

# Perspectiva de género en la formación militar

JOSÉ ALEJANDRO TORRES

## Introducción

En la actualidad, existe la creencia de que el éxito de las organizaciones militares, y del ámbito de la defensa y seguridad, depende de su capacidad de adaptarse de manera satisfactoria a los nuevos desafíos y de la existencia de líderes que las dirijan de manera eficiente. Es así que estas instituciones han incorporado, progresivamente, nuevos modelos organizacionales, llegando a crear estructuras menos rígidas y verticales, en las cuales la figura del director o comandante es reemplazada por la del líder. En este proceso de cambio, el rol de la mujer comienza a ser clave.

Los ámbitos de formación militar han reproducido y sostenido en el tiempo estereotipos y desigualdades en función del género, que originaron tensiones vinculadas con la identidad propia del profesional militar. Estos se sustentan en relaciones jerárquicas y la identidad sexo-genérica, que adhiere a un modelo de formación masculino basado en excluir a las mujeres y otras identidades de las actividades de combate, relegándolas a tareas de apoyo o servicios, propias de los cuerpos profesionales.

La Dra. Nilda Garré, durante su gestión como ministra de Defensa (2005-2010), sostenía que la asignación de roles entre varones y mujeres es, ante todo, algo cultural. Decía que se había abusado de la distinción biológica para moldear roles distintos, en muchos casos respetuosos de las diferencias obvias entre hombres y mujeres, aunque en muchos otros esas obvias distinciones biológicas se forzaban para fortalecer prejuicios construidos social y culturalmente. Garré afirmaba que, a medida que las organizaciones cambian hacia la valoración de cualidades más femeninas, la incongruencia de rol que subyace al prejuicio hacia las mujeres líderes se modera, ya que estas tienden a convertirse en más masculinas, a la par que los roles de liderazgo van asumiendo características más femeninas (Ministerio de Defensa, 2006).

El análisis de estas creencias motivó que, a lo largo de las últimas décadas, la cuestión de género apareciera progresivamente como una perspectiva innovadora en el análisis de diversos fenómenos sociales. Uno de los avances más significativos que han experimentado las sociedades occidentales, en este sentido, es la evolución del desarrollo profesional de hombres y mujeres en condiciones de igualdad y equidad. Sin embargo, la presencia de mujeres en determinadas instituciones, ejerciendo roles directivos u ocupando puestos jerárquicos, continúa como un debate controversial que estimula la indagación sobre este proceso (Cuadrado,

Navas y Molero, 2004).

Existe un creciente interés por el análisis de los cambios culturales provocados a raíz del incremento de la presencia femenina en el mercado laboral y sus repercusiones en la cognición social, en términos de expectativas en función del género (Cuadrado, Molero y Navas, 2004). En este marco, las organizaciones sociales se vieron interpeladas a reflexionar sobre sí mismas y a impulsar cambios de adaptación contextual. Dentro de esas instituciones en proceso de cambio se encuentran las instituciones de formación militar.

La educación y formación de militares en Argentina tiene sus orígenes a mediados del siglo XIX. Esta formación se lleva a cabo en academias militares que concentran estudiantes de diferentes provincias, espacios sociales y contextos socioculturales. Constituyen ámbitos de formación y socialización en donde los estudiantes interactúan, comparten experiencias y recorren su trayecto formativo durante un período no menor a cuatro años.

Desde sus inicios y hasta nuestros días, los planes de estudio fueron evolucionando y adecuándose a las distintas épocas y contextos políticos, pero siempre dentro de espacios endogámicos, estructuras jerárquicas y con una marcada cultura patriarcal y conservadora, asociada con lo masculino. Esta situación se mantuvo hasta fines del siglo XX y comienzos del siglo XXI, cuando se habilitó el ingreso de las mujeres a las Fuerzas Armadas, inicialmente a los escalafones profesionales, técnicos y de apoyo, y más tarde a los escalafones de comando y armas de combate.

En la década de 1990, como consecuencia de la configuración de nuevos escenarios propios de un mundo globalizado, las Fuerzas Armadas argentinas iniciaron importantes cambios en su organización, estructura y sistema educativo (Ley 24.948 de reestructuración de las Fuerzas Armadas). Entre los años 2010 y 2012 el Ministerio de Defensa trabajó en la reformulación de los planes de estudio de las Fuerzas Armadas. Asimismo, durante la gestión de Nilda Garré se impulsó un profundo cambio basado en la democratización y modernización de la formación profesional de los oficiales del Ejército, la Armada y la Fuerza Aérea, que incluyó la incorporación irrestricta de la mujer al Cuerpo de Comando (armas de combate, pilotos de guerra y submarinistas). Estos planes de estudio fueron aprobados por el Ministerio de Educación en el año 2014 y se mantuvieron con mínimos cambios hasta la fecha.

Esta importante y necesaria reforma se basó en el rediseño de regímenes internos, de evaluación y planes curriculares. Los planes de estudio se rehicieron utilizando el enfoque de formación basado en competencias, definiendo perfiles comunes y específicos para cada fuerza y la determinación de una malla curricular que correspondiera a cada competencia. Pese a las críticas de sectores militares más conservadores, que decían que con esta reforma se buscaba la desmilitarización de la formación militar, por el contrario, se puso el método universitario de transmisión y adquisición de aprendizajes al servicio de la formación integral

del oficial (Frederic, 2016).

## Desarrollo

La guerra, como fenómeno que afecta transversalmente a las diversas sociedades que la sufren, no es una realidad ajena a las mujeres. Sin embargo, y por fuerza de la tradición y los estereotipos, pocas personas piensan en las mujeres como sujetos activos en tales situaciones de conflicto, es decir, como líderes o combatientes en las conflagraciones bélicas (Martín, 2009).

En las culturas organizacionales tradicionalmente masculinas, como la militar, caracterizadas por un poder *generizado*, donde se privilegian valores asociados con la fuerza y la dominancia, las mujeres se enfrentan con escenarios complejos a la hora que acceder a puestos jerárquicos y de poder (Eagly y Johnson, 1990). Es así que la cultura institucional y su estructura jerárquica combinan las definiciones hegemónicas de lo militar con la ideología y cultura hegemónica masculina (Carreiras, 2014).

Carreiras sostiene que la formación militar se caracteriza por las diferencias de género, en términos de oportunidad, poder y estructura ocupacional, sumado a que la representación femenina ha sido históricamente minoritaria, especialmente en los cargos jerárquicos y de liderazgo, lo que ocasiona desequilibrios y genera desigualdades. Es así que la feminización militar parece más una estrategia orientada a demostrar voluntad de cambio que un intento genuino de igualdad de género y avance hacia un proceso de modernización y democratización.

La cuestión consiste en tratar de comprender un proceso social y educativo específico y particular, como es la formación militar, en el que varones y mujeres construyen sus femineidades y masculinidades en un nuevo contexto, no solo por la incorporación de mujeres, sino además por los movimientos sociales que dan lugar y visibilizan la posición de las mujeres como colectivo social, las políticas públicas y la reivindicación de derechos en torno a los feminismos y otras identidades. Tal como lo plantea Mónica da Cunha (2015), la actual moderación en los discursos es sólo formal o protocolar, ya que un análisis de las condiciones materiales del diseño curricular permite comprobar la existencia de discriminación y segregación por género, clase social y etnia, entre las principales.

Por su parte, Máximo Badaró (2009), en un estudio realizado en el Colegio Militar de la Nación entre los años 2000 y 2002, afirmaba que, pese al optimismo público por la incorporación de mujeres, en el interior del instituto se generaban inevitables tensiones. Por ejemplo, en la socialización, en la manera de definir la identidad militar y contradicciones tanto en el discurso como en las relaciones interpersonales, provocando una suerte de desorientación entre profesores, instructores y cadetes varones.

Mabel Alicia Campagnoli, en su obra *¡Andá a lavar los platos! Androcentrismo y sexismo en el lenguaje* (2015), comenta que el patriarcado,

como política sexual, materializa la dominación del colectivo de varones por sobre el de mujeres y que se da en dos niveles articulados: el institucional y el subjetivo. El nivel institucional se conforma de acuerdo con pautas, valores, normas y reglas de constitución de los espacios sociales generados en clave masculina. Por otro lado, el subjetivo refuerza el carácter invisible de la dominación, ya que las instituciones hegemónicas, como la militar, definen a la feminidad como vulnerable, surgiendo así un paternalismo protector que pretende ser una actitud adecuada, pero termina siendo un intento de control que atenta contra el ejercicio de la autonomía por parte de las mujeres.

Según Jokin Azpiazu Carballo (2017), existen al menos dos posturas sobre el patriarcado. Una de ellas afirma que el patriarcado construye hombres y mujeres, adjudicando una serie de valores, características físicas y roles sociales a cada cual, estableciendo un binario hombre/mujer que castiga duramente la transgresión a esas categorías. En este sentido, puede decirse que el sistema de género afecta, de algún modo, a todas, todos y todes los que no cumplen con las normas. La otra postura argumenta que el patriarcado afecta particularmente a quien es colocado en una posición de poder, en el seno de un sistema de género estratificado, aunque esta visión victimizadora de los hombres resulta fácil de plantear a nivel retórico, pero difícil de sostener desde la práctica.

En el caso particular del Instituto de Formación de Oficiales de Ejército, existe la carrera tradicional de las armas, que integra el Cuerpo de Comando y los escalafones profesionales, además de la carrera de Enfermería, ambas incorporadas en las décadas de 1980 y 1990 respectivamente. Recién hacia fines de 1990 se habilitó el ingreso de las mujeres a la carrera de las armas, manteniendo restricciones hasta el año 2012. En cuanto a los porcentajes comparativos, la carrera de Enfermería representa algo más de 5% de la población total de estudiantes y dentro de ella el 90% de las estudiantes son mujeres, porcentaje que se invierte en la carrera de las armas, que está integrada mayoritariamente por hombres.

Mónica da Cunha (2015), en su obra *El currículum como Speculum*, se refiere al currículum como un elemento central, articulador, que da sentido a todas las prácticas educativas. Asimismo, afirma que las diferentes teorías sostienen la existencia de tres dimensiones curriculares: la explícita, la oculta (o implícita) y la nula (o ausente). Estas dimensiones se manifiestan claramente en el instituto de formación militar, donde existe un currículum explícito (CE) conformado por los contenidos del plan de estudios aprobado en 2014. Sin embargo, hay también un currículum implícito (CI), que no se explicita ni visibiliza, pero que resulta mucho más poderoso y efectivo a la hora de determinar aquellas orientaciones o vocaciones profesionales esperables o deseables según género, como, por ejemplo, la carrera de Enfermería, esperable para las mujeres y no para los varones.

En definitiva, el CI enseña a través de lo que no se dice abiertamente o se dice de manera sesgada, es decir, lo que no está en los programas, pero que

tiene una marcada incidencia en la reproducción de estereotipos. Tal es el caso de prácticas y costumbres vinculadas al reconocimiento de líderes o héroes de batallas, así como también ceremonias conmemorativas, alocuciones, torneos y concursos que llevan sus nombres y en donde se exaltan valores y ejemplos de próceres de la historia, generalmente asociados con figuras masculinas. Esto se ve materializado claramente en los espacios de formación militar, donde se establecen códigos entre los estudiantes, muchos de ellos avalados y legitimados por los/las formadores/as, por ejemplo, en entrenamientos deportivos, prácticas de desfile, actividades recreativas y grupos de estudio que, lejos de integrar, segregan. Allí, cualquier signo de integración, femineidad o deseo homosexual es reprimido, ocultado o disimulado.

Estas diferencias, entre lo que establece el CE y lo que se expresa de manera sesgada –o bien se omite– en el CI, se evidencian en una serie de conductas y actitudes hacia las mujeres. Suponen la persistencia de conductas discriminatorias, que no se condicen con el estilo del sexismo abiertamente hostil dirigido hacia las mujeres, sino que indican que el sexismo ha ido variando a lo largo de la historia, para adoptar en la actualidad formas más sutiles e imperceptibles, que por ello no dejan de ser sumamente dañinas (Lameiras Fernández y Rodríguez Castro, 2003).

Eagly y Carli (2007) destacan que el prejuicio hacia las mujeres en relación con el liderazgo emerge cuando los seguidores perciben que existen incongruencias entre las características que son esperadas para el ejercicio de los roles de liderazgo, mayormente masculinos, y las características estereotípicas de género femeninas. Expósito, Moya y Glick (1998), por su parte, señalan la necesidad de diferenciar las viejas modalidades de prejuicio, que suponían la inferioridad de la mujer respecto del hombre, con las nuevas formas de sexismo, que son más sutiles e imperceptibles, pero que por ello no dejan de ser peligrosas. Es en esta línea que Glick y Fiske (1997) desarrollaron un enfoque que intenta dar cuenta de esta nueva modalidad de sexismo, denominado “sexismo ambivalente”, ya que combina antipatías con sentimientos positivos hacia las mujeres.

El sexismo ambivalente estaría conformado por dos componentes: sexismo hostil y sexismo benevolente. El primero se refiere a las actitudes tradicionales y prejuiciosas hacia las mujeres, que suponen su inferioridad y se estructuran en tres categorías:

a) un paternalismo dominador, que considera a las mujeres débiles e inferiores, y que por lo tanto necesitan ser dirigidas y controladas por el hombre;

b) la diferencia de género competitiva, que sostiene que las mujeres son diferentes a los hombres porque no poseen las características para triunfar en el ámbito público y ante lo cual deben restringirse al ámbito privado; y

c) la hostilidad heterosexual, que alude al “poder sexual” que tienen las mujeres y que las hace peligrosas y manipuladoras para los hombres (Leiva, Palacios, Torrico y Navarro, 2007).

Por su parte, el sexismo benevolente es mucho más sutil, y está representado por un conjunto de actitudes interrelacionadas hacia las mujeres, que son estereotipadas y se limitan a ciertos roles, pero que producen afecto positivo y suscitan en el perceptor conductas pro-sociales o de búsqueda de intimidad. Sus categorías son:

a) paternalismo protector, que implica el cuidado de la mujer por parte del hombre;

b) la diferenciación de género complementaria, que enfatiza las características positivas de las mujeres que complementan a la de los hombres; y

c) la intimidad heterosexual, que supone la dependencia diádica de los hombres con respecto a las mujeres para la reproducción y satisfacción sexual (Glick y Fiske, 1996).

Un estudio sobre creencias sexistas, realizado con cadetes en el Colegio Militar de la Nación, mostró mayores niveles en la dimensión benevolente que en la dimensión de hostilidad, sobresaliendo en la primera la intimidad por sobre el paternalismo y la diferenciación de género. A su vez, los cadetes masculinos son quienes sostienen más estas creencias en comparación con sus pares femeninos, quienes, al igual que en un estudio previo (Zubieta, 2011), enfatizan la diferenciación de género del sexismo benevolente.

La tendencia sexista verificada se confirma, ya que los cadetes pertenecientes a las armas que mantenían hasta hace poco la restricción de ingreso a mujeres presentan mayores puntuaciones, tanto en sexismo hostil como en el benevolente y sus dimensiones, excepto en la sub-dimensión de diferenciación de género. De esta forma, se podría pensar que aquellos sujetos que no están socializados con mujeres en la convivencia propia de las actividades de formación muestran más actitudes sexistas. Estos son los casos en donde el contacto y la exposición al diferente (mujeres) favorece las posturas prejuiciosas y sexistas.

Finalmente, la dimensión curricular nula (CN) se ve materializada en aquello que se ha excluido del CE, basado en una serie de supuestos de dudosa validez científica. Tal es el caso de la negativa de incorporar mujeres a las armas de combate, basada en dos argumentos básicos. Uno es de tipo moral y refiere al rol protector del hombre, quien, ante situaciones extremas y de peligro, procura instintivamente socorrer y auxiliar a la mujer. El otro argumento es de tipo físico-biológico, y sostiene que combatir en situaciones extremas y transportar equipo y armamento pesado no es compatible con la estructura, contextura física y naturaleza de la mujer. De todas formas, esta dimensión del currículum condiciona a las otras dos y se denomina metacurrículum. Mónica da Cunha (2015) sostiene que “el metacurrículum está constituido por todos aquellos supuestos, prejuicios, preconceptos que, habiéndose aceptado a partir de cierta validación científica (por ejemplo, sociológica), han sido naturalizados por el uso y el hábito acríticos (por ejemplo, los estereotipos de género)”.

En este sentido, con frecuencia surgen propuestas (diseños) curriculares

con silencios y ausencias que los tiñen y vician imperceptiblemente de un componente de violencia sexista (étnica o de clase). Es así que, a través de diferentes propuestas didácticas, puede visibilizarse el silencio y hacerse evidente la operación de ocultamiento, resistencia y negación del otro (lo femenino, lo diferente), para luego intentar desarticularla. El/la militar requiere de un perfil profesional capaz de desempeñarse con eficiencia en un escenario incierto y cambiante, que no distingue género, sexualidades ni identidades, y en el cual se construye un modelo distinto de profesional, que reconoce y valora la diversidad de saberes y capacidades, sin jerarquizar unos sobre otros.

Tadeu da Silva (1999), en su obra *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*, sostiene que el acceso diferencial de las mujeres a la educación se debe a creencias, valores y actitudes arraigados en las personas e instituciones, lo cual deriva en que los estereotipos de género aparezcan como responsables de la relegación de las mujeres a ciertos tipos de carreras y profesiones. Tal es el caso de la carrera de Enfermería en el instituto de formación militar, donde las mujeres casi siempre fueron aceptadas y reconocidas por sus pares masculinos, por asociar esta carrera al trabajo reproductivo, de apoyo, complementario y subsidiario, vinculado con lo doméstico, la protección del bienestar y cuidado de las personas, actividades asociadas casi exclusivamente a las mujeres. Por el contrario, en la carrera de las armas, las estudiantes mujeres siempre fueron resistidas, relegadas y exigidas en mayor medida que sus pares masculinos. Se ven obligadas a asumir conductas, actitudes y prácticas asociadas al estereotipo masculino, como estrategia de supervivencia, debiendo adecuarse a un sistema preestablecido para poder permanecer, impidiendo un cambio de pensamiento en el modelo de formación.

En relación con la construcción de identidades, Masson (2020) aclara que en los estudios socio antropológicos resulta necesario no biologizar la identidad de mujeres y varones. Esto significa no presuponer una identidad única y homogénea, y considerar que la definición de ser mujer o varón, desde una perspectiva biológica no genera una identidad colectiva única e indiferenciada. De esta forma se puede indagar las relaciones de género, atendiendo a otras identidades que atraviesan tanto varones como mujeres.

El estudio de las masculinidades define tipologías de los comportamientos, rituales o costumbres, de distintos individuos o grupos de hombres, en los ámbitos de la vida que les son habituales (el hogar, el trabajo, el grupo de amigos, el ejército, el bar, el barrio, la cancha de fútbol, etcétera). Algunos debates teóricos acerca de la masculinidad refieren a la implícita idea de que “ser hombre”, “demostrar serlo” y “demandar ser tratado como tal” representan imperativos funcionales que deben cumplirse mientras haya enemigos a los que vencer, trabajo duro que realizar, o en tanto sea necesario crear cultura para trascender las condiciones naturalmente dadas en el medio ambiente. Estos conceptos pueden aplicarse a la cultura militar, patriarcal y machista imperante por muchos años. Así, la construcción de las

masculinidades resulta de los desafíos impuestos por la hostilidad del entorno bélico y por determinantes de tipo biológico, que condicionan el desempeño de la mujer en esos entornos.

Connell (2003), propuso el concepto “masculinidad hegemónica”, el cual se difundió ampliamente en los ámbitos académicos e incluso en los medios de comunicación. Para la autora, en los niveles más altos de las instituciones sociales como el ejército, el gobierno y los negocios, se construyen y reproducen ciertas imágenes y representaciones convincentes de la masculinidad hegemónica, que refuerzan una estructura de poder patriarcal. Sin embargo, también define ese poder como cambiante y adaptativo dentro de un sistema de género. La propuesta de la autora es interesante desde el punto de vista del análisis del poder y sus efectos. No identifica al género como una característica inherente de los individuos, sino como sistema, una red de vectores de poder en la que pueden darse desplazamientos y reubicaciones. Plantea que no existe una única masculinidad, sino que está estructurada en una jerarquía interna de poder. Esa jerarquía es la que hace que exista una desvalorización, castigo y violencia hacia otras masculinidades que no se ajustan en ese modelo de hombre hegemónico, que encarnan masculinidades femeninas, hombres gays u hombres que no muestran emociones violentas.

Esa manera en la que se construye y refuerza la masculinidad hegemónica contribuye a generar una idea sobre el modelo de hombre que no queremos. Identificada la masculinidad hegemónica, lo que se busca es desplazarla hacia otros modelos, más igualitarios y menos nocivos, surgiendo, de este modo, las masculinidades alternativas o nuevas masculinidades. En este sentido, la construcción de masculinidades y feminidades se da en un contexto de dominación patriarcal y de permanente relaciones de poder. Es por ello que el problema puede articularse con la teoría de la interseccionalidad (Viveros, 2016).

La interseccionalidad es un enfoque estratégico que ayuda a abordar las múltiples discriminaciones por raza, etnia, género, clase social u orientación sexual, entre otras, y a entender cómo las diversas identidades se cruzan, se configuran e influyen sobre el acceso a derechos y oportunidades, además de las experiencias únicas de opresión y privilegio. El análisis interseccional tiene como objetivo revelar las múltiples identidades en movimiento que viven las personas, así como también develar los tipos de discriminación, desigualdades y desventajas que se dan como consecuencia de la combinación de identidades. Es importante aclarar, en principio, que las desigualdades basadas en el género no son las únicas. Existen otras, que se intersectan con el género, como la etnia, la clase social, la edad, la discapacidad y las identidades diversas, entre otras.

Según Tadeu da Silva, en términos curriculares, se puede preguntar: ¿cómo el currículo está implicado en la formación de esa masculinidad? ¿Qué conexiones existen entre las formas en las que el currículo produce y reproduce esa masculinidad y las formas de violencia, control y dominio que



caracterizan el mundo social más amplio?

De este modo, en estos espacios de formación se construyen masculinidades en torno a la homosociabilidad y la sexualidad, donde se aprende a ser hombre de diferentes modos. En unos espacios se aprenden códigos para establecer relaciones sexuales entre hombres, mientras que en otros se aprende cómo estar entre hombres sin renunciar a la heterosexualidad.

Por otra parte, la incorporación y permanencia en la carrera de las armas se basa en el mérito que los estudiantes deben demostrar al negar, a la vez, su pertenencia a otro grupo. Según este razonamiento, los estudiantes masculinos, en su construcción como sujetos sociales, aprenden, interiorizan y reproducen lo que no deben ser: no ser mujer, no ser homosexual, no pertenecer a la carrera de Enfermería. Por lo tanto, en este sistema subyace una aversión hacia lo considerado débil, sentimental, abyecto, dependiente, inmaduro, blando, y también hacia todo aquello que supone una connotación social y culturalmente desvalorizada o negativa para el ámbito de formación militar. Estos códigos muchas veces funcionan como una estrategia homofóbica para establecer las fronteras de género y aislar o segregar a quienes no se ajustan al modelo (Colina, 2009).

El estudio de situaciones particulares en las prácticas sociales y relaciones interpersonales en estos espacios de formación dan lugar a la propuesta de Connell (1997), en la que estudiantes masculinos pueden tener diferentes interacciones, situaciones y momentos de relación entre hombres y con mujeres. Este es el caso de aquellos varones que eligen la carrera de Enfermería, cuya población está integrada en su mayor parte por mujeres y cuyas prácticas son consideradas "afeminadas", por lo cual otros varones incitan sospechas acerca de su masculinidad. De esta manera, surgen prácticas de género afines a los rasgos de hegemonía, subordinación, complicidad y marginación.

En este contexto de formación militar, el principal eje de debate es la capacidad de liderazgo que tienen las mujeres, y si existe o no una manera de liderar típicamente femenina. En este sentido algunas autoras indican que existen estilos diferentes de liderazgo entre hombres y mujeres (Héller, 2004), caracterizando el estilo masculino como competitivo, controlador, analítico, jerárquico y sin tener en cuenta las emociones, mientras que el femenino tiende a ser más colaborativo, emotivo y cooperativo.

Las academias militares son, básicamente, formadoras de líderes. Por ende, resulta de fundamental importancia el estudio del liderazgo y de las características que los seguidores atribuyen a los líderes eficaces en contextos de gran incertidumbre y alto estrés, reproduciendo un hipotético escenario de guerra que no distingue género, sexualidades, ni identidades. En este sentido, algunos teóricos afirman que un líder militar se caracteriza por sus conocimientos, experiencias y su calidad de líder reconocida por sus seguidores (Olid Martínez, 2002).

En el ámbito militar, a diferencia de otras organizaciones, los líderes son

asignados a sus cargos y no emergen de forma natural. Si bien la formación militar se muestra como neutra en términos de género, brindando igualdad de oportunidades y equidad en la formación y desarrollo profesional, se evidencia claramente una masculinidad hegemónica dominante en la que se privilegia una carrera por sobre otra, en un contexto de desigualdad y violencia de género –entendida esta última como la desvalorización de las tareas asociadas al cuidado, bienestar y protección de las personas, y, por otro lado, la discriminación y prejuicio que sufren las mujeres acerca de sus capacidades para acceder a las carreras de las armas y posiciones de liderazgo–. En este sentido, un grupo de feministas relacionadas a la educación abogan por un currículo que incluya aquellas características consideradas femeninas, por considerarse que son altamente deseables desde el punto de vista humano.

Tadeu da Silva (1999), en su artículo, alude que el énfasis en las relaciones personales y el cuidado por el bienestar de los demás generalmente no forma parte de la experiencia de los hombres, al menos no de forma directa, pero que esas cualidades pueden ser más deseables que, por ejemplo, la necesidad de control y dominio, vista como una característica eminentemente masculina. Otros análisis argumentan que poner el énfasis en cualidades supuestamente femeninas implica reforzar estereotipos que relegan a las mujeres a roles considerados socialmente inferiores. Quienes defienden la primera postura argumentarían, probablemente, que no afirman que las mujeres deberían restringirse roles tradicionalmente atribuidos, sino que deberían transformar todas las instituciones en las que trabajan o viven, para que reflejen aquellas cualidades y experiencias consideradas como femeninas y deseables.

## **Conclusión**

Los militares requieren de un perfil profesional capaz de desempeñarse con eficiencia en un escenario incierto y cambiante, que no distingue género, sexualidades ni identidades, y en el cual se construye un modelo distinto de profesional, que reconoce y valora la diversidad de saberes y capacidades, sin jerarquizar unos sobre otros.

Las identidades masculinas constituyen una ideología de poder y de opresión hacia las mujeres que tiende a justificar la dominación masculina. Se trata de un aprendizaje, que funciona como ideología, ya que naturaliza creaciones culturales. Esa masculinidad se enseña, explícita e implícitamente. En este sentido, resulta imprescindible identificar cómo se construye la masculinidad hegemónica y establecer mecanismos para deconstruirla y reconstruirla. Se debe tender a la producción de espacios híbridos o masculinidades de adaptación (Azpiazu Carballo, 2017), capaces de reconocer las ventajas de incorporar algunos elementos de las masculinidades históricamente no-hegemónicas, para resituar su posición en un sistema de género cambiante en el cual las posturas anteriores ya no

son fáciles de defender y pierden fuerza. La pregunta que surge ante este desafío es si es posible terminar con las desigualdades sin que ello signifique terminar con la masculinidad y, en ese caso, si esta debe reformarse, transformarse o abolirse.

Relacionado con el sexismo, estudios previos en estudiantes militares demuestran que los varones que integran las armas con mayor presencia de mujeres son menos sexistas. Y por el contrario, quienes no están integrados se muestran más sexistas, conservadores supuestamente abiertos en tanto lo esperable socialmente y con mayor orientación a la dominancia. Por lo tanto, la construcción de currículos debe reflejar de manera equilibrada tanto la experiencia masculina como la femenina. Sería importante que todas las personas cultiven características que normalmente son consideradas pertenecientes a solo uno de los géneros.

Uno de los principales desafíos a futuro consiste en visibilizar la perspectiva de género en la formación militar, considerándola como un eje transversal y no como una especificidad disciplinar, de modo tal que se inicie un proceso de deconstrucción del modelo hegemónico dominante. Tal como lo plantea Mónica da Cunha (2015), a través de diferentes propuestas didácticas puede visibilizarse el silencio y hacerse evidente la operación de ocultamiento, resistencia y negación del otro (lo femenino, lo diferente), para luego intentar desarticularla.

Asimismo, resulta necesario reflexionar críticamente sobre la construcción de una nueva identidad y un modelo de formación con enfoque de género (Pautassi, 2012). Pensar en un perfil de características más andróginas, por ejemplo, que compatibilice las características de racionalidad y control, habitualmente relacionadas con aptitudes masculinas, con una mayor tendencia al trabajo en equipo, la utilización de la intuición, la creatividad y el manejo de las relaciones interpersonales, generalmente vinculadas con aptitudes femeninas.

Lo expresado evidenciará las relaciones de poder entre los estudiantes y las masculinidades puestas en juego durante la etapa de formación, permitiendo redefinir un modelo curricular que aborde la falta de igualdad de oportunidades e inequidad en el trato y resultados. Esto se hará reconociendo y respetando las diferencias, aportando una herramienta de análisis y acción cuyo objetivo será generar igualdad real, transformando la actual concepción de la formación de militares, ajustando su perfil a los nuevos escenarios y contextos, con independencia de género, sexo y diversidades, desterrando definitivamente estereotipos y diferencias.

## Bibliografía

- Azpiazu Carballo, J. (2017). *Masculinidades y Feminismo*. Barcelona, España: Virus editorial.
- Badaró, M. (2009). *Militares o ciudadanos. La formación de los oficiales del Ejército Argentino*, Buenos Aires: Prometeo.
- Campagnoli, M. A. (2015). ¡Andá a lavar los platos! Androcentrismo y sexismo en el lenguaje. En: Bach, A. M. *Para una didáctica con perspectiva de género* (pp.59-104). San Martín: UNSAM, Miño y Dávila.
- Carreiras, H. (2014). *Militares y perspectiva de género. Las mujeres en las Fuerzas Armadas de las democracias occidentales*. Buenos Aires: UNDEF Libros.
- Colina, C. (2009). Homofobia- heterosexismo, masculinidad hegemónica y eclosión de la diversidad sexual. *Razón y Palabra*, 67(14). Disponible en: <http://www.razonypalabra.org.mx/N/n67/varia/ccolina.html>
- Connell, R. W. (1997). La organización social de la masculinidad. En Valdés, T. y Olavarría, J. (eds.). *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp. 31-48). Santiago, Chile: Isis Internacional.
- Connell, R. W. (2004). *Masculinidades*. México: UNAM, PUEG.
- Cuadrado, I.; Navas, M. y Molero, F. (2004). El acceso de las mujeres a puestos directivos: género, contexto organizacional y estilos de liderazgo. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 57(2), 181-192.
- Da Cunha, M. (2015). El curriculum como Speculum. En: Bach, A. M. (coord.). *Para una didáctica con perspectiva de género* (pp. 153-209). San Martín: UNSAM, Miño y Dávila.
- Eagly, A. H. y Johnson, B. T. (1990). Gender and leadership style: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 108, 233-256.
- Eagly, A. H. y Carli, L. L. (2007). *Thought helabyrinth. The trutha bouthow women become leaders*. Boston, Estados Unidos: Harvard Business School Press.
- Expósito, F.; Moya, M. y Glick, P. (1998). Sexismo ambivalente: Medición y correlatos. *Revista de Psicología Social*, 13, 159-169.
- Frederic, S. (2016). Intervenciones del conocimiento antropológico en terreno militar. *Quehaceres*, (3), 58-69. Disponible en: <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/quehaceres/article/view/2994/940>
- Glick, P. y Fiske, S. T. (1997). Hostile and benevolent sexism: measuring ambivalent sexist attitudes toward women. *Psychology of Women quarterly*, 21, 119-135.

- Glick, P y Fiske, S. T. (1996). The ambivalent Sexism Inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 491-512.
- Héller, L. (2004). La especificidad de los liderazgos. Distintas organizaciones, distintos estilos de liderazgo. *Subjetividad y procesos cognitivos*, 5, 94-122.
- Martín Martínez, V. (2009). Las mujeres en los ejércitos europeos y americanos. En Gómez Escarda, M. y Sepúlveda Muñoz, I. (eds.). *Las mujeres militares en España (1988-2008)* (pp 23-43). Madrid, España: Instituto Universitario "General Gutiérrez Mellado" de Investigación sobre la Paz, la Seguridad y la Defensa.
- Masson, L. (coord.) (2020). *Militares argentinas: evaluación de políticas de género en el ámbito de la defensa*. Buenos Aires: UNDEF Libros.
- Lameiras Fernández, M. y Rodríguez Castro, Y. (2003) Evaluación del sexismo ambivalente en estudiantes gallegos/as. *Acción Psicológica*, 2(2), 131-136.
- Leiva, P.; Palacios, M. S.; Torrico, E. y Navarro, Y. (2007) El sexismo ambivalente: ¿un predictor del maltrato? *Asociación Latinoamericana de Psicología Jurídica y Forense*. Recuperado de: [http://webdeptos.uma.es/psicologiasocial/patricia\\_garcia/El\\_sexismo\\_ambivalente.pdf](http://webdeptos.uma.es/psicologiasocial/patricia_garcia/El_sexismo_ambivalente.pdf).
- Olid Martínez, P. (2002).: Liderazgo militar. *Military Review*, 20-29
- Pautassi, L. (2012). La igualdad en espera: el enfoque de género. *Lecciones y Ensayos*, 89.
- Tadeu da Silva, T. (1999). *Documentos de identidad. Una introducción a las teorías del currículo*. Belo Horizonte, Brasil: Auténtica Editorial.
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Debate Feminista*, 52, 1-17. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0188947816300603>
- Zubieta, E.; Beramendi, M.; Sosa, F. y Torres, A. (2011). Sexismo ambivalente, estereotipos y valores en el ámbito militar. *Revista de Psicología*, 29(1), 101-130.