado la necesidad de romper con los esquemas que limitan nuestro conocimiento y entendimiento de la posición de privilegio que representa el ser blanco en una sociedad racista, el ser rico en una sociedad clasista, el ser de la cultura dominante en una sociedad etnocéntrica, y el ser hombre en una sociedad sexista. En un contexto en que se da una pluralidad de matizaciones de la

identidad y donde se articula y reafirma la diferencialidad es de esperar, entonces, que el género sexual sea un factor prominente. Esto no quiere decir, que la cuestión de la nacionalidad está necesariamente subordinada a los asuntos o experiencias opresivas que conciernen a la mujer, sino que al contrario, ésta constituye un componente simultáneo de la problemática más amplia de la identidad de los sectores subalternos.

El desarrollo de una conciencia latina o hispana en los Estados Unidos como la expresión de un sentido de identidad más amplio y un espíritu de solidaridad entre los diferentes grupos latinos (y pasando por alto la poca precisión conceptual del término latino) no es un fenómeno reciente. La presencia de esta forma de conciencia en otras épocas más tempranas del desarrollo de la comunidad puertorriqueña en los Estados Unidos ha sido extensamente documentada en los trabajos de Virginia Sánchez Korrol (1983), y en otras investigaciones producidas por los equipos de trabajo del Centro de Estudios Puertorriqueños. En épocas más recientes, esta revitaliza-

ción de una conciencia "*latina*", funciona a menudo como una navaja de dos filos. Si miramos el lado negativo, tenemos que reconocer las maneras en que el gobierno norteamericano se ha apoderado del término "*hispano*" como una etiqueta burocrática que brinda una falsa uniformidad a la experiencia económica y cultural de cada uno de estos grupos, y que contribuye a aminorar o a esconder ante la sociedad dominante, los matices y complejidades que le brindan su propia validación a las diversas nacionalidades.

Por otro lado, en el ámbito político, el creciente desarrollo de una conciencia latina ha facilitado las luchas colectivas y la formación de coaliciones en asuntos relacionados con la posición de desigualdad y discriminación que estos grupos comparten en áreas tales como el empleo, la educación, la vivienda y otros servicios sociales. Estas alianzas facilitan además, la competencia por los recursos gubernamentales y la adquisición de poder político, pero también pueden crear fuertes rivalidades entre las minorías que

solamente benefician a la sociedad prevaleciente.

En su estudio sobre los puertorriqueños y mexicanos en Chicago, Padilla (1985) demuestra como esta magnitud más amplia de una identidad latina está orientada hacia la acción social, al cambio político y la movilización comunal, partiendo de situaciones y necesidades específicas de los grupos involucrados. Es a este nivel que la etnicidad se convierte en una estrategia o instrumento de posibilismo y negociación con las estructuras de poder. Sin embargo, existen otros factores que demuestran que esta conciencia latina va mucho más lejos de ser una estrategia social o política utilizada por los diferentes grupos solamente cuando surge la necesidad y que ejerce también funciones importantes de revitalización cultural colectiva que, a su vez, fortalecen las luchas individuales de cada grupo.

Una muestra patente, la encontramos en la convergencia de las formas de conciencia femenina/feminista con la latina. Estudiosas como Ortega y Saporta Sternback (1989) han destacado las maneras en

que el latinismo entre las mujeres escritoras es un elemento de unidad que también incorpora otros elementos de identificación solidaria de los movimientos de liberación de la mujer en los Estados Unidos y la América Latina. Este proceso se cimenta con la apropiación del término "*women of color*" (mujeres mestizas) como símbolo de identificación con la clase trabajadora y con otras mujeres del Tercer Mundo. Las colecciones *This Bridge Called My Back* (1981), *Cuentos: Stories by Latinas* (1983), and *Compañeras: Latina Lesbians* (1987), y más recientemente, el libro de crítica *Breaking Boundaries* (1989) confirman la existencia de un discurso literario basado en la construcción cultural de la subjetividad del ser mujer latina. Esta construcción reconoce las experiencias compartidas a niveles individuales e interétnicos, pero que también sobrepasa esas fronteras y se convierte en una revitalización cultural que se *transnacionaliza* en su identificación con las luchas solidarias de liberación de todas las mujeres y de otros grupos oprimidos ya sea por factores socioeconómicos, de raza o de preferencia sexual.

Ante el viejo argumento de que la resistencia contra la opresión sexista debe subordinarse a la lucha de clases, las mujeres han respondido con sus propias formas creativas de resistencia. La imagen de la mujer como "*la última colonia*" desarrollada en los trabajos teóricos de las feministas alemanas Maria Mies y Claudia von Werholf (1989) apunta a la necesidad de continuar el discurso sobre la "*descolonización*" de la mujer a través de la construcción teórica de una epistemología propia y de crear formas culturales alternativas que validen formas de conciencia que rechazan la noción de que las mujeres son víctimas pasivas o cómplices deliberados de su subordinación (ver Acosta-Belén y Bose, 1990).

No estamos tratando de insinuar que estas formas de conciencia mencionadas existen en compartimientos aislados uno del otro. Al contrario, como ya señalé, estas constituyen esferas traslapadas que se intersectan de manera simultánea a la totalidad de la problemática general de la configuración de la identidad.

Como hemos podido apreciar y en conclusión, la literatura nuyorriqueña está cimentada en una experiencia de subalternidad étnica, racial y de clase, a la que se añade, en el caso de las mujeres escritoras, la dimensión del género sexual. Es a través de los medios expresivos que se recrea el encuentro conflictivo con la cultura y sociedad prevalecientes en cuyo seno se generan los mecanismos de opresión enfrentados por la colectividad: la imposición cultural y lingüística angloamericana y su menosprecio de la cultura y la lengua de la minoría; la segregación y el racismo institucionalizado que ha marginado a estos grupos en el sistema escolar y los ha forzado a la sobrevivencia en los ghettos urbanos; la explotación compartida en las fábricas, los campos agrícolas y en ocupaciones serviles; y la dependencia de los sistemas de bienestar público. El encuentro antagónico entre los respectivos mundos culturales de la minoría subalterna y de la sociedad dominante no se manifiesta necesariamente en oposiciones tajantes sino a través de una mezcla de vivencias y representaciones. Estos recrean las

ambigüedades y dualidades correspondientes al carácter no resuelto de las contradicciones de estos dos grupos sociales en interacción conflictiva y que incluye fenómenos de impugnación, rechazo y resistencia, pero también de integración, interpenetración, mitificación o amyoración de estas contradicciones (García Canclini, 1982).

El mantenimiento de una tensión dinámica entre estos dos mundos diferentes es expresada a través de interpretaciones dualistas de la realidad circundante. Entre las dualidades más sobresalientes en la literatura nuyorriqueña se encuentran las siguientes, ilustradas con ejemplos de textos poéticos:

1. La fragmentación de la identidad producida por el estado de marginación y oscilación entre dos contextos culturales y lingüísticos diferentes (boricua vs. spic; español vs. inglés; raza blanca vs. mestizaje):

*I am two parts/
a person boricua/spic
past and present
alive and oppressed
given a cultural beauty and robbed of
a cultural identity.*

*I speak the alien tongue
in sweet boricueño thoughts*

(Sandra María Esteves, "Here",
Yerba Buena, p. 20)

*Being Puertorriqueña
Americana*

Born in the Bronx, not really j̄sbara

Not really hablando bien

But yet, not Gringa either

Pero ni portorra, pero si portorra too

Pero ni qué what am I?

*Y que soy, pero con what voices do
my lips move ?*

(Sandra María Esteves, "Not
neither", *Tropical Rains*)

i think in spanish/i

write in english

abraham in español

abraham in english

tato in spanish

"taro" in english

(Tato Laviera, "my graduation
speech", *La Carreta Made a U-Turn*,
p. 7)

2. La separación de los espacios
geográficos isla vs. metrópolis en que
Puerto Rico provee la génesis

biológica, y las míticas raíces de
continuidad histórica con el presente,
y que contrasta con la cruda
realidad de los "mean streets" de la
urbe neoyorquina:

*There are people dying in the streets
in houses suspended in cockroach
nightmares*

*waging chemical warfare with their
own brains*

in factories chained leg to leg

*waiting for their lunch bell to
existence*

a key to unluck the castrated

*tension of broken backs whipped in
slavery*

(Sandra María Esteves, "Impro-
visando", *Yerba Buena*, p. 16)

3. El distanciamiento producido por
las diferencias culturales y sociales
entre los contextos isla/metrópolis, y
el rechazo y la alienación percibidos
por el nuyorriqueño en ambos
contextos:

the slave blessed land

*where nuyoricans come in search of
spiritual identity*

and are greeted with profanity...

(Miguel Piñero, "This is not the Place Where I Was Born", *La Bodega Sold Dreams*, p. 14)

4. El choque entre los valores materialistas de la sociedad burguesa y los valores espirituales atribuidos a la clase trabajadora:

*turn off the stereo
this country gave you
it is out of order
your breath
is your promised land
if you want
to feel very reach
look at your hands
that is where the definition of magic
is located at*

(Pedro Pietri, "Love Poem for my People", *Puerto Rican Obituary*, p. 70)

Estos encuentros conflictivos ilustrados en los textos poéticos citados producen respuestas o alternativas de conciliación o negociación en que Nueva York se "tropicaliza" y Puerto Rico se traslada a los enclaves del Barrio o Harlem latino, Loisaida (el Lower East Side neoyorquiño), los sures (Williamsburg, Brooklyn) o el Bronx:

*My Home/el barrio
where people rest their feet;
outside on the fire escapes,...
yes, this is home/our paradise
and you're always welcomed
as long as your poor.*

(Jesús Papoleto Meléndez, "of a butterfly in el barrio", *Street Poetry*, p. 22)

*Pienso en mi tierra
los barrios de Nueva York
mi madre calle
adonde se crió un tipo nuevo de este
mundo
el Puertorriqueño que no habla el
español.*

(Sandra María Esteves, "Esclavitud", *Yerba Buena*, p. 19)

*This was the inheritance
of your son, born in New York:
that years before
I saw Puerto Rico,
I saw the mountains
looming above the projects,
overwhelming Brooklyn,
living by what I saw at night,
with my eyes closed.*

(Martín Espada, "We Live by What We See at Night", *Trumpets from the Islands of Their Eviction*, p. 17)

Finalmente, la afirmación de la diferencialidad se proyecta en una síntesis cultural propia que redefine la identidad y que sustituye al etnocentrismo angloamericano por un multiculturalismo sincrético enraizado en la cultura popular y las experiencias de la clase trabajadora que a su vez reafirma la liberación individual y colectiva:

I am what I am and I am U.S. American I haven't wanted to say it because if I did you'd take away the Puerto Rican but now I say go to hell... I am what I am I am Puerto Rican I am U.S. American I am New York Manhattan and the Bronx . . I am what I am I am Boricua as Boricuas come from the isle of Manhattan...

(Rosario Morales, "I Am What I Am", *Getting Home Alive*, p. 138)

assimilated?/

*qué assimilated, brother, yo soy asimilao,
a-si-mi-la-o si es verdad
tengo un lado asimilao,*

(Tato Laviera, "nuyorican", *AmeRícan*, p. 53)

*we gave birth
to a new generation,
AmeRícan salutes all folklores,
european, indian, black, spanish,
and anything else compatible:
...AmeRícan, defining myself my
own way any way many
ways Am e Rícan, with the big R and
the accent on the i!*

(Tato Laviera, "AmeRícan", *AmeRícan*, p. 94).

A un nivel teórico, estas diversas funciones que hemos señalado para caracterizar a la literatura nuyorriqueña se pueden relacionar al esquema general elaborado por García Canclini en su prominente ensayo *Las culturales populares en el capitalismo* (1982), en el que se dividen las funciones culturales de las clases subalternas en tres aspectos diferentes:

- la función económica de ser instrumentos que reproducen la realidad social;
- la función política de luchar por la hegemonía; y por último,

- la función psicosocial de construir el consenso y la identidad y neutralizar o elaborar simbólicamente las contradicciones (p. 74).

En años recientes, el acercamiento a la celebración del Quinto Centenario del encuentro de el Viejo y el Nuevo Mundo ha llevado a muchos estudiosos a la exploración y el análisis del concepto de alteridad o de las imágenes recíprocas del Otro que han emanado a través de los siglos de este contacto entre culturas. Por consiguiente quisiera sugerir que la aplicación de los marcos teóricos que han estado dominando el discurso sobre la alteridad, el contacto entre culturas y el subsiguiente mestizaje cultural en las Américas, puede ser de gran utilidad en el estudio de las fenómenos de convergencia y sincretismo cultural que se están produciendo en el seno de la sociedad norteamericana y conducir a una mejor apreciación de la pluralidad de matices y de las cualidades específicas de las diferentes formas culturales de los grupos minoritarios y de sus luchas de reivindicación.

En el estudio de las letras puertorriqueñas insulares se han destacado de una manera prominente las diversas

formas en que la obra literaria de una gran mayoría de los escritores isleños de diferentes generaciones ha sido un instrumento vigoroso en la lucha anticolonial. Una de las características más notables de la élite intelectual puertorriqueña ha sido su posición de frente de resistencia al imperialismo y a la agresión cultural y su apoyo a los movimientos de liberación nacional. Por otro lado, no ha sido tan fácil reconocer que los escritores nuyorriqueños y los intelectuales puertorriqueños en los Estados Unidos contribuyen con maneras propias a este proceso de afirmación de la identidad nacional como parte de sus propias luchas de liberación.

Referencias

Acosta-Belén, Edna. 1988. "The Literature of the Puerto Rican Migration in the United States: An Annotated Bibliography". *ADE Bulletin* 91: 56-62.

Acosta-Belén, Edna. 1978. "The Literature of the Puerto Rican Minority in the United States". *Bilingual Review* 5 (1-2): 107-116.

Acosta-Belén, Edna. 1975. Pp. 151-158. "'Spanglish': A Case of Languages in Contact". En *New Directions in*

Language Learning, Teaching, and Bilingual Education, eds. Heidi Dulay and Marina Burt. Washington, D.C.: TESOL.

Acosta-Belén, Edna y Christine E. Bose. 1990. "From Structural Subordination to Empowerment: Women and Development in Third World Contexts". *Gender & Society* 4 (3): 299-320.

Aparicio, Frances. 1988. Pp. 147-160. "La vida es un Spanglish disparatero: Bilingualism in Nuyorican Poetry." En *European Perspectives on Hispanic Literature of the United States*, ed. Genvieve Fabré. Houston: Arte Público Press.

Aparicio, Frances. 1989. "La música popular en la poesía neorriqueña". Ponencia presentada en el LASA (Latin American Studies Association) International Congress, Miami, Florida.

Barradas, Efraín. 1979. "De lejos en sueños verla: Visión mítica de Puerto Rico en la poesía neoyorrican". *Revista Chicano-Rriqueña* 7 (3): 46-56.

Barradas, Efraín y Rafael Rodríguez, eds. 1984. *Herejes y mitificadores: Muestra de poesía puertorriqueña en los Estados Unidos*. Río Piedras, P.R.: Ediciones Huracán.

Blauner, Robert. 1972. *Racial Oppression in America*. New York: Harper & Row.

Blaut, James M. 1983. "Americanization versus Ghettoization". *Antipode* 15 (1): 35

Bonilla, Frank y Ricardo Campos. 1981. "A Wealth of Poor: Puerto Ricans and the New Economic Order". *Daedalus* 110 (2): 133-176.

Bruce-Novoa, Juan. "Introduction". *Chicano Authors: Inquiry by Interview*. 1980. Austin, TX: University of Texas Press.

Buxó Rey, María Jesús. 1988. "A nuevos significados, nuevas realidades culturales". En *Hispanos en los Estados Unidos*, eds. Rodolfo Cortina y Alberto Moncada. Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica.

Cortés, Félix, Angel Falcón y Juan Flores. "The Cultural Expression of Puerto Ricans in New York City". 1976. *Latin American Perspectives* 3 (3): 117-150.

Espada, Martín. 1988. *Trumpets for the Islands of Their Eviction*. Tempe, AZ: Bilingual Press.

Esteves, Sandra María. *Tropical Rains*. 1984. African Caribbean Poetry Theater.

Esteves, Sandra María. *Yerba Buena*. 1980. Greenfield: Greenfield Press.

Estrada, Leobardo. 1985. Pp. 1-15. "Understanding Demographics: The Case of Hispanics in the United States". En *Sociocultural and Service*

Issues in Worlang with Hispanic American Clients, eds. Lester B. Brown, John Oliver y J. Jorge Klor de Alva. Albany, N.Y.: Rockefeller College Press.

Fishman, Joshua et al. 1985. *The Rise and Fall of the Ethnic Revival*. Berlin: Mouton.

Flores, Juan. 1988. "Puerto Rican Literature in the United States: Stages and Perspectives". *ADE Bulletin* 91: 39-44.

Flores, Juan. 1985. "Qué assimilated, brother, yo soy asimilao': La estructuración de la identidad puertorriqueña en los Estados Unidos". *Casa de las Américas* 26 (152): 54

Flores, Juan, John Attinasi y Pedro Pedraza. 1982. "La Carreta Made a U-Turn: Puerto Rican Language and Culture in the United States". *Daedalus* 110 (2): 193-213.

Gans, Herbert J. 1979. "Symbolic Ethnicity: The Future of Ethnic Groups and Cultures in America". *Ethnic and Racial Studies* 2 (1): 1-20.

García Canclini, Néstor. 1982. *Las culturas populares en el capitalismo*. México: Editorial Nueva Imagen.

Glazer, Nathan and Patrick Moynihan. 1974. *Beyond the Melting Pot*. Cambridge: Harvard University Press.

Gómez, Alma, Cherríe Moraga y Mariana Romo-Carmona, eds. 1983.

Cuentos: Stories by Latinas. New York: Kitchen Table Press.

Hernández Cruz, Víctor. 1982. *By Lingual Wholes*. San Francisco: Momo's.

Higginbotham, Elizabeth. 1989. "It's Time to Talk About Privilege: Developing an Inclusive Curriculum in Sociology". Paper presented at the 84th Annual Meeting of the American Sociological Association, San Francisco, CA.

Hobsbaum, Eric J. and Terence Ranger, eds. 1983. *The Invention of Tradition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Horno-Delgado, Asunción, Eliana Ortega, Nina M. Scott y Nancy Saporta Sternback, eds. 1989. *Breaking Boundaries: Latina Writings and Critical Readings*. Amherst, MA: University of Massachusetts Press.

Laviera, Tato. 1981. *La Carreta Made a U-Turn*. Houston: Arte Público Press.

Laviera, Tato. 1981. *Enclave*. Houston: Arte Público Press.

Laviera, Tato. 1985. *American*. Houston: Arte Público Press.

Meléndez, Jesús Papoleto. 1972. *Street Poetry and Other Poems*. New York: Barlenmir House.

Melville, Margarita B. 1988. Pp. 131-145. "Los hispanos: ¿clase, raza o etnicidad?" En *Hispanos en los Estados Unidos*, eds. Rodolfo Cortina y Alberto Moncada. Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica.

Mies, María, Veronika Bennholdt-Thomsen y Claudia von Werlhof. 1988. *Women: The Last Colony*. London: Zed Books.

Moncada, Alberto. "Americanización frente a hispanización". 1988. Pp. 120-129. En *Hispanos en los Estados Unidos*, eds. Rodolfo Cortina y Alberto Moncada. Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica.

Monteflores, Carmen de. *Cantando Bajito / Singing Softly*. 1989. San Francisco: Spinters/Aunt Lute.

Moraga, Cheme y Gloria Anzaldúa, eds. 1981. *This Bridge Called My Back*. New York: Kitchen Table Press.

Morales, Aurora Levins and Rosario Morales. 1986. *Getting Home Alive*. Ithaca: Firebrand Books.

Ortiz Cofer, Judith. 1987. Pp. 63-120. "Reaching for the Mainland". En *Triple Crown: Poems* by Roberto Durán, Judith Ortiz Cofer, and Gustavo Pérez Firmat. Tempe, AZ: Bilingual Press.

Padilla, Félix. 1985. *Latino Ethnic Consciousness: The Case of Mexican-Americans and Puerto Ricans in*

Chicago. Notre Dame, IN: University of Notre Darne Press.

Patterson, Orlando. 1974. Pp. 305-349. "Context and Choice in Ethnic Allegiance: A Theoretical Framework and Caribbean Case Study". En *Ethnicity: Theory and Experience*, eds. Nathan Glazer y Patrick Moynihan. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Pietri, Pedro. 1973. *Puerto Rican Obituary*. New York: Monthly Review Press. 1981. *Obituario Puertorriqueño*. Traducción de Alfredo Matilla. San Juan, P.R.: Instituto de Cultura.

Piñero, Miguel. 1980. *La Bodega Sold Dreams*. Houston: Arte Público Press.

Ramos, Juanita, ed. 1987. *Compañeras: Latina Lesbians*. New York: Latina Lesbian History Project.

Rodríguez, Clara. 1989. *Puerto Ricans Born in the U.S.A.* Boston: Unwyn Hyman.

Sánchez Korrol, Virginia. 1983. *From Colonia to Community: The History of Puerto Ricans in New York City, 1917-1948*. Westport, CT: Greenwood Press.

Seda Bonilla, Eduardo. 1977. "Who is a Puerto Rican?: Problems of Socio Cultural Identity in Puerto Rico". *Caribbean Studies* 17 (1-2): 105-121.

Smith, Anthony. 1981. *The Ethnic Revival*. Cambridge: Cambridge University Press.

Sollors, Werner, ed. *The Invention of Ethnicity*. 1989. New York: Oxford University Press.

Valdés-Fallis, Guadalupe. 1976. "Code-Switching in Bilingual Chica-no Poetry". *Hispania* 59 (4): 887-886.

Varo, Carlos. 1971. *Consideraciones antropológicas en torno a la enseñanza del Spanglish*. Río Piedras, P.R.: Librería Internacional.

Yancey, William L. Eugene P. Ericksen y Richard N. Juliani. 1976. "Emergent Ethnicity: A Review and Reformulation". *American Sociological Review* 41 (3): 391-402.

**PUERTO RICAN
WOMEN'S LITERATURE
IN THE U.S.**

SELECTED BIBLIOGRAPHY

I. Literary Works

Esteves, Sandra María. *Yerba Buena*. Greenfield: Greenfield Review, 1980. Poetry.

Levins Morales, Aurora & Rosario Morales. *Getting Home Alive*. Ithaca, NY: Firebrand, 1986.

Miraflores, Carmen de. *Cantando bajito/Singing Softly*. San Francisco: Spinsters/aunt lute, 1989.

Mohr, Nicholasa. *Nilda Houston*: Arte Público Press. 1986. First edition, 1973. Fiction.

_____. *El Bronx Remembered*. Houston: Arte Público Press, 1986. First edition, 1975. Fiction.

_____. *In Nueva York*. Houston: Arte Público Press, 1987. First edition, 1977. Fiction.

_____. *Felita*. New York: Dial Press, 1977.

_____. *Rituals of Survival: A Woman's Portfolio*. Houston: Arte Público, 1985.

_____. *Going Home*. New York: dial Press, 1986.

Ortiz Cofer, Judith. *Terms of Survival*. Houston: Arte Público Press, 1987.

_____. *Reaching for the Mainland. In Triple Crown: Chicano, Puerto Rican, and Cuban-American Poetry*. Tempe, AZ: Bilingual Press. 1987.

_____. *The Line of the Sun*. Athens, GA: University of Georgia Press, 1990.

_____. *Silent Dancing: A Partial Remembrance of a Puerto Rican*

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Childhood. Houston: Arte Público Press, 1990. Memoirs.

II. Anthologies

Barradas, Efraín y Rafael Rodríguez, eds. Herejes y mitificadores: Muestra de poesía puertorriqueña en los Estados Unidos. Río Piedras, P.R". Ediciones Huracán, 1981.

Boza, María del Carmen, Beverly Silva and Carmen Valle, eds. Nosotras: Latina Literature Today. Binghamton, NY: Bilingual Review Press, 1986.

Gómez, Alma, Cherrie Moraga and Mariana Romo-Carmona, eds. Cuentos: Stories by Latinas. New York: Kitchen Table Press, 1983.

Moraga, Cherrie and gloria Anzaldúa, eds. This Bridge Called My Back. New York: Kitchen, Table Press, 1989.

Ramos, Juanita, ed. Compañeras: Latina Lesbians. New York: Latina Lesbian History Project, 1987.

Vigil, Evangelina, a ed. Woman of Her Word: Hispanic Women Write. Revista chicano-riqueña 11.3-4 (1983).

III. Criticis

Acosta-Belén, Edna. "Conversations with Nicholasa Mohr". Revista chicano-riqueña 8.2 (1980): 35-41..

_____. "The Literature of the Puerto Rican Minority in the United

States. "Bilingual Review 5.1-2 (1978: 107-116.

ADE Bulletin 91 (1988) Special issue on Multicultural Literature: Part IV.

Aparicio, Frances. "La vida es un Spanglish disparatero". In Fabrè, Genvieve, ed. European Perspectives on Hispanic Literature in the United States. Houston: Arte Público Press, 1988, pp. 147-160.

Azize, Yamila. "A Commentary on the Work of Three Puerto Rican Women Poets". In Horno-Delgado, Asunción, et al. eds. Breaking Boundaries.

Fernández Olmos, Margarita. "From the Metrópolis: Puerto Rican Women Poets and the Immigration Experience". Third Woman 1.2 (1982): 40-51.

Fiol-Matta, Liza. "Naming Our World, Writing Our History:

The Voices of Hispanic Feminist Poets. "Women's Studies Quarterly. 16.3-4 (1988): 68-80.

Flores, Juan. "Qué Assimilated, Brother, Yo soy asimilao": The Structuring of Puerto Rican Identify in the U.S". Journal of Ethnic Studies 13.3 (1985): 1-16.

Gordils, Yanis. "Island and Continental Puerto Rican Literature: Crosscultural and Intertextual Considerations". ADE Bulletin 91 (1988): 52-55.

Horno-Delgado, Asunción, et al., ed.
Breaking Boundaries: Latina Writings
and Critical Readings. Amherst: The
University of Massachusetts Press,
1989.

Miller, John. "Nicholasa Mohr:
Neorican Writing in Progress."
Revista Interamericana 9.4 (1979/80):
543-549.

Mohr, Eugene. The Nuyoricana
Experience: Literature of the Puerto
Rican Minority. Westport, CT:
Greenwood Press, 1982.

PUERTO RICAN WOMEN AND THE SOCIAL SCIENCES

Virginia Sánchez Korrol, Ph.D.

*Professor of Puerto Rican Studies
Brooklyn College, CUNY*

Introduction

Although the past two decades have produced a steady increase in the research on U.S. American women, coupled with a scholarly enthusiasm that shows little sign of abating, the proportion of that work dedicated to minority women remains limited. This holds especially true of the research and publication pertaining to Puerto Rican women in the Latino communities of the United States. Even anthologies representing the most recent expressions of feminist scholarship, that focus on recovering and interpreting women's historical roles and contemporary issues, include relatively few entries on the U.S. experience. (Zayas and Silén: 1972; Acosta Belén: 1986)

Social scientists committed to including that perspective in the

classroom must be prepared to scan the general literature on migration, immigration, and on Puerto Ricans in the U.S. Anthropological/sociological studies on the family, doctoral dissertations, and more recently, anthologies on women and gender help to further an understanding of the Puerto Rican experience. What emerges is often unbalanced, insufficient documentation to allow for conclusive overviews of the place and contributions of U.S. Puerto Rican women, but it is, nevertheless, a beginning.

In my own research on the Puerto Rican community in the U.S. (Sánchez Korrol: 1983; 1986; 1990) and the role of women within that setting, I divide the experience into two historical periods: before and after the Second World War. The major themes in both of these time frames are:

- the process of migration, the experience itself and the socio-cultural and political aspects of building a community, and
- the salaried, unsalaried, and volunteer work that women did.

Secondly, because of the skewed nature of the available material, I employ the interdisciplinary methodology at the core of the fields of

Puerto Rican Studies and Women's Studies. Utilizing the tools of oral history, I set out to document the experience of women in the migration process, as migrant and newcomer into a society often diametrically different from their own. Within a historical context, I seek corroboration for the experiences women encountered and research their incorporation into the economic, social, cultural, and political fabric of the new environment. How did they interpret their lives as women and as Puerto Ricans? What constituted their uniqueness and what kind of legacy did they secure for future generations? Finally, what intergenerational variables wrought changes in them and in the evolution of their communities?

While we lack comprehensive texts on *Puertorriqueñas* in the social sciences, we are fortunate that, as a group, Puerto Ricans number among the most studied, analyzed, and critiqued of American ethnics. One of the earliest works to appear was Lawrence R. Chenault's, *The Puerto Rican Migrant in New York City*, (1938) By mid-century, Clarence Senior (1945, 1965), C. Wright Mills

(1950), Oscar Handling (1959), and Joseph P. Fitzpatrick (1971) updated Chenault's earlier observations. In addition, a number of journalistic, first-hand accounts by non-Puerto Ricans, including Dan Wakefield's (1959), Christopher Rand's (1958), and, later, Stan Steiner's (1974) which does provide a chapter on women, furnish personal perspectives of the subject. With the exceptions of Elena Padilla's *Up From Puerto Rico*, (1958), Patricia Cayo Sexton's *Spanish Harlem: Anatomy of Poverty*, (1965), and politically satiric essays of Jesús Colón (1975), most of the literature was written by non Puerto Ricans.

In the wake of the Civil Rights movement that spawned the resolution among Puerto Ricans and other minorities to define their own reality, the *Centro de Estudios Puertorriqueños* of the City University of New York embarked upon ground breaking research that contributed towards correcting many of the misconceptions surrounding the migration. It set the phenomenon within a political/economic theoretical framework. The Centro's analytical interpretation was published in

1979 under the title, *Migration Under Capitalism: The Puerto Rican Experience*. This work signalled a new conceptual direction that transformed the way we viewed and interpreted the Puerto Rican experience. While it neglected to focus its findings from a woman's perspective, it provided the necessary class base for understanding gender roles in the predominantly working class Puerto Rican communities of urban America.

Migration, work, and family

Upon closer investigation such studies yield insights into women's historical legacy. They reveal that women figured prominently in the migration process, in the formation of identifiable Puerto Rican enclaves, grass roots organizational structure, and that they were well entrenched in formal and informal economic sectors. Immigration statistics indicate that from 1820 to 1945 males accounted for two thirds of the non Puerto Rican immigrants entering the United States. Unlike those immigrations where men frequently outnumbered women three to one,

the gender ratio among Puerto Ricans, both before and after the Second World War, was fairly well balanced. (Ortiz: 1984)

Between 1900 and 1901, eleven expeditions carrying approximately 5,000 persons, almost half of whom were women and children, set sail for Hawaii from Puerto Rico's southern shores. (López: 1980; Centro de Estudios Puertorriqueños: 1988) Accounts in The New York Times and La Democracia were quick to note the gender balance in those pre-arranged emigrations, predicting that numerous shipboard romances were likely to take place, ultimately resulting in matrimony. Employers preferred family groups perceiving them to provide greater stability and length of service, therefore women were as important to those expeditions as were the men. Contracts between employers and employees stipulated salary differentials that placed women and girls at a distinct disadvantage. Nevertheless, accustomed to double standards, women and girls agreed to work on the pineapple or sugar plantations although they received considerably fewer wages than their male

counterparts. The importance of women became clear in other ways as well. The lack of respect displayed towards them by plantation overseers was, in fact, cited as one of the reasons for breaking contractual obligations. Driven by an extension of Puerto Rican values, tradition, and kinship networks that were modified somewhat by outmarriage, the community survived, nevertheless. Its history has now been told in Norma Carr's recent doctoral dissertation, "Puerto Ricans in Hawaii, 1900-1958."

Migration to the continental United States, to San Francisco, California; Lorain, Ohio; New Orleans, Louisiana; Miami, Florida; and New York City was also a family affair. Although examples exist of early migrant feminists, clearheaded in their pursuit of greater freedoms and personal liberation, many more in the migrant flow were traditionally-minded women destined to live with relatives, sharing households and expanding the resources of the extended family unit. The migration studies of Clarence Senior, for example, corroborate the appearance of substantial numbers of women in

the contingents leaving Puerto Rico before World War II, with slight reductions in the decades thereafter. As was the case in the Pacific emigrations at the turn of the century, the significance of this phenomenon was unmistakable. The Puerto Rican population would easily reproduce itself, initializing communities (*colonias*) prepared from their inception to extend the Island's customs, traditions, attitudes and institutions to the new environs.

Profiles of migrant women gleaned from the New York State manuscript census for the decades of the twenties, and migration studies following the Second World War, indicate that the average puertorriqueña was indeed in her most productive years --fifteen to twenty--four years of age. Residents in New York City an average of four years, most of the Puerto Rican women counted in the earlier census prioritized traditional values. They tended to identify above all as housewives even though some may have been heads of households or operated income producing businesses from their homes. It was precisely

these kinds of values that facilitated the formation of family units and kinship networks integral to the evolution of the Puerto Rican community in New York City, where eighty percent of the migration was destined to reside, and other urban centers.

The decade of the fifties witnessed the "Great Migration", massive increases in the movements of people from Puerto Rico to the United States. During this period migrant characteristics included an increase in women who traced their origins to rural rather than urban areas. They also appeared to be less skilled than those who came before. However, regardless of the relocation time frame or in the legal status of the emigrating women (whether they were single, married, divorced, widowed or separated), migration continued to be a family affair. As daughters trailed parents, single women followed siblings and married women joined trailblazing husbands. All sought to make for themselves, a better life than was available in Puerto Rico. Each told of a personal odyssey, but the common denominator in all of their stories --

rooted in the Island's inability to provide a livelihood and encouraged by deliberate public policies that engineered emigration-- bore marked similarities.

"My sister and her husband came to visit the island and they talked me into going to live with them in New York", exclaimed one woman. For another it was: "We were eleven, six females and five males. My father always provided for us selling fruits and vegetables at the Puente de Balboa. But we were poor and as the oldest female, I was like a second mother. The Burden of caring for the younger children was always on me. In 1930, I was invited to go to New York to live with my cousins I went and stayed. I was seventeen years old at the time." (Sánchez Korrol: 1983)

Some women came to pursue careers in teaching or other professions; others were drawn by decent salaried jobs. In the early part of the migration, fully two-thirds of Puerto Rican women in working age brackets were employed, earning on average six to eight dollars a week. Based on recent scholarship, the women of the pre-World War II

communities undeniably emerge as active protagonist in the migration drama, determined to shoulder financial constraints and maintain intact family lives. For most, dedication to family life far surpassed devotion to their jobs.

In the early decades of the migration, many women were conditioned from the start to fulfill conventional destinies as wives and mothers. Employed in the formal economic sector as domestics, in factories, laundries, restaurants or in the garment industry, or working informally in the home by caring for children, taking in boarders or as pieceworkers, their labor was deemed essential. That it would not take the place of biological destiny was made clear by one migrant when she summarized a commonly held ideology in the New York of the thirties.

"I do not criticize working outside the home because I did it myself in New York out of necessity and if it had not been out of necessity, I would have never worked outside the home because I wanted to be with (to raise) my children... If the husband earns enough to support his home, the wife must not work." (Sánchez Korrol 90" 1983)

But what became of gender roles, family composition, expectations, and aspirations when women assumed responsibility for the financial functioning of their households, partial or sole supporters of the family? By mid-century, it became increasingly difficult to subscribe to traditional roles as these succumbed to compromises wrought by a rapid incorporation of women into the job market, the ruptures and dismantling of family and community, and other urban strife. Faced with economic realities, and the fact that women, who were paid lower salaries fared better than men in the job market, *Puertorriqueñas* left the home for the factory in record numbers. Some rebelled against the Island patterns of male domination while others accommodated. Ortiz (1984) cites the following case:

Whether I have a husband or not I work. So I do what I want, and if my husband dare complain, I throw him out. That is the difference, in Puerto Rico I would have to stand for anything a man asks me to do because he pays the rent. Here I belong to myself.

While this particular response may have been extreme, others reveal a variety of accommodations to the shifts in male/female and familial roles. Some continued to take in boarders, care for children of working mothers or work at any number of home-centered enterprises, in much the same fashion as their sisters of the pre-World War II *colonias*. Driven by the combination of demeaning jobs with the unlimited demands of homemaking, few were spared from paying a toll for their efforts.

The period of the "Great Migration" following the Second World War, attracted women to the garment industry, jobs were plentiful, union participation multiplied and the relationship between the variables of race, ethnicity and employment became pronounced. (Jorge: 1986; Rodríguez: 1990) However, as the decade of the sixties came to an end Puerto Rican women suffered an accelerating displacement from the labor market in New York City and other urban centers along the northeastern U.S. corridor. They fell victims to technological industrial changes and the relocation of factories to the sun belt region. By

this time too, the numbers of women moving steadily into white collar employment and the professions increased but the migration from Puerto Rico continued to come from groups displaced by industrialization. Researches like Santana Cooney, Colón Warren (1984) and Bose (1986) took note of the phenomenon contrasting it with the reverse situation for other *Latinas* in the U.S.. They concurred that the low levels of participation resulted, not only from changes in the economy but also the decline in the garment industry. Although women indeed moved into white-collar employment their condition hardly improved because of low wages, inadequate daycare, expansion of female headed households and the persistence of traditional gender role attitudes.

Historically women laborers have been portrayed as hard workers at low paying, unskilled or semi-skilled jobs, both in and outside of the home. Perceptions of exploitation, inadequate levels of occupational and educational skills associated with the U.S. Puerto Rican woman in the decades before the Great

Migration persisted into the fifties and sixties. While stereotypes often have a basis in truth, those myths that rendered U.S. *Puertorriqueñas* inactive pawns in their own productions, are being challenged by the current research. The works of scholars like Santana Cooney (1984), Alice Colón Warren (1984), Christine Bose (1986), Helen Safa (1988), Altagracia Ortiz (1988; 1990), Clara E. Rodríguez (1990) and the *Centro de Estudios Puertorriqueños*; Task Force on women in the garment industry are setting the record straight. They are all contributing to our understanding of this subject.

Group Leadership and Community Development

If women within the occupational context have received analytical attention, less is known about them as professionals or as leaders in the development of the Puerto Rican/Latino Communities. In focusing on this aspect of our inquiry, our purpose is not to create a litany of "worthy" women reciting their accomplishments by rote, but rather to reclaim our history from every perspective. Although U.S. Puerto

Rican urban enclaves were, and still remain, working class, the attitudes and aspirations of our people were molded as much by middle class values and practices, as they were by militant working class activists. For every workers' organization there was a middle or upper class counterpart; independence visionaries were balanced by statehooders' and while many in the Puerto Rican/Latino communities expressed a desire to return one day to their *bohíos*, others cast their lot with their adopted states. In essence, the *colonia hispana* was a microcosm of the Island society.

From the start women played active roles in the organizational life of the *colonias*. Before 1898, their associations cut across class and color lines in fervent support of Antillean independence. Clubs like *Hijas de Cuba*, *Hijas de la Libertad*, and *Céspedes y Martí* sought to raise exile and migrant consciousness and capital in the cause of liberation. (Sánchez Korrol: 1983) Following the Spanish-American War, organizations tended to become more introspective advancing instead the elements of *Hispanidad*, language,

traditions and identity. Many groups formed around cultural concerns but others were firmly grounded on political perspectives or work-related issues. Clubs like the Porto Rican Brotherhood of America or the *Liga Puertorriqueña e Hispana* combined a socio-cultural and political thrust. These groups took sophisticated political stands and, in addition to advocating on behalf of Puerto Rican community before the authorities, (maintaining social services for the indigent; celebrating *Boricua* culture) they demonstrated against the imperialist interventions of the U.S. in Latin America, and its colonial posture in Puerto Rico.

Fraternal societies, like the Porto Rican Brotherhood, sponsored a women's auxiliary that participated in all of their activities. Such groups were viewed as representative of the community during the pre-World War II decades of the migration. On the other hand, the home town clubs served a more specific function which was to provide a home away from home for the sons and daughters of particular towns. Women were active in these as well, and assumed the lead in planning

fund raisers and other enterprises designed to accommodate and unite the migrant population.

Following the Second World War organizations continued to focus on socio-cultural interests but professional groups like the Puerto Rican Merchants Association, Postal Workers Association and other such groups concentrated on the particular interests that formed the basis for affiliation. One example of an organization oriented around specific needs was the Spanish Grocers' Association. Founded during the thirties, at a time when the growth of small businesses paralleled the expansion of the early settlements, the group concentrated on the welfare of its constituency. Another organization that serves to illustrate the point was SPRAT, Society for Puerto Rican Auxiliary Teachers. This group coalesced unofficially in the decade of the fifties when twenty substitute auxiliary teachers were hired by the New York City Board of Education to facilitate the incorporation of Spanish-speaking children into the school system. Their task was to teach the students the English language and to act as community

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

liaisons with parents and other members of the teaching profession.

Composed predominantly of Puerto Rican women, many of whom had already amassed vast teaching experience in the schools of Puerto Rico, the group included college graduates and others pursuing advanced degrees. All were bilingual. Yet, in spite of their talents and training, they were not permitted to teach the state's curriculum to classes of their own as regular teachers. Instead, the substitute auxiliary teachers taught English to separate groups of youngsters throughout the day, reserving the afternoon for contacts with parents, community activities, sensitizing school personnel on Puerto Rican issues, and their own professional development. The advantage of such an arrangement was that the teachers were forced to create, not only new materials, but the methodological framework that formed the basis for bilingual education as it is practice today. The SATs, as they were known, were mandated by the Board of Education to meet as a citywide unit in order to share and compare their experiences. Before long, the group organized

itself as SPRAT and launched the struggle for recognition and licensure as bilingual teachers. Fortified in 1965 by the creation of PREA-Puerto Rican Educators' Association - their goals were finally realized by 1967.

The roll call of Puerto Rican women "leader's", activists in grass-roots movements socio-cultural organizations, commercial undertakings and professional associations, is impressive. But we have barely begun the task of retrieving them from historical limbos. We acknowledge and take pride in the achievements of writers like Pura Belpre and Julia de Burgos; journalists and community pacesetters like Josefina Silva de Cintrón, the Reverend Leoncia Rosado, and Sister Carmelita, founder of the settlement house, Casita María; Celia Vice, founder of the Puerto Rican Heritage press; Evelina Antonetty, founder of the grass-roots organization, United Bronx Parents and Antonia Pantoja who began ASPIRA. Yet, can we define leadership in terms of these women?

In our Puerto Rican communities leadership took many shapes and

was not always recognized as such by the non-Latino community. A leader was the person one sought for advice. It might be a professional such as a teacher, librarian, social worker, doctor, lawyer, druggist or priest. But it could also be the local minister, *bodeguero*, *botánica* owner, politician or *boletero*. Clearly, there exists a need to evaluate our concept of leadership from a feminist perspective, in either a popular or communal context, and to document their record in the evolutionary process of community building.

The psycho-social dimensions of migration

According to one researcher, the psycho-social implications of the migration, along with the consequences of the resultant divided nation, has yet to be measured. The trend in the social sciences to re-define American society with an eye towards the inclusion of a multicultural perspective, and the forthcoming Puerto Rican referendum of 1991, are compelling the more than 2.5 million Puerto Ricans in the U.S. to confront yet another chapter in their quest for identity. Like the

children of Holocaust survivors, second and third generation Puerto Ricans now in midlife or seniority, are beginning to deal with the consequences of the migration. Efforts to explain the divided nation—those here and those there - strong sentiments of Puerto Ricanness, without speaking the Spanish language, and perhaps of paramount importance, the reality of interethnic unions, children and grandchildren has led to various levels of introspection.

To explain this dimension our sources must be gleaned from autobiographical materials such as the works of writers and poets like Nicolasa Mohr and Sandra María Esteves; from testimonialas or life histories and other spontaneous artistic expressions. Grown to maturity, the second generation now reflects on its own identity, often compromised but never inconspicuous in the metamorphosis of the Nuyorican. Incidents and events long dormant, now resurface as women question the validity of their existence and the legacy they hope to leave. Two examples of such concerns are reflected in the

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

unpublished verses of a Boston lawyer, Aura Garfunkel. In the first poem Garfunkel laments the estrangement between herself and her mother as she compares it to the warm friendship she shares with her own daughter.

Mami

Her bones were tired. She said
her skin was sore

The Puerto Rican summer
heat making her itchier,

But I shouldn't worry too
much, nothing really wrong,

Only that she was getting old
and wondered if

I could come sooner

It was important.

April was so far away, the once
a year time when

We would all visit her.

She couldn'd explain it, just
that she ached

To see us

If only visits were more
casual, more frequent

Not laden with so much
expectation.

Would I come and help her
put her papers in

Order, would I come and talk

With her, the way she knew I
did with my own daughter.

She'd see us every April in the
bedroom

Talking and laughing about
nothing in particular

Something she had never
done with us.

In exchange for a better life in
a new,

Uncaring City

She had bred strangers who
spoke reluctant Spanish

Who understood what she
would never understand

But who would never grow to
know her way of

Thinking, her way of being.

How could we, daughters of
an urban slum

Understand the ways of a
Borinquen mother?

Our clocks ticked much too
fast for her mananas.

And now she wondered if I'd
come and talk with her

The way we never did before.

In "The Scholyard", Garfunkel harkens to a powerful memory of an incident not fully understood in childhood but placed within its historical context in her adult years. Based on the 1950 Nationalist attack on the U.S. Congress, the poem evokes painful childhood reactions to the event but also strong, internal confirmation of her heritage.

The Schoolyard

The hot blooded attempt

On the President's life fizzled

Inciting Kathleen's
xenophobic cries.

My brown hand trapped inside
her white one

Marches two by two into the
school yard

Her words cause shock waves
in my ears

"Death to all Porto Ricans

- except you my dear!"

Soiled by her hate-filled love

So blind to the transcendent
me

My silent thoughts shout out
inside

"I am more than just your
school yard friend

I am a rich ancestral people

A crossroads of many colors

Whose warp and woof have
tightly woven

A race of magnanimity.

A family in whose meager
home

Mi casa es tuya reigns
supreme."

When they are whipped my
body welts

I am effaced when they're
degraded!

My body, steeped in sickness,
longs

To dissipate in the foul air

Her execration has created.

To sink like footsteps in the
mud

The earth no longer able

To support my rage.

I am besieged by dangling
visions

Of genocidal crucifixion

Compadres and comadres
dying

For those complots of
compañeros

Who dared to dream of
Independence

From the subjugating grip

Of my school yard friend.

Similarly, the testimonials of working-class women generated by the *Centro de Estudios Puertorriqueños* attempt, not only to present a preliminary analysis of the relationships between the subjective and objective aspects of women's lives, but to bridge a generational landscape as well. *Stories to Live By*, the collection of life stories by researcher/writers Rina Benmayor, Ana Juarbe, Celia Alvarez, and Blanca Vázquez (1989), encompasses interviews of first generation migrants taken by their daughters. The work is part of on-going research on women in the garment industry set within the broader context of the

Centro's oral and community history project- Puerto Ricans in New York: *Voices of the Migration*. These testimonials provide insights into the dynamics of the mother-daughter relationship noting the impact of the forces of migration, class, color and sex. Situating the women within the history of the Puerto Rican migration, the project explores "*the range of relationships between historical forces and individual lives, between speaker and listener, and between present and past.*" (Vázquez Erazo, 1987)

Collections of prose and poetry like Rosario Morales and Aurora Levins Morales', *Getting Home Alive*, offers another example of the psycho-social impact of migration but this time within an interethnic context. The resistance to ethnic, race and class-based labeling and determination to identify her own transformation on the part of the mother are well understood and shared by the Puerto Rican/Jewish daughter as she sets forth to affirm her own dual-ethnicity in the United States. The irony is that while Morales claims her legitimacy, traced to the ethnic environs of her Bronx childhood,

and regenerated through her political involvement, Levins Morales, born and raised in Puerto Rico, must fight to reclaim hers. *"Where I grew up, I fought battles to prove I was Puerto Rican with the kids who called me 'Americanita' but I stayed on the safe side of that line: Caribbean island, not Portah Ricah; exotic tropical blossom, not spic - living halfway in the skin and seprating myself from the dark, bad city kids in Nueva York."* (Levins Morales: 53:1983)

Conclusion

We have covered the bare essentials for a course on *Puertorriqueñas* in the U.S.. Rather than focusing on a single disciplinary approach, our presentation has been topical. I am aware that much has been excluded, particularly the wealth of material to be found in doctoral dissertations in the fields of education, psychology, economics and political science. However, what we have underscored points to a rich historical legacy and a reality that can no longer be ignored. U.S. *Puertorriqueñas* have advanced a distinctive

relationship and interaction within the context of their own communities, both in Puerto Rico and in the U.S. and have contributed towards the transformation of North American society.

The challenge, to include materials on Puerto Rican women in the United States in the basic courses in the social sciences, promises to be frustrating and, at the same time, intellectually rewarding. If one is willing to search for it, the material is there and new works in progress should be available within the next two years. At the very least, earnest teachers intent on incorporating such a perspective, might enlist the expertise of Ethnic Studies departments and programs in their quest.

Works Cited

1986 Acosta Belén, Edna (ed.) *The Puerto Rican Woman*. New York: Praeger.

1986 Bose, Christine E. "Puerto Rican Women in the U.S.: An Overview." In Acosta Belén (ed.) *The Puerto Rican Woman*. New York: Praeger

1988 Benmayor, Rina et al. "Stories to Live By: Continuity and Change in Three Generations of Puerto Rican

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

Women. " *The Oral History Review*. Vol. 16, No. 2, Fall.

1965 Cayo Sexton, Patricia. *Spanish Harlem: An Anatomy of Poverty*. New York: Harper & Row.

1982 Colón, Jesús. *A Puerto Rican in New York and other Sketches*. New York: International Publishers.

1938 Chenault, Lawrence. *The Puerto Rican Migrant in New York City*. New York: Russell & Russell. (Re-issue 1970)

1979 History Task Force, Centro de Estudios Puertorriqueños. *Migration Under Capitalism: The Puerto Rican Experience*. New York: Monthly Review Press.

1986 Jorge, Angela. "The Black Puerto Rican Woman in Contemporary American Society." in Acosta Belén (ed.) *The Puerto Rican Woman*. New York: Praeger.

1983 Levins Morales, Aurora. "'... And Even Fidel Can't Change That!'" in Moraga Cherrie and Gloria Anzaldúa, (eds.) *This Bridge Called My Back*. New York: Kitchen Table: Women of Color Press.

1980 López, Adalberto (ed.) *The Puerto Ricans: Their History, Culture and Society*. Cambridge, Massachusetts: Schenkman Publishing Co., Inc.

1950 Mills, C. Wright et al. *The Puerto Rican Journey: New York's*

Newest Migrants. New York: Harper & Bros.

1983 Morales, Rosario. "I Am What I Am." in Moraga, Cherrie and gloria Anzaldúa (eds.) *This Bridge Called My Back*. New York: Kitchen Table: Women of Color Press.

1984 Ortiz, Altagracia. "Research on Puerto Rican Women in the United States: Perceptions, Trends and Projections in the Literature of the Twentieth Century." Unpublished paper presented at Brooklyn College, CUNY.

1988 _____.. "The Labor Struggles of Puerto Rico Rican Women in the Garment Industry of New York City, 1920 - 1960." in *Cimarron*. Vol. 1, No. 3, pp. 39 - 59.

1990 _____.. "Puerto Rican Workers in the Garment Industry of New York City, 1920-1960." in *Labor Divided: Race and Ethnicity in United States Labor Struggles, 1835-1960*. New York: State University of New York at Albany.

1958 Padilla, Elena. *Up From Puerto Rico*. New York: Columbia University Press.

1958 Rand, Christopher. *The Puerto Ricans*. New York: Oxford University Press.

1990 Ruiz, Vicki and Ellen Du Bois (eds.) *Unequal Sisters: A Multicultural Reader in U.S. Women's History*. New York: Routledge.

1983 Sánchez Korrol, Virginia. *From Colonia to Community: The History of Puerto Ricans in New York City, 1917-1948*. Westport, Connecticut: Greenwood Press.

1986 _____, "The Forgotten Migrant: Educated Puerto Rican Women in New York City, 1920-1940". in Acosta-Belén (ed.) *The Puerto Rican Woman*. New York: Praeger.

1990 _____, "In Search of Unconventional Women: Histories of Puerto Rican Women in Religious Vocations Before Mid-Century." in Ruiz and Du Bois (eds.) *Unequal Sisters: A Multi-cultural Reader in U. S. Women's History*. New York: Routledge.

1984 Santana Cooney, Rosemary and Alice Colón Warren. "Work and Family: The Recent Struggle of Puerto Rican Females." in Rodríguez, Clara E. et al. *The Puerto Rican Struggle: Essays on Survival in the U.S.* Maplewood, New Jersey: Waterfront Press.

1988 Safa, Helen I. "Migration and Identity: A Comparison of Puerto Rican and Cuban Migrants in the United States." in Acosta Belén and Barbara S. Sjostrom (eds) *The Hispanic Experience in the United States*. New York: Praeger.

1965 Senior, Clarence. *The Puerto Ricans: Strangers then Neighbors*. Chicago, Illinois: Quadrangle Books.

1974 Steiner, Stan. *The Islands: The Worlds of the Puerto Ricans*. New York: Harper and Row.

1987 Vázquez Erazo. *The Newsletter*. Vol. 5, No. 1, Winter.

1959 Wakefield, Daniel. *Island in the City: The World of Spanish Harlem*. Boston, Massachusetts: Houghton Mifflin Co.

1972 Zayas, Nancy A. and Juan Angel Silen (eds.) *La Mujer en la Lucha Hoy*. Río Piedras, P.R.: Ediciones Kiriki.

Selected Bibliography

Acosta-Belén, Edna., ed. *The Puerto Rican Woman: Perspectives on Culture, History and Society*. New York: Praeger, 1986. (First edition, 1979)

Acuna, Rodolfo. *Occupied America: A History of Chicanos*. Second edition. New York: Harper & Row, 1981

Andrade, Sally (1982) "Family Roles of Hispanic Women: Stereotypes, Empirical Findings, and Implications for Research", in Ruth Zambrana (ed.) *Latina Women in Transition*. New York: Fordham University, Hispanaic Research Center.

Argüelles, Lourdes, "Cuban Miami: The Roots, Development and Everyday Life of an Emigre Enclave

in the U. S. National Security State". In Marlene Dixon and Suzanne Jonas, eds. *The New Nomads*, pp. 27-43 San Francisco : Synthesis Publications, 1982.

Attinasi, John (1985) "Language Attitudes and Working Class Ideology in a Puerto Rican Barrio of New York". *Ethnic Groups* 5:55-78.

Baca Zinn, Maxine (1979) "Chicano Family Research: Conceptual Distortions and Alternative Directions". *Journal of Ethnic Studies* 7 (3): 59-72.

Barrera, M. (1979) *Race and Class in the Southwest*. Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Barry-Figueroa, Janis (1988) "An Investigation of the Labor Supply Determinants Among Puerto Rican Females by Headship Status". Paper presented at the Massachusetts Institute of Technology Seminar Series, "Puerto Ricans and the Changing Northeast Economy."

Bean, Frank and Marta Tienda (1988) *Hispanic Population in the U.S.* New York: Russell Sage Foundation.

Betances, Samuel (1972) "The Prejudice of Having No Prejudice". *The Rican* 1:41-54.

Bonilla, Frank (1974) "Beyond Survival: Porque Seguiremos Siendo Puertorriqueños", in Adalberto López and James Petras (eds.) *Puerto Rico and Puerto Ricans*. New York: Schenkman.

Boswell, Thomas. *The Cuban-American Experience: Culture, Images, and Perspectives*. Totowa, NJ: Rowman and Allanheld, 1984.

Camarillo, Albert. *Chicanos in Changing Society: From Mexican Pueblos to American Barrios in Santa Barbara and Southern California, 1848-1930*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1979.

Carr, Raymond (1984) *Puerto Rico: A Colonial Experiment*. New York: New York University Press.

Centro De Estudios Puertorriqueños. Oral History Task Force. *Labor Migration under Capitalism: The Puerto Rican Experience*. New York: Monthly Review Press, 1979.

Chenault, Lawrence (1938) *The Puerto Rican Migrant in New York City*. New York: Columbia University Press.

Colón, Jesus (1982) *A Puerto Rican in New York and Other Sketches*. New York: International. (Original work published 1961)

Cornelius, Wayne. *Mexican Migration to the United States: Causes, Consequences, and U.S. Responses*. Cambridge, MA: Migration Study Group, Center for International Studies, 1977.

Degler, Carl N. (1959) "Out of Our Past". New York: Harper & Row. - (1971) *Neither White nor Black*:

Slavery and Race Relations in Brazil and the United States. New York: Macmillan.

Dietz, James L. (1986) *Economic History of Puerto Rico: Institutional Change and Capitalist Development.* Princeton University Press.

Domínguez, Virginia. *From Neighbor to Stranger: The Dilemma of Caribbean Migrations in the U.S.* New Haven, CT: Antilles Research Program, Yale University, 1975.

Dworking, Anthony G. and Dworking, Rosalind J. (eds.) *The Minority Report: An Introduction to Racial Ethnic, and Gender Relations* (2nd ed.) New York: CBS College Publishing, Holt, Rinehart & Winston. & Winston.

Esteves, Sandra María (1987) "Ambivalence or Activism from the Nuyorican Perspective in Poetry," In Asela Rodríguez de Laguna (ed.) *Images and Identities: The Puerto Rican in Two World Contexts.* New Brunswick, NJ: Translation.

Fishman, Joshua A., Robert L. Cooper, and Roxana Ma (1971) *Bilingualism in the Barrio.* Bloomington: Indiana University Press. and Bary Keller (eds) (1982) *Bilingual Education for Hispanic Students in the U.S.* New York: Teachers College Press.

Fitzpatrick, Joseph, S.J. (1987) *Puerto Rican Americans.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Fuentes, Luis (1984) "The Struggle for Local Political Control", in C. Rodríguez, Virginia Sánchez-Korrol, and J. Oscar Alers (eds.) *The Puerto Rican Struggle: Essays on Survival in the U.S.* Maplewood, NJ: Waterfront.

García, Mario T. *Desert Immigrants: The Mexicans of El Paso, 1880-1920.* New Haven: Yale University Press, 1981.

Garrison, Vivian, and Carol I. Weiss. "Dominican Family Networks and United States Immigration Policy: A Case Study". *International Migration Review* 13, no. 2(Summer 1979): 264-283.

Padilla, Félix (1985) *Latino Ethnic Consciousness: The Case of Mexican-Americans and Puerto Ricans in Chicago.* Notre Dame Press. - (1987) "On The Development of Salsa Music in the Puerto Rican Community". Paper presented at the annual meeting of the American Studies Association, November. - (1987) *Puerto Rican Chicago.* Notre Dame, IN: University of Notre Dame Press.

Pedraza-Bailey, Silvia (1985) *Political and Economic Migrants in America: Cubans and Mexicans,* Austin: University of Texas Press.

Portes, Alejandro and Robert L. Bach (1985) *Latin Journey: Cuban and Mexican Immigrants in the United States.* Berkeley: University of California Press. - and Saskia Sassen-

Koob (1987) "Making It Underground: Comparative Material on the Informal Sector in Western Market Economies". *American Journal of Sociology* 93 (July): 30-61. - and John Walton (1981) *Labor, Class and International System*. New York: Academic Press.

Ramos, Henry A.J. and Marlene M. Morales (1985) "U.S. Immigration and the Hispanic Community: An Historical Overview and Sociological Perspective" *Journal of Hispanic Politics* 1(1): 1-17

Rivera Edward (1983) *Family Installments: Memories of Growing up Hispanic*. New York: Penguin.

Rodríguez, C. Virginia Sánchez-Korrol, and J. Oscar Alers, eds. (1984) *The Puerto Rican Struggle: Essays on Survival in the U.S.* Maplewood, NJ: Waterfront.

Rodríguez, Clara E., (1973) *The Ethnic Queue in the United States: The Case of Puerto Ricans*. San Francisco: R. & E. Research Associates.

Rodríguez, Richard (1982) *Hunger of Memory*. Boston: D. Godine.

Romo, Ricardo. (1983) *East Los Angeles: History of a Barrio*. Austin: University of Texas Press.

Sánchez-Korrol, Virginia E. (1983) *From Colonia to Community: The History of Puerto Ricans in New York City, 1917-1948*. Westport, CT:

Greenwood. -(1985) "In Search of Non-Conventional Women: Histories of Puerto Rican Women in Religious Vocations". in *Oral History Review*, Vol. 16 No. 2 Fall, 1988.

Stevens Arroyo, Anthony. (1980) *Prophets Denied Honor: An Anthology on the Hispanic Church in the United States*. Maryknoll, NY: Oris, 1980.

Tienda, Marta (1981) and Patricia Guhleman (1985) "The Occupational Position of Employed Hispanic Women", in G. Borjas and M. Tienda (eds.) *Hispanics in the U.S. Economy*. New York: Academic Press.

Wagenhein, Kal (1985) *Survey of Puerto Ricans on the U.S. Mainland in the 1970s*. New York: Praeger. - and Olga Jiménez de Wagenheim (1973) *The Puerto Ricans: A Documentary History*. New York: Praeger.

Wagenhein and Olga Jiménez (1973) *The Puerto Ricans: A documentary History*. New York: Praeger Press

Zambrana, Ruth E., ed. (1982) *Work, Family and Health: Latina Women in Transition*. New York: Hispanic Research Center, Fordham University.

**OUT OF THE
MARGIN, INTO THE
STREAM: THE
INCLUSION OF
WOMEN,
MINORITIES, AND
GAY AND
LESBIANS IN THE
CURRICULUM**

**Luz María Umpierre,
Ph.D.**

*Chair and Professor
Dept. of Foreign Languages and
Literatures, State University of New
York, College at Brockport*

*For Pat Parker, Manuel Puig,
and Manuel Ramos Otero*

Every time that I've participated in the Pride March of Gay and Lesbians in New York, a chant hollered by the marchers at those looking at the march from their balconies on Fifth Avenue has caught my attention: "*Out of the closet, into the street*". Paraphrasing that cry, I've decided to call my words to you today "*Out of the Margin, Into the Stream*".

I have left out of my title the word "*main*" in referring to the "*stream*"

to which we need to incorporate issues dealing with race, ethnicity, gender, and homosexuality. Our efforts in fostering diverse and divergent studies should never be grounded on the white and patriarchal supposition that we, as Minority writers, need to be brought to the "*main*" stream.

A recent article in The New York Times on Latino(a) literature in the U.S.A. is a good example of this ignorant and misguided attitude in dealing with Minority Studies. The article, entitled "In Search of the Latino Writer", departed from the assumption that Latino(a) Literature was somewhere in the wilderness and until a white/male/U.S.A. group of critics "*discovered*" it, it did not exist. It was interesting to note that the article mentioned very few Latina writers and not one Gay or Lesbian writer. The author of the article confessed that he knew nothing in regards to Latino Literature in the U.S.A., when he set out to "*discover it*".

It is amazing to me that 500 years have passed almost since colonial imperialism began in this continent and yet the same attitudes persist when dealing with our people, our culture, our language. I, for one, am

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

tired of reenactments of the "discovery" when it comes to dealing with my culture.

Going back to my title for this paper, I pose to you that our literature has never been marginal but on the margin. I object to including the word "*marginality*" in the title of this conference. I object because it is both a euphemism for Gay and Lesbian literature, and an indicator to describe where race and gender issues have been, in dealing with literature and film according to the white majority. The literature and art of Blacks, Latino(as), Lesbians, Gays and other oppressed groups has never been "*marginal*"; our expressions have always stood "*on the margin*" and by this I mean that we have been markers, indicators, signals of new thoughts, new times, new ideas.

Standing at the margins of the Río Grande de Loíza (Great Loíza River) in Puerto Rico, for example, Julia de Burgos envisioned new ways of being for herself and for all Puerto Rican women. She immersed herself freely, both literally and figuratively, on the stream of our Río Grande de

Loíza and produced one of the most important poetical and political testimonies for Puerto Rican and Latin American women in this century.

Many women and Minority writers, like Julia, have stood and continue to stand on the margin of their own river of culture and the society in which they have lived or are living. But their position on their margin/bank has always had a dual purpose: that of being an observer and that of being a participant. Like Julia, they have envisioned new ways to look at the river / stream / culture / society from standing on the margin, but they have not been marginally committed to their own river/culture, they have bathed, immersed, submerged themselves in those waters. There are many streams, many rivers, many cultures, and to say that any one of these is the "*main*" stream is to prioritize in a very patriarchal and racist fashion things that need to exist independently but valued equally.

But back to my initial paraphrasing. The people standing on the balconies on Fifth Avenue every year

watching the Gay and Lesbian march in New York, although having come out to their balconies, are still assuming a voyeuristic posture in regards to the marchers. And to those marching, it is important that the "*balconeros*" or the balconees stop watching and join them in the street. I want to propose an analogy. Many critics of women, Black, Latino(a), and Gay and Lesbian literature in this country are like the "*balconeros*" (balconees) on Fifth Avenue. And although they purport "*an interest*" in this parade or march or stream of literature, their approaches to our work can be labeled as "*voyeuristic*".

The balcony on Fifth Avenue where many critics stand looking at our work is a "*safe*" ground: they can maintain an ambiguous posture towards all of us writers marching. They seem interested, they can defend themselves from attacks labeling them as racists, homophobes or sexists on the grounds that they are "*paying attention*" by looking from their balconies. But they are not marching themselves, assuming a political stand. Unlike the writers

like Julia, who both stood and stand close on the margin and bath in the stream, critics of women and minority literatures, especially of Gay and Lesbian literature, are "*on lookers*". How else do we explain that in spite of the growing number of excellent anthologies of literature by women and minorities, most courses are still geared towards white men? In the list of readings for the Ph.D. in Latin American Literature exam at a major university in the Midwest, that has a Spanish Department highly ranked in the nation, there are only two women included, amidst the over a hundred literary figures of this century on the list.

The great number of excellent women writers represents a scope of richness and diversity which allows both English and Foreign language teachers to select writers who will most approximately suit the needs of a particular class. If we do not work for a greater gender balance in teaching, we present a distorted picture of our literary bagaje and our society.

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

On the other hand, ethnicity as a status variable has been largely ignored by the critic / balconees within the context of gender issues. White women critics have mostly paid lip service to ethnic and gender studies. A recent call for papers by a white woman specialist in Cultural Critique at a major university, one of the big 10, in the Midwest advertised in the Modern Language Association newsletter is a good symbol of this lip service. How can one mix a theory of literature that is obviously exclusive, elitist, white, and male with the study of highly charged political and social texts produced by Latin American women? The call for papers was obviously meant to be only for an "in" group of critics. No committed critic to ethnicity and minorities would respond to such a call for papers.

In the case of Lesbian and Gay studies among Minority Studies, the situation is even bleaker. Although, for example, one cannot study the topic of Puerto Rican literature during the last 25 years without coming across the contributions of Gay and Lesbian writers, the truth is that there is a

kind of silencing when it comes to the issue of Gay and Lesbian sexuality in literature among critics.

At a recent workshop sponsored by the Cayey Campus of the University of Puerto Rico, attended by a group of women professors, there was a discussion on how the topic of Lesbian sexuality as dealt in Puerto Rican literature by Nemir Matos was "alienating". Some of them also had visibly charged reactions and words towards me when I explained my homocriticism of Caribbean literature. One of the women in the audience accused me of reading like a man because I chose to speak openly on the topic of sexuality. For her apparently a woman cannot speak erotically of another woman and the only justification that she could give to herself of my reading was that I was acting like a man. Another critic mentioned that I would ruin my career if I published an openly Lesbian reading/criticism of Caribbean literature.

What these critics/balconees are purporting is a closeted view of literature, one that I can no longer accept. We need and we should

HACIA UN CURRÍCULO NO SEXISTA

require alternative ways of thinking, looking, and learning. We need to alter assumptions about our own cultures and ourselves. Standing "*on the margin*" of Puerto Rican literature as an open Lesbian allows me the freedom to submerge myself into the stream of literature and culture of my home country with the assurance that, because I chose to express myself openly about all of my oppressions, the stream will be known and tested for others like me who follow and it allows others to see themselves portrayed and treated in literature with truth and openness.

So what I am asking from all of you is for your participation, your immersion as critics into this stream of literature with informed and open eyes. I am asking that you stop being balconeer critics and join the marchers on the street. And I ask from all of us as writers that we continue being both "*on the margin*" of our cultures and immersing ourselves in the stream of our society.

