

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA
Tesis Licenciatura en Sociología

**Desigualdades de género en la educación:
la escuela como medio para transmitir equidad de género**

María Lebboroni Nicolin
Tutora: Karina Batthyány

2013

Índice:

I. Introducción	1
II. Marco conceptual	3
2.1. Investigaciones antecedentes	3
2.2. Conceptualización	6
2.2.1. Enfoque de género	6
2.2.2. Teorías de la socialización	7
2.2.3. Violencia invisible en la escuela	8
III. Delimitación del problema de investigación	11
IV. Diseño metodológico	12
V. Análisis e interpretación de la información	13
5.1. Una mirada dentro del salón con perspectiva de género	13
5.1.1. Descripción del alumnado	13
5.1.2. Dictado de asignaturas	16
5.1.3. División sexual del trabajo en las tareas dentro del salón y estrategias para superar	20
5.2. Vínculo que tienen los educadores con los alumnos/as	25
5.3. ¿La educación como vía para transmitir equidad de género? Percepciones de los educadores	28
5.3.1. Cambios pasados y futuros de la educación	29
5.3.2. Su percepción de la educación-género	33
5.3.3. Estrategias para evitar desigualdades de género	36
5.3.4. Ventajas y desventajas por su sexo	38
VI. Conclusiones	43
VII. Bibliografía	47
VIII. Anexos	50



Resumen

El presente estudio busca que el acceso a la educación sea un acceso democrático, que se brinden los mismos conocimientos y actividades para todos y todas. Se articulan dos temáticas, la de la educación y la de género. Para esto se hace necesario reflexionar sobre la transmisión de valores y normas relacionadas a las desigualdades de género por parte de las y los maestros. Es por esto que el objetivo general busca analizar la influencia del vínculo que se da entre los docentes y el alumnado, en la reproducción de esos estereotipos y roles de género. Resulta importante incorporar estos temas a las políticas educativas, es decir, se necesitan cambios urgentes en lo que respecta a los programas de los alumnos/as y de las y los docentes, así como un cambio a nivel del resto de la sociedad, donde se comience a poner en tela de juicio a los géneros.

1. Introducción

La presente investigación surge del trabajo iniciado en el año 2011 en el marco del Taller Central de Investigación “Desigualdades de Género” de la Licenciatura en Sociología de la Universidad de la República, bajo la responsabilidad de las profesoras Karina Batthyány y Cecilia Tomassini, investigación que se extendió hasta comienzos del año 2013. En este trabajo no se incorporan todas las dimensiones que surgieron del informe final del Taller, por lo que aquí se presenta una versión más corta del trabajo, presentando las principales dimensiones del análisis.¹ El tema general de investigación se ubica en la articulación género-educación, pretendiendo brindar un aporte al desarrollo de esta área. Siguiendo a Robert Havighurst (1992), hace algunos años que los estudios que buscan estudiar esta articulación no son desde el punto de vista de lo numérico; es decir, de la cobertura o de la matriculación diferenciada, ya que a esa equidad se podría decir que se ha llegado, por lo que ahora los estudios deben centrarse en la calidad, en los procesos y formas de aprendizaje. Surge útil ver qué y cómo se aprende, desde una perspectiva del género, en los salones de las escuelas públicas de Uruguay. Dada la información relevada, en el año 2009, de las y los 111.891 niñas y niños matriculadas/os en la escuela primaria en Uruguay, el 75% de ellos asistía a escuelas públicas.² Por lo que se puede ver que un número importante de niños/as y familias están relacionados con este tipo de escuelas, que son las que se estudiaron en la presente investigación.

El tema de interés es la escuela como institución con poder para transferir determinados conocimientos, actitudes y prácticas a niños y niñas. Se busca centrar la atención en el vínculo que tienen los docentes con el alumnado, para poder dar cuenta si existe una transmisión y reproducción de estereotipos y prenociones de género. Las y los maestros son los primeros responsables de la socialización de niños y niñas fuera del entorno familiar, ellos tienen un poder importante sobre la concepción que en un futuro tendrán los niños/as sobre lo que es ser mujer y ser varón. Niños/as que en un futuro serán adultos, madres y padres, y agentes de socialización de una nueva

¹ Para poder adquirir la versión más completa de esta investigación, comunicarse con la autora a través del mail: maria.lebboni@gmail.com

² Fuente: Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación (2009).

generación. Se entiende que si el cambio surge desde las generaciones pequeñas se estaría resolviendo un tema presente y futuro. Sería de gran utilidad para la equidad de género que las desigualdades dejen de transmitirse de generación en generación. Por eso se entiende que hacer un cambio desde el inicio, desde la socialización de los y las más pequeñas, es de suma importancia. Además porque se concibe que en la socialización es el momento en que los niños/as aprenden, siguiendo a Berger y Luckman (1986), con mayor firmeza todo tipo de conocimiento. Por esto se cree de gran importancia incorporar este tema a las políticas educativas, para que las y los alumnos tengan un acceso democrático a la educación en lo que respecta a su sexo.

El trabajo está dividido primero por los antecedentes de investigación, tanto los generales como los específicos. Luego se despliega el marco conceptual que guía el estudio, es decir, los principales conceptos que debieron formularse para desarrollar la articulación antes mencionada. Seguido de esto se delimita el problema de investigación, los objetivos y una breve descripción sobre el diseño metodológico. El subsiguiente apartado presenta el análisis de la información, la cual está dividida en tres subcapítulos. El primero refiere al dictado de las diferentes asignaturas, las expectativas y la atención por parte de las y los docentes; las cuales están vinculadas con la descripción de la conducta, del comportamiento y de la personalidad. A partir de esto se busca entender la división de las tareas dentro del salón. El segundo subcapítulo busca analizar el vínculo que tienen los educadores (de acuerdo a su sexo) con los alumnos/as (de acuerdo a su sexo). En el tercer subcapítulo se ven las percepciones, de los propios educadores, de la educación como vía posible para la equidad de género, junto con algunas desigualdades de género dentro de la profesión. Para finalizar, se presentan algunas conclusiones y reflexiones finales.

11. Marco Conceptual

2.1. Investigaciones antecedentes

Antecedentes generales

En lo que respecta a las investigaciones que vinculan la temática de género y educación; vale aclarar que éstas han hecho, y seguirán haciendo, grandes aportes para poder explicar esta línea de investigación y han marcado diversas perspectivas desde las cuales se puede abordar esta temática.

François Graña, Máster en Sociología, escribió en 2005 “El sistema educativo uruguayo desde una mirada de género: hitos de la investigación social reciente”, un gran aporte para la temática, ya que el autor hace una revisión de los principales antecedentes para las líneas de investigación con perspectiva de género que se ocupan de procesos educativos.

Un importante libro hecho por el mismo autor en 2006 es “El sexismo en el aula: educación y aprendizaje de la desigualdad entre géneros”. Este libro tuvo un doble propósito, el primero fue buscar en los procesos institucionales de enseñanza-aprendizaje las marcas de la socialización de género. Y el segundo propósito fue entender la influencia de esta socialización en las identidades personales así como en las profesionales y laborales. Entiende al aula como un espacio “*Donde discurren formas de discriminación camufladas bajo el igualitarismo oficial (...)*” (Graña; 2006: 179). Un aspecto muy interesante y que, sin duda, marca muy bien el por qué de todas las investigaciones del autor, es donde afirma que “*En las escuelas mixtas, niñas y niños serán tratados de formas diferentes, serán clasificados según su sexo en numerosas oportunidades a lo largo de la jornada escolar, y aprenderán que ciertas actitudes son indisociables de su género.*” (Graña; 2006: 193). También entenderá que esto se va a dar de forma inconsciente y sin intención por parte de maestras/os. El trato que esos docentes tengan con las niñas y los niños influye constantemente en la autopercepción de unos y otras y, por tanto, en sus comportamientos relacionales de género. Entenderá que el sexo del alumnado influye en las acciones del educador o educadora, ya que tiene expectativas de aprendizaje distintas para unas y otros.

En la década de los 90s, Susana Rostagnol realizó dos investigaciones sobre los textos escolares: “Socialización de género: los modelos femeninos y masculinos transmitidos en los libros de lectura escolares” (1993) y “Lo femenino y lo masculino visto desde el lenguaje” (1997), buscó descubrir los modelos tanto femeninos como masculinos que se transmitían en los libros de las escuelas. Analiza el material escrito por un lado y las imágenes por otro, y observa una más neta y sostenida presencia masculina en las ilustraciones; lo que parecería más equitativo en el material escrito, pero el problema es que cuando se menciona a la mujer se la asigna a roles de madre o a las tareas del hogar. También encuentra ciertos adjetivos frecuentes para cada sexo, donde para el varón algunos son: activo, valiente, competitivo, decidido; y para la mujer: tímidas, tranquilas, lloronas, románticas. Rostagnol señala en sus conclusiones: *“(...) los libros de lecto-escritura están reforzando los estereotipos tradicionales, por lo tanto actuando como mecanismos de retención o dilatación de un posible cambio en la distribución de tareas (...)”* (Rostagnol; 1997: 25). En los libros se puede constatar la presencia de estereotipos y enfoques patriarcales, donde se disminuye a la mujer al ámbito privado y al hombre al público. Esto también se puede ver en los usos del lenguaje, donde existe una segregación de la población femenina.

Antecedentes específicos

Dentro de los antecedentes específicos se encuentra la Monografía de grado de Mariángeles Caneiro, creada en 2005 y titulada “El espíritu de la colmena. Género y trabajo en la escuela”. Uno de sus objetivos fue el de detectar marcas del sistema de género, afinando el enfoque hacia las condiciones laborales. Buscó conocer las formas de recreación y reproducción de los mecanismos que sustentan el actual sistema de género; centrándose principalmente en las condiciones de trabajo. Para ello, su estrategia metodológica fue una triangulación entre observación participante, entrevistas en profundidad y, en tercer lugar, la posición de un exponente de la población de análisis a través de una producción intelectual realizada en oportunidad de un debate abierto sobre educación y género.

En sus conclusiones la autora expresa distintas dimensiones del sexismo en la educación. La primera dimensión es el uso del espacio y juegos, donde se puede ver

diferencias en el comportamiento de niñas y niños. Los niños ocupan un lugar central con sus juegos, ellos son más móviles, bruscos y expandidos; mientras ellas ocupan los laterales del patio, y sus juegos son menos móviles y más suaves. La segunda dimensión es el relacionamiento y la conflictividad, los problemas de agresiones y conflictos tienen como protagonistas a los varones. Una tercera dimensión es la de la comunicación y el lenguaje, los docentes utilizan el lenguaje masculino con sentido universal. La cuarta dimensión es la de las prácticas cotidianas: separación en grupos por sexos, formación de filas separadas por sexo. En la quinta dimensión se encuentran los discursos y acciones, se observa que las maestras encuentran diferencias tanto en el rendimiento curricular como en el comportamiento general de niñas y niños. La autora no hace una gran profundización de cada una de estas dimensiones, pero es muy útil para conocer los diferentes aspectos en los que pueden aparecer las desigualdades de género en la escuela.

Víctor Borrás titula su Tesis de grado "La vida cotidiana al interior del aula. Una mirada desde la perspectiva de género." (2005). En esta investigación el autor se ocupa de lo que sucede en la dinámica cotidiana del aula, con especial atención en la interacción docentes y alumnas/os. Uno de sus principales objetivos es "*(...) dar cuenta de la transmisión de prenociones y estereotipos de género por parte del cuerpo docente en los diferentes procesos acaecidos dentro del aula. Así como la reproducción de normas y valores vinculadas a las diferencias sociales de género.*" (Borrás; 2005: 13). El trabajo de campo fue realizado en dos escuelas públicas de Montevideo, las escuelas se diferenciaban por nivel socioeconómico. Tomó en cada escuela una clase de primero, una de tercero y una de sexto año, para poder abarcar la "totalidad" del ciclo escolar. En cada clase hizo dos observaciones y luego la entrevista a la maestra.

En sus conclusiones se puede apreciar que la escuela con población de mayores carencias materiales y socio-culturales tiende en la maestra cierto desinterés por el grupo. También se aprecia que de los tres años estudiados en cada escuela, el primero es el más desigual. El autor nota una tendencia a la moderación de actitudes más relacionadas a las desigualdades de género de ambos sexos a partir de tercer año, en donde los niños/as empiezan a reconocer a las niñas como compañeras.

2.2. Conceptualización

Enfoque de género

Para desarrollar el marco conceptual en el cual se basa el problema de investigación es de mucha importancia comenzar con el enfoque de género, el cual sostiene que las diferencias entre hombres y mujeres son tanto biológicas como sociales. Rosario Aguirre (1998) explica que existe una diferencia entre los conceptos de sexo y género, entendiendo que *“El concepto de sexo es usado para hacer referencia a las características biológicas -universales y congénitas- que establecen diferencias entre mujeres y varones.”* (Aguirre, 2008: 19). En cambio, el concepto de género es usado *“(...) para aludir a las formas históricas y socioculturales en que hombres y mujeres interactúan y dividen sus funciones. (...) Bajo esa acepción el género es una categoría que permite analizar papeles, responsabilidades, limitaciones y oportunidades diferentes de hombres y mujeres en diversos ámbitos tales como una unidad familiar, una institución, una comunidad, un país, una cultura.”* (Aguirre, 2008: 19). A diferencia del sexo, el género es una construcción, no es algo natural. Se puede apreciar cómo una diferencia de tipo biológica se traduce en una desigualdad, es así que surgen asociaciones culturales, donde los sexos tienen claras funciones y cualidades diferenciadas, diferencias que suelen aparecer naturalizadas.

Un concepto central es el de los sistemas de género, siguiendo a Rosario Aguirre (1998), se aprecia que estos sistemas están constituidos por *“(...) relaciones de poder, prácticas, creencias, valores, estereotipos y normas sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual.”* (Aguirre, 1998: 20). Es aquí donde surge lo que mujeres y varones son o “deberían ser”, lo que se traduce en desigualdades de género ya que estos sistemas de género son históricamente de dominio masculino sobre el femenino. Se puede apreciar que existen normas que perciben las conductas aceptables para uno u otro sexo. Desde la niñez, o desde la llamada socialización, se inculca que ciertas tareas son “tareas femeninas” y otras creídas como “tareas masculinas”. Los niños deben aceptar esto y tomarlo como “natural”.

La división sexual del trabajo refiere "(...) a los procesos y factores que regulan y organizan a la sociedad de modo que ambos sexos sean, actúen y se consideren diferentes, al mismo tiempo que determina cuáles tareas serán de competencia de uno y cuáles de otro." (Astelarra apud. Batthyány; 2004: 29-30). Claro está, que estos roles no son innatos, son creados por la sociedad. Aquí se aprecia la distinción que se hacen del hombre fuerte y racional; y la mujer débil y sensible. En palabras de Pierre Bourdieu, "La diferencia biológica entre los sexos, es decir, entre los cuerpos masculino y femenino, y, muy especialmente, la diferencia anatómica entre los órganos sexuales, puede aparecer (...) como la justificación natural de la diferencia socialmente establecida entre los sexos, y en especial de la división sexual del trabajo." (Bourdieu, 2000: 24).

Si se presta central atención a cómo se construyen las identidades de género, se puede apreciar que María del Carmen García Aguilar (2002) distingue tres etapas. La primera refiere a la "asignación de género", que se adquiere en el momento del nacimiento, cuando al conocer el sexo del bebé se carga un contenido cultural. La segunda etapa es la "conformación de la identidad de género", la cual se adquiere en el núcleo familiar, aquí se refuerzan los patrones establecidos culturalmente para los géneros como núcleo de identidad. La tercera y última etapa, es la de la "adquisición del papel de género", se adquiere al ampliar su núcleo familiar y entrar en contacto con otros grupos o agentes de socialización; en esta etapa no sólo se refuerzan las identidades, sino que también se aprenden los roles de género como conjunto de reglas y disposiciones que la sociedad y la cultura dictaminan sobre las actitudes y acciones de mujeres y hombres, haciéndose claro no sólo qué esperamos de un niño o de una niña, sino también "qué son y qué deben hacer".

Teorías de la socialización

El autor Robert J. Havighurst (1962) define a la socialización como "(...) un proceso modelador y creador, a causa del cual, la cultura del medio es transmitida al niño, y el sentimiento y la conducta individual se modifican paulatina, pero continuamente, y se desenvuelven de acuerdo con los valores dictados por la sociedad." (Havighurst; 1992: 13). Además, explica algunas características positivas y

otras negativas de la socialización. En las positivas encuentra que "*produce conocimiento, anima, educa, estimula y motiva; despierta en el individuo gran variedad de deseos; conduce a toda clase de desarrollos y realizaciones; cultiva ciertas potencialidades en el individuo y al mismo tiempo suprime otras.*" (Havighurst; 1992: 13). Entre las características negativas el autor resalta un término que se ha usado humorísticamente, que es el de proceso de "domesticación". Así, entiende que la socialización también busca el control y la restricción.

Siguiendo a Havighurst (1992), el proceso de socialización es factible gracias a los agentes sociales, que son las instituciones e individuos que transmiten e imponen los elementos culturales. Los principales agentes socializadores son la familia (en primer lugar), el grupo de pares, la escuela, la iglesia, los medio de comunicación como la radio y la televisión. "*Cuando el niño llega a la edad de 5 a 7 años, comienza el largo período en que la escuela comparte con la familia la tarea de influir en su desarrollo personal y social, de moldearlo, de prepararlo y estimularlo en el largo proceso que habrá de transformarlo en un miembro adulto de la sociedad*" (Havighurst; 1992: 135).

Las teorías de la socialización explican que son los adultos quienes están "*(...) encaminados a enseñar a los niños formas de pensar, de sentir y de actuar socialmente definidas y diferenciadas por sexo.*" (Saltzman; 1992: 31), centrandó su atención en estos mecanismos que tienden a reproducir roles e imágenes estereotipadas de las relaciones de género, entre otros aspectos. En la presente investigación se estudiará el caso particular de las escuelas como agentes socializadores, como se dijo, no es ni el único ni el primer agente, pero se considera de gran importancia por la cantidad de horas que las y los niños se encuentran en la institución y por el poder de influencia que tiene en estas sociedades.

Violencia invisible en la escuela

Un concepto importante para este estudio es el de la violencia simbólica que se ejerce en la escuela. Esta violencia no es ejercida directamente mediante la fuerza física; sino que es, como expone Tenti Fanfani citando a Bourdieu y a Passeron: "*(...)*

todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza que constituyen el fundamento de su fuerza, agrega su propia fuerza, esto es, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza." (Bourdieu apud. Tenti Fanfani, 1970: 18). Se imponen determinadas actitudes y roles por parte de los sujetos que dominan, además, es una violencia invisible, los dominados no son conscientes de esta violencia.

Por otro lado plantea que existen actividades que producen y siguen reproduciendo la división sexual del trabajo, donde resulta notoriamente favorecido el varón. Dirá que las estructuras de dominación "*(...) son el producto de un trabajo continuado de reproducción al que contribuyen unos agentes singulares (entre los que están los hombres, con unas armas como la violencia física y la violencia simbólica) y unas instituciones: Familia, Iglesia, Escuela, Estado*" (Bourdieu, 2000: 50). Aquí se puede pensar a la escuela como agente que reproduce las desigualdades de género, que puede contribuir a la dominación del hombre por sobre la mujer, haciendo parecer esta situación como algo "natural", en donde las segundas deben adherirse a esta dominación.

Se puede apreciar que "*La escuela actúa e influye de diferentes formas en los alumnos y alumnas. Una de ellas está lógicamente establecida en el currículum explícito, en el conjunto de actividades, contenidos y objetivos que intencionalmente se propone desarrollar para conseguir unos fines. Otra forma es el currículum oculto, es decir, el conjunto de influencias que no está explicitado, que no es patente, que no es abiertamente intencional y que, por ese mismo hecho, encierra una peculiar potencialidad.*" (Santos Guerra, s/f: 2). Es por esto que se concibe que otro tipo de violencia invisible en la escuela es el entendido como Currículum Oculto, el cual Michael W. Apple define como: "*La enseñanza tácita a los estudiantes de normas, valores y disposiciones, enseñanza derivada simplemente de su vida en la escuela y de tener que enfrentarse a las expectativas y rutinas institucionales de la escuela día a día y durante una serie de años.*" (Apple; 1986: 27). Son valoraciones que determinan las relaciones entre hombres y mujeres, contribuye a perfilar los roles de género, las tareas y las expectativas de cada sexo. Las normas sociales se mantienen y refuerzan por las prácticas y opiniones de las y los maestros en el salón de clase.

¿Quiénes pueden ejercer el Currículum Oculto en la escuela? En esta investigación se prestará central atención a las y los docentes. Vale aclarar qué se entiende por éstos, ellos implican individuos con deber y poder de socializar a los niños y niñas en la escuela, les imponen a los alumnos ciertas prácticas y actitudes. Se entiende que, al menos en todos los países de América Latina, el porcentaje de mujeres que ejercen esta tarea es altamente mayor a la de hombres. Así, Havighurst explica que "*La enseñanza primaria atrae especialmente a las mujeres, y la profesión de maestra primaria es esencialmente una profesión femenina (...)*" (Havighurst, 1992: 326). De todas formas, en esta investigación se verán tanto maestras como maestros.

Es de gran importancia la opinión, el trato, los mensajes y la forma de enseñar de las y los maestros, éstos no deberían realizar sus acciones de acuerdo al sexo del alumnado. Se entiende por acciones de los y las maestros a ciertos vínculos que surgen dentro del aula, tales como las tareas que realizan, el trato que tienen con las niñas y niños, las expectativas que esperan del alumnado, las estrategias que elaboran para brindar conocimiento; así como sus discursos en relación a la temática de género.

Surge interesante conocer el programa del Plan 2008 de Magisterio, para observar cómo se forman las y los maestros. En el programa se puede distinguir que existe simplemente una materia en la cual podría existir una visión de la educación a través del género. Esta materia se dicta en el segundo año y se denomina Sociología de la Educación. Ni en los objetivos, ni en la bibliografía de esta materia, ni de ninguna otra a lo largo de la carrera, existe una visión de la educación con el género. Ello implica que parece difícil encontrar docentes con conocimiento de la temática. Y menos aún se esperarán prácticas relacionadas con la equidad de género.

III. Delimitación del problema de investigación

Ya definido el marco conceptual en el cual se basa el problema de investigación, se presentará la pregunta general que orientó esta investigación: *¿Cómo influye el vínculo dentro del salón de clase, de las y los maestros para con sus alumnas/os, en la reproducción de estereotipos y roles de género?* La población estudiada fueron maestras y maestros de escuelas públicas y de los primeros años, donde sus alumnas/os debían tener entre 6 y 9 años.

Objetivos de investigación

Objetivo general: Analizar la influencia del vínculo de las y los maestros (de Escuelas Públicas de Montevideo) con su alumnado, en la reproducción de estereotipos y roles de género. Para dar cuenta de la transmisión de valores y normas relacionadas a las desigualdades de género.

Objetivos específicos:

- Identificar ventajas y desventajas que tiene el sexo del educador para conocer si existen desigualdades de género dentro de la profesión.
- Analizar si los discursos-opiniones de los educadores presentan diferencias en cuanto a lo que es ser mujer/niña, y a lo que es ser varón/niño. Para luego analizar la influencia de esto en las expectativas y atención por parte de las y los maestros hacia niñas y niños.
- Para conocer si en el aula se produce y reproduce la división sexual del trabajo, se buscará conocer si los educadores discriminan ciertas tareas en relación al sexo de sus alumnos.
- Examinar si los y las docentes presentan conocimiento sobre la temática de género, y si realizan algún tipo de estrategia para evitar las desigualdades de género.
- Analizar el trato de los docentes hacia el alumnado, para conocer si los primeros hacen alguna diferencia en el trato dentro del aula, según el sexo de los segundos.

IV. Diseño metodológico

Si lo que se buscó estudiar fueron los vínculos de las y los maestros con su alumnado, en la reproducción de estereotipos y roles de género, un abordaje o método cualitativo fue el más adecuado. Ya que, *“En el enfoque cualitativo se abordan las diferentes formas de interacción grupal que se establecen en el espacio social concreto (...)”* (Alonso, 2003: 50). Se pretendió comprender una práctica y un vínculo cotidiano en el espacio del salón de clase de las escuelas. Se hizo una descripción exhaustiva de las acciones de los educadores y se interpretaron los discursos de éstos en cuanto a la temática del género y sus estrategias dentro el salón. Para ello las técnicas utilizadas fueron la observación del salón y entrevistas en profundidad a las maestras y maestros.

La observación fue de tipo externa o no participante, ésta se da cuando el investigador no pertenece al grupo objeto de estudio. Se pretendió observar un vínculo cotidiano en el salón de clase, las acciones de las/os maestras/os, por lo que los objetivos fueron interferir lo menos posible en ese vínculo. Se entendió de gran importancia la entrevista en profundidad porque, tal como lo define Luis Enrique Alonso (2003), uno de los cuatro campos de utilización de este tipo de entrevistas es el *“Estudio de las representaciones sociales personalizadas: sistemas de normas y valores asumidos, imágenes y creencias prejuiciales, códigos y estereotipos cristalizados, etc.”* (Alonso, 2003: 77). De esta forma se pudo penetrar en lo que respecta a los roles de género, las normas y valores que los educadores poseen.

Se hizo una observación no participante de dos escuelas, o sea cuatro salones de clase, dos en los que las educadoras fueron mujeres, y dos en las que fueron hombres. Finalizada la observación se les hizo la entrevista en profundidad para conocer su discurso; y para verificar, o no, lo observado en el salón. Además, se hicieron entrevistas en profundidad a otros maestros y maestras, que no se les observó su salón. El total de las entrevistas realizadas fueron 12, en las que 6 fueron maestras mujeres y 6 maestros varones.³

³ Se adjunta en Anexo N°I las características y la justificación de la población de estudio.

V. Análisis e interpretación de la información

5.1. Una mirada dentro del salón de clase con perspectiva de género

En el primer subcapítulo se analizará primero la descripción que las y los maestros hacen de sus alumnos/as, para luego poder explicar, a partir de las primeras, las expectativas y atención de los docentes hacia el alumnado, y la diferente asignación de tareas dentro del salón. Una de las hipótesis de la presente investigación es que las acciones de las y los maestros son diferentes en relación al sexo de sus alumnados, acciones tales como las expectativas, la atención que brindan y la descripción que en sus discursos establecen sobre uno y otro sexo, así como la asignación de tareas dentro del salón, fortaleciendo la división sexual del trabajo. Esto tendería a la transmisión y reproducción de estereotipos de género de un modo sutil e inconsciente.

Descripción del alumnado

Las acciones en el aula que se analizarán en este segmento son de mucha importancia para saber cómo, las y los maestros, forman a las y los niños; acciones tales como el comportamiento, la conducta y la personalidad. Se puede apreciar que la conducta está muy relacionada con la inculcación de patrones de género, es decir; en la descripción que hacen las y los maestros es donde se registra lo que esperan, y lo que no, del comportamiento de uno y otro sexo. Siguiendo a Bourdieu, *"Sólo a cambio y al término de un formidable trabajo colectivo de socialización difusa y continua las identidades distintivas que instituye el arbitrario cultural se encarnan en unos hábitos claramente diferentes de acuerdo con el principio de división dominante y capaces de percibir el mundo de acuerdo con ese principio."* (Bourdieu, 2000: 37-38). En la escuela se está inculcando la idea de dos identidades (la femenina y la masculina) distintas y hasta opuestas, las cuales las niñas y niños incorporan y asimilan en sus hábitos. Lo que es importante destacar es que, por el constante alboroto que hay en los salones, los problemas de conducta son un punto principal en la cotidianidad del salón.

Y es con la conducta admitida y la no admitida donde se puede observar lo que la institución desea (y lo que no) del alumnado, dejando de ser parte del currículum formal, el académico, que brinda la escuela. Entre los principales problemas está la charla, la inquietud, la violencia tanto verbal como física y la falta de límites.

Además, cuando se le preguntó a los docentes si estos problemas de conducta los asociaban con algún sexo en particular, todos se los atribuyeron a los varones. El ejemplo más claro es lo expresado por la Maestra 2, *“Tengo una niña en particular pero es como que la excepción ¿viste? Como que casi siempre son los varones, que son más inquietos, son más agresivos, con los problemas de violencia o de insultar y todo eso, eso siempre son los varones más que nada. (...) [Y las niñas son] Más tranquilas, generalmente las niñas tienen otro problema de la charla, del chismerío, que llevan y traen, ¡típico! Pero más que eso no, no, no.”*. Lo que se observa en este comentario es una gran carga de modelos de género, donde a los varones se los cataloga con un determinado comportamiento y a las niñas con otro, definiendo al fin lo que serían las características masculinas y las femeninas. Esto se ve en el resto de las entrevistas, donde al describir a las niñas se las cataloga de *aplicadas, tranquilas, tímidas, retroactivas, responsables y comprometidas*. Mientras que a los varones, de forma casi opuesta, se los describe como *fatales, inquietos, extrovertidos, agresivos y vagos*. Junto con esto, sucedió que por lo expresado por las y los maestros, parecería que los problemas por los que los varones tienen inconvenientes de conducta serían más serios o más importantes que los de las niñas. Es así que la Maestra 2 indica que sus problemas son por el *“(...) chismerío, que llevan y traen, ¡típico!”*. Se observa una clara diferencia entre la importancia, relevancia y trascendencia que tienen las acciones de uno y otro sexo para los docentes.

Otra característica que destacaron las y los maestros es la violencia física que hay en los salones, que la explican principalmente por el contexto del hogar, estas escuelas pertenecían a escuelas de Contexto Socio Cultural Crítico. Parecería que los niños y niñas tienden a imitar ciertas situaciones que suceden en sus hogares. Al parecer, son los varones los que más tienen este tipo de comportamientos, de llegar a la violencia física. Es evidente que es por una cuestión de imitar lo que sus padres, o los varones en general, realizan en sus hogares, donde puede existir violencia doméstica, la cual es ejercida mayoritariamente por varones golpeadores de mujeres. Es por esto que

los niños adquirirían esa cuestión de varón dominador de cuerpo y mente de la mujer. Por lo que, desde sus casas, se les transmite la imagen de hombre/padre dominador y mujer/madre sumisa, y la de hombre violento y agresivo. Al mismo tiempo, los varones no deben mostrar ninguna de las características atribuidas a las mujeres.

Además, otra diferencia es que los niños ocuparon mucho más el salón en todos los casos, más allá de por la cantidad, ellos se movían de los bancos, paseaban por el salón, hubo un desplazamiento constante. Mientras ellas quedaban inmóviles en sus asientos. Esto se puede apreciar en lo expresado por Bourdieu, donde la educación "(...) tiende a inculcar unas maneras de manejar el cuerpo (...) que contienen una ética, una política y una cosmología.", pudiendo evidenciar esto de forma más clara en la siguiente cita: "*Como si la feminidad se resumiera en el arte de 'empequeñecerse'. las mujeres permanecen encerradas en una especie de cercado invisible (del que el velo sólo es la manifestación visible) que limita el territorio dejado a los movimientos y a los desplazamientos de su cuerpo (mientras que los hombres ocupan más espacio con su cuerpo, sobre todo en los lugares públicos).*" (Bourdieu, 2000: 42-43). Se observó que las niñas, al estar en su mayoría más tranquilas que los varones, son molestadas por éstos, los cuales les usan sus útiles, les esconden las mochilas, entre otras cosas. Ellas, pasivas, sólo deben esperar a que el docente calme a los varones. Como ya se dijo, ellas también podrían estar en un acto de imitación de sus madres, y a las mujeres en general, donde tal vez deban verse sumisas y pasivas ante las acciones de los varones.

También se prestó atención a los premios y castigos que las y los maestros le otorgaban al alumnado. Es decir, al comportarse "bien" o de la forma que el docente espera, se les concedía un determinado premio; mientras que al comportarse de la forma no deseada, el docente les exigía ciertos castigos. Se puede apreciar que en cuanto a los principales premios todos fueron hacia niñas, las cuales podían salir antes al recreo, usar la computadora, o hacer algún dibujo. Por otro lado, todos los castigos fueron hacia niños, como sentarse en el asiento del maestro, no salir al recreo o llevarlos a dirección.

Un aspecto importante es que se puede apreciar en las y los maestros reacciones distintas ante comportamientos similares del alumnado, de uno y otro sexo. Es decir, existió una propensión a regañar más a los varones que a las niñas. No había paciencia con ellos, se les gritaba y llamaba la atención ante cualquier actitud. Parecía como si los docentes sintieran que era parte de la cotidianidad, que es algo que debe ser así: los

niños son quienes causan los problemas y, por ende, deben ser regañados. Es así como J. Torres expresa que el alumno de sexo masculino *"(...) es el alumno denominado 'carne de cañón', que a la menor ocasión dispara las iras de sus docentes."* (Torres, 1991: 156-157). Esto puede deberse a que las y los maestros tengan determinadas preconociones de género, y que terminan transmitiendo ciertos estereotipos. Los docentes reproducen las preconociones de género en donde el varón es el que debe ser inquieto y fatal; y la niña debe ser más tranquila y pasiva. Es así que Rosario Aguirre afirma que *"Las normas sociales (...) determinan las expectativas referidas a la conducta adecuada para uno y otro sexo, en tanto su violación es vista como transgresión o desviación de conducta."* (Aguirre, 1998: 20).

Lo expresado hasta aquí lleva a que la mayoría de los alumnos que están medicados sean varones. En los salones siempre había al menos un alumno/a medicado, rara vez fue mujer. Las principales causas para medicar a las y los niños son por no tener autocontrol, por trastornos en su conducta, por déficit atencional, entre otras. Y es aquí donde se planteará un problema importante: o se deja de transmitir a los varones, de forma implícita, que deben ser inquietos, agresivos y fatales; o se los seguirá medicando cada vez más, y a edades más tempranas.

El dictado de las asignaturas

Si hay algo crucial que sucede dentro del aula es el dictado de las diferentes asignaturas, donde las expectativas y la atención pueden ser diferenciadas por sexo. Por ser un terreno fértil para posibles reproducciones de estereotipos de género, se tomará un espacio para analizar de forma detallada estos aspectos.

Para comenzar, un hecho principal que se observó en los salones de clase es la inclinación de niñas y niños hacia una u otra asignatura, esto se explica por la existencia de roles diferenciados por sexo. Se tomarán dos asignaturas como las principales: matemática y lengua. A grandes rasgos, podemos relacionar más al niño con la matemática, asignatura donde se usa la razón y la inteligencia. Y a las niñas con la lengua, con la lectura, que requiere de prolijidad y meticulosidad. En todos los salones

se vio una mayor participación e interés en lengua por parte de las niñas, quienes se pusieron a trabajar de forma inmediata, éstas levantaban la mano para participar, copiaban en el cuaderno con colores y de forma muy completa; mientras ellos estaban dispersos, demoraron mucho en sacar el cuaderno, algunos en lugar de copiar del pizarrón copiaban del cuaderno de la compañera de al lado, la gran mayoría ni siquiera logró terminar el ejercicio. Esto queda plasmado cuando, en el salón del Maestro 2, se escuchó a un niño decir *"Estoy aburrido, ¿cuánto falta para las cuentas?"*. Con esta cita queda claro la diferencia en los intereses por asignatura que tienen los alumnos. Cuando se realizaron ejercicios de matemática ellos estaban mucho más participativos y más atentos a lo que sucedía; mientras que las niñas, si bien la mayoría participó de igual manera, algunas parecían solo mirar el pizarrón sin entender demasiado. En la entrevista del Maestro 2, él mismo expresa que *"Hay una niña que es muy buena en el área de lenguaje pero le cuesta muchísimo en matemática y digo... es muy dispuesta pero se frustra mucho frente a las situaciones que no pude resolver. Se resalta en la parte de lengua, pero... y de compromiso con la escuela."*; acá se puede apreciar cómo el maestro la define, expresando que es dispuesta y comprometida, pero parecería que no posee la inteligencia o el uso de la razón necesarios, características propias de lo que definen como masculinas.

Hasta aquí se expresó el interés que los alumnos tienen en las diferentes asignaturas, pero se entiende que las y los maestros poco influyen en esa etapa, si lo que parecería es que niños y niñas "vienen" a la escuela con determinados gustos o intereses. Se puede entender que previos procesos de socialización, como son el de la familia, los medios de comunicación o también los primeros centros educativos, como las guarderías o los jardines, estarían marcando algunos aspectos o características que un sexo y otro debe tener. Aspectos que se vinculan con los respectivos géneros que la sociedad creó, en los que las niñas deben ser más minuciosas, prolijas, delicadas y sentimentales, asociados a la "feminidad"; y, por otro lado, los niños pueden ser más dispersos, más activos, pero con uso de la razón e inteligencia, aspectos asociados a la "masculinidad". Para explicar esto, es de gran utilidad lo dicho por María Luisa Femenías en la presentación del libro "La universidad transformadora" de Adriana Marrero y Natalia Mallada, en donde expresa que *"En general, al momento de alcanzar la educación formal ocurre que la socialización de las niñas y los niños en ciertos roles y 'virtudes' ya se han naturalizado en el hogar y en los patios de juego."* (Marrero y

Mallada, 2009: 5). De esta forma no se despojará de “culpa” a los educadores, sino que se dirá que es probable que de ciertas cosas ellos no sean los responsables, aunque se les podría exigir un intento de motivar a ambos sexos en todas las asignaturas, y tratar de transformar dichos comportamientos. Hay algo que las y los maestros sí podían controlar, y fue el nivel de participación del alumnado mediante el pasar al pizarrón. Es aquí donde parecería que los educadores tenían diferentes expectativas por sexo y por asignatura. Pudiendo tratar de revertir esto, promoviendo la inclusión de ambos sexos en la participación de las distintas asignaturas, los educadores marcan el sexo al que “le debería ir mejor” o “al que le gustaría más una u otra asignatura”, se aprecia que continúan reproduciendo estas diferencias en lugar de revertirlas. Esta diferencia por sexo no es poca cosa, esto refiere a distintas áreas o futuras profesiones del alumnado, unas más valoradas que otras y relacionadas con características sociales, y no naturales.

Antes de seguir adelante, vale la pena detenerse un momento en algo que se observó en el dictado de las asignaturas en todos los salones de clase. Surgieron algunas reproducciones y transmisiones de estereotipos de género en los ejemplos utilizados en los ejercicios. Algunos ejemplos son la constante referencia a la mujer (ya sea hermana mayor, madre o abuela) como responsable del hogar, responsable del alumnado, de las condiciones en las que van a clase, del orden de sus mochilas, entre otros. Siempre se aludió a una mujer como nexo entre la escuela y la familia. Por momentos no quedó claro si esto era por un ausentismo total de varones en los hogares, o porque en realidad sí estaban haciendo la asociación de que son las mujeres las que deben encargarse de ese tipo de tareas, de las tareas en el ámbito privado del hogar. Karina Battyhány (2004) expresa que *“La participación femenina por excelencia ha ocurrido y ocurre tradicionalmente, en el ambiente privado de la reproducción y de la vida familiar. Consecuentemente, las áreas de ocupación de las mujeres se desenvuelven alrededor del hogar: educación de los hijos, temas de salud y bienestar social, e higiene.”* (Battyhány, 2004: 31). Mientras que los varones, por el contrario, se ubican en el ámbito público, el de la política, los negocios, la economía; lejos de cualquier actividad relacionada con sus hijos, más que la suministración económica. También se observó la división de tareas por sexo, donde es la madre la encargada de hacer las compras, como ir al almacén. Es por esto que se puede apreciar ciertos aspectos del dictado de las asignaturas, en donde se transmiten estereotipos y prenociones de género y, claro está, se reproduce la división sexual del trabajo.

Se pasará a analizar la atención que prestan los y las docentes a niños y niñas. Lo que se observa principalmente es que hay una fuerte relación entre los niños/as con problema de conducta y la mayor atención que deben brindar los educadores. En los hechos lo que sucede es que el ambiente de los salones es de continuo alboroto, gritos y peleas, esto provoca que la atención de las y los maestros no sea equitativa, ya que son ellos, los niños, los que se manejan de esta forma (como se vio en la primera parte del subcapítulo). Mientras que las niñas pasan a quedar en un plano de invisibilidad y donde no se les brinda la misma atención, los varones reciben un cuidado casi individual. Y es en este contexto en la que ellas, pasivas, se ven invisibles y hasta en un acto de sumisión frente a esto. Son ellas quienes pagan las peores consecuencias, ya que parecería que son invisibles y no son tenidas en cuenta en el salón, porque toda la atención está volcada a los varones.

Además, para finalizar este segmento, lo que se analizó en el dictado de las asignaturas, con las expectativas y atención diferenciadas por sexo que las y los maestros brindan al alumnado, y lo que refiere a la primera parte, las descripciones que los primeros hacen de los segundos, presenta claras características del Currículum Oculto. Es así que *“A diferencia del currículum oficial o del currículum formal, el currículum oculto no tiene su origen en la normativa que impere en un determinado sistema educativo, sino que es el resultado de ciertas prácticas institucionales que, sin figurar en reglamento alguno, pueden acabar siendo las más efectivas en la adquisición de conocimientos, comportamientos, actitudes y valores.”* (Murillo Estepa, 2012: 3). Este tipo de currículum también puede denominarse implícito, latente o no intencional. A modo de facilitar el análisis y poder visualizar algunos conceptos desarrollados, se adjunta en Anexo N°2 dos tablas obtenidas de un curso dictado por la Doctora en Ciencias Políticas Niki Johnson⁴.

⁴ Curso: “Debates sobre género, diversidad sexual, representación política y ciudadanía”, dictado en el primer semestre del año 2012 en la Facultad de Ciencias Sociales.

División sexual del trabajo en las tareas que realiza el alumnado dentro del salón

En este segmento se evaluará una de las principales categorías del análisis: la forma en que se reparte las tareas a los niños y niñas dentro del salón de clase, la cual se relaciona con la división sexual del trabajo y, claro está, con la temática de género. Entendiendo la división sexual del trabajo como la planteada por Judith Astelarra, *"En todas las sociedades mujeres y varones realizan algunas tareas diferentes, consideradas actividades femeninas y masculinas. (...) Las niñas y los niños son socializados para que aprendan a desempeñar estas tareas y para que acepten este orden social como 'natural'. (...) La organización social del trabajo que se deriva de la existencia de la división sexual del trabajo, es el sistema de género, que se refiere a los procesos y factores que regulan y organizan a la sociedad de modo que ambos sexos sean, actúen y se consideren diferentes, al mismo tiempo que determina cuáles tareas sociales serán de competencia de uno y cuáles del otro"* (Astelarra apud. Batthyány; 2004: 29-30). Aquí se demarca la importancia que tiene la socialización, en la cual ya sea en los hogares, en los medios de comunicación o en la escuela, se enseña a un sexo y a otro a cumplir estas tareas. Luego, estos niños y niñas asimilarán y tendrán naturalizadas estas tareas y las continuarán reproduciendo a lo largo de sus vidas.

Las tareas a las cuales se hará referencia en esta parte serán las que realiza el alumnado dentro del salón de clase, muchas de ellas obedeciendo a los mandatos del docente que tienen al frente; y otras, en las que se puede observar que ya están aprehendidas y no es necesario obedecer a ninguna orden. Dichas tareas pueden ser mandados dentro de la escuela, acomodar los bancos, arreglar las carteleras o la biblioteca, repartir fotocopiar, entre otras. Lo principal en este apartado es buscar si en la asignación y realización de estas tareas, son las niñas las encargadas de realizarlas, o si hay diferencias por tipo de tarea (asociados a determinados roles en las niñas y otros en los niños) o si la repartición de éstas es más equitativa.

Se puede observar dos tipos de salones de clase; el primero es en el que la maestra/o realiza grupos de trabajo, y, el segundo, es en los que no. Grupos de trabajo significa una división del salón en alumnos/as encargados de determinadas tareas, previamente fijadas. El Maestro I expresa no estar de acuerdo con el método de equipos, prefiriendo dejar esto a la voluntad, es decir, a la voluntad que cada niño/a

tenga en querer hacer, o no, la tarea. Donde, según palabras del maestro, el alumnado no tiene problemas en realizar las tareas, tanto niños como niñas. Pero se puede apreciar que al observar el salón de clase se notó que eran las niñas las que realizaban las tareas. Es claro que, como dijo en la entrevista, el no obligaba a nadie a hacerlo, simplemente había que ofrecerse, y en todo momento fueron ellas las que estaban más entusiasmadas y dispuestas a colaborar. (Esto está relacionado y se explica por lo ya expresado en la primera parte).

La Maestra 1 mencionó que en su clase había “encargados”, definiéndolos como aquellos responsables de determinadas tareas, los cuales son personas que, de igual modo que el anterior maestro, lo hacen de forma voluntaria; expresando que en su salón trabajaban tanto niños como niñas. Pareció que el hecho de que sea sin obligación, dependiendo de la voluntad de cada niño/a, recaía de forma directa en las niñas, quienes se mostraron nuevamente más alertas en este sentido. Con los mismo resultados, la Maestra 2 afirma que ella le asigna las tareas a quienes terminan las actividades más rápido, casualmente, son dos niñas. Ellas hacen los mandados, van a buscar cosas, borran el pizarrón, entre otras tareas.

Del resto de los maestros entrevistados, solo uno no trabaja en equipos, el Maestro 3, y expresa que él también lo hace a voluntad, pero que el requisito debe ser estar de forma ordenada (esto va a hacer que sean las niñas las que realicen las tareas, porque, como ya se vio, ellas son las que se encuentran más tranquilas y ordenadas).

Es así que se puede ver cómo, de una forma u otra, las tareas dentro del salón recaen en mayor medida sobre las niñas, ya sea porque son las que más se ofrecen, las que tienen más voluntad, las más ordenadas o las que más rápido hacen las actividades. Parecería que en la escuela sucede lo mismo que en la vida misma de las mujeres y los varones, donde el trabajo doméstico y el cuidado infantil es realizado por la mujer, especialmente por la madre. Ellas dedican muchas más horas a este tipo de tareas que requiere de mucha “(...) *cotidianidad, sistematicidad de horarios y obligatoria realización.*” (Batthyány, 2010: 139). Es así que se estará en serios problemas si eternamente de generación en generación se van transmitiendo los mismos valores y normas. “*En la medida en que la generación adulta logra con éxito hacer de los niños seres sociales conforme a las concepciones aceptables del sexo, esos niños se convertirán en adultos que harán elecciones coherentes con su propia identidad sexual.*”

De esta forma, el sistema de los sexos se ve repetido de generación en generación." (Saltzman, 1992: 32).

Cuando se considera el otro conjunto de maestras/os, todos expresan trabajar con grupos de alumnos, o encargados. Estos grupos se establecen de distintas formas, pero las principales características de la mayoría es que las tareas son rotativas y que todo el alumnado está obligado a realizarlas, asegurándose la participación plena.

Tanto la Maestra 5 como la Maestra 3 trabajan de una forma un poco distinta a los demás, ya que no tienen grupos de encargados, sino que tienen a personas que se encargan de determinadas cosas. La Maestra 3 expresa tener una lista realizada por ella a comienzos del año, donde los encargados de las tareas son siempre una nena y un varón. En este caso se notó la idea de dualismo, idea de marcar como opuestos los dos sexos, esto además se va a ver en muchas otras actividades dentro de la Escuela. Siempre tienen que ser una nena con un varón, se los diferencia, se los opone.

Marta Lamas (1999) dirá que es necesario rechazar esta idea de oposición binaria, el varón y la mujer no son esferas separadas, y dirá al respecto que *"Aunque aparentemente la biología muestra que los seres humanos vienen en dos sexos, son más las combinaciones que resultan de las cinco áreas fisiológicas de las cuales depende lo que, en términos generales y muy simples, se ha dado en llamar el 'sexo biológico' de una persona: genes, hormonas, gónadas órganos reproductivos internos y órganos reproductivos externos (genitales)."* (Lamas; 1999: 336-337) Es por esto que explica que si uno se imagina la cantidad de combinaciones que pueden surgir de las cinco áreas ya mencionadas, se observa que la dicotomía hombre/mujer es una realidad simbólico-cultural, y no una realidad biológica. Lo que sucede es que esta dicotomía está en constante refuerzo, ya que prácticamente en todas las sociedades se habla, piensa y actúa de forma binaria, y de esta forma establecen sus representaciones. Las y los maestros oponen y diferencian a los dos sexos, tal como expresa Jeanine Anderson en "Género y Desarrollo. Una propuesta de formación", coordinado por Karina Batthyány, *"(...) enfrentamos un hábito de clasificación de las personas (hombres/mujeres) que se instala en casi todos los individuos en la temprana niñez. La clasificación niña/niño es aprovechada por las maestras de la escuela primaria para ordenar sus salones y para promover habilidades diferenciales en sus alumnos según sexo, de reconocimiento y manipulación de contrastes y oposiciones."* (Batthyány, 2006: 16).

La Maestra 3 expresa que este tipo de técnicas dividiendo por grupos es "(...) una manera de democratizar un poco, de no etiquetar tanto a esos chiquilines, y lograr la participación de todos.", aquí es donde puede permitirse decir que esto es un tanto distinto a democratizar y no etiquetar, porque, por la definición ya dada de oposición binaria, se está etiquetando a una cosa en oposición a otra. Por lo que, se puede decir que este tipo de formas de organizar el salón de clase no sea exactamente la mejor. Las maestras y maestros no deben seguir oponiendo algo que no es oponible. Con este criterio, ¿no sería lo mismo que las listas y los equipos estén diferenciados, en lugar de por su sexo, por ejemplo, por su raza, o clase social, o color de pelo? De esta forma se tendría una lista donde se divida "Blancos" y "Negros", o "Pobres" y "No pobres". ¿Esto sería una forma de democratizar y no etiquetar o se tildaría a las maestras/os de racistas o clasistas? Pero parecería que no se los juzga si lo que opone es a los sexos, la sociedad está tan acostumbrada a ver este tipo de prácticas que se incorporan como naturales, pero que estén naturalizadas no significa que estén bien.

Concluyendo, la división sexual del trabajo puede ser de dos tipos: cuantitativa y cualitativa, lo que se pudo observar en los salones de clase de las escuelas es, más que nada, salvo algunas cuestiones, una división sexual del trabajo cuantitativa. Es decir, no hubo diferencias en el tipo de tarea que realizaron varones y mujeres, las cuales se podrían relacionar con los roles de género y las implicancias que podría tener esto para la construcción de sus identidades de género. Pero sí se vio la mayoritaria participación femenina en cualquier de las tareas, no hubo tareas diferenciadas por sexo, sino que a grandes rasgos, hubo un sexo que participó y otro que no. Son ellas quienes participan y destinan más tiempo a todas las tareas, es por esto que se entendió que la división es cuantitativa, y no cualitativa. Si bien hubo un caso de alguna tarea que requería "fuerza", como traer unos bancos, y el maestro le adjudicó esta tarea a un niño, no se podría decir que eso suceda siempre, porque el resto de las tareas las realizaban las niñas, y si un niño se ofrecía a participar realizaba cualquiera de las tareas. Por lo que se entiende que lo más importante de esta división sexual del trabajo es lo cuantitativo. Pero de todas formas esto tiene implicancias para la construcción de sus roles de género, comenzando a preparar a las niñas para lo que pueden ser sus futuras ocupaciones y su papel en el plano doméstico, como mujer y como madre.

Ellas siempre están más dispuestas a colaborar con la maestra/o, esto sumado al permanente alboroto y los insuficientes deseos por colaborar que mostraron los varones, impide que la repartición de las tareas se realice de forma equitativa. Además, no se vio en ninguna de las maestras/os una actitud o intención de modificar esto, pudiendo intentar promover que los varones participen en las tareas; pero esto no sucedió, y es así que continúan reproduciéndolo los roles de género socialmente legitimados.

Además, es de gran utilidad el concepto de Curriculum Oculto, explicado como “(...) *normas y valores de conducta aprendidos en la primera infancia y perpetuados en la escuela a través de los contenidos, y sobre todo a través de los comportamientos, actitudes, gestos y expectativas diferentes del profesorado respecto a alumnos y alumnas.*” (Altable apud. Caneiro; 2005:17-18). Es así que las normas sociales se mantienen y refuerzan por las prácticas y opiniones de las y los maestros en el salón de clase. Generando un habitus, donde se desarrolla la reproducción cultural y la naturalización de ciertos valores, es por esto que Bourdieu expresa que los dominadores hacen aparecer a la dominación como natural, además, los efectos de la violencia simbólica “(...) *están duraderamente inscritos en lo más íntimo de los cuerpos bajo forma de disposiciones.*” (Bourdieu, 2000: 55).

Posibles estrategias para evitar la división sexual del trabajo

Ya analizada la división de las tareas en el salón, donde se observaron dos tipos de técnicas de trabajo, vale hacer un punto aparte para aquellos maestros/as que expresan utilizar grupos de trabajo. Y vale la pena preguntarse por el fin u objetivo de dichos grupos. Ya que, con algunos detalles que se podrían cambiar, dichos grupos podrían crear una forma más equitativa de realizar las tareas dentro del salón. Pero ¿acaso las maestras/os crean estos grupos explícitamente para evitar la división sexual del trabajo? ¿O crean grupos para estar mejor ordenados, y eso, implícitamente recae de forma positiva sobre la equidad de género? Vale aclarar este asunto.

En las observaciones se pudo percibir que la mayor preocupación de los y las educadores es la de mantener el orden del alumnado; donde, por un lado, dejan salir sus

emociones y todo pasa por el cuerpo, son inquietos, ansiosos y desatentos; y, por otro, todavía no están tan “domesticados” a las reglas de la sociedad, donde uno debe comportarse de determinada forma en determinados espacios. Es por esto que se observa que siempre los bancos están acomodados de forma tal que todo pueda estar bajo un orden, la mesa del maestro está al frente o al fondo, pero siempre los está mirando, los fuerza a no levantarse, a sentarse “como corresponde” y a mirar siempre hacia el frente, lo que se busca es el control de los niños/as y de sus reflejos corporales. El Maestro 4 expresa que este tipo de técnicas de trabajo en grupo sirven para que cada uno “(...) vaya tomando responsabilidad y hábitos de lo que tienen que hacer y de las funciones.”. Se busca el orden y el acostumbramiento. En el largo período que niños y niñas deben atravesar en la escuela, se les colocan ideas en la mente, se les enseña los modos de vida, sus reglas, sus valores y comportamientos.

Es por esto que puede permitirse sospechar del por qué de los grupos, aceptando que son más que nada para mantener el orden del salón, agilizar algunas tareas y que no existan posibles discusiones debido al hacer, o no, la tarea. Eso no quita que, mirándolo desde una perspectiva de género, estos grupos sirvan, y que provoquen que tanto niños como niñas realicen las tareas de la clase, de forma obligatoria y organizada. Además, permite que se roten las tareas, esto servirá para que no exista la posibilidad de que un sexo realice determinadas tareas, relacionadas con sus roles de género.

5.2. Vínculo que tienen las y los educadores con el alumnado

El segundo subcapítulo buscará analizar el trato que tienen los educadores (de acuerdo a su sexo) con los alumnos/as (de acuerdo a su sexo), relacionándolo con la maternidad y la paternidad. Para esta sección son de gran importancia las observaciones que se hicieron de los salones de clase; y, en menor medida, las entrevistas realizadas, ya que en éstas se encuentran pocos elementos que brinden información de diferencias en el vínculo entre maestras y maestros con niñas y niños.

Lo primero a señalar es la inclinación que existe a que sean las niñas las que tengan más cercanía con los y las maestras, sin importar el sexo del educador, la relación de las niñas con el educador es mucho más cercana que la de los varones. Esto

se pudo apreciar en los salones de clase, en donde ellas se mostraron más afectuosas y cariñosas, acercándose más al docente, algunas saludaban a la maestra con un beso, otras le hacían dibujos o les contaban historias personales. Además, por lo expresado en el primer subcapítulo, se observa que la personalidad de las niñas es la más propensa a este tipo de actitudes, de buscar cariño, de buscar a alguien que las cuide. Vale aclarar que con personalidad no se está haciendo referencia a ninguna característica natural, sino que son todas características sociales, que la sociedad le impone a uno y otro sexo determinados comportamientos. Lo anterior puede deberse a que buscan superar las condiciones de invisibilidad en las que se encuentran, como ya se dijo anteriormente. Tienen la necesidad de tener a alguien que las escuche, que las comprenda y las cuide.

Al parecer, la relación con los alumnos varones gira más en torno a los rezongos. También como se vio en el primer subcapítulo, se observa que los educadores tienden a regañar mucho más a ellos que a ellas, hasta por actitudes similares. Siempre se le grita, se le llama la atención o se le coloca algún tipo de castigo. Por lo que parecería que el trato con los varones no podría ser de tipo afectivo, sino más bien debe ser siempre una cuestión de tratar de imponer orden por sobre ellos.

Es por esto que los roles que se le asignan a niñas y niños, en donde ellas deben ser más dependientes y pasivas, y ellos más autónomas y activos, (que no son otra cosa que estereotipos de género masculinos y femeninos); tienen consecuencias en este punto también. Ya que esto explica las diferencias en el trato y en el vínculo que generan tanto las maestras como los maestros, con niñas y niños.

Se puede apreciar que la relación con las maestras adquiere características maternas en el vínculo, cuando el alumnado es tan pequeño, a la edad de 7 u 8 años, todavía buscan el cariño del hogar en la propia escuela, más específicamente en la maestra o maestro. Cuando la maestra es una mujer rápidamente se la asocia a la madre, llegando hasta a confundir sus nombres. Es por esto que hay una tendencia a esperar cariño y comprensión por parte de ésta de la misma forma que la sociedad lo espera de la madre, asociado a lo que se definió como maternidad, en la que el cuidado y cariño proviene de una mujer. Por mucho tiempo, esta profesión se ha considerado propia de las mujeres. Es por esto que según Michael Apple (1988), *"Quienes abogaban porque las mujeres ejercieran la enseñanza, sostenían que las mujeres no solamente eran profesores ideales para los jóvenes (debido a su espíritu paciente y servicial) sino que*

la enseñanza constituía la preparación ideal para la maternidad" (Apple apud. Santos Guerra, s/f: 6). Describiendo como una característica natural del sexo mujer a las cualidades de paciencia y subordinación, aspectos que al parecer definen también una "buena" maternidad.

Pero también es útil observar el caso de los maestros varones, se puede apreciar la importancia de éstos a la hora de generar un vínculo con el alumnado. Con ellos la escuela puede promover la paternidad, que los hombres puedan tener el elemento afectivo que la sociedad determinó que debía ser propio de la maternidad, y no de la paternidad. En los hogares no se encuentra la imagen de varón afectivo y comprensivo; sino más bien es la contraria, la imagen de varón fuerte y el que todo lo puede. Sería útil promover, o que niñas y niños puedan apreciar este tipo de varones, recibiendo afecto del maestro, y poder generar con ellos un vínculo afectivo no tan común en el resto de la sociedad.

Es por todo esto que es de gran utilidad detenerse a analizar la paternidad que está en juego aquí. Se debe transformar una paternidad centrada en proveer económicamente y de ejercer autoridad, a otra donde tendrían centralidad el cuidado, la cercanía y el afecto entre padres, hijos e hijas. Tiene grandes ventajas dejar de lado la idea de que la paternidad cumple solo el rol de proveedor, ya que la paternidad *"(...) va más allá del hecho de contribuir a procrear un ser humano, y que generalmente comprende otras dimensiones como proveer económicamente, ejercer autoridad, proteger, formar y transmitir valores y saberes de padres a hijos e hijas."* (García y Olivera, 2006: 153). Se debe buscar que la relación con el padre sea tan íntima y estrecha como la de la madre.

De esta forma, al compartir el padre y la madre el cuidado de los niños, se estaría llegando a un punto mucho más equitativo que el anterior, pudiendo realizar un cambio en la división del trabajo familiar. Es por esto que las autoras buscan una redefinición del concepto, entendiendo que *"Una nueva paternidad sería aquella que se basara en una relación más equitativa entre géneros y generaciones e implicara la participación compartida, comprometida y responsable de los varones en una amplia gama de aspectos vinculados con la experiencia de ser padres. Dicha participación empezaría por la toma de decisión de tener y cuándo tener los hijos, incluiría la presencia masculina en las diferentes etapas de la gestación y procreación, el*

reconocimiento legal de los hijos e hijas, el compartir su cuidado físico y emocional desde temprana edad así como su manutención económica y la socialización, educación, disciplina y soporte moral. El establecimiento de una relación íntima de comunicación y cercanía afectiva con los hijos e hijas constituiría también un elemento central en esta nueva concepción. " (García y Olivera, 2006: 157).

La idea es que, al incorporar a los varones al cuerpo docente, se estaría mostrando otra faceta del varón, la idea es que el alumnado pueda conocer eso y pueda comenzar a asimilar esa idea. Por otro lado, la incorporación de los varones a este terreno le quita las capacidades socialmente descritas como femeninas a la tarea de enseñar; la paciencia, el cariño y la comprensión ya no son cualidades solo de la mujer, sino que hoy en día existe una gran población de maestros varones, los cuales cumplen con esas cualidades, eliminando toda diferenciación entre lo establecido como femenino y masculino. Por lo expresado anteriormente, se puede apreciar algunas ventajas de la incorporación de este nuevo sexo a la dichosa tarea de enseñar en las escuelas. De todas formas, en el subcapítulo tres se verán algunas diferencias que presentan maestros y maestras.

5.3. ¿La educación como vía para transmitir equidad de género? Percepciones de las y los educadores

En el cuarto subcapítulo se verán las percepciones, de los propios educadores, de la educación, de los cambios que ha tenido y de los que esperan; así como la concepción de la educación como vía posible para transmitir equidad de género; y, por último, las estrategias que creen útiles para esto. También se verán algunas desigualdades de género dentro de la profesión, las ventajas y desventajas que las y los maestros presentan de acuerdo a su sexo. En este segmento serán de gran importancia las entrevistas que se hicieron, para poder analizar su discurso; discurso que por primera vez será específicamente de la temática de género y educación.

Cambios pasados y futuros de la educación

Cuando se interrogó sobre los cambios que los docentes creían que la educación había tenido, se partió de la base de que es de conocimiento que había habido algunas campañas nuevas, el cambio de programa, entre otros; esto puede explicarse por el cambio de gobierno que hubo en el año 2005, teniendo el Uruguay su primer gobierno de izquierda, en donde la educación cobró centralidad. Y, además, no sólo la educación sino que también la perspectiva de género tuvo su mejoría, teniendo varias ministras mujeres, inaugurando el Instituto Nacional de la Mujer, entre otras. Es por esto que se buscará conocer cuáles resultaron las más importantes para los docentes.

En las entrevistas se puede apreciar la importancia que las y los maestros le brindan al “Plan Ceibal”, en donde el Maestro 1 expresa que *“Es un programa que se ha lanzado y que elimina un poco el analfabetismo tecnológico de ellos, que venían arrastrando. Hoy en día un niño que no sabe manejar una computadora creo que no puede tener futuro. Y eso es algo bien positivo, y refiere a un cambio que ha tenido la sociedad y el mundo a nivel tecnológico, y además la parte social de ellos, para que todos puedan acceder a los mismos recursos.”*. Ya es conocida la importancia y lo que significó para las y los niños, más que nada de escuelas de Contexto Socio Cultural Crítico, el hecho de tener una computadora. Aspecto que elimina las desigualdades tecnológicas en las que se veían insertos. No es de interés, para esta investigación, conocer los resultados del Plan Ceibal, sino que se debe reconocer la importancia de que todos los niños y niñas del país hayan logrado tener su computadora, logrando un punto de igualdad de oportunidades a la tecnología.

Otro programa que resonó bastante en las entrevistas a los docentes es el de “Cero Falta. A la escuela todos, todos los días”, el cual *“(…) busca concientizar a padres, alumnos y docentes de la importancia que tiene que los niños y niñas concurren a clase. Según cifras oficiales el 41% de los niños y niñas de cuatro y cinco años de edad que asisten a escuelas públicas tienen “asistencia insuficiente”, lo que significa que concurren a clase apenas entre 70 y 140 días de los 180 previstos para el año escolar.”*⁵. Se puede apreciar que los casos de faltas excesivas se dan más en las

⁵ <http://www.cerofalta.org.uy/>

escuelas estudiadas, las de Contexto Socio Cultural Crítico, provocando la repetición o el abandono del sistema educativo. Este programa es de suma importancia por esto, para promover la asistencia y lograr mejores resultados. Además, al parecer tuvo grandes resultados al menos mediáticos, tal vez por tener a Digo Forlán a la cabeza, pero parecería que el programa tuvo alcance en todo el país.

Otros cambios que se tuvieron en cuenta es el aumento de escuelas públicas de tiempo completo, las cuales tienen distintos talleres que les brindan a los alumnos nuevos y distintos conocimientos. Desde la perspectiva de género, este tipo de escuelas tienen otro aspecto destacable, y es el hecho de que los niños y niñas puedan estar más horas en el sistema educativo, permitiendo que los integrantes del hogar puedan trabajar al menos 6 horas, evitando que se le pague al mercado esas horas (en guarderías, clubes o niñeras), y también evitando que uno de los integrantes del hogar, en general la madre, deba abandonar su vida laboral. Es por esto que este tipo de escuelas son de gran ayuda para las mujeres en general y para las mujeres de hogares más pobres en particular.

Se mencionó también el cambio del programa. En el año 2008, Educación Inicial y Primaria tuvo un cambio en su programa estudiantil. Y es aquí donde vale la pena detenerse, ya que de los cambios realizados en la educación, éste es el que en cierto aspecto vincula al género. Todos los programas surgen por una carencia o desigualdad previa, por lo que se puede entender que incorporar la temática de género en el programa se deba a que hubo una conciencia de esto. Es importante observar qué dice el Programa al respecto. *“El Programa Escolar del Consejo de Educación Primaria se centra en los Derechos Humanos, lo que significa que los alumnos son sujetos de derecho y el derecho a la educación debe garantizar el acceso de todos a una cultura general y plural.”* (Programa Escolar, 2008: 8). Se fundamenta en los Derechos Humanos, en la diversidad, la participación, la construcción de ciudadanía, entre otras. El aspecto más importante para este trabajo es el cambio que tuvo el Área de Conocimiento Social, en donde se incorpora un nuevo campo de conocimiento llamado *Construcción de Ciudadanía*, constituido básicamente por dos disciplinas: Ética y Derecho. Es aquí donde incorporan conceptos como la discriminación (por raza, color, sexo, idioma, origen), la diversidad, la sexualidad, entre otros.

Ya a la edad de 3 años, el Programa plantea la temática de género. Promoviendo *“La identidad de género: el reconocimiento y la valoración de sí mismo.”*. Seguido de

esto, a los 4 años, *“La identidad de género: lo masculino y lo femenino como construcciones sociales”* (Programa Estudiantil, 2008: 245). A los 5 años se ven los estereotipos sociales. Para, en los siguientes años, ingresar en la igualdad entre mujeres y hombres, la responsabilidad maternal y paternal. Además, el programa explica que los contenidos expresados en los primeros años deben mantenerse de forma implícita por más que no estén en los contenidos del grado particular, para asegurar una continuidad y profundización del saber. Todo esto quiere decir que, según el programa, hay aspectos centrados en la equidad de género, aspectos todos teóricos, y es en este punto donde vale detenerse y ver algunos puntos negativos que se puede encontrar en el nuevo programa estudiantil.

La característica negativa más importante de este programa es el hecho de que se queda solo en lo teórico. Esto se observa en muchas entrevistas, en donde mencionan que la exigencia solo es teórica, de conceptos; y expresan que en lo práctico, o en el día a día, no se exige nada. Y es ya de conocimiento que cuando las cosas se aplican en la práctica y se incorporan en la rutina de la escuela, es cuando el alumnado más asemeja e incorpora los conocimientos. Lo dicho por el Maestro 6 plasma de forma muy clara estas circunstancias, *“En realidad los cambios que se han hecho responden más hacia el programa, hacia los contenidos. Nuestra educación todavía está apoyada en los contenidos, es netamente conteneidista, enciclopedista, como que seguimos con el tema de los... de que el contenido es lo más importante. (...) Lo que se hizo fue atomizar con los contenidos. Es decir, atomizar en el sentido de que hay una alta densidad de contenidos, yo estoy de acuerdo con el programa, me parece sumamente interesante. Está hecho por maestros... es un buen programa, el tema es la forma en que le brindamos esos contenidos, yo creo que tendríamos que ir más hacia la parte de talleres, más de vivencia y no tanto hacia la cuestión de desarrollar contenidos por darlos no más.”*. No debe ser sólo una cuestión de almacenar conocimiento y conceptos en la mente de las y los alumnos, éste “almacenamiento” de conceptos debe darse en el cuerpo y en las rutinas de éstos.

Pasar los conceptos teóricos a lo práctico o a la rutina del salón de clase depende netamente de la maestra o del maestro que está a cargo de la clase. Es por esto que, por no ser una obligación y por depender del docente particular, muchas veces no se transmiten los conocimientos más allá del pizarrón. La Maestra 3 hablando de la

temática y conceptos relacionados al género en el nuevo programa, expresa que *"Hay para trabajar teóricamente, hay contenidos que se tratan. Pero no a nivel institucional, o no por lo menos lo de todos los días."*

Para finalizar, queda aclarar que no parece bueno, de parte del programa, dejar estos asuntos en manos de cada docente, sino que, al igual que se incorporaron teóricamente, se debería buscar la forma para que éstos puedan expresarlo todos los días. Y que niños y niñas no dependan del maestro/a que este año les tocó y si quiere/sabe, o no, trabajar con la temática de género en la práctica. Es aquí donde se encuentra otro de los problemas mencionados por los docentes, el hecho de no haber estado formados con la perspectiva de género en sus estudios les hace muy cuesta arriba poder tratar dichos temas.

Es por esto que se tomará lo dicho por Santos Guerra (s/f), en donde expresa lo difícil que se hace tratar estos temas en la escuela si *"(...) los profesores y profesoras no tienen una formación inicial adecuada. Esto implica que las Facultades de Educación consideren en sus dinámicas internas y en sus planes de estudios el análisis de las prácticas sexistas. (...) Desde un punto de vista formativo es necesario, a mi juicio, incorporar en los planes de estudio materias sobre la mujer, sobre la coeducación, sobre el feminismo... Sé que por el hecho de incorporar disciplinas teóricas no se transforman las prácticas, pero es un factor más de reflexión y de cambio."* (Santos Guerra, s/f: 15). Explicando más tarde que con esta forma, en donde los conceptos quedan en lo teórico, podría suceder que los varones tengan muy buenos resultados (en el sentido de calificaciones) en temáticas relacionadas con la mujer y la equidad de género, sin modificar sus costumbres y actitudes machistas.

El Maestro 4 da cuenta de este problema, explicando que *"Evidentemente estamos muy lejos de que realmente estemos preparados los maestros para eso, porque es plan nuevo con maestros viejos. (...) Formados en otro plan. Entonces, muchas de las cosas que el programa te pide, no estás formado para darlo."* La Maestra 5 siente que *"El problema es que estoy preparada desde hace 22 años, llevo mucho tiempo y es muy difícil cambiar MI cabeza, no la cabeza de ellos, es la mía. ¿Entendés? Porque yo estoy vieja para los cambios a veces, para algunos cambios. Así me siento."* De todas maneras no es solo una cuestión de 'plan nuevo con maestros viejos', ya que los

maestros nuevos siguen sin tener este tipo de formación, por lo que queda un vacío muy grande entre lo que se les enseña y lo que el programa les exige.

Siguiendo con lo mismo, va a ser muy difícil encontrar que las y los maestros pidan cambios a futuro, o cambiarían algo de la educación, relacionado con el género. Porque ellos no tienen a este tema como un problema social, de todos; y un problema que tiene sus desigualdades también en la escuela. Es por esto que lo que más hacen notar los docentes es la necesidad de conseguir apoyo, ayuda de parte de un equipo multidisciplinario, en donde puedan colaborar a la situación del docente diferentes profesionales como psicólogos, psiquiatras, trabajadores sociales, pediatras y/u odontólogos.

Su percepción de la educación-género

Continuando con el análisis de lo dicho por las y los maestros, se pasará a prestar central atención en la concepción que tienen de la educación como vía posible para transmitir equidad de género, o para tratar de eliminar las desigualdades de género.

Para comenzar, cuando se le realizó esta pregunta a los docentes, gran parte de ellos hizo referencia al nuevo Programa Estudiantil del año 2008, el cual tenía en cuenta el tema de la equidad de género, temas relacionados con la mujer, su salida al mercado laboral, etc. Es así que la Maestra 2 marca algunos de estos aspectos, diciendo que el programa nuevo tiene "*(...) cambios relacionados al tema del género, en lo que es educación de la ciudadanía, y todo eso. Está apuntado a eso, y digamos que se trabaja exclusivamente el tema de la violencia doméstica, de la sexualidad hay pila también. Y de la no discriminación hasta con temas de homosexualidad que antes eran como que todo tabú.*". Pero, como ya se dijo, se deben entender las grandes dificultades y errores que presenta este nuevo Programa, es decir, para poder eliminar las desigualdades de género transmitidas en la escuela no se puede llegar solo a un nivel conceptual, sino que se debería exigir a las y los maestros que dichos conceptos se pongan en práctica todos los días, para poder llegar de mejor forma a las y los alumnos, y que puedan incorporar esto en sus cotidianidades.

Otro tema encontrado en lo mencionado por los docentes es la idea de que la escuela no está sola en esto, y que no es la única que transmite desigualdades de género, por lo que tampoco podría ser la única responsable o encargada de eliminarla. Y vale decir que, desde esta investigación, nunca se pensó en eso, nunca se creyó que la única culpable de la actual realidad de hombres y mujeres era la educación, ni la escuela; de ser así, la temática de género no tendría múltiples facetas como las tiene, múltiples aspectos con los que vincularla, la educación es tan solo una de esas facetas, que tampoco quiere decir que sea poca cosa ni la menos importante. Y, en todo caso, el hecho de que las desigualdades se produzcan en muchos ámbitos, no significa que por ser “uno más” esto esté bien, y que “si los demás lo hacen, no me sienta culpable”.

Siguiendo con lo dicho por las y los maestros, ellos le dan especial importancia a que la escuela no está sola, que la sociedad en general es un conjunto de varias fuentes donde se podría eliminar la desigualdad de género. Lo interesante fue que a ninguno de los docentes les sorprendió o creyó que estas desigualdades no se daban en los salones, en mayor o menor medida, todos tuvieron conciencia de esto. Al preguntarle a la Maestra 4 si creía que desde la educación se podía evitar estas desigualdades expresa, de forma muy clara, que *“Creo que sí, que se puede, digo... la escuela es un puntito más dentro de la sociedad. Y creo que desde ahí también se puede y se debe hacer. ¿No?”*, ella declara la importancia del deber, la idea de que es deber de los docentes y derecho de las y los alumnos de recibir una educación sin discriminaciones, sin roles y estereotipos de género. De forma similar, el Maestro 2 cree que la educación es una de las palancas para el cambio, que estos problemas tienen una cuestión política, social y de costumbres; además, cree que todas estas “palancas” influyen y muchísimo en lo que respecta al género. Para finalizar, es de suma utilidad la cita expresada por el Maestro 6: *“Claro, el ámbito de educación, de escuela, de clase, es de donde se debe combatir. UNO de los lugares. (...) Lo que pasa es que el error radica cuando todo se deposita en la escuela o en el liceo, o en el centro, es todo eso. Es una de las patas, muy importante, por supuesto.”*. Se puede apreciar, como ya se dijo, que no existe una falta de conocimiento de estos temas, las y los maestros saben que transmiten desigualdades de género, son conscientes.

Sucedió el caso de una maestra que se podría decir que su reacción no fue tan similar a la de sus compañeros. Si bien compartía la idea de que la educación no está

aislada y que sola no podría nada, hubo un rechazo a la idea de sentirse responsables y con el deber, como el caso de otros colegas suyos, de transmitir equidad. Por eso se cree de gran utilidad copiar la cita de la entrevista de la Maestra 5, "(...) *con la educación podemos ayudar, pero eliminar no. Nosotros no podemos. Primero, las desigualdades no solamente se dan a nivel educativo, o sea, las desigualdades se dan en la sociedad, y las desigualdades no solamente están siendo emitidas por acá, sino que si tú mirás la televisión hay una desigualdades impresionantes también en la televisión, desde los reclames televisivos. Entonces, creo que las desigualdades hay que atacarlas desde muchísimos lugares, nosotros somos un lugarcito, nada más, nada más. Solucionarlo: imposible, imposible. (...) Es que yo siento que los medios de comunicación si se podrían... lamentablemente con la libertad de prensa, está todo admitido y permitido. Yo considero que el Estado, ¿ta? El Estado es el que debería de poner un límite. Este... no, que crea que la educación puede solucionar los temas de diferencia de género no lo puede, eso no se puede. Una herramienta sí.*". Se puede apreciar también la idea de que por los medios de comunicación, el Estado si debería poner límites, pero el Estado es quien también podría poner límites en la educación, o al menos formar profesionales y realizar programas estudiantiles que vinculen la temática de género, que enseñe a transmitir equidad.

La Maestra 1 parece ser más consciente de todo esto que el resto de los educadores, al expresar la importancia, para poder brindar equidad, de que el que está al frente no sea un individuo machista, y saber que: "*En su forma de educador lo está transmitiendo, vos transmitís valores, porque vos por más que no quieras, transmitís. Vos estás transmitiendo valores todo el tiempo. Como vos te moves, por ejemplo, es como ellos te ven y le estás demostrando como sos. Como vos te vinculas con ellos, como hablas.*". Parece haber mucha conciencia de que los niños imitan y adquieren todo lo que la maestra y el maestro realizan.

Y es en este tipo de docentes donde se ve una auto-reflexión, se llegan a culpabilizar a ellos mismos y saben de la importancia y centralidad que tienen para transmitir igualdad de oportunidades. Para esto se tomarán dos docentes más, la Maestra 3 y el Maestro 6, los cuales marcan lo significativo que es el docente en este tema. Expresando, la primera, la necesidad de la unión de muchos maestros, de que se haga un proyecto o algo, para que, más que nada por obligación, todos deban cumplir algo,

explicando que al ser *"(...) algo nuevo también que no todos trabajan, hay a nivel institucional normas que están marcadas desde hace muchísimos años, como la diferencia entre la fila de hombre y la fila de mujer. La lista diferenciada, el cómo se sienta, todo. Que es difícil cambiarlo, de repente, un maestro."* Al igual que esta maestra, el maestro subraya la importancia de que estos temas se deben luchar porque *"(...) como estamos en grupo, es la única forma de combatirlo: en grupo. No se puede en soledad, pero en grupo, como es en la educación: sí. El ámbito de educación, de escuela, de clase, es de donde se debe combatir. Está en nosotros tomar la decisión y decir 'bueno, ta, me la juego'."* Surge interesante esta descripción que hace el maestro, en donde realmente son ellos los responsables de "jugársela".

Estrategias para evitar desigualdades de género

Cuando se interrogó acerca de las desigualdades de género existentes en el salón, también se interrogó sobre las posibles estrategias que utilizan, o podrían utilizar, las y los maestros. Se verá que no muchos las ponen en práctica, pero al menos tienen conocimiento de cuáles son las actividades o acciones que pueden realizar para hacer un aporte a la equidad de género dentro de los salones de clase.

La idea principal es la de no oponer a los dos sexos, esto lo explican, más que nada, por la fila, declaran como una estrategia para evitar desigualdades de género el hecho de no seguir teniendo una fila de niñas y otra de varones. Lo que resulta interesante de esto es que solamente se hizo mención a la fila, y no, como se planteó en los primeros subcapítulos, a otros aspectos en los que también se opone a los sexos, como son la forma de sentarse, de agruparse y la lista.

También hay que resaltar que, como ya se dijo anteriormente, los docentes no están formados con una perspectiva de género, ni en sus estudios ni en su vida profesional, por lo que se dificulta para que los docentes instauren estrategias novedosas para promover equidad de género en el aula. Esto se puede ver en la entrevista al Maestro 3, cuando expresa que estas cosas, por ejemplo, de no hacer filas diferenciadas, se lo ha recomendado un compañero sexólogo de un colegio. Se observa que estas cosas no surgen de los docentes, por el simple hecho de que no se les planteó la temática de

género como una problemática, aún vigente, en las décadas actuales. Hablando de su conocido sexólogo, expresa que *"(...) el está totalmente en desacuerdo en las filas, de niñas y de varones. No, porque en realidad es como una diferencia... es oponer cosas que no se oponen. Como los colores, como otras cosas. Entonces, estamos a años luz de abordar las sexualidades correctamente, ¿verdad? Como se debe abordar. Y no hay formación... Pero tu, eso depende la formación de la maestra y todo."* Nuevamente se puede apreciar que estas cosas, tan importantes para el alumnado, quedan en manos del docente particular que está al frente del aula.

Otras estrategias mencionadas por los docentes son el uso de los colores, no utilizar el rosado y el azul para uno y otro sexo, o en las actividades. Se hace mucha referencia a las actividades en educación física, donde se permite a cualquier sexo participar en todas las tareas y deportes. Una maestra explica que ella una vez participó de un taller en donde a los niños se les mostraban diferentes afiches, con individuos realizando tareas diferentes a los roles establecidos por la sociedad como femeninos y masculinos, en ellos había varones cambiando pañales y mujeres manejando tractores u ómnibus, la maestra explica que, en aquel momento, las imágenes llegaron bastante al alumnado, considerándola una buena estrategia.

Otra maestra, la Maestra 4, entiende como estrategia importante la idea de hacer una división del trabajo equitativa, que no esté marcada por los sexos. Por otro lado, la Maestra 5 concibe que *"(...) la estrategia es el respeto, yo empiezo por el respeto. Lo más importante es respetarnos en todos los aspectos."*, se puede apreciar que al respetar al otro se está transmitiendo la idea de que todos somos iguales, en donde no debería haber discriminación ni desigualdades.

Santos Guerra (s/f) expone sobre la idea de desarrollar una discriminación positiva hacia la mujer, para compensar la desigualdad que durante siglos ha sufrido y que ha condicionado su presente y su futuro. El autor muestra la mirada de María José Urruzola en "Ser una chica en una escuela de chicos", de 1993, autora que propone algunas sugerencias para romper con la discriminación, como *"(...)no hablar en masculino y nombrar también a las chicas cuando hay que dirigirse al grupo; considerar que las opiniones de las chicas, sus aciertos y despropósitos, son tan importantes como los de cualquier chico; reforzar los comportamientos positivos de ellas y colaborar a través de ellos a su autoestima; no permitir a los chicos la*

ridiculización o ironía de algunos comportamientos comunes de las chicas; frenar el protagonismo de los chicos cuando acaparan el debate, una asamblea o cuando sólo admiten participar en una actividad si la dirigen ellos; corregir con energía los continuos comentarios despectivos que hacen de las mujeres y plantearlos a debate público; valorar en los chicos cualidades mal consideradas femeninas; resaltar la capacidad estética de los chicos, su gusto en el vestir, su cuidado de la belleza y reconocer la capacidad de iniciativa de los chicos como un valor positivo también para ellas, etc.” (Santos Guerra, s/f: 17). Estas cuestiones no son más que buenas estrategias que podrían utilizar los docentes.

Ventajas y desventajas por su sexo

Para comenzar se debe resaltar que, al preguntar sobre las ventajas y desventajas que creían que su sexo tenía para cumplir con las tareas de su profesión, todas las maestras respondieron tener solo desventajas (salvo una que cuando se observó su salón realizó un comentario de una ventaja que creía tener); al parecer, ser mujer no tiene nada a favor en las escuelas. Mientras que los maestros respondieron de forma inversa, creyendo tener solo ventajas y ni una desventaja relacionada con su sexo. Entonces, ¿qué sucedía cuando en las escuelas solo había maestras mujeres, o solo existían algunos maestros varones?, seguramente estas cosas no pasaban, y ellas no veían ninguna desventaja, ni se sentían vacías de una determinada personalidad o características que, al parecer, crean ventajas en la profesión del docente. En un terreno donde, al estar solo la mujer, no existían desigualdades de género entre colegas, al ingresar el varón se observa que la mujer pasa inmediatamente, simplemente con la imagen o figura de éste, a estar en desventaja. Es por esto que se puede afirmar la eterna lucha que la mujer tiene que padecer al compartir la labor con los varones, porque es aquí donde ella siempre se encuentra en desventaja.

Las ventajas que los varones tienen son mencionadas tanto por ellos mismos como también por sus colegas mujeres. Ventajas que se relacionan con roles y estereotipos construidos por la sociedad, ya que ninguna de las características que se presentan son características naturales, aunque algunos/as las traten como tales.

Lo principal, y que surge de la gran mayoría de las entrevistas, tanto en la de las maestras como en la de los maestros, es la noción de que el alumnado le tiene mayor respeto al maestro varón que a la maestra mujer. Esto se puede asociar a la idea de que en el hogar el varón es el que pone los límites, y la mujer es la comprensiva y afectuosa. Lo anterior se aprecia de forma clara en lo dicho por el Maestro 3, *"Creo que no tengo mayores dificultades, creo que son sólo ventajas, no tengo ninguna desventaja. Creo que al ser varón no más, hay otra presencia, que de repente no tiene la maestra. Y creo que los alumnos te respetan más. Es más fácil controlarlos, igual yo busco el autocontrol, a que todo fluya, y que sea todo agradable y ameno para todo el mundo, pero siempre con respeto. Y por ahí capaz que también cuando hay que hacerse respetar ser varón me da más ventajas."* Aquí se observa que los varones no sienten desventajas, que ellos expresan sentirse más respetados que las mujeres, en ningún momento se cuestionan eso ni se trata de revertir, sino que se utiliza como una ventaja y una herramienta.

El Maestro 5, muy similar a lo anterior, entiende como ventaja de su sexo *"La postura, sí, sí, yo pienso que la postura, ¿no? El tema de la maestra es más atribuido más a la mamá, ¿no? La mamá gallina con sus pollitos [se ríe], entonces es como que es más el tema del afecto, no quiere decir que nosotros no demos afecto. Pero en general ya por nuestra condición, (...) de hombre, creo que ya como que traemos ese chip, ¿no? En cuanto nos ven ya es otra cosa."* De esta cita vale aclarar la noción de "ya traemos ese chip", ese "chip" no se puede considerar natural, sería un error considerarlo así. Esto no es más que los roles diferenciados por sexo en donde la mujer debe ser afectuosa y el varón autoritario, roles diferenciados por la sociedad, no por la naturaleza. Además, se aprecia lo mencionado en el subcapítulo dos, donde se relaciona a las maestras con las mamás y a la parte afectiva.

En las maestras surge una idea común que es que en algunos casos particulares que ellas tenían de niños o niñas con mala conducta, se solucionarían rápidamente con la presencia de un maestro. Se puede ver cómo, de parte de ellas, también existe esa afirmación. Dos maestras tuvieron estudiantes con problemas de conducta, lo que expresan, como el caso de la Maestra 3 *"(...) era un comentario generalizado que de repente con una imagen masculina ellas hubieran estado mejor. Como que podría haber mejorado la conducta, y el tema corporal también, con los conflictos, cuando se*

pelean o se golpean, eso seguro. Un tema de respeto, como que tiene más autoridad un maestro. ". En el caso de la Maestra 5, se puede observar los resultados de esto: "*Hemos tenido, sí, situaciones puntuales de niños con problemas de conducta que con varones se han portado de otra manera, con maestros varones.*". Por lo que, al parecer, en los resultados es real que el maestro varón, solo por su condición de ser varón, manejaría mejor este tipo de problemas.

Cuando se observó el salón de la Maestra 1, ésta explicó que los problemas de conducta que ella tenía en su salón no se daban en el salón de al lado, el cual era de un maestro, maestro que también se le observó el salón, comentando que él podía controlarlos más por ser hombre y que en su salón no había problemas de conducta.

Se puede observar que los docentes hacen una relación de sus cualidades como profesionales asociada a los roles establecidos como femeninos y masculinos. Es por esto que resultó muy difícil encontrar maestros que enseñen en los grados más bajos, casi todos dan sus clases en los grados más altos, esto se explica por la cada vez mayor dificultad de hacerse respetar a medida que aumentan los grados escolares. En los grados más pequeños, al parecer, esto no se precisaría tanto, sino que se busca un rol afectivo, ¿y quién mejor que una mujer? Se aprecia la reproducción de estos roles, continuando con esta diferencia hasta en la colocación de un sexo en uno u otro grado escolar. Es así que Santos Guerra (s/f) expresa que "*La enseñanza es un enclave femenino. Dentro de la profesión, la mayor presencia de las mujeres en los niveles inferiores de la enseñanza frente a la masiva presencia de varones en la superior es otro signo de la discriminación por el sexo.*" (Santos Guerra, s/f: 6). Esto también es explicado por el Maestro 1, "*El maestro va a 6to o 5to porque son clases donde se requiere más autoridad, un poco mas de imponerse con los niños, porque los niños a esta altura ya están en pre adolescencia y... se complica.*".

Continuando con las ventajas que maestros y maestras expresan tener de acuerdo a su sexo, se puede apreciar que algunos creen que los dos sexos se "complementan", que las características de uno y de otro sirven unidas. Al parecer, éstos entienden que existen características femeninas y masculinas, nuevamente oponen a los sexos, como se expresó en el primer subcapítulo. Lo que nombraron como una estrategia para promover la equidad de género, que era no realizar fila de niñas y fila de varones, sino una fila mixta; aquí no se ve tan claro, ya que siguen oponiendo a los dos sexos,

catalogando cualidades distintas a uno y a otro. Es por esto que se entiende que esta idea de oposición binaria no está tan clara en las y los maestros. Se puede percibir lo expuesto anteriormente en lo dicho por el Maestro 6, el cual estuvo muchos años sin compañeros de su mismo sexo, entendiendo que *“(...) sin duda somos diferentes, entonces, a veces como que hacía falta las dos energías como para poder compensar, ¿no? (...) yo creo que sí, pero por una cuestión de género ¿no? Por una cuestión de energías y, o sea, no sé, en la forma de resolver algunas cosas. No es ni que esté bien, ni que esté mal, sino que somos diferentes.”*. Se observa de forma clara la idea de que estas diferencias son “naturales”, que en realidad no son más que construcciones sociales que le definen a uno y otro sexo su forma de comportamiento y las características que debe tener, tal como estas maestras y maestros lo hicieron en lo ya expresado en el subcapítulo uno.

Como se planteó al inicio, sólo una maestra comentó acerca de alguna ventaja que tenía por su sexo, este comentario surgió de la observación del salón, no de la entrevista. Es así que ella entiende que *“A la mujer se le hace más fácil para hablar temas de la familia, los niños le hablan con más confianza a ella.”*. Nuevamente, se observa que la ventaja que tiene la mujer es una característica que la sociedad le dio, donde son ellas las que saben de familia, de cuidados y de amor, son ellas las comprensivas y las que inspiran confianza. Es por esto que lo expresado por la maestra también se debe a lo social y no a lo natural.

Además de tener que lidiar con todas estas desventajas relacionadas con cómo los ve el alumnado, las maestras se encuentran en desventaja ante la institución, desde Magisterio y desde las directivas de cada escuela. Se observa algo muy paradójico en la entrevista de la Maestra 2, donde explica que *“(...) en el caso del varón como que se le da todo mucho más fácil que a la mujer. Pero eso más que nada es un nivel desde magisterio. Como que tenemos eso de aunque seamos más mujeres siempre está el machismo mezclado.”*, se entiende esto como paradójico porque es sabido que esta profesión está altamente feminizada, y debería ser a él al que no se le da todo tan fácil. Podría imaginarse el caso contrario, por ejemplo cuando una mujer quiso pertenecer a una profesión como ser obrera, seguramente a ella se le haya hecho muy cuesta arriba, y debe haber sido una lucha en todos los sentidos. Se puede observar como al varón, por ser varón, se le hacen las cosas mucho más fáciles. Con esto no se quiere decir que se

busque complicar la carrera de los varones, no es eso, sino que no se debería perjudicar a ellas cuando ellos ingresan a la profesión.

Para finalizar con este segmento, se debe centrar en un aspecto que detallaron dos maestras y que, para esta investigación, resulta interesante. Y es la conciencia de que las características que dan ventajas, o no, no son a causa del sexo biológico, sino que esas características son de cada uno y cada uno las crea. La Maestra 4 expresa de forma clara que las ventajas "*(...) las tengo yo como persona, pero no por ser mujer. No, o sea me parece que las ventajas las haces vos misma, el hecho de ser mujer no me ha influido para nada, no cambia, no le tengo miedo a la institución, no le tengo miedo a un padre, no tengo...*". Por otro lado, la Maestra 2 entiende que "*(...) si vos sos varón y vos no tenés digamos una impronta de autoridad y de bueno, de impartir respeto y que te valoren y que todo, da lo mimos que seas varón o que seas mujer. (...). Entonces, digo, eso depende de la personalidad.*".

Es por esto que, para finalizar, debe aclararse que no existen características naturales que hagan que un sexo tenga ventajas o desventajas, todas éstas son construcciones sociales. Algunas percepciones están muy relacionadas con las características que la sociedad definió como femeninas y masculinas; y otras percepciones, como las de las últimas dos maestras, que entienden que la personalidad de cada uno es lo que importa, pudiendo un maestro y una maestra tener personalidad similares, o bien dos maestras tener personalidades opuestas.

VI. Conclusiones

A continuación se presentan los principales resultados obtenidos de la investigación. Aquí se pretende, por un lado, recapitular los elementos más importantes encontrados en el correr del trabajo, a la vez de contrastarlos con los supuestos teóricos que orientaron el estudio. Y, por otra parte, se dejarán planteados algunos elementos significativos para hacer un aporte al desarrollo de las prácticas y políticas educativas que tiendan a promover la equidad de género dentro del salón de clase.

En el transcurso del análisis se señaló la tendencia por parte de las y los docentes a reproducir y transmitir prenociones y estereotipos de género en sus diferentes accionares (tales como la descripción que hacen del alumnado, cómo dictan las clases, cómo dividen las tareas). Es por esto que se puede apreciar que los maestros y maestras hacen un aporte a la construcción de las identidades de género. Esta construcción tiene tres etapas: la primera refiere a la “asignación de género”, que se adquiere en el momento del nacimiento o el momento en que se conoce el sexo del bebé, sobre esa identificación genital se carga inmediatamente un contenido cultural (el color y tipo de ropa, los juguetes, las expectativas, entre otros). La segunda etapa representa la “conformación de la identidad de género”, en esta etapa la familia cobra centralidad, reforzando los patrones establecidos culturalmente para los géneros. La tercera etapa, y en la cual se puede apreciar el aporte de los y las educadoras, refiere a la de la “adquisición del papel de género”, en esta etapa además de reforzarse las identidades también se aprenden los roles de género como conjuntos de reglas y disposiciones que la sociedad y la cultura dictaminan sobre las actitudes y acciones de mujeres y varones. Esto quiere decir que en la escuela las y los niños aprenden sus roles de acuerdo a su sexo, como también las expectativas que la sociedad tiene, y lo que se es ó debe ser según su sexo. Se observó la idea de que las niñas deben ser, y son, comprometidas, aplicadas, responsables y tranquilas; y los niños son más fatales, agresivos y vagos. Esto es algo que se nota de forma muy clara con lo que los docentes esperan de uno y otro sexo, de sus expectativas en cuanto a las actividades más de tipo educativas y en lo que respecta a las tareas de ayuda a la maestra/o. Los niños y niñas son socializados para que aprendan a desempeñar estas tareas y para que acepten este orden social como “natural”. Es por esto que se entiende que dentro del salón de clase de las escuelas se construye a los géneros, de forma tal que se los opone y se construyen dos identidades

bien diferenciadas. Estos elementos que se transmiten no están explicitados en el currículum formal, en el programa escolar; se transmiten de acuerdo a un currículum oculto por el cual se perfilan roles de género, tareas y expectativas de cada sexo. Las normas sociales que producen los roles e identidades diferenciadas se mantienen y refuerzan día a día por las prácticas y opiniones de las y los maestros. Este currículum oculto es una forma de violencia simbólica por el cual se perpetúa la dominación masculina por sobre la femenina, de manera invisible e implícita.

Vale aclarar la importancia de la escuela como agente de socialización, capaz de inculcar y reproducir roles e imágenes estereotipadas, enseñando formas de ser y de actuar diferenciadas por sexo. Estos agentes socializadores buscan “domesticar” (principalmente a niñas y niños) a las reglas de la sociedad, pero la idea no debe ser que se domestique a los géneros. En este proceso modelador que es la socialización no se debe enseñar, transmitir y educar diferenciado por sexo, no se deberían inculcar determinadas normas, valores y comportamientos según sexo. Sabiendo que este es un hecho trascendental en la vida social de los individuos.

En cuanto a la división sexual del trabajo dentro del salón, se pudo apreciar la creación por parte de los docentes de grupos o equipos como una estrategia que evita esta división. Los grupos son de 4 o 5 alumnos/as en los que van haciendo distintas tareas, las cuales son rotativas y que todo el alumnado está obligado a realizarlas, asegurándose la participación plena. Al obligar a que tanto niñas como niños participen en todas las actividades, se está afrontando la división del trabajo cuantitativa y la cualitativa, ya que cuantitativamente todos deberán, por obligación, realizar la tarea; además, éstas son rotativas, lo que evita una división de carácter cualitativo. Si bien parecería que el por qué de estos grupos es más para mantener el orden del salón y evitar peleas, esto no quita que esta forma de dividir las tareas colabore para evitar una posible división sexual de las trabajo. Concluyendo, esta estrategia no es explícita para colaborar con la equidad de género en las actividades, sino más bien para tener orden en el salón, pero que implícitamente recae sobre esta división de las tareas que permite que niñas y niños realicen los quehaceres de la clase de forma obligatoria y organizada.

Cuando se presta atención al vínculo que existe entre las y los maestros con niñas y niños, es importante destacar que al ser niños/as de edades muy chicas buscan el cariño del hogar en la propia escuela. Cuando la maestra es una mujer se la asocia

directamente a la madre, por lo que el alumnado espera cariño, afecto y comprensión de parte de éstas, lo que se asocia mucho a las características descritas de una buena maternidad. Observando el caso de los varones, parece útil que a los maestros se les puedan adjudicar este tipo de características que la sociedad define como propias de la maternidad, y no de la paternidad. Con los maestros la escuela puede promover un cambio en la paternidad, que el elemento afectivo y de cuidado exista, es decir, *“El establecimiento de una relación íntima de comunicación y cercanía afectiva con los hijos e hijas.”* (García y Olivera, 2006: 157); y que se deje de lado la parte de sólo proveer económicamente y de ejercer autoridad. Esto surge interesante para que desde la educación se empiece a cuestionar la paternidad y la maternidad, que no se adjudiquen determinados comportamientos a uno y otro, y que el alumnado conozca y pueda empezar a interiorizar este tipo de comportamientos no tan comunes. Por otro lado, la incorporación de los varones a este terreno le quita las capacidades socialmente descritas como femeninas a la tarea de enseñar. La paciencia, el cariño y la comprensión ya no son cualidades solo de la mujer, eliminando toda diferenciación entre lo establecido como femenino y masculino.

Además, las desigualdades de género en la educación se observaron en dos generaciones distintas: la primera es la del alumnado y la segunda es dentro de los docentes. Al parecer las diferencias biológicas entre los sexos también tienen implicancias en este sentido. Se observa que al ingresar el varón a esta profesión tan feminizada, la mujer pasa rápidamente a estar en desventaja y a tener características “propias” de su sexo no tan buenas como para ejercer esta profesión y tener control sobre el alumnado. Las maestras tienen que vivir una lucha, al igual que en el resto del mercado laboral, al compartir la labor con los varones, porque es aquí donde ella siempre se encuentra en desventaja.

Un hallazgo importante a destacar es sobre el nuevo programa escolar del 2008. Si bien éste expresa incorporar nuevos temas en los que se incluyen conceptos de equidad de género, de la historia de la mujer, entre otros; estos conceptos quedan sólo a nivel teórico y no en lo práctico. Por lo que para los docentes se hace muy difícil poder incorporar esto a nivel práctico, de todos los días. Se puede sospechar sobre el alcance real que tiene incorporar esta temática, parece que el hecho de lograr aplicarla en la cotidianidad y que el alumnado pueda interiorizar estos conceptos queda en manos de

cada maestro o maestra. Otro aspecto que destacan los docentes es el hecho de no estar formados con determinados conocimientos más actuales, por lo que se les dificulta entender y lograr transmitir cierto tipo de ideas o conceptos. Por lo que sería muy útil formar talleres o materias para que las y los maestros puedan formarse en este sentido. Es por esto también que no se encontraron grandes estrategias para superar las desigualdades de género.

Se observa que los sistemas de género están institucionalmente estructurados, es decir, estas brechas o desigualdades de género se podrían revertir o modificar desde la institución, pudiendo actuar para reducir brechas de género. La educación en general, y el cuerpo docente en particular, puede contribuir a reducir las desigualdades de género y transformar las identidades de género de niños y niñas, pudiendo hacer transformaciones en los sistemas de género vigentes y en la división sexual del trabajo, brindando una educación más equitativa. Algunas de las sugerencias son formar maestras y maestros que conozcan y estén interiorizados en la temática de género y puedan manejar herramientas o estrategias para superar este tipo de desigualdades. Por otro lado, el programa estudiantil también podría colaborar en este sentido, colocando aspectos para trabajar en la práctica, exigiendo que las y los maestros traten la temática todos los días. Se entiende que el cambio debe ser principalmente desde las políticas educativas y de las y los educadores, podrían surgir planes nuevos que fomenten la equidad de género, así como talleres y seminarios que estén al alcance de todos y todas. No solo se debe buscar la toma de conciencia de maestros y maestras sobre esta temática; además, todos los y las ciudadanas deben tener herramientas y conocimientos para comenzar a “desnaturalizar” estos roles y comportamientos por sexo.

Algunos aspectos que no se pudieron tratar en esta investigación, y que ayudarían a comprender mejor esta temática, son el tipo de escuela (urbano/rural). Suena interesante realizar este tipo de investigaciones en escuelas rurales, ya que podría pensarse que la reproducción de roles de género sea más fuerte en éstas. Además, surge útil conocer cuáles son las variables de las y los docentes que más influyen en cómo manejan la temática de género. Conocer sus historias, edades, formaciones, residencias, entre otras. Lo más importante para futuras líneas de investigación en la temática es que se sigan poniendo de manifiesto estos elementos de diferenciación de género para poder transformar y mejorar las prácticas educativas.

VII. Bibliografía

- Aguirre, Rosario (1998) *Sociología y género: las relaciones entre hombres y mujeres bajo sospecha*. Montevideo: Doble Clic.
- Alonso, Luis Enrique (2003) *La mirada cualitativa en Sociología*. Madrid: Fundamentos.
- Apple, Michael W. (1991) *Ideología y currículum*. Madrid: AKAL.
- Batthyány, Karina (2004) *Cuidado infantil y trabajo. ¿Un desafío exclusivamente femenino?* Montevideo: Cinterfor-OIT.
- Batthyány, Karina (coordinadora) (2006) *Género y desarrollo. Una propuesta de formación*. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Batthyány, Karina. (2010) *Trabajo remunerado y división sexual del trabajo. Cambio y permanencias en las familias*. Departamento de sociología, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Batthyány, Karina y Cabrera, Mariana (coordinadoras) (2011) *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales*. Montevideo: Universidad de la República.
- Berger, Peter y Luckman, Thomas (1986) *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Borrás, Victor (2005) *La vida cotidiana al interior del aula. Una mirada desde la perspectiva de género*. Montevideo: FCS, UdelaR.
- Bourdieu, Pierre (2000) *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Cancero, Mariángeles (2005) *El espíritu de la Colmena. Género y trabajo en la escuela*. Montevideo: FCS, UdelaR.
- Carbonell, Jaumen (1996) *La escuela: entre la utopía y la realidad*. Barcelona: Eumo-Octaedro.
- Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (1999) *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Síntesis Psicológica.
- García Aguilar, M. del Carmen. *La crisis de identidad de los géneros*. Disponible en: www.mujerempresa.com

- García, Brigada y de Olivera, Orlandina (2006) *Las familias en el México Metropolitano. Visiones femeninas y masculinas*. México: El Colegio de México.
- Garibaldi, Luis (2005) *Desafíos de la educación uruguaya. Interrogantes para el Debate Educativo*. Montevideo: MEC.
- Giddens, Anthony (1994) *Sociología*. 2da edición. Madrid: Alianza Universidad Textos.
- Graña, François (2005) *El sistema educativo uruguayo desde una mirada de género: hitos de la investigación social reciente*. Montevideo: Departamento de Sociología y Economía de la Educación. Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Graña, François (2006) *El sexismo en el aula: educación y aprendizaje de la desigualdad entre géneros*. Montevideo: Departamento de Sociología y Economía de la Educación. Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Havighurst, Robert J. (1992) *La sociedad y la educación en América Latina*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Lamas, Marta (2003). "Usos, dificultades y posibilidades de la categoría 'género'". En Marta Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual*. 3ra edición, México: UNAM- PUEG.
- Murillo Estepa, Paulín (2012) *Sobre el Currículum oculto escolar*. Sevilla: Biblioteca Virtual Omegalfa.
- Marrero, Adriana (2009) *La universidad transformadora. Elementos para una teoría sobre Educación y Género*. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.
- Programa escolar 2008. ANEP. Disponible en: <http://www.cep.edu.uy/index.php/programaescolar>.
- Rostagnol, Susana (1993) *Socialización de género: los modelos femeninos y masculinos transmitidos en los libros de lectura escolares*. Montevideo: Doc. De Trabajo N2, Proyecto SYPLU, Fac. de Humanidades y Ciencias de Educación, Udelar.

- Rostagnol, Susana (1997) *Lo Femenino y lo Masculino visto desde el lenguaje*. Montevideo: en *Educación, Género y Democracia*. IMM/UNICEF.
- Saltzman, Janet (1992) *Equidad y género: una teoría integrada de estabilidad y cambio*. Valencia: ediciones Cátedra.
- Santos Guerra, Miguel Ángel (s/f) *Curriculum oculto y construcción del género en la escuela*. Málaga. Disponible en: <http://www.baiona.org/pdf/igualdade/materiais.didacticos/profesorado/coeducacion/curriculum.oculto.y.construccion.del.genero.en.la.escuela.pdf>.
- Tenti Fanfani, Emilio (1970) *La educación como violencia simbólica*.
- Torres, Jurgo (1996) *El currículum oculto*. Madrid: Editorial Morata.

Sitios web:

- www.ine.gub.uy
- www.anep.gub.uy
- www.dfpd.edu.uy
- www.cep.edu.uy
- www.cerofalta.org.uy
- www.ceibal.edu.uy