

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

**El espíritu de la colmena:
género y trabajo en la escuela**

Mariángeles Caneiro
Tutora: Rosario Aguirre

2005

Plegaria de una maestra.....	2
Introducción.....	4
La construcción del panal.....	6
<i>Educación y género.....</i>	<i>6</i>
<i>Educación, género, trabajo. La situación de la mujer como denominador común.....</i>	<i>7</i>
<i>Entrando en tema. Conceptos clave.....</i>	<i>7</i>
<i>Vicios de las colmenas.....</i>	<i>13</i>
<i>Sexismo en educación.....</i>	<i>13</i>
<i>Androcentrismo en el lenguaje y textos escolares.....</i>	<i>14</i>
<i>Campo profesional.....</i>	<i>14</i>
<i>Interacción en situaciones de enseñanza-aprendizaje.....</i>	<i>14</i>
<i>Posiciones profesionales en el sistema educativo.....</i>	<i>15</i>
<i>Una mirada colmena adentro.....</i>	<i>15</i>
<i>Prácticas educativas. Relación teoría-práctica.....</i>	<i>15</i>
<i>La acción como pivote.....</i>	<i>16</i>
<i>La acción educativa como acción moral.....</i>	<i>17</i>
<i>Género y currículum oculto.....</i>	<i>17</i>
<i>Características.....</i>	<i>18</i>
<i>Cómo opera el Currículum Oculto.....</i>	<i>18</i>
<i>Sistema educativo formal y desigualdad de género.....</i>	<i>20</i>
<i>Obreras. Fase larvaria.....</i>	<i>21</i>
<i>Cómo se construye una maestra.....</i>	<i>21</i>
<i>Futuros-actuales maestros. Rasgos generales y preocupaciones.....</i>	<i>22</i>
<i>Formación en los IINX. Evaluaciones.....</i>	<i>22</i>
<i>El género no está en la agenda.....</i>	<i>23</i>
<i>Obreras en acción.....</i>	<i>24</i>
<i>Condiciones de desempeño profesional.....</i>	<i>24</i>
<i>Las maestras. Trabajadoras "multiuso".....</i>	<i>25</i>
<i>Tiempo de trabajo. Heroínas en el obsequio de horas.....</i>	<i>26</i>
<i>Remuneración. Doble (triple) jornada y pluriempleo.....</i>	<i>26</i>
<i>Carrera profesional y evaluaciones de desempeño. Gerontocracia y "receptividad".....</i>	<i>27</i>
<i>Valoración individual y social.....</i>	<i>28</i>
Diseño y metodología.....	29
<i>Estrategia.....</i>	<i>31</i>
<i>Observación - participación.....</i>	<i>31</i>
<i>Entrevistas.....</i>	<i>33</i>
Vicios de las colmenas.....	36
<i>Sexismo en educación.....</i>	<i>36</i>
<i>Motivación & desventajas. Una asociación precaria.....</i>	<i>37</i>
<i>Condiciones de trabajo. Perfeccionando la multifuncionalidad.....</i>	<i>37</i>
<i>Evaluaciones de desempeño.....</i>	<i>41</i>
<i>Subalternos ¿poderosos?.....</i>	<i>42</i>
<i>Trabajar entre mujeres.....</i>	<i>43</i>
<i>El mundo de Hersilia. Símbolos, mitos, imágenes... ..</i>	<i>44</i>

Afilando el aguijón.	46
<i>Penumbras en las columnas</i>	<i>46</i>
<i>Tareas docentes, tareas domésticas. Una relación en penumbras</i>	<i>47</i>
<i>Tiempo docente y tiempo femenino.</i>	<i>48</i>
<i>Ecuación femenina con infinitas soluciones: Tiempo, tareas y remuneración.</i>	<i>49</i>
Bibliografía	54

Plegaria de una maestra.

Héme aquí. oh Señor, ante esta inmensa
responsabilidad; ente esta excelsa
misión de conducir, de abrir caminos,
de señalar las pautas del destino,
de forjar en las fraguas del esfuerzo
la voluntad, el alma y el talento
de tantos. tantos niños sanos, fuertes,
ricos y pobres, míseros y débiles,
que se acogen confiados bajo mi égida
en los predios humildes de mi escuela.
Héme aquí. oh Señor, ante tus plantas
llena de fe, de afán y de esperanza.
Tú el justo. Tú el Divino, Tú el Maestro
Tú el conductor de hombres y de pueblos,
Tú el de la infinita sabiduría,
faro de la verdad y la justicia.
Tú que diste matiz a las corolas,
savía a las plantas. luz a las auroras,
dá a mi ademán la suavidad del pétalo,
a mi voz, la tersura de tu acento
a mi verbo, la concepción precisa
y a mi bondad, la táctica debida.
Quiero sentirme ungida con tu gracia,
sellada con el sol de tu palabra,
bañada en el panal de tu justicia,
impregnada de tu sabiduría
para labrar -abeja y alfarero-
con miel de aromas y arcilla de luceros,
el precioso panal, néctar divino,
que han de libar las almas de los niños,
colmenas de inquietud, núcleo, crisálida,
donde duermen los hombres del mañana.

Hersilia Ramos de Argote¹

¹ *Hersilia Ramos de Argote (1910-1991), educadora y poetisa panameña. Trabajó como maestra y directora, como profesora de educación secundaria en la cátedra de Español y ocupó la Dirección del Departamento de Textos Escolares del Ministerio de Educación.*

Introducción.

La educación infantil y las maestras como referentes de su conducción en la etapa primaria, conforman un universo cargado de imágenes, símbolos y metáforas. Expresiones como "maestra jardinera", "jardín", "segundo hogar", o "segunda madre"; son algunas que más allá de su denotación de candidez y nobleza; refieren a un mundo poco conocido puertas adentro, en tanto ámbito laboral predominantemente femenino.

Dejando un poco de lado estas imágenes, cuando el foco se centra en la realidad cotidiana de la escuela como organización, con sus trabajadores, relaciones sociales, y cultura particular; nos encontramos con un mundo de tensiones y paradojas.

Explorar ese micromundo es el propósito de este trabajo. Ensayando algunas respuestas y elaborando si muchas preguntas, el intento es ingresar a las escuelas, estas "colmenas", escuchar los zumbidos, y analizar sus celdas desde una visión de género.

En el entendido de que las imágenes que mencionamos no son producto de la casualidad; sin eliminarlas; serán simplemente ignoradas en un primer momento en virtud de una pretensión de racionalidad y eventualmente, tras conseguirla; cobrarán todo su sentido.

Este modesto objetivo es central y marginal a un tiempo: central por su carácter no casual y por esto comprensible a través del acercamiento a las relaciones sociales que le corren en paralelo; y marginal en virtud de esto mismo, que sí es el interés central de este trabajo.

Para acceder a esta comprensión nos centraremos en las maestras en tanto mujeres, trabajadoras, educadoras; una triple vertiente que a su vez reclama un enfoque teórico que contemple estas perspectivas. En este sentido se repasan en un primer apartado las bases conceptuales que sustentan el campo de estudios de género, para luego adentrarnos en el mundo educativo y laboral que constituye la escuela desde esta perspectiva.

A partir de este marco de triple eje se intenta la aproximación a la realidad interna de una escuela pública montevideana. El interés no radica en la posibilidad de generalización, en la representatividad de la muestra seleccionada, sino en acceder al significado de temas circulantes como el trabajo, la profesionalización, y su relación con la esfera personal de estas responsables de la socialización fuera del entorno familiar.

La hipótesis general que guía el estudio, en concordancia con la perspectiva actual de los estudios de género a nivel familiar, es que **el plustrabajo docente constituye la variable de ajuste para el funcionamiento de una escuela pública en progresiva decadencia, posibilidad que descansa en la transferencia de la lógica doméstica, de las características tradicionales atribuidas al género femenino, a la esfera laboral.**

Además de detectar marcas de esta transferencia, se trata de encontrar aquellos resortes que la hacen posible y las más de las veces inadvertible para sus protagonistas. Aquí entran en juego esta serie de imágenes, mitos y rituales que aún acompañan a esta profesión.

Dada la complejidad que presenta el acceso a creencias y lógicas de acción personales, así como la disponibilidad de recursos y el carácter del estudio en cuestión, se ha considerado el estudio de casos de único enclave como la estrategia de indagación más adecuada.

En este marco, se combinan distintas técnicas del continuo cualitativo a saber:

a-Participación - observación en una primera fase, combinada con la autoobservación, lo que permite el acceso guiado a "tipos ideales" de la triple combinación mencionada.

b-Entrevistas en profundidad a representantes de los mismos, lo que permite la profundización en los hallazgos y su vinculación con antecedentes y expectativas imposibles de aprehender a través de la observación.

Se considera que el aporte del estudio se asienta en la complementación de las dimensiones consideradas; enfoque necesario pero a la vez poco frecuente en los estudios de género en el ámbito educativo.

La preocupación actual de la articulación educación - género se centra sobre todo en los procesos de aprendizaje más que en la cobertura, como en otros tiempos. Esto último, primer paso obligado que viene presentando claros signos de avance; está dando paso a indagar sobre el qué se aprende en clave de género en las aulas. La transmisión de estereotipos, roles y demás componentes del sistema de género que ingresa a ellas viene siendo estudiada y debatida y existe acuerdo en que su incorporación a la agenda de las políticas educativas es fundamental para comenzar a hablar de equidad y en definitiva, de acceso democrático al mundo adulto en múltiples aspectos. No obstante, las iniciativas puntuales, atomizadas o unidimensionales, chocarán inevitablemente con las resistencias, mayormente inconscientes, de las áreas descuidadas.

No se trata de culpabilizar a maestras y profesoras/es por sus prácticas sexistas, reversibles con algún esporádico Taller, sino de aprehender el fenómeno desde todas las dimensiones en juego.

La construcción del panal.

Educación y género.

Se sostiene en este trabajo que la educación formal es uno de los agentes que colabora activamente en la reproducción de normas y roles de género vigentes. También podemos acordar en la cuota importante de responsabilidad que sobre esto tienen las docentes. Pero, ante estas afirmaciones ya corroboradas, aquí y en otras regiones; como corroborada está ya la necesaria reestructuración de la educación en pos de la calidad; parece insoslayable afinar las ideas en cuanto a cómo deben darse los cambios. El debate está abierto. Reformistas y radicales, formales y no-formales, desalentados y optimistas enfrentan sus argumentos. Lo que es claro es que los cambios son necesarios. También es claro que debe conocerse el problema desde las más variados ángulos posibles, el *modus operandi* de los procesos de reproducción del sistema no es ni unidimensional ni unilateral.

El tema que nos ocupa se ubica en una frontera difusa al interior de la perspectiva sociológica. El enfoque que se pretende se halla en un entrecruzamiento entre áreas: educación, trabajo, género. La preocupación por su ubicación concreta no es tema fundamental, pero sí conviene explicitar la manera en que estas áreas del conocimiento en Sociología se articularán para el análisis que sigue. El objetivo de este estudio está centrado en la forma en que un colectivo profesional particular -las maestras- encuentra y recrea en sus condiciones laborales, el sistema de género vigente. La educación, es la rama específica que hace las veces de contexto material y simbólico de las acciones; estas tomadas en su doble vertiente como acciones que son laborales y educativas a un tiempo, según la perspectiva que se adopte y el grado de ceñimiento a la misma.

Considerar estas perspectivas no es más que la respuesta al reclamo de enmarcar a nuestra población objeto de estudio, en tanto mujeres - trabajadoras - de un campo complejo y paradójico. Mujeres, claras representantes de un área de trabajo fuertemente feminizada y a la vez bajo la lupa implacable de la reproducción de la estructura de género. Mujeres que portan una imagen social particular, que personifican las más de las veces las tensiones propias de la educación, confluyendo finalmente en "sujetos" paradójicos. Pero también hay hombres. Dónde están, que lugares ocupan, cómo se mueven y que imágenes cargan, es un conocimiento necesario para un avance en la comprensión de cómo opera el sistema de género en este ámbito particular.

La necesidad de situar este abordaje reclama una visión amplia de la relación de las áreas, los enfoques, los estudios. También nos insta a interrogarnos sobre algunas ausencias, sobre necesarias complementaciones. Se trata nada menos que de aportar a las mismas desde la visión obligadamente cautelosa de alguien que, situada por las circunstancias a la vez dentro y fuera; intenta clarificar algunas de estas interconexiones en el convencimiento de que no son azarosas.

Educación, género, trabajo. La situación de la mujer como denominador común.

Entrando en tema. Conceptos clave.

Repasar la situación de la mujer no significa olvidar el enfoque de género que se sostiene; muy por el contrario; responde a una primera afirmación con fundamentos en los múltiples estudios y desarrollos teóricos llevados a cabo hasta la fecha: hombres y mujeres ocupan posiciones y niveles diferentes en la estructura social. Estas posiciones resultan desventajosas para las segundas en las múltiples esferas de la vida. De acuerdo con Saltzman, "Desde el punto de vista empírico, la estratificación de los sexos siempre ha significado algún grado de desventaja femenina" (Saltzman. 1992:36) pueden encontrarse diversos estudios que corroboran esta afirmación en aspectos como la educación, el trabajo, la participación, la vida familiar.

Es necesario advertir también, que esta diferenciación no es fija, ni temporal ni espacialmente; y que se han logrado cambios y avances importantes, sin que de ninguna manera esto redunde en la invalidez de la anterior afirmación. Es por este punto esencial y muy general del estado actual de la situación, que es menester repasar la posición de la mujer. La forma que toma este posicionamiento diferencial en los distintos ámbitos reclama profundizar un poco más en sus especificidades y la relación de ellas con el sistema de género imperante.

Antes de comenzar a explorar estos campos, es necesario repasar algunos aspectos teóricos claves para cualquier abordaje de género.

Introducir el concepto de género responde a la necesidad de dar cuenta de aquellas características que se atribuyen a hombres y mujeres en contextos socioculturales e históricos determinados. Sin entrar en detalle sobre las distintas explicaciones de los por qué de estas atribuciones, podemos comenzar por situarnos en lo que algunos teóricos definen como sistemas de género. Las relaciones sociales entre hombres y mujeres son analizables en tanto parten de una de las marcas más visibles y presentes (aunque más no sea sólo como esto) en los estudios sociales: el sexo. Estas se dan y son susceptibles de preguntas, tematización y análisis en todas aquellas esferas que atañen a la vida humana. Lo social en tanto humano debe contemplar la totalidad de las relaciones que las distintas formaciones sociales entablan y suponen. El advertir diferenciaciones en como se posicionan, autoconciben y actúan hombres y mujeres, lejos de su confinamiento a categorías inmutables, debe alentar la formulación de interrogantes y problemas sobre las motivaciones y consecuencias. Los estudios de género abordan estas cuestiones y como todo conocimiento, tiene su propia historia y evolución. Se trata en este caso (se trató en un inicio) de hacer visible lo oculto, de deconstruir teoría y práctica, lo que le ha dado a este enfoque un carácter particular que parte de la constatación de la ligazón entre diferenciación y desigualdad. Como señala la autora antes citada, ambas no se implican a nivel conceptual, pero empíricamente otra es la relación.

Las personas y las cosas ocupan diferentes posiciones en virtud de las relaciones sociales que se establecen. Las mujeres no están condenadas a una posición subordinada (como lo han hecho visible los primeros estudios) y de la misma manera no pretenden invertir estas posiciones. "Centrarse en las relaciones sociales extiende el análisis de las mujeres - y los hombres- como categorías aislables a relaciones interconexas más amplias (...) tratar el género como un aspecto de las relaciones sociales nos recuerda que no es la única forma de desigualdad en las vidas de mujeres y hombres. Si bien el género nunca está ausente, nunca esta presente en forma pura . Está siempre entretelado con otras desigualdades sociales, como clase y raza y se tiene que analizar a través de un marco holístico si se

quieren entender las condiciones de vida de diferentes grupos de hombres y mujeres" (Kabeer. s/d² : 80)

Género es un concepto obligado, no exento de problematización, que refiere a "las formas históricas y socio culturales en que hombres y mujeres interactúan y dividen sus funciones" (Aguirre. 1998:s/d) Su carácter histórico y cultural lo hace mutable, y esta es una de las distinciones que debe hacerse con el sexo. En tanto el sexo es innato, inmutable (o lo era); puesto que refiere a las características biológicas que corresponden a la diferenciación "macho" y "hembra"; el género es el cúmulo de construcciones sociales que alrededor de esta diferenciación sexual hacen los integrantes de cada sociedad. Corresponde a la diferenciación "hombre" - "mujer" y coincide con la acepción actual, más amplia; de sexualidad. El género involucra características variables de una cultura a otra, en el reconocimiento de que entre hombres y mujeres existen diferencias tanto biológicas como socio culturales.

J. Saltzman concibe este factor de las relaciones sociales cuando habla del sexo en su definición social. Advierte para este término dos acepciones, la primera; puramente centrada en los atributos y características biológicas; y la segunda, referente a "los componentes socio culturalmente construidos que se atribuyen a cada sexo" (Saltzman 1992:38) El término "género" es ya aceptado para clarificar estas diferencias.

A lo largo de su proceso de desarrollo, cada ser humano va construyendo su identidad de género. Esto es, el sentimiento de pertenencia a un sexo y no al otro, está asociada a la asunción de patrones de comportamiento definidos como masculinos o femeninos.

La ubicación en el continuo de opciones sexuales implica el manejo de roles e imágenes que les son propias y se adquieren a través de un proceso de socialización en el que intervienen la familia, la escuela y otras instituciones sociales.

Los géneros femenino/masculino y sus características son continuamente redefinidos, en tanto productos sociales, en relación con otros fenómenos de este corte como la moral, el trabajo, los conflictos. Es por esta razón, que existen cuestionamientos acerca del uso de este término para marcar diferencias centradas en el sexo. La multiplicidad de opciones sexuales que se conciben en un continuo que tiene sus polos en las concepciones más restringidas de hombre y mujer ligados a la capacidad reproductiva: pueden hacer ver más claros los límites entre sexo y género, abriendo el campo a la existencia de más de dos. A esto se refiere M. Subirats con la afirmación de que "el género suele imponerse sobre el sexo (...) hay un solo límite en los posibles cruzamientos de las posiciones habituales de sexo/género: la función desempeñada en la reproducción." (Subirats. 1994:89)

Así entendida, la diferenciación entre hombres y mujeres más allá de sus características naturales, toma una forma determinada; un estado determinado de las relaciones masculino y femenino en cada momento y lugar. Este estado de cosas se concibe como sistema de género e implica y ha implicado históricamente, relaciones de poder entre estos elementos diferenciados. . Estos "... están constituidos por relaciones de poder, prácticas, creencias, valores, estereotipos y normas sociales que las sociedades elaboran a partir de la diferencia sexual" (Aguirre. 1995) Iluminar esta dimensión de las relaciones sociales ha permitido hacer visible un gran conjunto de elementos, tanto en lo referente a la investigación como a la teoría tradicional y actual; que van desde la detección y explicación de procesos sociales relacionados de nivel micro y macro.

La diferenciación hombre/mujer ha tomado históricamente la forma de dominación del género masculino. Este sistema, denominado "patriarcado" resulta un orden social jerárquico, que determina las posiciones de los individuos y la valoración de las mismas, a través de la valoración de sus funciones y características. Siguiendo a Scott: " Podría decirse que el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder (...) Establecidos como conjunto objetivo de

²"s/d" sin datos/referencias

referencias, los conceptos de género estructuran la percepción y la organización concreta y simbólica de toda la sociedad. Estas referencias establecen distribuciones de poder (control diferencial sobre los recursos materiales y simbólicos, acceso a los mismos)...” (Scott. 1990 citada en Aguirre. 2000:s/d)

La interrogante de cómo el sistema de género llega a este estado, de qué condiciones han devenido en la dominación de lo masculino es tema de controversias y diferentes posturas teóricas. Lo que si es claro a esta altura de los conocimientos y lucha feminista es que la posición subordinada no obedece a factores naturales, como fue la idea prevaleciente durante mucho tiempo, avalada y reproducida además por la sociedad en su conjunto. Más bien han sido estas construcciones, que han tomado muchas veces la naturaleza como argumento; las que posibilitan esta situación.

Para hilar un poco más fino estas ideas y conceptos, vale adentrarnos con Scott en los componentes esenciales del género:

- Representaciones simbólicas arraigadas en la cultura, por ende contextuales e históricas.
- Conceptos normativos que las interpretan.
- Instituciones y organizaciones sociales de distintos niveles (familia, educación, política, trabajo, etc)
- Identidades subjetivas.

Es fácilmente advertible que los sistemas de género descansan en mayor medida en los componentes simbólicos de la estructura social; y esta es una de las causas de la lentitud y resistencia que enfrentan las posiciones que lo desafían. Como lo expresa N. Fraser "El género no sólo es un factor de diferenciación político - económica sino también un factor de diferenciación social valorativa (...) tiene una faceta que lo ubica dentro del ámbito de la redistribución pero también tiene una faceta cultural - valorativa que lo ubica simultáneamente en el ámbito del reconocimiento" (Fraser s/d: 32-33)

Respecto de los componentes simbólicos esenciales que caracterizan el sistema patriarcal, se consideran como sus pilares fundamentales el androcentrismo, el esencialismo y la polarización de género.

Puede definirse el androcentrismo como la percepción de la cultura y la historia, estructuradas y comprendidas desde la visión masculina. La conexión de "lo humano" con lo "masculino" sin reservas tiene una larga historia que algunos teóricos se han encargado de revisar, como lo demuestran diversos trabajos en campos como la historia, la antropología o la propia sociología.

Un ejemplo interesante proveniente de la Psicología es el modelo de desarrollo de la personalidad desde el psicoanálisis. Se propone una definición de conocimiento ligada a la vida racional que está más identificada con los patrones de comportamiento masculinos y la casi certeza de que los sentimientos y las emociones "propios" del mundo femenino son irracionales, por lo tanto poco científicos y no dignos de ser tomados en cuenta

El esencialismo es el fundamento racionalizador y legitimador de la creencia en la naturaleza biológica como determinante de lo que es natural/antinatural entre y para hombres y mujeres.

Desde esta perspectiva, lo que es más fuerte y determinante es asegurar que la biología marca el destino. La combinación de estos fundamentos redundan en la discriminación de lo diferente.

La polarización de género es un proceso, erigido en organizador de la vida social; asentado en las diferencias entre los sexos. Ejemplos de esto se encuentran en todos los grupos sociales, delimitándose los territorios de acción, percepción y emociones para unas y otros.

Con estas bases para la construcción de sentido, se han delineado normas de género con sus correspondientes sanciones, instituciones que las detentan y reproducen, perfilándose de esta manera subjetividades en las cuales, las sanciones a los matices o corrimientos frente a lo establecido, dan cuenta de la fuerza y legitimidad de estos componentes simbólicos.

Frente a este estado de cosas, la movilización y la posterior entrada al mundo académico de los enfoques feministas, han permitido iluminar y elaborar teóricamente esta lógica de opresión que caracteriza al sistema de género, contribuyendo además de a la concientización paulatina de las propias mujeres, a la proliferación de estudios del área que hoy podemos apreciar y utilizar. Andado ya ese tramo del camino, con algunos conceptos ya maduros y teorías que se retroalimentan con un sinnúmero de hallazgos empíricos; el género comienza a adentrarse en otros campos desde el análisis. Recordemos que "el género nunca está ausente" y ya se está haciendo presente también a nivel reflexivo en el campo laboral, educativo, sanitario, etc.

Hoy por hoy resulta posible advertir cuando las acciones y decisiones cualesquiera sean, introducen desigualdades, diferencias de trato y consideración en virtud del sexo en los ámbitos más variados. Este accionar se denomina sexismo (Subirats) y es formalmente rechazado: "El sexismo derivado del orden patriarcal de la sociedad, es una pauta cultural a la que hoy se oponen casi todas las leyes vigentes en el mundo occidental, dado que la democracia se basa en la idea de que todas las personas deben ser tratadas por igual y tener las mismas oportunidades..." (Subirats, 1994:91)

No obstante este planteo formal, la realidad evidencia que las prácticas sexistas continúan existiendo, aún en sociedades en las cuales, la formalidad ha ido más allá de prescripciones políticamente correctas, implementando acciones concretas.

Suscribimos a la opinión de Subirats cuando afirma que el sexismo tal y como se presenta en las sociedades actuales, perjudica a ambos géneros aunque no de la misma forma y en el mismo grado. Perjudica a hombres y a mujeres en tanto limita sus posibilidades de desarrollo como personas, con sus capacidades y particularidades, asignando papeles y comportamientos "objetivados"; pero perjudica doblemente a las mujeres en virtud de las posiciones diferentes que apuntáramos, en las cuales el género femenino continúa en una posición devaluada.

Para recordar el trabajo que aún queda, vale una pequeña reseña de la situación actual para enmarcar el tema de interés central: el sexismo en educación.

El reparto desigual del empleo y del poder, de los salarios, del prestigio tiene el aval de distintos estudios. No es el objetivo de este trabajo detenernos en cada uno de ellos, sino brindar apenas una mirada con efectos recordatorios por el panorama general de desigualdad según género que aún hoy se advierte. Nos ocuparemos de traer a memoria algunos hallazgos que se vienen realizando a propósito de la familia y contextos sociales más amplios como puede ser el laboral; a fin de delimitarlos de aquellos de los que nos ocuparemos, sí con mayor detenimiento, como lo es la escuela como ámbito político y laboral y la organización del CEP. Las escuelas y su carácter de organización se considerarán especialmente, como ámbito de relaciones de poder y de interacción entre grupos particulares. Quienes no están conectados con estas relaciones de tipo laboral (padres, niños) también interactúan y deben considerarse, pero no serán objeto de este análisis, por lo que sólo nos ocuparemos de repasar algunos puntos álgidos de la estructura de género que enmarcan también sus acciones.

La familia. El ámbito educativo no formal por excelencia donde se estrena la interacción social tiene bastante que decir respecto de las normas de género. Sólo nos ocuparemos aquí de destacar que aún falta camino por recorrer hasta lograr la "democracia familiar" en lo que refiere a responsabilidades, gratificaciones y todas aquellas actividades que en su seno tienen lugar, más allá de los cambios que se observan en esta institución en los últimos años. Diversos estudios realizados en distintos países y también aquí coinciden en destacar a propósito de las relaciones intrafamiliares, la persistencia de roles discriminados según sexo que influyen desde luego en otros ámbitos de interacción de unas y otros. Los resultados concuerdan en algunos puntos relevantes, suficientes para recordarnos el trabajo que hay por delante:

Las mujeres tienen a su cargo la mayoría del trabajo doméstico. dedican por término medio; el doble del tiempo que estos a estas tareas, desde edades muy tempranas. Complementariamente, los varones tienen "más tiempo libre" y por ello, mayor diversificación en actividades "extra obligaciones".

En edades adultas, esto se traduce en la "doble jornada" femenina, en sus responsabilidades ampliadas luego de su inserción al mercado laboral, y en el consecuente aislamiento social potencial. Las esferas pública y privada en las que se han ubicado los sexos por años, aunque con distinciones, aún continúa operando.

Las derivaciones personales de este mecanismo de asignación de rol, se evidencian luego en otros contextos como ser el laboral o social más amplio. La división laboral por sexo es una clara muestra de esto.

Organizaciones y empleo.

El contexto amplio de órganos e instituciones en los cuales la toma de decisiones no toma el cariz particularista que puede asignársele a la familia también es campo de desequilibrio de oportunidades y poder. Es sabido que a pesar de los importantes avances en materia laboral, que marcan, por ejemplo, la entrada de la mujer al mercado de trabajo, aún no se da su integración a un mismo nivel que los hombres. Estos rezagos se aprecian, aunque con variaciones, en distintos países de diferente nivel de desarrollo.

En Uruguay las tasas de actividad femenina se han venido incrementando desde hace veinte años (actualmente, alrededor del 49%³), en coincidencia con el deterioro de los salarios y el ingreso de los hogares: mientras que la de los hombres ha descendido levemente desde entonces. Pero el mayor acceso de las mujeres al empleo no redundará en la superación de otros tipos de desigualdades que aún persisten: la incidencia del trabajo a tiempo parcial, precario, informal; categorías que las afectan en mayor medida.

Otro desajuste importante es el referente a las remuneraciones. Es resaltable el hecho de que las mujeres tienen en promedio más años de educación que los hombres y que aquellas con más educación se encuentran sobrerrepresentadas en la PEA, no obstante lo cual; la relación más desfavorable entre los ingresos femeninos y masculinos se da en la categoría de profesionales y gerentes (55,1% del ingreso masculino promedio), en tanto la más favorable corresponde a los empleos de oficina (80% del ingreso masculino promedio⁴).

Como es apreciable, tanto el acceso al empleo como la capacitación aún no aseguran la igualdad al interior del mercado de trabajo. Asimismo, si enfocamos la atención en los niveles educativos por sexo podrá advertirse que las mujeres en nuestro país presentan mayor educación en años, sobre todo en los niveles superiores de educación formal.

Si bien se observan cambios favorables en las relaciones de género en las esferas laboral y educativa, como lo señala el aumento de población femenina en ambos campos; continúan existiendo dificultades específicas para las mujeres si analizamos conjuntamente estas esferas. En efecto, si comparamos los niveles de estudio de ambos grupos vemos que las mujeres muestran -y mostrarán de mantenerse estas tendencias- un nivel promedio mayor, lo que ilustra claramente que las dificultades de acceso al empleo que aun persisten y la mayoría de mujeres en empleos de mala calidad no pueden atribuirse a la formación. Si lo vemos desde otra perspectiva: esto puede sugerir la mayor exigencia educativa para las

³ Fuente: INE. Trabajo e ingresos género en base a ECH

⁴ Fuente: Hacia el ICC de Género en América Latina (1999). Informe Social Watch 2003

mujeres para acceder al empleo. Esta vía de explicación se fortalece si recordamos lo apuntado para el ingreso medio: las mujeres necesitan más años de estudio para competir en el mercado laboral y eso aún no asegura la superación de las disparidades salariales. Las remuneraciones de las mujeres son más bajas que las de los hombres, independientemente del sector de actividad, edad o nivel de instrucción. (Aguirre - Batthyany. 2002)

Si cotejamos estos hallazgos con los datos referidos a la realización de trabajo doméstico, vemos cómo aún éste descansa mayoritariamente en las mujeres, como hemos apuntado. Esta proporción pasó de 0.1 en 1995 a 0.3 en 1999 para el caso de los hombres, frente al leve descenso de 8.2 a 7.6 en las mujeres. Las medianas de edad para este mismo grupo apunta a la misma dirección: 45 años para las mujeres y 20 años para los hombres que realizan tareas domésticas. Aún cuando el ingreso al mercado es ya indiscutido y en sostenido aumento, continúa funcionando el esquema típico de la división del trabajo por sexos. Más aún si nos introducimos en el grupo de mujeres ocupadas, en el cual sería esperable encontrar la misma asignación de tareas aún cuando ambos integrantes del núcleo trabajen fuera del hogar.

Los medios.

Tampoco es novedad hablar de sexismo en los medios de comunicación. Tanto en la programación como en la publicidad, la estructura de género con sus normas asignadoras de roles diferenciados resulta evidente. El público infantil - juvenil recibe un aluvión inmenso de mensajes en los cuales las categorías femenino - masculino están claramente delimitadas en sus roles, atributos, posiciones y expectativas. Desde la telenovela de guión clásico y los programas "revista" en las tardes hasta los domingos saturados de programas deportivos, pasando por los productos de limpieza y el regreso a casa del esposo engripado.

La literatura infantil también está cargada de estereotipos. Podemos encontrarlos en los propios textos escolares hasta la recreativa clásica y actual.

Como es observable, no obstante los cambios y ciertos avances, pueden advertirse que estos de ninguna manera significan la eliminación de las desigualdades. Estas persisten al interior del mercado laboral y en la relación entre este y el ámbito educativo, como lo son las dificultades de acceso y mantenimiento del empleo, las mayores exigencias y la brecha salarial que padece la población femenina. Los estereotipos de género encuentran en los distintos agentes socializadores, campo fértil para su reproducción, más allá de los discursos "progresistas"

La combinación de estos fenómenos -que apenas hemos repasado aquí - continúan informando sobre la carga mayor que significa para las mujeres el acceso a la "esfera pública". Esta entrada (que ya vimos desfase en función de género las exigencias) se ha efectuado sin relegar otros planos de la vida como ser el cuidado, las tareas domésticas o la misma educación; lo que sin duda redundará en una gran exigencia vital global que no padecen los hombres. Las inercias referentes a estos papeles son de difícil remoción dado su carácter cultural. Su resistencia provoca distorsiones y cargas afectivas que los datos no pueden mostrar cabalmente. La mayor autonomía de las mujeres las enfrenta a resistir, además de la sobreexigencia que nos muestran los números: otra de carácter subjetivo en cuanto a su desarrollo, como las presiones sociales incluso en sus círculos más inmediatos.

Vicios de las colmenas.

Sexismo en educación.

Los avances registrados en el campo educativo desde una perspectiva de género, pueden observarse a través de una análisis diacrónico de los niveles de acceso. En efecto, hoy por hoy las mujeres acceden en mayor medida que antes al sistema formal. Sin duda uno de los hitos en este sentido es la implementación de escuelas mixtas, en el marco de la proclamación de igualdad de oportunidades sin distinciones de sexo, raza, religión, etc. En el contexto latinoamericano, la educación se ha expandido notablemente en las últimas décadas, alcanzando a poblaciones antes relegadas como indígenas, marginales y hasta las propias mujeres. No en vano los países del continente presentan, más allá de gruesas disparidades entre sí, un avance sin discusiones en cuanto a cobertura: la tasa de escolarización general aumentó de 57,7% a 63,3% para el caso de las mujeres, y de 59,8% a un 64,6% en los hombres en la década 1980-1990.⁵ Además del crecimiento global, la educación ha llegado proporcionalmente en mayor medida a las mujeres en esta década. Según expresa a este respecto Gloria Bonder: "Es un hecho ampliamente reconocido que la expansión del sistema de educación formal benefició particularmente a las mujeres, complementariamente, que el cambio más evidente en su condición social se expresa en su acceso masivo a la educación" (Bonder. 1994) No obstante este panorama alentador a primera vista, el contexto regional ofrece realidades disímiles, siendo uno de sus aspectos la disparidad entre países y la disparidad al interior de este aumento de cobertura. Tanto la autora citada como los informes internacionales más recientes concuerdan en esto al observar distintos grupos de países en virtud de estos avances. Por ejemplo, hay un grupo con alta cobertura (superior al 90%) en el que se encuentra Uruguay (95%) y un grupo que aún presenta niveles bastante descendidos (población sin instrucción superando el 16%) en el que encontramos a Guatemala, con una cobertura que no alcanza al 60%.⁶ Además, parece constatar el hecho de que los avances en cuanto a cobertura se segmentan según clases sociales, beneficiando para el caso de las mujeres, a los grupos de posiciones sociales más favorables. Esto no es más que un dato a favor de la multiplicidad de objetivos que deben considerarse a la hora de hablar de igualdad de oportunidades en educación. De todas formas, la igualdad en el acceso parece ser como un primer paso en este camino. Más allá, el logro de la universalización de la educación básica no asegura la igualdad de oportunidades, como lo han demostrado ya varios estudios al respecto.

La interrogante que de verás interpela esta supuesta igualdad debe centrarse en los qué y cómo de esa cobertura, en este caso, desde una mirada de género. Según Bonder: "...es necesario tener en cuenta que el debate actual sobre la educación y las mujeres no se limita, como en épocas pasadas, a considerar sólo los aspectos cuantitativos. El foco de interés es analizar qué aprenden, por qué continúan orientándose a campos profesionales tradicionalmente femeninos, qué efectos tienen en el desarrollo de su identidad, autoestima y proyecto de vida, los mensajes que se transmiten a través del currículum formal y oculto..." (Bonder. 1994) Este es uno de los puntos de convergencia de muchos de los actuales enfoques de la relación género-educación, el de cotejar cantidad y calidad para calibrar los avances.

En este marco, el sexismo en educación como factor que ensombrece los logros cuantitativos parece ser un dato irrefutable. Los distintos planteos teóricos resaltan campos varios en el que este se evidencia. Señalaremos en este caso aquellos que parecen concitar acuerdo en un breve repaso:

⁵

⁶ *Mujeres latinoamericanas en cifras. Comparación países.*

Androcentrismo en el lenguaje y textos escolares.

El sexismo a través de los textos escolares ha sido uno de los temas más estudiados del campo. En estos se analiza la presencia de mujeres, sus funciones predominantes, los estereotipos de género o la presencia femenina en la historia a nivel oficial. Cabe destacar respecto de esto que los resultados son por demás negativos en todos los casos, constatándose la presencia de estereotipos y enfoques patriarcales en los cuales, las mujeres, cuando aparecen; lo hacen vinculadas a contextos y tareas devaluadas como el hogar y los quehaceres domésticos en contraposición a un papel más activo y valorado de los hombres.⁷ En definitiva, los posicionamientos sociales de mujer - ámbito privado y hombre - ámbito público con su valoración social actual. La importancia de los modelos a la hora de las situaciones de aprendizaje y más aún en la infancia y adolescencia y estas constataciones evidencian hasta dónde llegan las reflexiones y acciones tendientes a la equidad en educación. En cuanto al uso del lenguaje, también se han detectado en los análisis de interacciones áulicas, la segregación de la población femenina con la corriente universalización de lo masculino, así como contradicciones absurdas derivadas de la masculinización de ciertas profesiones, cualidades, etc.⁸

Campo profesional.

El acceso a estudios terciarios y oficios también presenta avances cuantitativos, en la región y en nuestro país. No obstante, también aquí se evidencia la contradicción que se señaló. La elección de estudios y áreas profesionales se encuentra segregada en virtud de género en tanto continúan existiendo campos femeninos y masculinos. Las áreas productivas, científicas y técnicas son preferidas por los hombres en tanto las relacionadas con el cuidado, la asistencia y las relaciones humanas, tienen mayoritaria presencia femenina. Poner el acento en las preferencias no debe hacer olvidar que éstas se moldean socialmente, y que es posible verificar también en este aspecto: el efecto de la sociedad patriarcal, de las normas y estereotipos de género en pleno funcionamiento. Más allá de las preferencias concretas, varios estudios están demostrando el componente androcéntrico de la propia construcción científica, su transmisión y sus productos. La ciencia se construye en relaciones de poder, su carácter "neutral" parece obviamente superado aunque conserve ese halo. Que el campo está abierto a todos y todas no asegura la igualdad, de la misma manera que la existencia de centros educativos no resuelve el problema de la equidad de género en educación. La asignación de tareas, atributos y expectativas específicas para cada género acaba delineando las preferencias y las opciones. Complementariamente, las prácticas cotidianas en los ambientes laborales científicos, campo de dominio masculino; resultan en formas sutiles de discriminación, disuadiendo a las mujeres -que ya poseen un handicap en este aspecto, en cuanto a competitividad y luchas de poder por la socialización- de hacerse su sitio en este ámbito.

Interacción en situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Diversos estudios dan cuenta de cómo la interacción a nivel de aula presenta diferenciaciones en el trato para uno y otro género, lo que se ha señalado como prácticas sexistas. Esta diferenciación en el cómo plantean y dirigen la interacción al interior del salón de clases los propios docentes es la mayoría de las veces de difícil aceptación por parte de los mismos, lo que no es más que una de las características del Currículum Oculto de Género: su invisibilidad. Lo que han arrojado los estudios en este sentido refiere principalmente a expectativas de las propias maestras sobre comportamientos diferenciados, con un trato, y un accionar consecuente que redundan en la diferenciación. El uso del

⁷ Resultan más que interesantes los hallazgos de S. Rostagnol a través del análisis de los usos del lenguaje y los textos escolares.

lenguaje genérico -masculino, los turnos para intervenir, así como mensajes claros de fijación de comportamientos esperados, son algunos de los elementos que conforman este núcleo de prácticas. Veremos más adelante dos ejemplos concretos de esta dimensión del currículum oculto.

Posiciones profesionales en el sistema educativo.

Por último, cabe destacar a propósito de las relaciones género-educación; la distribución por sexo de los profesionales del área. Este punto concita la atención de quienes se han interesado en la temática, del que surgen interrogantes e hipótesis variadas. La tendencia, observable por lo visto en diferentes contextos (geográficos, de desarrollo, de condiciones laborales) es la fuerte presencia de mujeres en los niveles inferiores de la jerarquía institucional, y también en los niveles de educación como sistema global: presencia que va descendiendo hasta revertirse en los niveles más altos. Varias de las autoras que se encargan de esta temática, subrayan esta evidencia: Acker, a propósito de la enseñanza primaria en Inglaterra: "Las mujeres se concentran en las categorías más bajas (...) casi la mitad de todos los hombres en las escuelas primarias ocupan puestos directivos" (Acker, 1995:141)

"La enseñanza es uno de los sectores sociales más feminizados. Sin embargo, a pesar de ser mayoritarias las mujeres, sus posiciones en la estructura educativa suelen ser inferiores a las de los varones. Es un hecho que la proporción de profesoras disminuye a medida que aumentan la edad de los alumnos y el prestigio social de cada ciclo escolar." (Subirats, 1994:59)

"La docencia pertenece al grupo de profesiones consideradas tradicionalmente como feminizadas. Al igual que la profesión de asistente social y la enfermería, la docencia, asociada al cuidado de personas y a una vocación de servicio, fuertemente anclada en las capacidades de relacionamiento interpersonal, se ha transformado en la mayor parte del mundo durante el siglo XX en una profesión esencialmente femenina" (Tedesco, 2003:26).

Las explicaciones que se dan a este fenómeno suelen centrarse en la diferencia de competitividad de uno y otro género, en el que la educación tiene una cuota importante de responsabilidad. Los comportamientos esperados y por tanto promovidos acabarían, como se ha señalado; moldeando las preferencias y acciones de varones y mujeres. Por otra parte, esta jerarquización sexuada del sistema tiene efectos negativos sobre el alumnado en virtud de la realidad que refleja (Subirats), sostenida como "normal" y en acuerdo con toda la práctica sexista comentada.

Una mirada colmena adentro.

Prácticas educativas. Relación teoría-práctica

En educación, la relación teoría - práctica es uno de los instrumentos explicativos y analíticos más empleados. No obstante, su carácter polisémico convierte esta relación fundamental en un instrumento potencialmente peligroso como ocurre con todo concepto o relación ambigua a la que se atribuyen distintos significados subjetivos bajo un manto de acuerdo. Es en virtud de esta característica que muchas veces una herramienta de comunicación pasa a transformarse en un mito que aúna creyentes.

Esta relación no puede ser concebida en educación planteando que la realidad - práctica - es causada por la aplicación o adopción de una teoría, ya sea concebida como un cuerpo de conocimientos o como resultados de investigación. Por otra parte, ensalzar del mismo modo la práctica, como conductora de la construcción de teoría redundaría en un determinismo de sentido contrario que no es capaz de explicar el complejo mundo de la educación. En este sentido, Gimeno (Gimeno,1998) plantea la inscripción de este binomio problemático en otro de sentido más amplio, que reclama la formulación de interrogantes acerca de otro grupo de relaciones de nivel superior al uso cotidiano que se les da a estos términos. Es

necesario según él plantearse la relación entre conciencia, significado, conocimiento y mentalidad con la acción y con la tradición acumulada del "saber hacer" en educación.

En el terreno más tangible de la realidad educativa esto conlleva a tomar el camino de desconstruir las significaciones en cuanto a práctica, teoría, su relación, los contextos en los que las mismas se producen y los agentes que intervienen en ellas. Esta manera de tratar de explorar "qué" ocurre en educación se vale del análisis de las acciones básicas que llenan el mundo de las prácticas educativas. Se entiende entonces a la práctica educativa como "acción orientada, con sentido, donde el sujeto tiene un papel fundamental como agente, aunque insertado en la estructura social." (Gimeno 1998: 35)

La acción como pivote.

De esta elección se desprende la acepción de la educación como acción de personas, entre personas y sobre personas. La acción también resulta válida para rescatar el carácter de acción social de la educación y no perder de vista el enlace entre ambas visiones. En efecto, no puede desconocerse esta ligazón, debe estar presente en cualquier mirada que pretenda dar cuenta de la realidad educativa, cualquiera sea su extensión o perspectiva; el binomio operante básico es entonces, iniciativa subjetiva - acción social, en tanto en ella se implican tanto elementos subjetivos como proyectos sociales dirigidos, creencias compartidas y normas institucionales.

Además -y esto resulta clave- posarse en la acción permite dimensionarla en su carácter de "acción humana" en tanto acción que, pese a ser individual en último término, desborda a los propios individuos que la practican, existiendo comunicación de conocimiento y moldeamiento de las personalidades (más allá de las edades) sin la intervención directa e intencionada de profesores, padres u otros agentes identificables. Entender esto es partir de una base que al desconocerse, recorta las posibilidades del análisis, ocultando uno de sus aspectos esenciales. La acción es construcción individual y como tal, está permeada por la asimilación personal de todo aquello que se precie de colectivo, con la contracara de la intervención de los complejos colectivos en la constitución de las personalidades. En el campo educativo, el docente debe ser visto entonces como integridad, en su calidad de "humano" en el sentido de oposición a todo automatismo y rigor tecnicista.

"El profesor actúa como persona y sus acciones profesionales también le constituyen a él (...) Detrás de la acción está el cuerpo, la inteligencia, los sentimientos, las aspiraciones, los modos de entender el mundo, etc." (Gimeno 1998:37)

Pensar en la docencia neutra, exenta de valoraciones y cargas subjetivas resulta un sesgo mayor a la hora de abordar cualquier problema educativo, que asumirla como acción social, con sentido e intención, sí; pero también con la fuerza desbordante de lo colectivo.

Para afinar un poco más la mirada y evitar el malentendido de la acción individual aislada, vale rescatar su carácter relacional con los demás en un triple sentido:

- 1-La acción siempre se da en interacción con otros. Se inscribe en la conjunción de actividades de otros varios sujetos, intercalándose como agentes y pacientes, con influencias mutuas. Las acciones individuales dan vida a campos de intersubjetividad más amplios.
- 2-En tanto los individuos se asemejan y diferencian en conjuntos de rasgos, actitudes, historias, etc; y a su vez comparten ciertas motivaciones, estilos y demás pueden advertirse acciones, que no obstante su carácter individual; pueden ser atribuibles, compartidas, por ciertos colectivos, léase género, raza, grupos sociales u ocupacionales, etc.
- 3-Puede entenderse la acción educativa también como movimiento social, como empresa intencionalmente proyectada tras la conjunción de voluntades individuales que comparten objetivos.

"En la educación las acciones son pues, reflejo de la singularidad de quienes las realizan, -llevan su sello- se entrelazan con otras acciones en un entramado de relaciones, constituyen un estilo de actuar propio de quienes se dedican a educar y conforman un proyecto colectivo que suma esfuerzos particulares, en el que cabe distinguir, porque nunca se borran, las singularidades individuales. Lo social no anula lo idiosincrático y esta característica enriquece a lo social" (Gimeno 1998:40)

La acción educativa como acción moral.

Interpretar las actividades de enseñanza como cuestión moral implica comprender sus dimensiones de análisis intelectual de las distintas situaciones, la autonomía que implica a la vez la opción y la responsabilidad y la experimentación y el pensamiento sistemático siempre presentes en las acciones educativas. Entender la acción educativa como acción moral no significa interpretarla como la transmisión de valores morales, sino que es asunto de esta naturaleza en esencia ya que no pueden desconocerse en estas acciones una serie de elementos que así lo determinan. Cabe señalar entre ellos: la existencia de un sentido, la persecución de objetivos no indiferentes a valores, así como su carácter abierto y la consecuente autonomía para la elección entre dilemas propios de la educación en general, así como de las prácticas diarias. De esta manera, penetra al análisis de las prácticas educativas la reflexión como componente aledaño a este carácter moral y la complementación de este binomio teoría-práctica, con la otra punta de lo que en realidad modélicamente adoptaría un formato triangular: la conciencia de los individuos, con sus componentes cognitivos, afectivos y socioculturales. Resulta impensable por tanto, concebir las prácticas, reflexiones que de ésta se hacen, y las propias teorías y elecciones; aisladas de las estructuras más amplias que enmarcan la acción educativa en todos sus niveles: desde políticas educativas, hasta el trabajo de aula. El sentido de estas acciones tiene una doble vertiente: por un lado son dirigidas a algo, es decir, tienen unos fines concretos; y a su vez, son inteligibles para los agentes implicados en ella. Esta consideración última marca la importancia de atender las valoraciones y conocimientos de los actores para el entendimiento de la acción social en general y de la educación en particular. De este modo, las comprensiones de los agentes se entraman en la relación no lineal teoría - práctica y las múltiples formas, distanciamientos e imbricaciones que se dan en ella.

Género y currículum oculto.

De las múltiples dimensiones que pueden analizarse en esta dinámica de la acción educativa, nos interesa para los fines que persigue este trabajo, detenernos en la marea de género. Centrando la mirada en la educación formal concretamente, resulta útil para comprender y explicar la traducción de la estructura de género en estas instituciones, un concepto que viene siendo cuidadosamente revisado por los estudiosos del género en estos ámbitos: el Currículum oculto. La definición primaria es la que hace Jackson citado por Apple en *Ideología y Currículo* (Apple, 1970 citado en Graña, 2000:5) en su análisis del carácter reproductor de la estructura social atribuible a la educación en general: "...normas y valores que son implícitas pero eficazmente enseñadas en la escuela y de las que no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de los profesores." Estas normas y valores comprometen todos los ámbitos de la vida social y moral, en las que las diferencias de género juegan un papel relevante. Las teóricas feministas han acuñado este concepto para denominar el conjunto interiorizado, invisible para el nivel consciente, de construcciones, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de/entre hombres y mujeres. Como elemento cultural, está presente en las personas e instituciones y se recrea en las interacciones personales de todo nivel, resultando fundamental su análisis en las instituciones educativas. A este respecto se pronuncia Altable en su definición del Currículum Oculto de Género al atribuir sin vacilaciones, gran parte de la responsabilidad a los docentes: "son normas y valores de conducta

aprendidos en la primera infancia y perpetuadas 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, 1997: 9)

Características

El currículum oculto de género contiene y contribuye en la definición de las condiciones de posibilidad para el desarrollo personal de varones y mujeres al perfilar los roles sexuales, las tareas y las expectativas personales y sociales implicadas en cada uno, estableciendo estructuras lógicas para la ordenación e interpretación de conocimientos y requisitos de verdad que los instituyen, así como las valoraciones de las relaciones sociales que de él se desprenden.

La reproducción de significados y distinciones que señalan lo que es "normal/natural" en los hombres y en las mujeres delimita lo visible e invisible en la cultura y en la sociedad en la que se da al organizar la lógica con la que se interpretan las personas y las relaciones sociales así como los mitos asignadores de sentido.

Su carácter de norma cultural lo hace imperceptible de no someterse a reflexión intencionada. De esta manera, fundamenta y permea conceptos y valores, instituyéndose y transmitiéndose a través de la socialización. Es este punto el que ha interesado fundamentalmente a muchas investigaciones que se han abocado a desentrañar los qué y cómo del currículum oculto de género en la educación formal, analizando las interacciones a nivel de aula, los textos infantiles, la utilización del espacio y demás dimensiones dónde este puede llegar a manifestarse.⁹

Dentro de sus características se han señalado su invisibilidad, al determinar "lo natural" sin críticas ni cuestionamientos, dado su arraigo como elemento cultural; y su capacidad en virtud de ello de instaurar normas y condiciones de éxito y fracaso según la adaptación a las mismas. Como todo precepto cultural, su transgresión implica sanciones y sobran ejemplos de las presiones y dificultades que tienen que soportar quienes se apartan de lo socialmente establecido. En el caso particular que estamos analizando pueden mencionarse al interior de las instituciones educativas, en la interacción cotidiana; temas muy comunes en las escuelas, como por ejemplo, el rotulamiento apresurado de un varón que muestra conductas no esperadas para su sexo; como exponente del carácter innato de la homosexualidad.

Según refleja la bibliografía sobre el tema, pueden encontrarse como fundamentos básicos que sustentan el currículum oculto de género, los componentes que dan forma a la actual estructura social de género, tomando cuerpo en la educación formal: androcentrismo, esencialismo y polarización de género, que ya se han repasado.

Cómo opera el Currículum Oculto.

Si se consideran conjuntamente la educación formal y no-formal, puede afirmarse que es en estos procesos en los que se encuentra la fuerza y capacidad reproductiva del COG.

Una de las funciones de la educación es la de formar a las personas en su capacidad de respuesta a las expectativas sociales de transformación y desarrollo, sin descuido de la necesidad de adaptación social a la que también aspira. La prevalencia de esta última resulta "más fácil" en tanto no implica la revisión de los conocimientos culturales aceptados.

Es por esto que es imprescindible a nivel de educación formal, que las maestras y maestros tengan presentes dos puntos fundamentales que pueden hacer la diferencia en la temática que nos ocupa: Reconocer como influyen en su práctica las experiencias, visiones y valoraciones subjetivas y

⁹ Como ejemplos valen los trabajos de Altable, R. "El currículum oculto. La coeducación sentimental.", o los de S. Rostagnol a propósito del lenguaje y los materiales didácticos.

reconocer su propia historia y formación como participante/portador de las normas de género. Las escasas investigaciones realizadas en otros países no hacen más que confirmar la existencia de una transferencia inconsciente de la estructura de género imperante, en la cual la mujer aún ocupa un lugar inferior en múltiples ámbitos de la vida. El hecho de que quizá los mecanismos por los cuales estas transferencias tienen lugar, no sean tan directamente identificables como hace unas décadas, no implica que este proceso no encuentre otros, más sutiles, como lo son en la sociedad global.

Las investigaciones que dan cuenta del sexismo en educación están por lo general centradas en uno de los cruces del triángulo que compone la relación de enseñanza - aprendizaje: la relación didáctica, esto es, el contacto directo entre los docentes y sus alumnos en el entendido de que los primeros "depositan" o "transfieren" a los segundos ciertos componentes de la estructura de género casi siempre de manera inconsciente como se ha expuesto. Sin desestimar la importancia que estos hallazgos tienen para la reflexión sobre el tema, cabe su utilización como insumo para la constatación del sexismo en las escuelas como un dato más.

Se repasarán brevemente algunos de los hallazgos en este sentido, para luego centrarnos en la otra punta del problema que es el principal objetivo de este trabajo.

En este sentido, pero poniendo el acento en las actitudes y comportamientos de los maestros y maestras en la interacción con los alumnos señalaremos los hallazgos de Luis Garibaldi (Garibaldi, 1999), con resultados que ilustran claramente el cómo del currículum oculto. Extrae como conclusiones de un pequeño relevamiento (no representativo) que:

- Los maestros y las maestras, mayoritariamente, perciben en la escuela una actitud diferente originada en el sexo de los niños. Estas percepciones concuerdan con las sostenidas por el conjunto de la sociedad en cuanto a roles esperados para varones ("más participativos, menos ordenados, bruscos, observados mayormente en sus comportamientos") y mujeres ("más tranquilas, ordenadas, colaboradoras, menos problemáticas en su comportamiento")
- Frente a esta percepción, no se considera el aspecto de género en la planificación ni en la reflexión sobre la interacción con ambos grupos de niños.
- La ausencia de la reflexión y práctica consecuentes se fundamentan en tres grupos de argumentos:

"las diferencias entre niñas y varones son naturales" El esencialismo que repasáramos a propósito del currículum oculto se hace presente, concordando con el autor del trabajo: en que esta posición evidencia desinformación y falta de reflexión, puesto que está ampliamente demostrada la influencia social en esta diferenciación.

"Las diferencias son de origen social y la escuela no puede revertirlas". Aquí entra en juego el papel de la educación. La concepción subyacente es fuertemente reproductivista. Adoptar esta posición hasta estas consecuencias últimas supone vano cualquier intento de promover la reflexión en el aula.

"La escuela pública debe tratar a todos los niños de manera igualitaria..." Es evidente en estas respuestas la apelación al mito de la igualdad que parecería que baña a cualquiera que entra a una escuela pública, independientemente de su contexto y condiciones sociales. Este punto, por su obviedad, no merece comentarios.

Otro estudio que analiza las relaciones dentro del aula bajo una perspectiva de género¹⁰ demuestra en tanto, que coexisten dos niveles en la consideración del género en los grupos docentes:

¹⁰

- Un nivel explícito o consciente que no concibe al sexo como diferenciador, poniendo el acento en la explicación de las diferencias en otros factores, lo que lleva a interpretar que no sería necesaria la consideración especial del tema.
- Un segundo nivel, inconsciente, observado en la práctica: que no concuerda con esto. Las conclusiones extraídas son más que elocuentes:

"... la tendencia sexista más marcada en los registros de observación contradice la respuesta rotunda de las maestras (...) Esto pone de manifiesto la existencia de un discurso progresista, donde – al menos implícitamente – existe una resistencia a la idea de segregar una mitad sexual del grupo en las actividades, que se corresponde a un ideal, a un deber ser con el que se identifican éstas maestras como profesionales. Al romper la estructura y resistirse a describir por separado la intervención de niños y niñas, la maestra se define en contra de propiciar una mayor o una diferente participación a unos y otras. De todos modos, las mismas maestras ejercen la tendencia opuesta en sus actividades, lo cuál se condice con el carácter implícito, inconsciente e impensado de estas orientaciones de la práctica docente." (Brailovsky.1999:5)

Resulta fácil advertir en estos ejemplos la dinámica del currículum oculto de género, sus fundamentos y características. Salta a la luz también que de ellas quizá la más peligrosa y problemática es su invisibilidad; dado que imposibilita la reflexión, ameritando un primer paso de sensibilización de los propios implicados, como de hecho se propone en los países que efectivamente han considerado el tema y lo han colocado en la agenda educativa (España y México, por ej.)

Estas características hacen del sexismo en educación un blanco difícil en tanto recién actualmente se están dando a conocer sus modos de acción, pero como se expuso anteriormente, este es uno de los aspectos que contribuyen a su desarrollo y permanencia en el ámbito educativo. Las relaciones en este campo no se agotan en la relación docente - alumno; más aún; la práctica de estos últimos no se agota ni en ella ni en su relación con la teoría recibida en los centros de formación. Como se ha expuesto, ésta se nutre de aspectos personales y contextuales, entre los cuales se encuentran como representaciones simbólicas fuertemente arraigadas las normas y estereotipos de género. Atender esta dimensión (relación didáctica) sin duda es necesario pero no suficiente. Nos adentraremos en la dimensión (complementaria) de la interacción institucional que dirige la atención de este trabajo.

Para no caer en culpabilizaciones simplistas es necesario atender la dimensión de la acción docente desde los más variados ángulos posibles. Aquí entran tanto las condiciones laborales como las ideas, creencias y visiones del mundo que nutren la práctica tanto como la teoría y las prácticas en formación.

Sistema educativo formal y desigualdad de género.

Las investigaciones sobre mujeres profesionales en educación datan sus comienzos en la década del cincuenta.¹¹ Ésta aún continúa enriqueciéndose, abandonando los esquemas rígidos y fuertemente sesgados que tuvo en sus comienzos. En un inicio, éstos estudios reflejaban sesgos sexistas que redundaban en la falta de respeto de las protagonistas, intentando dar rigor científico a afirmaciones derivadas de la intuición de sus autores. A partir de los enfoques feministas, de los hallazgos y avances de toda esta base teórica; comienzan a elaborarse conceptualizaciones y estudios con la complejidad que esta realidad reclama. La interrogante sobre la presencia de las mujeres toma en virtud de estos enfoques, un cariz diferente. ¿Qué determina la prevalencia del orden patriarcal en una de las profesiones feminizadas por excelencia? Parece una obviedad constatar que el problema del sexismo no se supera con la sola presencia mayoritaria de mujeres en el campo que se trate, de lo cual el ejemplo

¹¹ Por ejemplo, Simpson y Simpson, Leggat, Etzioni

que estamos analizando es una clara evidencia. Aún en profesiones femeninas el orden patriarcal goza de increíble vitalidad y en la educación por partida doble: en su cara de ámbito profesional y en el perfil de sus prácticas.

Al respecto de esta primera vertiente, Acker señala, tras una revisión de los análisis que se han ocupado del tema: la existencia de dos tendencias en las elaboraciones teóricas:

- a-Teorías que se asientan en las diferencias de la naturaleza humana para explicar los orígenes de las diferentes posiciones de las mujeres en la enseñanza; y
- b-Teorías "implementarias" que se centran en cómo se perpetúan estas diferencias.

De todas maneras, ambos grupos comparten conceptualizaciones de partida unilaterales, colocando el énfasis en las propias mujeres, en su individualidad, desconociendo otros elementos intervinientes como las propias organizaciones escolares, o la propia dinámica global del sistema de género en la sociedad.

Más allá de la discutible tipología teórica que realiza Acker¹², resulta valiosa la ubicación multivariable del fenómeno, su concepción contextualizada. En el marco de este contexto general dirige la mirada hacia las instituciones escolares, la propia propuesta de educación en perspectiva de género, etc., desde una visión feminista, en un intento de conectar estas áreas que, como veremos, no lo están tanto como pudiera aventurarse.

Insistimos que la superación del problema reclama una visión amplia. La revisión del sistema escolar, de las condiciones de trabajo en conexión con la carga simbólica que recrea la identidad de este grupo profesional, con sus mitos y rituales merece mayor atención y es lo que se trata en el capítulo que sigue.-

Obreras. Fase larvaria.

Cómo se construye una maestra

En este apartado nos ocuparemos de describir y analizar el grupo profesional que nos ocupa. Al ser una de las marcas predominantes del mismo su composición por sexo - 97% de mujeres¹³ - y dada la función social que se les adscribe; se ha adoptado una posición de control sobre la inclusión de la perspectiva de género en los análisis y sobre su lugar en cada una de los componentes que se proponen para analizar el grupo.

Para adentrarse en este proceso y encontrar claves para su explicación se tomará la secuencia propuesta por Tedesco en la "construcción de un docente", redimensionando sus componentes en función de su adaptación a nuestra realidad. La misma se compone de tres momentos claves: la elección de la carrera, la formación inicial y el desempeño profesional. La definición de esta secuencia se fundamenta en la premisa de que la trayectoria desde la formación inicial y las evaluaciones que los implicados realizan sobre las primeras experiencias en el mercado de trabajo, marcan significativamente las actuales consideraciones sobre la trayectoria futura, la formación permanente (imprescindible en este sector) y las propias prácticas laborales. Un estudio coordinado por Tabaré Fernández en nuestro país (Fernández, 2000) también se enmarca en esta perspectiva, interrogándose sobre estos puntos a la hora de abordar este grupo para analizar las condiciones de desempeño.

¹² Existe abundante base teórica que trasciende la "culpabilización de las víctimas" que señala la autora, de la cual hemos tomado algunos exponentes en este mismo trabajo.

¹³ Fuente: García, S. "Los maestros montevideanos" (cuadros). También en Tedesco, J. C. 2003. "Perfiles sociodemográficos de los maestros"

Por otra parte distintos enfoques adoptados en otras investigaciones sobre el tema, más allá de matices en los grados de ceñimiento a enfoques estrictamente pertenecientes a la sociología del trabajo, ofrecen otros puntos relevantes para entender un poco más la realidad de este grupo profesional particular.

Con el apoyo fundamental proveniente de estas áreas de investigación, pero guiado por la hipótesis que lo sustenta, este trabajo tomará en consideración para el análisis de la construcción de **una maestra** estos tres grandes temas que hacen a su existencia: el sustrato proclive a realizar la elección de carrera, esto es, tratar de encontrar puntos relevantes de contacto en la población; la formación en los Institutos Normales (IINN), que constituye el aspecto "duro" o prescripto que caracteriza la tarea, y las condiciones de desempeño en la práctica real del trabajo, constituyendo cada uno un fértil campo de indagación y reflexión teórica.

La constancia de estos momentos cronológicos implica a su vez interconexiones entre las distintas dimensiones que marcan la secuencia, dando lugar a la diversidad de sujetos y estilos al interior del grupo. No obstante, es esperable el hallazgo de ciertos rasgos que lo definen como grupo ocupacional y profesional en la actualidad.

Futuros-actuales maestros. Rasgos generales y preocupaciones

En lo que refiere a la formación inicial, distintos autores señalan un problema detectado en varios países: La enseñanza es una actividad poco atrayente desde el punto de vista social. Estudios como el realizado por Davini y Alliaud (Davini y Alliaud 1999) en Argentina demuestran que quienes acceden a la formación docente de nivel básico no pertenecen a los sectores más exitosos del estudiantado en condiciones de optar carrera. Se constató en este estudio que el 70% de los estudiantes magisteriales lo consideran una opción de "segunda" luego de fracasar o no poder acceder a otros estudios superiores. Más allá de las explicaciones posibles, los datos disponibles para nuestro país señalan fluctuaciones con tendencia decreciente de las preferencias: " En 1967 se habían matriculado en Magisterio aproximadamente 9000 alumnos, número que descendió a poco más de 2000 en 1981.

Se trata de una realidad detectada en varios países, tratado como uno de los problemas más relevantes en la 45° Conferencia Internacional de Educación. Si repasamos las posibles causas que se le atribuyen resalta como uno de los factores explicativos más evidentes el deterioro salarial constante que esta profesión padece. El informe de OIT de 1999 señala que "El descenso relativo de los salarios docentes produce, como una de las consecuencias más importantes, disuadir a los mejores candidatos a entrar en la docencia o permanecer en ella"

"En 1986 el salario real promedio de los maestros había caído a menos de las tres cuartas partes de su valor real en 1960. Entre 1986 y 1990, luego de la restauración democrática, perdió un 15% adicional de su valor real. Entre 1990 y 1995 el salario fluctuó a la alta y a la baja pero finalizó el período un 10% por debajo de su nivel de 1986. Fue a partir de 1995 que se produjo un incremento modesto pero consistente del salario, alcanzando hacia 1999 un valor similar a 1986 (BID, 2000). En términos comparativos con sus pares del cono sur (Chile y Argentina), la evidencia para Uruguay sugiere una posición deficitaria."

Tedesco, J. C. 2003

IIE-UNESCO-Buenos Aires

Formación en los IINN. Evaluaciones

Otro de los problemas señalados, tanto en la citada conferencia como en el estudio nacional mencionado es la falta de adecuación entre la formación teórica y práctica recibida en los institutos y la realidad laboral. Los contenidos de los programas de Formación Docente parecen estar bastante

alejados de las prácticas reales que un educador debe enfrentar, destacándose principalmente las disparidades en los contextos socioeconómicos en los que estas prácticas se realizan, la multiplicación de tareas y la resolución de los más variados conflictos. Centrando la atención en lo estrictamente técnico - pedagógico se señalan la ausencia de promoción de prácticas innovadoras y creativas y el trabajo en equipo, presentes sí en el discurso y currículo formal; pero ausentes de hecho en virtud del favorecimiento de prácticas pasivas y tradicionales. Según A. Pérez Gómez "la práctica docente en la formación permite el aprendizaje de los aspectos más rutinarios y tradicionales vigentes en las escuelas" (Citado en Tedesco. 1995: 66)

En nuestro país, la investigación mencionada señala que el 38,4% de los maestros considera que su formación teórica fue buena y muy buena, y el 39,3% opina lo mismo acerca de la práctica. Sin embargo, cuanto más reciente es el egreso del IINN de los encuestados, el nivel de satisfacción decae. Si además cotejamos esto con las respuestas sobre primeras experiencias laborales, se evidencia claramente la falta de adecuación aludida: la impresión más señalada por los encuestados es la diferencia entre práctica y realidad (76,3%) referida sobre todo a las características socioculturales del contexto de trabajo. Aunque no se responsabilice por esta brecha a la formación recibida, se aprecia que la preparación no resulta satisfactoria, es más, resulta cada vez menos satisfactoria.

El aspecto referente a las disparidades contextuales no ofrece mayores dificultades para su comprensión si se atienden los medios donde se ubican las escuelas de práctica: la mayoría de estas se ubican en medios de nivel sociocultural medio o medio alto, no existiendo escuelas de práctica en los "contextos socioculturales desfavorables". Más aún, el sistema de acceso y distribución del personal docente en Educación Primaria favorece esta falta de adecuación. La cobertura de cargos efectivos¹⁴ comienza desde las periferias y zonas socialmente deprimidas (Centros con altísima rotación de personal con cargos siempre vacantes) que son abandonadas por los maestros cuando alcanzan la antigüedad suficiente como para acceder a traslados. De esta manera, los maestros noveles o muy jóvenes en el sistema son quienes se ven destinados a esos contextos, ámbitos que paradójicamente, requieren de competencias prácticas y experiencia debido a las dificultades adicionales que plantean.

Esta problemática también es mencionada por Tedesco (Op. Cit:67) aludiendo al desempeño profesional. El mercado de trabajo de los docentes se encuentra de esta manera segmentado en virtud de antigüedad y las escuelas de contextos desfavorables son los "puestos de entrada" al mismo: La antigüedad es la única forma de acceso y movilidad hacia zonas más favorables en la ciudad, en consecuencia las escuelas periféricas y de contextos críticos se cubren con egresados recientes, presentando altísima rotación de sus planteles docentes. Esta es una de las inercias que la reglamentación vigente plantea pero no es la única. Repasaremos y profundizaremos sobre esto más adelante, cuando nos ocupemos en particular de las repercusiones que esta rigidez institucional plantea en el desempeño concreto.

El género no está en la agenda

Resulta interesante constatar que en la bibliografía revisada referente a evaluaciones de desempeño, formación y acceso no se presta ninguna atención a la temática de género. Según anota Silvia Llomovate (Llomovate. 1999) en una revisión de estos estudios, la mayoría de los mismos son llevados a cabo por investigadores pertenecientes al área de la educación. Esto resulta interesante si observamos que este grupo profesional encargado de una de las tareas supuestamente fundamentales en la socialización de los más jóvenes, se compone mayoritariamente por mujeres, como ya ha quedado

¹⁴ Concurso de Oposición que consta actualmente de dos partes teóricas y una práctica, debiéndose superar los 35 puntos en las tres pruebas conjuntamente para acceder a las listas de cargos efectivos elegibles. Estos no siempre son suficientes en relación a la totalidad de maestros que superan estas marcas.

constatado anteriormente. Puede aducirse que las evaluaciones generales que se han realizado sobre la población magisterial de nuestro país - por cierto escasas- no tienen la perspectiva de género como objetivo lo que no constituye de ninguna manera un error (quizá sí una omisión). De todas formas, llama la atención el hecho de que los problemas laborales que enfrenta este grupo (salariales, de funciones, etc) nunca hayan sido observados bajo esta perspectiva.

Los estudios que se han encargado de reunir las áreas de educación y género por su parte, son llevados a cabo por investigadores que pertenecen a otras esferas del conocimiento, evidenciándose un claro divorcio entre quienes piensan y actúan en el tema.

Lilian Celiberti¹⁵ expone claramente esta situación " Las prioridades educativas y el papel de la escuela están, de alguna manera, en permanente debate; pero la equidad de género, la expresión de las mujeres, la emergencia de su protagonismo como sujetos; han estado ausentes en ellos. En los debates educativos la profesión docente se vincula principalmente a sus aspectos técnicos, considerando toda tarea que va más allá del proceso de enseñanza - aprendizaje, como elementos secundarios, o lo que es peor, invisibles, no evaluables."

Esta ausencia también se pone de manifiesto en el Documento Nacional sobre Situación de la Mujer en el Uruguay (INFM.MEC.2000), constatándose la no inclusión de la perspectiva de género en los niveles primario y secundario, así como tampoco en Formación Docente, a excepción de un Seminario en los CERP's centrado en la detección y prevención de situaciones de riesgo que pongan en peligro el proceso de aprendizaje (violencia doméstica, acoso, discriminación)

Obreras en acción

Condiciones de desempeño profesional.

El desempeño profesional se entiende como la puesta en práctica en situación de un conjunto de saberes y competencias con cierta especificidad, en tanto las condiciones de desempeño profesional aluden a un conjunto de factores presentes en estas situaciones, constitutivas de la carga de trabajo de quienes las llevan a cabo (Mendizabal, 1999)

Estas condiciones laborales "dependen de la organización del proceso de trabajo. El proceso de trabajo es la forma mediante la cual, el hombre, utilizando los medios de trabajo, modifica los objetos de trabajo, para producir bienes o prestar servicios."(Mendizabal, 1999:244)

Los estudios sobre el trabajo docente generalmente están centrados en el aspecto psico - pedagógico de la realización de su tarea (guiar los procesos de aprendizaje) por lo que se enfatizan los aspectos técnicos y psíquicos tanto a nivel individual, o como colectivo. Sin restar importancia a estos aspectos, resulta interesante indagar en otros poco considerados como la situación de trabajo concreta, impresiones, visiones subjetivas y relaciones sociales, que no son más que parte de las dimensiones de las condiciones de desempeño referidas teóricamente. La consideración de la persona real y concreta en situación de trabajo es imprescindible para una idea cabal de las mismas, así como la lógica de la organización institucional en la que se encuentra inserta. Una vez más, el rescate del sujeto sale al cruce, esta vez desde la visión "laboral". Resulta en tanto un encuentro entre el trabajador, trabajadoras en este caso; y la tarea - práctica educativa-, que tiene en la figura de "la maestra" su protagonista

La consideración del trabajo como derecho y no como castigo ineludible, es el punto de partida para los actuales enfoques sobre la actividad laboral. La consideración del proceso de trabajo en el contexto de su desarrollo, es decir, conjuntamente con las condiciones de trabajo (CyMAT);¹⁶ resulta un enfoque

¹⁵ Celiberti, L. *Cotidiano Mujer. Extraído del debate Educación, Género y Democracia.*

¹⁶ *Condiciones y medio ambiente de trabajo. (Neffa, 1999)*

adecuado para comprender que papel juegan las visiones, valoraciones y preconcepciones en las relaciones interpersonales y con la institución de pertenencia de nuestro grupo objeto de estudio. La caracterización del mismo y de la organización no sólo implican aspectos cuantitativos y los clásicos aspectos de prescripción de tareas, normativas, seguridad e higiene (como enfatizan los enfoques clásicos en análisis de situaciones laborales) sino que debe incluir también formas institucionales, prácticas y relaciones sociales y modelos de gestión.

Extrapolando este planteamiento para abordar el análisis del trabajo docente, Neffa señala que la tarea "requiere la puesta en acto de sus capacidades cognitivas, afectivas y relacionales", (Neffa, 1999: 82) dimensiones que resultan condicionadas tanto por el trabajo prescripto, como por la efectivización real de la tarea.¹⁷ Se propone entonces desde estos nuevos enfoques, realizar las investigaciones combinando las mediciones objetivas de las condiciones laborales con las vivencias y percepciones de los trabajadores. Se conciben dentro de "condiciones y medio ambiente de trabajo" tres grupos de factores:

a-El esfuerzo físico, psíquico y mental requerido

b-El medio ambiente dónde se desenvuelve el trabajo

c-Las condiciones de trabajo. Aquí se integran a su vez: organización, naturaleza y contenido del trabajo, tiempo del mismo, remuneración, gestión de la fuerza de trabajo (carrera profesional y evaluaciones de desempeño), servicios asistenciales y sociales para los trabajadores, posibilidades de participación en el manejo de las CyMAT, Ergonomía de instalaciones e innovaciones tecnológicas.

Este mismo enfoque plantea la necesidad de considerar estos factores por una doble razón: porque afecta la motivación, identidad y salud de los trabajadores y porque también afecta la eficiencia de las empresas o instituciones, resultando una "...fuente no despreciable de competitividad. Según este enfoque, la persona; con su carga subjetiva y social; no puede dejarse de lado.

Se trata en este caso, de mujeres con una edad modal de 30 años, casadas en su mayoría; provenientes de familias de nivel socio-cultural medio e inferior.¹⁸ El encuentro entre lo teóricamente reseñado en cuanto a práctica educativa y actividad laboral, tiene en "la maestra" su protagonista. Repasaremos brevemente las condiciones generales en las que éstas desarrollan sus tareas en el entendido de que este es un insumo valioso a la hora de abordar esta otra punta de la reproducción de la estructura de género en nuestro sistema educativo. Rescatamos aquellos puntos "problemáticos" encontrados por los investigadores que se han dedicado a estudiar este proceso laboral. Se ofrece en la presentación de los mismos, la denominación académica y su traducción cotidiana.

Las maestras. Trabajadoras "multiuso"

Este es sin duda uno de los aspectos distintivos de la naturaleza y contenido del trabajo de docentes de nivel primario en el momento actual. A este respecto el análisis de Nora Mendizabal acerca de la tarea docente arroja que "el gran problema radica en el cúmulo de actividades, tareas administrativas y asistenciales que se le agregan a las tareas esencialmente pedagógicas" (Mendizabal 1999:107) Considerando las tareas reales, esta autora considera tres categorías de tareas: administrativas, pedagógicas (restringidas y ampliadas) y asistenciales.

Entre las primeras se incluyen: listas, planillas y registros varios (evaluaciones, diagnósticos, etc) existiendo también otras no específicas (ampliadas) como por ejemplo: recaudación de dinero (rifas,

¹⁷

¹⁸ Fuente: Fernández, T. Op. Cit.

ventas, festivales, etc), cuidado del comedor, cuidado de puerta, organización de material didáctico y fungible, organización de actos y otros. Las tareas asistenciales se han venido incrementando a medida que la escuela pública desvirtúa su función educadora encargándose por ejemplo de la preparación y suministro de alimentos (comedores y copas de leche) de vestimenta (roperos escolares) gestiones y trámites comunitarios (obtención de documentos, informes y gestión de apoyo psicológico) o atención sanitaria.

Además, las carencias en aumento del sistema público en general adicionan tareas como la obtención y reparación del mobiliario, de materiales, limpieza, etc.

La magnitud de la ampliación es asombrosa, sin embargo; las maestras las realizan invirtiendo recursos y tiempo no contabilizados en la normativa. Estas dos expresiones extraídas de las investigaciones reseñadas resumen el punto con total claridad: 'Hacemos todo lo que al gobierno se le ocurra que debemos hacer', '...aprendí a hacer un poco de todo: maestro, padre, psicólogo, enfermero, etc...'

La investigación de Neffa extrae conclusiones en el mismo sentido "La actividad real del docente no coincide con la tarea prescrita (estas son especificadas en forma maximalista) (...) debiendo agregar numerosas tareas administrativas y asistenciales que no son de su agrado y que con frecuencia, son vividas como descalificantes" (Neffa, 1999: 24)

Frente a este desfase en el proceso de trabajo cabe preguntarse como ha llegado a sus actuales límites y por qué no existe resistencia manifiesta de quienes ven acrecentadas las demandas y mermadas las retribuciones.

Tiempo de trabajo. Heroínas en el obsequio de horas.

El tiempo de trabajo es otro de los factores característicos. Este reclamo (no formal) tan repetido en la cotidianeidad de los docentes encuentra demostración clara en las investigaciones que dan cuenta de la jornada laboral real. No se trata sólo de las típicas tareas de corrección y preparación de clases, sino que hay que agregar a esto horas de coordinación y reuniones fuera de horario no pagas, llegadas anticipadas, concurrencia en días libres o salidas retrasadas para cumplir las referidas tareas ampliadas (comedor, puerta, festivales, actos). La denominada "jornada docente" comprende tres tipos de jornada a saber: jornada legal + jornada extra + jornada suplementaria¹⁹. La encuesta realizada en la investigación de Mendizabal (Op. Cit), arroja la siguiente composición de la jornada docente: 54% jornada legal, 44% jornada suplementaria y 2% jornada extra.

En nuestro país, la investigación anteriormente mencionada coordinada por Fernández señala que "...se identificó la existencia de plus-trabajo, ya que dos de cada tres maestros estarían contribuyendo con entre 10 y 20 horas extras para el funcionamiento de las escuelas."(Fernández, 2000:51)

Lo que interesa más allá de la cuantificación, es señalar que existe efectivamente un tiempo adicional no despreciable en el proceso de trabajo. Evidentemente esto se conecta con la ampliación de las tareas que referimos antes. Ambos fenómenos tomados conjuntamente ilustran la movilidad real y potencial que estos dos factores poseen. El desfase entre normativa y trabajo real es un ingrediente que se ha "naturalizado" en este grupo profesional. De la misma manera que el salario docente ha sido la variable de ajuste en el recorte de inversiones, las tareas y el tiempo destinado a ellas cumplen la misma función en relación a la prestación efectiva del servicio en la dinámica interna.

¹⁹ Esta categorización corresponde a la investigación de Nora Mendizabal en la cual a la jornada mensual corresponden tareas como las evaluaciones generales, reuniones con padres, actividades coprogramáticas y otras. En las jornadas extra se considera el tiempo dedicado a comedor, llegadas anticipadas, festivales...

Remuneración. Doble (triple) jornada y pluriempleo.

No es novedad para nadie constatar el deterioro del salario de los docentes de primaria en la Educación pública.

Lo importante reside sin embargo en contemplar sus efectos en las maestras actuales y potenciales. Ya hemos adelantado algo sobre la desmotivación para optar por esta carrera por quienes egresan del bachillerato. Cabe agregar que el salario, considerado como medida objetiva de posicionamiento social, no sólo disuade a potenciales candidatos y expulsa del sistema a quienes tienen otras posibilidades de inserción laboral; sino que resulta altamente desgastante para profesionales en ejercicio tanto en el sentido moral como en el puramente pragmático: el deterioro del salario habilita en muchos casos el pluriempleo. Si cotejamos esto con lo referido sobre el tiempo de trabajo resulta una jornada laboral extensísima cuyas consecuencias posibles son la disminución de la calidad de la tarea que se realiza y el recorte individual que esto significa en inversión de tiempo en dispersión, actividades de perfeccionamiento, culturales y sociales.

La investigación disponible en nuestro país constata que el 56,1 % de los maestros de la muestra tienen otro empleo, la mayoría otra escuela (privada o pública), mientras que el 12,3% tiene tres o más trabajos simultáneamente. (Fernández, 2000:16. Cuadros)

Si conectamos esto con la feminización señalada, es fácil advertir que de hecho podríamos hablar de triple jornada o aún más, en la mayoría de los casos. En efecto, el descenso de las responsabilidades domésticas en las mujeres que se señaló, la doble jornada formal y el plustrabajo, configuran una agobiante carga para este grupo que es necesario señalar a la hora de considerarlo y a sus CyMAT.

Carrera profesional y evaluaciones de desempeño. Gerontocracia y "receptividad"

El ascenso de grado responde a la antigüedad en el sistema, ascendiendo del G1 en el ingreso al G7, a razón de uno cada cuatro años de trabajo.

La normativa vigente sobre evaluación de desempeño docente prevé dos instancias formales de evaluación en cada año lectivo por parte de superiores en la escala jerárquica. Una de ellas a cargo de la Inspección de distrito (dos visitas anuales mínimo, una orientadora y otra de evaluación) y la otra a cargo de la dirección del centro específico al final del mismo (A3). En ellas se asigna un puntaje cuyo rango es 20 - 100, que configura uno de los ítems secundarios a la hora de ocupar posición en las listas de orden de prelación (el primario es el grado). Estas listas ordenan acciones varias dentro del sistema como ser trasladados, acceso a otros subsistemas (práctica, educación especial, etc) o el acceso a concursos cuando los hay.²⁰

La evaluación considerada formalmente implica la orientación por parte de los superiores inmediatos a propósito de lineamientos generales de intervención pedagógica, cumplimiento de ciertas disposiciones y orientación general de la práctica. Pero esta área supuestamente "definida" de contenidos a evaluar se ve asombrosamente desdibujada si atendemos las cargas adicionales de trabajo y tiempo que señaláramos. En efecto, la indefinición de las tareas reales, su potencial para moverse según las necesidades; en definitiva; el desfase que anotáramos, hace muy particular esta evaluación profesional. En la realidad, muchas veces este sistema favorece otro tipo de prácticas menos "transparentes" y menos enfocadas en promover la reflexión sobre la propia práctica docente y más cercanas al acatamiento sin más de lineamientos vigentes con objetivos, cuando menos; discutibles.

Este sistema de evaluación marcadamente verticalista centra sus exigencias en la capacidad adaptativa de quien está en contacto directo con la realidad de las escuelas. Dicho de otro modo, no es imprescindible para obtener resultados institucionales favorables, el perfeccionamiento o formación

²⁰ Ver Anexo I, Artículos del Estatuto Docente No 2

crítica sobre tendencias, y posturas pedagógicas y didácticas. La adaptación a las líneas directrices que descienden del Consejo pueden asegurar una evaluación favorable. La distancia entre ésta y el propio proceso de aprendizaje es un tema que puede ser discutido, y es uno de los problemas que enfrentan los docentes en su relación con la institución educativa que nos ocupa.

Apenas con estos datos es apreciable cómo, para lograr "moverse" en el sistema es suficiente con "quedarse quieto"

Otro punto importante es que no se prevén en la normativa instancias de evaluación en sentido contrario, por lo que quienes ocupan los estratos inferiores de la escala (maestras) son blanco fácil de criterios personalistas o poco "profesionales", transformándose, en la mayoría de los casos; en rehenes del propio sistema que integran. Aquí es donde se cierra una de las puntas que ayudan a entender el acatamiento de cada vez, mayores exigencias y plustrabajo.

La aludida "receptividad" es una cualidad muy frecuentemente utilizada en los informes de inspección y dirección y atiende a la capacidad de escuchar y recibir para la propia práctica, las sugerencias que se hacen por parte de las autoridades, no obstante; puede resultar siendo, en muchos casos; un indicador de la sumisión con que se aceptan y aplican los lineamientos. Lo antedicho no significa que todas las evaluaciones tomen este cariz, pero lo cierto es que el diseño del sistema lo permite y existen antecedentes que respaldan estas observaciones.

Si bien se prevén concursos para el ascenso a niveles de dirección e inspección o acceso a otros subsistemas; en la práctica estos son escasos, o prácticamente inexistentes.

Según repasáramos en el Informe de Tabaré Fernández, la antigüedad es uno de los factores que posibilita el traslado a zonas más favorables dentro de Montevideo o a zonas urbanas en el interior. Lo mismo ocurre con el acceso a concursos de Dirección e inspección.

En referencia a perfeccionamiento, ya sea por la vía de la actualización a nivel más personal a través de lecturas o a la realización de cursos: el citado informe revela que la mayoría de las maestras accede para estos fines, a las revistas especializadas²¹. Menos del 20% manifestó haber realizado lecturas de actualización pedagógico-didácticas de mayor aporte teórico, lo que tiene una explicación manifiesta en las limitaciones económicas, conjuntamente con la falta de oportunidades a nivel público. Sin embargo, y pese a que no fue especialmente mencionado en los estudios revisados; es importante cuestionarse sobre el uso del tiempo en relación con esto. Si observamos los datos obtenidos sobre la doble, triple jornada de estas trabajadoras no resulta descabellado aventurar que la falta de tiempo, el cansancio y la desmotivación puedan resultar en una explicación de peso.

No obstante, no puede dejar de señalarse, que a nivel público son inexistentes las oportunidades de actualización. El Instituto Magisterial Superior, otrora encargado de esta función a través de los cursos de especialización; permanece cerrado desde mediados de los ochenta; siendo su reapertura un reclamo persistente del Sindicato. Existen cursos en áreas relacionadas, ya sean de posgrado o de perfeccionamiento, en el ámbito privado; pero sus costos resultan muy elevados para el perfil económico del magisterio. La encuesta realizada señala éste aspecto como el obstáculo más señalado a la hora de decidirse a continuar estudios en el área. Sobre la consulta de si estaba en sus planes realizar algún curso de especialización o actualización se obtuvo que sólo el 26% contaba con esta alternativa entre sus planes a futuro. Los impedimentos más señalados fueron los siguientes: "...el 62,1% de los maestros entiende que el costo del curso es un importante impedimento. Le siguen la extensión total en horas, (...) la distancia que tienen que trasladarse..." (Fernández, T.2000)

²¹ Las más leídas son *Quehacer Educativo* (87,3%) y *La educación del Pueblo* (69,5%)

Valoración individual y social.

Este punto merecería datos que pudieran respaldar algunas observaciones, sobre todo a nivel social. De todas maneras, parece claro que la profesión docente viene sufriendo un descenso constante en términos de prestigio social, sobre todo la docencia de educación primaria, lo que sin duda se relaciona con el salario en alguna medida.

Un dato importante que arroja la encuesta de Fernández en este sentido es que la mayoría de las maestras y maestros entrevistados si bien valoraban positivamente su profesión, no concebían con la misma positividad la dedicación de sus hijos a la docencia. La gran mayoría argumentó en base a los bajos salarios y a este descenso en la valoración social. Por otra parte, la valoración positiva disminuye a medida que decrece la edad de los entrevistados y consecuentemente, cuanto más reciente ha sido su formación en los IINN y su inserción en el mercado laboral.

Diseño y metodología.

La intención de este apartado es mostrar el camino que las ideas originarias han recorrido hasta plasmarse en el trabajo presente.

La inquietud inicial surge de la propia experiencia, lugar de cruce de recorridos diferentes: siete años de trabajo como maestra y treinta años de trabajo como mujer son solamente dos, entre tantos otros. El trabajo diario, el interés por los temas de género, y seguramente más elementos, abrieron paso a una serie de preguntas, persistentes, constantes, que encuentran en la realización de esta Monografía de grado, la oportunidad de canalizarse. Confiando en que "...experiencias personales y profesionales pueden encender la chispa que ponga en marcha una investigación que llegue a buen término..." (Valles, 1997:86) se encaró la tarea de conocer las relaciones e interacciones sociales al interior de una escuela pública de la ciudad de Montevideo con el objetivo de detectar marcas del sistema de género operando, afinando el enfoque hacia las condiciones de trabajo.

Se considera necesaria una aclaración antes de exponer detalladamente las técnicas y decisiones muestrales: clarificar las posturas más generales que las enmarcan y las reclaman.

En primer lugar, abordar un tema como el mencionado responde a una visión general que, además de interesada en los temas de género: los considera en el marco de los valores sociales, asociados entre sí y susceptibles de cambio. Se expondrá esto con más detalle con la ayuda de Guba Y Lincoln (Valles, Op. Cit) pero sin la intención de adherir a o forzar un "paradigma" sino con el fin de aclarar lo más posible los marcos relevantes.

En este sentido, acordamos con estos autores que todas las decisiones de diseño se enmarcan en una visión particular sobre:

- La naturaleza de lo que se investiga. Supuesto ontológico.
- La relación entre investigador y objeto investigado. Supuesto epistemológico.
- El modo en el que se puede acceder a ese objeto. Supuesto metodológico.

Ni al punto de buscar el "paradigma de pertenencia", ni al punto del "todo vale". Miles y Huberman explican claramente a lo que se apunta: "El investigador no suele partir de cero: conoce la literatura o el estado de la cuestión, cuenta con interrogantes que le mueven a investigar y le atraen unas perspectivas teóricas más que otras." (Miles y Huberman, 1994)

Se trata, en definitiva, de hacer explícitas esas preferencias y puntos de partida.

En lo que refiere al aludido supuesto ontológico, se sostiene aquí que la realidad que se observa en la escuela es inseparable de su lugar y momento. No puede considerársela como reducto ajeno a los valores circulantes de nivel macro (sociales, culturales, políticos, de género) que existen en conflicto en la sociedad global. La escuela configura, con sus particularidades y combinaciones propias: un micromundo en el que se recrean tensiones de mayor nivel.

De la misma manera, estos valores se encuentran presentes en el sujeto que investiga y esto no puede desconocerse. La relación sujeto - objeto se sostiene "transaccional" en tanto ambos se influyen en el proceso de obtención de conocimiento. Negar esto en virtud de una pretendida objetividad, sería cuando menos, un autoengaño.

Finalmente, el supuesto metodológico implica fundamentalmente para el área que ocupa y guía este trabajo: conocer y comprender los mecanismos de recreación y reproducción de los mecanismos que

sustentan el actual sistema de género; centrándonos principalmente en las condiciones de trabajo; con el objetivo de trabajar sobre ellos, de implementar acciones a fin de su paulatina transformación y eliminación.

Estos supuestos conjuntamente con los recursos disponibles, y el carácter del trabajo; perfilan la selección de una estrategia de indagación de corte puramente cualitativo. Como se ha esbozado ya, el ánimo no es de representatividad ni generalización sino de comprensión y profundización en una combinación particular del área, ahora sí, es posible entrar de lleno en el nudo de las decisiones metodológicas realizadas.

El contexto.

La particular posición de quien realiza este trabajo, conlleva un doble reclamo en lo que refiere a decisiones muestrales:

- accesibilidad como uno de los criterios de selección de enclave y casos y,
- alto grado de participación en la técnica de recogida de datos.

La propia experiencia en el campo, unida a la base teórica que ha sido expuesta; abren un sinnúmero de interrogantes acerca del grupo profesional que en este trabajo se pretende analizar: las Maestras de Educación Primaria Urbana en nuestro medio. Este último punto merece especial atención en tanto concepto cargado de ambigüedad y a la vez cambiante espacial y temporalmente.

El medio, en su acepción de entorno socio-cultural, influye en la realidad y características de la escuela que se trate. Es sabido que podemos encontrar realidades disímiles en escuelas de barrios de nivel socioeconómico alto o medio alto y escuelas de la periferia de la ciudad, descontando las catalogadas como de "Contexto Sociocultural Crítico" por la ANEP. El fenómeno de Segregación espacial, de reciente y creciente desarrollo en nuestra ciudad; alcanza los servicios públicos, entre ellos, la educación. (Veiga, 1998, Kaztman, 1999)

No obstante, y sin descartar la significación de esta variable; el presente estudio dirigirá la atención hacia el personal de trabajo, hacia los técnicos pertenecientes a este servicio. El peso y la forma particular en que influye el contexto socioeconómico en el trabajo diario de las docentes, en sus imágenes y expectativas, es un tema interesante, pero también digno de otro trabajo de similares dimensiones.

No consideramos aquí estas variables contextuales, entendiendo que:

- La educación primaria pública está padeciendo un progresivo deterioro en su totalidad, conjuntamente con la figura de la maestra como su referente concreto y más cercano. Las variables contextuales geográficas y económicas inciden en el grado y velocidad de este deterioro.
- Las maestras tienen un único ámbito de formación inicial: los IINN. Su entrada al mercado, el desarrollo de sus carreras profesionales y su propio nivel socio-cultural son independientes de su contexto de trabajo, como se ha expuesto.
- Las representaciones personales sobre sistemas de género y su relación con las condiciones laborales operan a nivel simbólico, abarcando al grupo profesional como tal, pudiendo diferir en grado debido a los desafíos para la práctica que los medios más "difíciles" pueden derivar.

Por todo lo antedicho, este trabajo intenta comparar estas representaciones e interrelaciones en las propias maestras, buscando la diferenciación en variables personales y no contextuales, centrando la recogida de datos en un único contexto o enclave (Shaw. 2003)

El punto de partida conceptual es la interacción entre condiciones de trabajo y estereotipos de género, en el entendido de que:

a-Esta combinación explica muchas de las paradojas, mitos y sinsentidos que hoy caracterizan el trabajo docente.

b-Las prácticas sexistas estudiadas y debatidas se enmarcan en este telón de fondo simbólico, coadyuvante de las mismas y consecuentemente responsable, de buena parte de las resistencias e incongruencias entre discurso y práctica.

Estrategia.

La selección de técnicas sugiere la aproximación a una estrategia que se ha dado en llamar "triangulación" en la literatura metodológica. La combinación escogida responde a la articulación considerada necesaria entre la obtención y control de datos y los recursos y situación particular que dieron origen a este estudio. En una primera fase ha resultado adecuada la observación participante, cuyos pormenores se detallarán seguidamente. En un segundo nivel, se consideró necesaria mayor profundización en algunas pistas provenientes de combinaciones que dieron lugar a "tipos", así como un exponente masculino; rastreables solamente a través de entrevistas en profundidad. El tercer nivel, se centra en las posición de casos supuestamente negativos: La posición de un exponente de nuestra población de análisis a través de una producción intelectual realizada en oportunidad de un debate abierto sobre Educación y Género. Como es evidente, la profundización y control sobre los datos reclama la utilización de más de una técnica para su obtención, en palabras de Taylor y Bogdan: "...se llama triangulación a la combinación en un estudio único de distintos métodos o fuentes de datos." (Taylor - Bogdan. 1986:92)

Aunque vale también la aclaración de Valles a este respecto: "En la práctica investigadora se da siempre un cierto solapamiento entre estrategias (...) siempre se acabará recurriendo a todos o una parte de los ingredientes básicos: documentación, observación, entrevistas. De la fórmula cualitativa que se emplee para su combinación resultará un producto de nuestro sello personal." (Valles. 1997:100) Este sello tomó cuerpo aquí en la previsión, ajuste y aplicación de las técnicas de observación-participación, y entrevistas en profundidad.

Observación - participación.

Más allá del rótulo que resulte más adecuado, la opción de combinar más de una fuente de datos se sustenta en la intención de controlar los discursos y posiciones y profundizar en ellos.

En efecto, la observación participante en una primera etapa permite una aproximación a la interacción cotidiana en el ámbito laboral que nos ocupa. Cómo se conducen, que temas y preocupaciones circulan, como se concibe el trabajo y el plustrabajo diario, son algunos de los puntos de atención

Para detallar un poco más sobre el empleo de esta técnica en esta instancia en particular, cabe recordar que no es exclusiva de la labor exploratoria de los antropólogos en su estudio de ignotas tribus. Para asentar el poder de esta técnica, un tanto descuidada en los estudios sociales, resulta útil señalar su

distanciamiento con la observación común: "La observación puede transformarse en una poderosa herramienta de investigación social y en técnica específica de recogida de información" (Olabuénaga - Ispizua, 1989:79)

"Para esto es necesario que la observación se halle orientada a un objetivo previsto, se planifique y se controle, tanto con las teorías, como con otros criterios" (Olabuénaga - Ispizua Op. Cit)

El nivel de participación en el desarrollo de la observación presenta matices, pero ninguno es indiferente a algunas premisas básicas para que se trate de observación técnica (Junker en Valles, 1997)

a- Implicarse en la situación y observarla conjuntamente.

b- Experiencia en la doble vertiente, exterior e interior a la situación; es decir: como miembro y extraño.

c- Explotación de la introspección

d- Registro de las actividades.

Según este autor, la observación/participación, adopta la forma de un continuo cuyos polos están dados por el "completo participante" y el "completo observador". Dentro de las posiciones intermedias se distinguen básicamente en dos elementos:

- El predominio de una de las dos acciones fundamentales y
- la visibilidad de la actividad de observación para los observados

En este caso particular, las características del marco situacional y el diseño nos encuentra en una posición con máxima participación, al pertenecer plenamente a la institución que sirve de contexto. El mínimo de "extrañamiento", necesario para sustentar una técnica como esta, viene dado por las preguntas que en un inicio surgieron naturalmente, en virtud de un proceso que se esbozaba y se concretaba ahora en unos objetivos e intereses claros, más allá de la pertenencia. Es por esto que también debe hacerse explícita la auto-observación, mencionada por muchos autores como técnica válida, o mejor, explicitable; ya que muchas veces no se advierte en virtud de un pretendido rigor científico.

"La autoobservación como herramienta técnica en el estudio de la sociedad (...) propugna la inmersión del observador en la vida real, donde tiene lugar el fenómeno a estudio. Modo este de alcanzar una comprensión de las vivencias de los actores gracias al concurso del pensamiento y las vivencias que el investigador experimenta" (Valles, 1997. S/d)

Un primer paso importante a la hora de aclarar y fundamentar las técnicas empleadas es no pasar ninguna por alto. Asumir la autoobservación como herramienta va en esta dirección y resulta útil además para detectar y explicitar los posibles sesgos, inherentes a este tipo de técnica.

En cuanto a la visibilidad es necesario aclarar a qué se está refiriendo. Hay autores que reflexionan sobre este asunto tomando como referencia la investigación como un todo, en la que esta técnica está inserta; otros consideran técnica e investigación indistintamente y hay quienes se refieren a la técnica concretamente.

En este caso, sólo la técnica de observación permaneció oculta y en consecuencia también la investigación en una primera etapa. Tras la necesidad de realizar entrevistas, la investigación debió hacerse visible. Con respecto a los "dilemas éticos" que se citan a propósito de las técnicas encubiertas, se acuerda aquí con Roth (1962) y Taylor (1986) en que la dicotomía visibilidad/encubrimiento es simplificante en exceso en tanto toda investigación tiene componentes de ambas características. No todo es explícito ni todo secreto en investigación social. Suscribimos a estos últimos en el entendido de que "... hay situaciones en las que la investigación encubierta es al mismo tiempo necesaria y está éticamente justificada" (Taylor- Bogdan, 1986: 47)

Realizar observación de y en, un ámbito en el que se participa puede generar reacciones y modificaciones en los comportamientos que resulten contraproducentes para el estudio, además; la etapa encubierta de este trabajo, centrada en las interacciones en el ámbito laboral; no explora la esfera íntima de las involucradas. Como señala también Henri Peretz "...ciertas situaciones e interacciones realizadas habitualmente no son formuladas a gusto por los actores, sea porque no disponen de palabras²² correspondientes, sea porque no quieren hablar de ello. La observación de tales situaciones sustituirá su verbalización." (Peretz. 2000:32)

Este es otro punto que llevó a la aplicación de esta técnica bajo esta modalidad: El intento de superar los "formalismos". Captar las interacciones y la realidad de un proceso de trabajo con lente de género debe superar tanto la formalidad de los reglamentos y las prescripciones laborales, como el discurso "políticamente correcto" de los roles de género; si partimos de la base de la existencia de una brecha entre prescripción y concreción real.

Esta concreción, al igual que la observación cualitativa, "ocurre en el contexto natural, entre los actores que estuviesen participando en la interacción, y sigue el ciclo natural de la vida cotidiana" (Adler y Adler. 1994:378)

Entrevistas

Ya en un segundo nivel en este mismo enclave de indagación, el interés se centra en dos pilares fundamentales: discurso construido a nivel consciente y experiencia pasada. Como es evidente, el alcance y tipo de datos que se pretenden obtener, superan las posibilidades de la observación directa y reclaman el empleo de otra técnica. La entrevista se plantea como el complemento ideal, dadas la situación y dimensiones que se intentan captar. Cabe señalar algunas de las situaciones expuestas por Taylor y Bogdan que hacen insustituible la entrevista en profundidad:

- a-Intereses relativamente claros y bien definidos.
- b-Personas, escenarios, datos: no accesibles de otro modo.
- c-Necesidad de esclarecer experiencia humana subjetiva.

En esta instancia se procurará incursionar en las construcciones discursivas de las propias implicadas y en algunos de sus acontecimientos y decisiones vitales.

La contracara negativa de esta técnica es asimismo resaltada por varios autores, y es a su vez, fundamento para la integración de técnicas que aquí se defiende; siendo una de las principales, este carácter de construcción. Se sostiene que en tanto discurso, las entrevistas entrañan los peligros siguientes:

- Son susceptibles de las modificaciones y posibles engaños de todo intercambio verbal
- "las personas hacen y dicen cosas diferentes en diferentes situaciones (...) la entrevista es un tipo de situación y
- "los entrevistadores en tanto tales no observan a las personas en su vida cotidiana, no conocen el contexto necesario para comprender las perspectivas de interés" (Taylor-Bogdan. 1986: 105-107)

Es fácilmente advertible que estas desventajas encuentran en este estudio el control de la observación. Como ya se adelantó, la complementación de diferentes técnicas cualitativas apunta a integrar visiones, a aprehenderlo de forma más plena.

²²

En este caso, la posibilidad cierta de un discurso "políticamente correcto", o las acciones diferenciadas según situación, se confrontan con los resultados de la observación - participación de largo alcance en el contexto en análisis.

Se realizó también una entrevista a fin de conocer directamente la visión sobre el tema de una de las actoras, pensadora y activista en el cruce Educación - Género, como lo es Lilián Celiberti.²³

Decisiones muestrales.

La selección de un único enclave para la realización de observaciones se fundamenta en los criterios de accesibilidad y heterogeneidad, como ya se ha expuesto.

La muestra de entrevistadas, dado el carácter complementario de esta segunda técnica, también debe ajustarse a este contexto de análisis. El número en tanto, (10) se ajustó según la construcción de "tipos" en base a los siguientes criterios:

- Estado civil y tenencia de hijos.
- Formación extra magisterial y
- Nivel de jerarquía en el escalafón docente

Se intentará explorar la posible incidencia de estas características en la identidad de género y sus consecuentes acciones y expectativas, intentando afinar aún más los resultados de la observación y su complemento con las entrevistas.

El criterio manejado, fuente y guía de este proceso de selección es el denominado "Muestreo teórico" (Glaser y Strauss. 1967) En él "el número de casos estudiados carece de importancia. Lo importante es el potencial de cada caso para ayudar al investigador en el desarrollo de comprensiones teóricas sobre el área estudiada." (Taylor - Bogdan. 1994:108)

Como se ha señalado ya, y aquí entra en juego el criterio de validez que aquí se sostiene: se busca contribuir a la comprensión de los mecanismos de operación del sistema de género en uno de sus principales vehículos. Para esto, se ha enfocado la diversificación en las vías de acercamiento al fenómeno en pos de enriquecer su comprensión, no su generalización. En esta misma línea se sitúan Miles y Huberman y el denominado "Muestreo secuencial conceptualmente conducido (...) tal muestreo debe ser teóricamente conducido, como el muestreo teórico de Glaser y Strauss. Las selecciones de informantes, episodios e interacciones van siendo conducidas por un planteamiento conceptual, no por una preocupación por la representatividad.(...) Para llegar al constructo necesitamos ver sus diferentes aspectos, en diferentes momentos, con diferente gente. La mayor preocupación es por las condiciones bajo las cuales el constructo o la teoría opera, no por la generalización de los resultados a otros contextos." (Miles y Huberman. 1994: 27 - 29)

En este sentido contribuyen siete años de experiencia y seguimiento en el campo, y la profundización vía observación sistemática y entrevistas a diferentes actores.

Vicios de las colmenas.

Sexismo en educación.

Repasábamos teóricamente este apartado reseñando algunas de las pistas más atendidas en las investigaciones educativas desde una visión de género.

1- Uso del espacio y juegos. La observación realizada en la escuela que ha servido de contexto revela que pueden detectarse algunas diferencias en el comportamiento de niños y niñas, sobre todo a nivel de espacio abierto; dimensión con mayores posibilidades de análisis. En concordancia con resultados obtenidos en investigaciones revisadas, se constata el uso diferencial del espacio abierto. Los niños ocupan con su juegos los sectores centrales, mientras la mayoría de las niñas hacen lo propio con los laterales y márgenes. Los juegos de los primeros son más móviles, más bruscos y expandidos (juegos de pelota, manchas, atrapadas, etc) los de las niñas cuando existe organización de los mismos; son más contraidos espacialmente, más suaves, menos móviles. De todas formas, las instancias de organización para el juego son lideradas especialmente por los varones; las niñas mayoritariamente caminan, conversan o realizan sí movimientos más marcados pero en espacios notoriamente más reducidos. Aunque existen también juegos mixtos

Es de destacar que no existe por parte de la escuela una organización racional del espacio de juego. Este se realiza libremente.

2- Relacionamiento y conflictividad. En el mismo sentido, los problemas de relacionamiento en los patios, agresiones, conflictos, etc.: tienen como protagonistas fundamentalmente a los varones. Esto puede apreciarse claramente en la suspensión del recreo por estos motivos, observándose en esa situación día tras día a varones y no a niñas. En los intercambios de las docentes este tema es recurrente pero no así su vinculación con el género. En ninguna oportunidad se han colocado en relación el género y el uso del espacio, repercute o no en conflictos.

3- Comunicación y lenguaje. Las observaciones respecto de las interacciones entre docentes y alumnos marcan como irrefutable el dato a propósito del uso del lenguaje masculino con sentido universal. A nivel de interacción cotidiana en ninguna de las situaciones de observación se evidenció prueba en contrario. Tanto en la comunicación con los niños como en los relatos de situaciones diversas, las maestras hacen uso de este genérico. Tampoco se observó en todo ese periodo, reflexión alguna sobre el tema. Simplemente nunca entró en debate.

4- Prácticas cotidianas. En otra línea es resaltable el hecho de la separación en grupos por sexos. Quizá lo más directamente apreciable es la formación de "filas" para los desplazamientos. La totalidad de los grupos observados realizan los mismos en trenes de niñas y varones. También en su totalidad estas conductas provienen de la escolarización pasada y son naturalmente incorporadas y practicadas por los niños desde el comienzo de los cursos. Ya en el primer día de clase esto se da así y provoca asombro de su parte una propuesta alternativa. Es muy frecuente también el uso de esta clasificación para la realización de juegos y competencias de todo tipo, para distintos procedimientos administrativos (listas, actas, talleres...), para el traslado fuera del local, etc.; pudiendo afirmarse que es la distribución por excelencia en la escuela. Puede afirmarse también su carácter inconsciente para alumnos y docentes, producto de la costumbre. Una alternativa objetivada. Una pequeña pero reiterada, de las tantas inercias del sistema educativo, primario.

5- Discursos y acciones. Las opiniones de las maestras respecto de las diferencias en virtud del género evidencian una clara posición mayoritaria hacia a la afirmativa. La casi totalidad de las entrevistadas encuentra diferencias, tanto en el "rendimiento" curricular como en el comportamiento general de niñas y varones. Los primeros aparecen como más "participativos", "extrovertidos", "animados" y también más inquietos y agresivos. Sólo en dos de los dieciseis casos, estas diferencias se atribuyeron a modelos de género; explicando el perfil más sumiso y "tranquilo" de las niñas, por esta vía. En los restantes casos se marcaban sin más las diferencias, tomándolas como naturales; es decir, propias del ser "femenino" o "masculino". Sin duda esto evidencia escasa reflexión acerca del tema, según se constató en la observación.

Ninguno de estos hallazgos debe llamar la atención de quién se ha interiorizado en algo en este tema: estos resultan claramente concordantes con los repasados en las investigaciones que se han tomado como antecedentes, las diferencias se vislumbran, pero raramente se cuestionan.

Motivación & desventajas. Una asociación precaria.

Las motivaciones más destacadas para la dedicación a este trabajo en las maestras entrevistadas han sido la vocación, el "gusto" por los niños y la seguridad y estabilidad laborales, relacionándolo con el estado crítico actual del mercado de trabajo. Esta referencia siempre aparece luego de ahondar en un concepto como el de "vocación" que resulta bastante vago incluso para quienes lo declaran. De todas maneras, es la referencia inmediata tanto para la elección como para el desempeño actual de la labor. Según se ha podido constatar luego de esta profundización, cuando se menciona la vocación como motivo, lo que aparece en definitiva son las "preferencias" tan aludidas cuando se habla de división sexual del trabajo. El concepto vocación viene muy ligado en la mayoría de las referencias al encuentro de satisfacción en evidenciar progresos por parte de los niños, a "aportar" algo a los demás por esta vía, a "cambiar" situaciones angustiantes. Se ve claramente aquí una de las características que marcan a los campos profesionales tradicionalmente asociados a las mujeres: la dedicación a "los demás" y la satisfacción que esto devuelve.

También este aspecto es el más mencionado a la hora de aludir las ventajas e inconvenientes del trabajo que se realiza. La contribución al progreso de los niños, la satisfacción en ser partícipe de su desarrollo, han sido aludidas en mayor medida. En cuanto a las desventajas, la situación social que "entorpece" la labor es la más aludida. El salario, contrariamente a lo que podría esperarse, ocupa un lugar poco preponderante. Se priorizan una serie de puntos en todos los casos que refieren a la incapacidad de desarrollar el trabajo en forma deseable: la situación social, la falta de tiempo y las condiciones de trabajo ligadas a la organización institucional. Las realidades sociales adversas de los medios que marcan el ingreso al mercado de trabajo de la enseñanza primaria, tiene como correlato en las condiciones de trabajo grupos superpoblados, carencias familiares, relaciones violentas y otras situaciones que son señaladas primordialmente como desventajas inherentes al trabajo de aula. Recordemos que estas realidades resultan obligadas en los primeros años dado el sistema de distribución de maestros operante.

Condiciones de trabajo. Perfeccionando la multifuncionalidad.

Aquí radica quizá lo medular de este planteo. Se aventuraban desde los escasos antecedentes, la polivalencia del trabajo docente. Polivalencia que se muestra como tendencia creciente y resulta evidente en el trabajo de campo. En efecto, las oportunidades de apreciar este factor de las condiciones

de trabajo han sido más que abundantes en la observación directa, y se evidencia como una de las mayores preocupaciones de este colectivo.

Excediendo con creces la dimensión de la intervención educativa, existen múltiples funciones que las docentes cumplen día a día. Si bien existe un componente signado en el trabajo prescripto, constituido principalmente por tareas administrativas; es menester señalar que tampoco estas tareas están especificadas. En la expresión "tarea administrativa" pueden considerarse un sin fin de evaluaciones, coberturas, clasificaciones, etc.; que varían cada año y resultan impredecibles. La vaguedad de la formalización de las tareas que ya se ha comentado, hace posible la acumulación de funciones vía prescripción jerárquica. En este gran bolsón pueden entrar desde clasificaciones sobre vacunaciones, cobertura médica, distancias a la escuela, composición familiar, dificultades específicas; hasta aplicación de pruebas "objetivas" desde áreas complementarias (Mecaep, Cep, y otros) infinidad de planillas de evaluación, reiteradas, nuevas, repetidas. Este es un aspecto.

Hay que agregar a esto las actividades administrativas de recaudación de fondos: festivales, fotos, paseos, rifas, o aportes de Comisión Fomento. Estas actividades funcionan todas a un tiempo en un mismo año lectivo, redundando en un sin fin de montos diferenciados y planillas cuya responsabilidad recae en las maestras.

Aparte de estas tareas propias del funcionamiento de cada grupo, existen actividades administrativas del centro en su conjunto, también delegadas en las maestras: entre ellas encontramos la asistencia y cuidado del comedor, con sus respectivas planillas; la venta y registro de la "merienda", así como gestión y relevamiento de algún área determinada (materiales didácticos, bibliotecas de niños y maestros, actos culturales, etc.)

Estas tareas ampliadas generan mucha ansiedad en las docentes en cuanto a las posibilidades de cumplimiento. Expresado en otros términos: el carácter multifuncional de la tarea docente en primaria provoca desasosiego en cuanto a las posibilidades reales de realización en el tiempo disponible, pero este desasosiego no se traduce nunca en resistencia en el plano de la acción. Si bien existe la disconformidad a nivel de discurso, no se implementan acciones consecuentes. Las tareas ampliadas, siempre en aumento; se realizan; a pesar de todo. La resistencia discursiva tampoco debe entenderse como el planteo de alternativas en la escala jerárquica, ni siquiera en el nivel más inmediato (Dirección) sino que se quedan en el nivel del comentario entre compañeras.

Sin duda este es un factor importante a la hora de contraponer las dimensiones trabajo real, trabajo prescripto. El desfase entre ambos, producto de la falta de formalización, puede sostenerse que tiende a aumentar; lo que se explica por factores externos reforzados, coadyuvados; a su vez por factores internos a la propia organización escolar, a ciertas características del grupo social que la constituye.

Entre los primeros podemos citar como el más importante la demanda creciente de servicios asistenciales que hoy se atienden en la escuela (comedores, copas de leche, roperos escolares, innumerables actividades de recaudación de fondos a modo de ejemplo)

Entre los segundos, la ya citada vaguedad en la prescripción de las tareas propicia su constante aumento y a su vez inhabilita recursos formales para su ajuste. En el Estatuto del Funcionario Docente puede leerse en el Art. 2 del Capítulo 3, "De los derechos y deberes específicos del funcionario docente":

Deberes específicos del funcionario docente:

b- "Responder a las exigencias de una educación integral del alumno, propendiendo al libre y armónico desarrollo de su personalidad."

a- "Mantener idoneidad y ejercer sus funciones con dignidad, eficacia y responsabilidad"

Estos son los únicos artículos que podrían relacionarse con las tareas a cumplir. Nótese que las expresiones no pueden estar más alejadas de la especificidad. "Educación integral del alumno" es una expresión por demás polisémica, que puede incluir la más infinita gama de requerimientos. En ningún

apartado se hace referencia a la traducción operativa de la misma en términos de tareas concretas. No obstante, la amplitud de esta prescripción se cierra con los dos últimos incisos de este artículo (f y g) en los cuales se indica:

f."Desempeñar los cometidos ordinarios y extraordinarios que determine la autoridad de la que depende, en atención a la naturaleza del cargo."

g."Cumplir y hacer cumplir las disposiciones legales y reglamentarias del ente respetar el orden de las jerarquías funcionales"

Como es apreciable, en ninguno de estos incisos figuran tareas específicas relativas al trabajo docente. Cabe destacar que en ningún otro apartado del Estatuto se vuelve a retomar esta dimensión (deberes), y en ninguno de ellos se especifica en qué consisten esas funciones y cometidos. En consecuencia, tanto perfeccionarse en algún área disciplinar a fin de perfeccionar la intervención pedagógica, como servir el almuerzo; pueden entenderse como cometidos o funciones según las circunstancias. En consecuencia, la resistencia ante cualquier planteo de las autoridades, que sin duda bregan por el cumplimiento del primero de los deberes aquí citados; puede considerarse incumplimiento. Pero este es apenas un aspecto del problema de las tareas.

Si bien la utilidad del Estatuto es relativo como marco de referencia para la delimitación de las tareas, existen otros marcos como el tiempo de trabajo o Circulares reglamentarias que le sirven de complemento. Sin embargo, y pese a su precaria utilidad; es asombroso su desconocimiento por parte de las maestras. Esto resulta notorio en lo referente a tiempo de trabajo y licencias.

Hay algún otro punto relevante en relación a las tareas y su relación con el tiempo. Estas se han señalado como "infinitas", o "imprevisibles". En este punto la convergencia es total en el sentido de la existencia de un nivel cuasi paralelo de plustrabajo en aumento, en concordancia con lo expuesto sobre la investigación realizada en Bs. As:

"Las tareas son variadísimas. Cada vez son más y lo más increíble es que cada vez están más alejadas de la principal y la perjudican: enseñar" (Alejandra)

"Hay una enorme sobrecarga para los maestros, el cuidar comedor, la leche, la puerta, etc., etc.. Tendría que haber gente que se encargara de eso..." (Carla)

"No puede ser que todos los problemas los tengamos que resolver nosotras. Si a Primaria se le ocurre poner comedor en la escuela, ahí van las maestras a atenderlo, si hay que cuidar la puerta para que no entren con los perros, poné una maestra a cuidarla, que juntar plata para esto y para lo otro... es agotador" (Daniela)

Estos tres ejemplos son ilustrativos de un sentir común: la sobrecarga de tareas es la opinión preponderante a la hora de exponer las condiciones de trabajo. Podríamos señalar que no hay en este sentido ninguna evaluación positiva, ya que en otras dimensiones apuntadas la separación señalada entre prescripción o "fórmula", entre lo establecido y lo real es muy sentida y salta a la luz inmediatamente. Con respecto al tiempo dedicado a la escuela una maestra lo caricaturizó de esta manera:

"Todo el tiempo en que estoy despierta la escuela está en mi mente. Es imposible dejar el trabajo de lado" (Estela)

Es apropiado recordar a este respecto lo señalado por Deodilia Martínez en su síntesis de investigaciones sobre el trabajo de docentes primarios:

"En la vida cotidiana escolar la imposibilidad de realizar lo prescripto, aunque esté desregulado, es uno de los núcleos del sufrimiento psíquico de los docentes.

Trabajo real-norma prescripta chocan con discursos y realidad concreta, con la materialidad del trabajo de enseñar y el proceso de aprendizaje de los alumnos." (Martínez. 2001:16)

Tanto en los estudios realizados en Bs. As. que nos han servido de referencia, como en este mismo relevamiento; el tema del tiempo de trabajo y su relación con otras dimensiones temporales vitales; aparece claramente como factor problemático, en mayor medida incluso que las tareas. Esto último no debe ser sorprendente si se observan las relaciones entre ambas dimensiones. Se señalaba anteriormente que las tareas eran generadoras de ansiedad y angustia por la incapacidad que se plantea para el cumplimiento satisfactorio. El tiempo ingresa como variable interviniente en este sentido, como es obvio. Más allá del manejo de los tiempos personales, y los arreglos subjetivos que permiten distintos niveles de cumplimiento; resalta como hecho indiscutible que también el tiempo de trabajo docente marca un claro desfase entre la prescripción y la efectivización. Esta característica inherente desde siempre al trabajo docente está atravesando hoy día límites insospechados. La explicación de esta realidad se relaciona con dos factores principalmente - la multifuncionalidad referida y el nivel de remuneraciones- y se enmarca en la contradicción más amplia desregulación - burocratización de la educación en relación al trabajo. Es menester en este entendimiento más amplio contemplar la realidad de la educación en nuestro contexto, en el que la tensión condicionamientos externos - dinámica interna descende desde los despachos a los maestros con el doble filo de la desregularización de lo formal y precarización del trabajo real.

Es evidente constatar que a mayor demanda de tareas, manteniéndose constante el tiempo de trabajo establecido (y por ende remunerado) el problema que emerge en una primera mirada es el tiempo. Nuestro interés es en las mujeres que hoy encarnan estas tensiones. Al ahondar en las soluciones encontramos una sola estrategia prevaleciente, muy en concordancia con históricos roles de género: la costumbre y la resignación vienen imponiendo para este problema es el uso del tiempo no remunerado, es decir: el trabajo fuera de horario, en el hogar, en el ómnibus, el fin de semana, en los días de "descanso". La carga de tareas llevadas al hogar aumenta conforme aumentan las demandas de la sociedad al sistema escolar. Qué repercusiones tiene esto en la vida de las docentes resulta advertible para el más despistado de los observadores: recorte en tiempo de dedicación familiar y más aún, social y personal.

Otro punto a resaltar que refuerza esta problemática, es el pluriempleo producto de la precariedad de los salarios docentes. Como señala la encuesta de Tabaré Fernández ya citada el xx de las docentes tiene además de la escuela otro empleo; la mayoría otra escuela pública o privada. En la población que analizamos 11 de 16 entrevistadas lo tienen.

Esto sin duda acarrea dificultades a la hora de la organización laboral, pero también personal y familiar de las docentes. Como señalábamos, las carencias de tiempo se suplen con tiempo extralaboral, resintiéndose en consecuencia el tiempo dedicado a otras actividades entre las que podemos señalar esparecimiento, descanso, intercambio social y cultural, y perfeccionamiento. Esto no solo atenta contra la calidad de la educación como efecto social emergente, sino que implica un desgaste físico y psíquico inapreciable hasta para las propias involucradas. En efecto, el interés reciente de la ergonomía y la psicología del trabajo por encarar los temas relacionados con el trabajo docente tienen estas constataciones como punto de partida. Las llamadas "enfermedades laborales" encuentran un campo vasto en los trabajadores de la educación en general y en los maestros en particular, pero recientemente se tematizan. La ponencia de D. Martínez (Martínez. Op. Cit.) expone cómo actualmente se identifican síndromes específicos como: el "Bournot" (quedar sin fuego, fundirse), el Desestimio (desistir, abandonar) o el "Malestar docente", nombre acuñado en Argentina a partir de 1993. Todos estos síndromes ilustran una punta de una realidad poco atendida desde las diversas áreas de los

estudios sociales, con importancia en sí misma; pero más aún porque debe verse como efecto de problemáticas de mayor alcance.

La angustia canalizada en estos síndromes de malestares físicos y/o psíquicos se explican desde diversas perspectivas. Una de ellas es la que analiza la tensión mencionada prescripción-efectivización de las tareas en un tiempo restringido. Se propone aquí que no puede desestimarse en este análisis la feminización del trabajo en escuelas primarias, lo que no hace más que reforzar la idea de la tensión y la angustia resultante, complejizando aún más el panorama. Cotejando estos datos a la luz de la evidencia disponible sobre organización familiar, podemos concluir que la angustia provocada por la multiplicidad de tareas y las patologías derivadas amplían su potencialidad de ocurrencia.

El trabajo de campo que realizáramos confirma estas suposiciones en tanto se evidencia a través de las entrevistas que en la gran mayoría de los casos, son estas mujeres, con o sin pareja e hijos; quienes realizan la mayoría del trabajo doméstico y demás actividades relacionadas. Asimismo, quienes tienen hijos en edad de dependencia ven acrecentadas las tareas, ya que también se autoreferencian como responsables del cuidado.

En síntesis, con respecto al tiempo y las tareas que efectivamente se desarrollan, la pequeña población de referencia manifiesta opiniones concordantes con los resultados generales de las investigaciones. Cabe preguntarse entonces por qué no existen resistencias, por qué esta realidad sigue desarrollándose y extendiéndose cada día. A este respecto también se observan concordancias y su palabra de síntesis es la resignación, producto de la imposibilidad de incidir minimamente. En efecto, la realidad tomada como externa a la propia acción, la ajenidad, lo inevitable; es lo que caracteriza la visión de sujetos del proceso de trabajo de estas mujeres, la frustración y la resignación, los sentimientos más denotados.

La relación sujeto-sistema parece mostrar una absorción del primero por el segundo. El denominado "subalterno poderoso"²⁴ parece tomar todo el sentido del primero de sus términos en la realidad, bastante lejano al ideal, "transformador" para algunas, "redentor" para otras; que llevan a elegir la docencia como profesión.

Evaluaciones de desempeño.

Más de lo mismo o lo mismo en mayor medida, las evaluaciones institucionales merecen el desprecio de la mayoría de las maestras entrevistadas. Si bien se mencionan como necesarias, su implementación es lo que recibe las mayores críticas. Una vez más la nota parece ser el desprendimiento entre teoría y práctica, entre realidad y discurso, entre el trabajo efectivo y las exigencias desde la cúspide de las jerarquías.

Las evaluaciones, cuyo sistema y reglamento ya se han comentado, abren el campo para dos alternativas extremas: la adaptación pasiva o la marginación producto de la transgresión. Estas dos declaraciones sobre las visitas de inspección resultan muy elocuentes:

"Lo que hago es que no complicarme la vida. Le digo que sí a todo y le sigo la corriente, si no la que me perjudico soy yo, nadie más" (Laura L.)

²⁴ La expresión fue acuñada por Alicia Morgade y alude a la subordinación del docente frente al saber, las políticas, etc; y su "poder" dentro del aula, único ámbito donde este puede presentarse.

"¿Qué puede saber ella de lo que pasa en la clase? Sin embargo si no se hacen las cosas es tu culpa, no importa si tenés que estar todo el día luchando para que no se maten o no tenés sillas en donde sentarlos" (Noelia)

Sentimientos de indignación y rebeldía se contraponen a la generalidad de la resignación en la acción. Resignación repetida porque está presente en todas las dimensiones reseñadas y también en las evaluaciones. Para qué rebelarse contra lo que no hay nada que hacer? "Las cosas son así y ni yo ni vos las vamos a cambiar" (Alejandra) "Todas protestan, pero después estás en una reunión y nadie abre la boca. si decís algo incómodo todo el mundo se queda callado." (Daniela)

Sin embargo, siempre existen excepciones para toda regla y hay quienes enfrentan las evaluaciones con la seguridad que dan los "buenos argumentos" y también existen quienes cargan con el estigma de una calificación negativa para el resto de su carrera.

Cualquier similitud con generalidades de la condición histórica femenina es pura coincidencia.

Subalternos ¿poderosos?

La expresión de Morgade para referir otra de las contradicciones del "ser docente" no podría ser más lúcida, ya que refleja claramente otro de los sentires de las maestras.

Sólo que ese poder que se detenta al interior del aula, dónde pueden desplegarse todas las artes de quien debe asegurar las condiciones, lineamientos, estrategias para cumplir la tarea de enseñar, se vive efectivamente pero sus aspectos más mencionados son la soledad y el aislamiento. En efecto, este es otro señalamiento reiterado en las entrevistas como desventajoso en lo que refiere a las condiciones y características del trabajo docente, dejándose percibir en los diálogos como un desesperado llamado.

A la luz de lo que pudo recoger este modesto trabajo, la expresión más ilustrativa sería "subalterno solitario", dado que los sentimientos preponderantes son la impotencia, resignación y aislamiento. El aislamiento se hace ver en sus más diversos aspectos: a través de un repetido reclamo del necesario intercambio "técnico" horizontal, como la ausencia de relaciones interpersonales gratas en un medio laboral; cómo la necesaria unidad para enfrentar reclamos y luchas:

"Falta tiempo para el intercambio con los compañeros. En este trabajo es muy necesario porque seguís aprendiendo en la práctica y la de los demás también puede aportar..." (Carla)

"Si los maestros queremos acordar las cosas que tienen que ver con la planificación o ponernos de acuerdo en lo que hay o no hay que hacer necesitamos tiempo y eso es lo que no hay..." (Alejandra)

"Nosotras somos culpables porque no nos unimos. Tenemos que tomar decisiones en conjunto y respetarlas, pero eso es imposible en una sola escuela, imaginate a nivel de toda primaria..." (Daniela)

Aislamiento en sus tres dimensiones más señaladas y que nos lleva una vez más al reiterado tema del tiempo, escaso; para usar más en la escuela o para repartirlo en otras actividades vitales, el tiempo es un obstáculo siempre para estas trabajadoras. Pero no es el tiempo el único factor que atenta contra la interacción, deseada, reclamada, pero ausente. La dinámica del trabajo cotidiano "aula adentro", la falta de instancias para planificar y coordinar contenidos y acciones a nivel de centro y la poca o nula participación gremial aportan también para este sentimiento. El tiempo extra, imprescindible para mantener la situación de funcionamiento actual ya es demasiado y las maestras no ceden un minuto a otras actividades, ya sea porque no quieren, porque resulta también imprescindible para otras áreas de la existencia o porque no encuentran quienes quieran hacerlo con ellas. De hecho, de las entrevistadas

ninguna participa en asambleas gremiales actualmente, aunque lo hayan hecho en el pasado. ¿Las causas? Falta de tiempo y falta de convicción en su incidencia en los temas que se tratan.

De todas maneras, si se ven algunos rasgos de autonomía en el trabajo diario, y ésta es desplegada en las aulas adentro. A través de las entrevistas pudo detectarse que se mantiene una pequeña cuota de la misma y esta salió a luz en varios de los temas tratados: Las evaluaciones que "descienden" de las Inspecciones no se cumplen, así como muchos de los lineamientos en sus aspectos medulares, a cambio de esto se aplican estrategias y soluciones "propias" tras el argumento del trabajo "por los niños y nada más", ingresan temas, modos y acciones imposibles de ser detectadas y aquí sí, se mantiene un mínimo de poder que las maestras conocen, ejercen y es, muchas veces, la única fuente de gratificación:

"Las evaluaciones que mandan de primaria están como siempre despegadas de la realidad. Yo aplico las que yo misma hago, me son mucho más útiles." (Laura)

"La inspectora que venga... yo hago lo que a mí me parece. Ella viene dos veces, yo, todos los días" (Daniela)

El divorcio entre autoridades y trabajadoras es evidente, sin embargo, como ya se expuso, no hay enfrentamientos directos, sino como vemos; acciones cotidianas que las desconocen, sencillamente. El resultado es un contrato tácito de "hacer que", hacer que se respeta la autonomía, hacer que se respetan los lineamientos; las innumerables planillas de evaluación y las reuniones de "coordinación", sus vehículos.

Trabajar entre mujeres.

No pueden soslayarse las vicisitudes y características del pertenecer a un colectivo laboral feminizado a la hora de hablar del Magisterio. Feminizado y feminilizado según S. Yannoulas (Yannoulas, 1996:46) ya que es desempeñado casi totalmente por mujeres y comparte los rasgos de desprestigio y desvalorización de sus congéneres.

Ya hemos repasado los rasgos "duros" de distribución por sexo, salario y desprestigio "social"; nos ocuparemos ahora de la valoración de las propias maestras, y de su visión de género en las relaciones y desempeño del trabajo.

Sobre las diferencias según género al interior del sistema de primaria, el abanico resulta muy amplio pero existen concordancias: Hubo quienes no se expidieron sobre el punto por "desconocimiento" lo que es, sin duda; un dato interesante. No obstante, quienes sí lo hicieron marcaron unánimemente que existen diferencias notorias en el trato hacia los hombres cuando éstos se desempeñan como maestro de aula. Diferencias desde los padres, desde las autoridades y desde las propias maestras. Estas diferencias se asientan en: mayor respeto fundamentalmente, y también mayor simpatía. Las explicaciones ensayadas se centran en tres causas: atracción sexual (siempre existente entre hombres y mujeres) y/o competencia por la misma causa, reproducción de conductas sexistas, mayor "eficiencia" para la organización.²⁵

Lo interesante de las mismas no radica en su relación con alguna verdad, sino en la coherencia con cierto perfil: las explicaciones de estas diferencias de género concuerdan con una "matriz" o "perfil" rastreable también en todas las demás respuestas. Quienes explican las diferencias sólo por una vía

²⁵ Los hombres se ven muchas veces como más operativos, más capaces para la organización y la toma de decisiones necesarias para el funcionamiento de los centros, muchas veces cumpliendo las tareas de la propia Dirección en este sentido.

natural sin más explicación o por una vía "freudiana", se centran más en su entorno, sus respuestas son más concretas, más pegadas a la realidad inmediata y justifican su elección y su labor con la vocación, el servicio, etc. Comparten además características comunes: responsabilidades familiares y el magisterio como única actividad. Quienes argumentaron desde una visión de reproducción social, sea vía sexismo o vía socialización masculina (a los hombres se les prepara para tomar decisiones, organizar, participar), también tienen un esquema más amplio para verse a sí mismas y a su trabajo, reconocen la cuota de sexismo en el aula y son conscientes del significado y la acción del currículum oculto, a diferencia del otro sector. Comparten las características de mayor independencia en la vida personal, formación o actividades extra magisterio y fundamentan su elección y trabajo en este campo por vías externas a su "gusto" o "vocación"; esto es, más ligadas a la realidad del mercado laboral o a factores de corte político-social.

Las explicaciones sobre la distribución jerárquica de hombres y mujeres en la enseñanza tienen la misma tónica. La coherencia de las mismas nos ilustra diferencias en la visión de género de las maestras que sin duda se conectan con sus propias vivencias. Tomando la concepción de aprendizaje que aquí se sostiene es evidente que estas visiones son transmitidas como insumos de aprendizaje que conforman el denominado currículum oculto. El no tematizar el sexismo en el aula viene de la mano con no tematizarlo en el trabajo, en las relaciones, en la propia vida. El desconocer el currículum oculto es coherente con esto y no solo para el género, sino para otro conjunto de aspectos que traspasan la frontera de lo visible.

El mundo de Hersilia. Símbolos, mitos, imágenes...

Para terminar, repasaremos algunos contenidos simbólicos que hacen a la figura de la maestra, tradicional y por qué no actual, que se desprenden de las observaciones. Expectativas, visiones y cuestionamientos que tienen más vigencia de lo que podría pensarse, y que repercuten de forma bien diferente en cada mujer concreta que desempeña este rol plagado de contradicciones.

La figura de la maestra carga con una serie de atributos que, caracterizándola con fuerza en el pasado, aún persisten y se hacen presentes en la visión de padres, alumnos, de ellas mismas y de la sociedad en general.

El servicio, el cuidado de los demás, el altruismo, la abnegación, el sacrificio son todos atributos característicos del "ser maestra". Repasamos ya lo referido a las motivaciones para la elección en las cuales aparece con fuerza la vocación, término que las más de las veces encuentra dificultades para asociarse a algún contenido: o el gusto por los niños asociado a su imagen de indefensión y vulnerabilidad en un medio hostil, en cuya salvación se encuentran las gratificaciones. El sacrificio, tanto del tiempo personal, como de la propia fuerza en agotadoras jornadas dobles, triples, de labor remunerada y no remunerada para la escuela, la invocación al "compromiso" para resistir condiciones catalogadas por ellas mismas como cuasi abusivas, son todas pistas que encuentran en esta imagen su explicación. Tanto las decisiones personales en contradicción con estos constantes y extendidos requerimientos, como las medidas sindicales son permeadas por esta construcción simbólica: los niños y todo lo que representan en relación con ellas, depositarios de los esfuerzos, son la soga que mantienen a estas mujeres como rehenes de su propio trabajo. Los niños, su cada vez más penosa situación en escuelas públicas; son a la vez demandantes de creciente plus-trabajo y pretexto para su realización, so pena de ser catalogadas como poco comprometidas.

El sacrificio que conlleva la condición materna, la abnegación que reclama; entra en la escuela, ese "segundo hogar" que tiene en la figura de la maestra la connotada imagen de la "segunda madre". La convicción con que esto se enfrenta a la hora de elegir y desempeñar el trabajo es el punto de partida de un ciclo perverso.

Pero el alcance de las imágenes no termina ahí, la imagen del subalterno poderoso; soberano de "su" lugar por excelencia, la asexualidad de las maestras, su carácter supra-humano, a la imagen del apóstol que encarna el mensaje divino del saber, que lo transmite, sólo eso; del cual se toma conciencia cuando se increpa con toda vehemencia por fumar, llegar tarde, o faltar por estar enferma, pormenores inherentes a cualquier ser humano, que resultan pecados mortales en el universo escolar y horrorizan tanto a padres, como a directores y compañeras dependiendo del nivel de convicción.

Las repercusiones de estas imágenes se chocan contra las mujeres concretas que ingresan a este mercado laboral con diferentes dosis de estos componentes, pero que muestran dos pistas de su devenir conforme avanza la carrera docente: disminuyen según avanzan las generaciones, disminuyen según se conozcan otras realidades laborales y formativas, disminuyen según la visión de género, como hemos visto.

La encarnación en persona y el diario convivir con este "personaje" que es la maestra tiene desarrollos y derroteros diferentes: la adaptación, la resignación o la confrontación

Las adaptadas sostienen su trabajo diario más allá de quejas puntuales y tienen expectativas de continuar en el sistema sin más aspiraciones. Las resignadas combinan sus quejas diarias acatando en última instancia las demandas, con pretextos diversos pero con la única acción de resistir y con la proyección de continuar ascendiendo en el sistema, la mayoría de los casos por necesidad económica. Las confrontativas, optan por abandonar el sistema dedicándose a las áreas de educación no formal u otros empleos, o se enfrentan a relaciones laborales hostiles ya sea con las autoridades o con las propias compañeras, manteniéndose en el sistema por necesidad o por la convicción de lograr cambios. Las proyecciones concuerdan con una opción de salida: otra carrera u oficio que les permita una alternativa.

"Me gustaría seguir trabajando como maestra porque es gratificante (...) los cargos directivos los ocupan los hombres (...) A mí esos cargos no me interesan" (Laura)

"Seguir actualizándome, perfeccionarme en dificultades de aprendizaje y concursar por un cargo de Dirección de Escuela" (Alejandra)

"En un futuro me veo trabajando en investigación. Me gustaría seguir relacionada a la educación pero no en docencia directa. La que llaman 'Antropología aplicada', en eso quisiera perfeccionarme" (Carla)

"Si encuentro un trabajo en el que gane lo mismo y me estrese menos, me voy mañana mismo de la educación" (Daniela)

Como vemos el microcosmos de las escuelas no se asemeja en nada al reducto amoroso donde se acunan las palomitas blancas. Es un universo plagado de tensiones y contradicciones. Contradicciones entre prescripción y efectivización, entre realidad e ideal, entre personas y personajes. Sin duda existen fuentes varias para su existencia y estrategias también múltiples para su aterrizaje en el diario acontecer. Es importante preguntarnos por los intersticios entre estos mundos separados, entre estas contradicciones. Son inocuos? Inadvertidos? Incambiables?

Afilando el aguijón.

Penumbras en las colmenas.

El repaso de la cotidianeidad de una escuela puertas adentro brinda insumos interesantes para continuar explorando las interrelaciones educación - género - trabajo.

Se ha apuntado cómo aún no se ha logrado una educación equitativa para hombres y mujeres, cómo este concepto no se conecta punto por punto con el de igualdad, a no ser que lo entendamos como igualdad de oportunidades, más allá de formalidades e igualdad de acceso. Pero más aún, es advertible como ambas condiciones continúan encontrando obstáculos; tanto si se centra el foco en la realidad de las aulas, en los niños y niñas, como en el mercado de trabajo, en hombres y mujeres.

La segmentación según género de las áreas profesionales y el trabajo en concreción ilustran apenas una parte del camino que aún falta recorrer.

En qué se asientan estas diferencias, cómo se reproducen los mecanismos que incitan a unos y a otras a preferencias y rendimientos disímiles, se vuelve imprescindible para diseñar e implementar posibles acciones para su superación.

La invisibilidad de los procesos que se describen, en tanto inercias culturales; complejizan análisis y acción, reclamando como primera premisa la deconstrucción de formas de hacer, ser y pensar - se, que cobran en virtud de su naturalización y objetivación una enorme capacidad de mantenimiento y reproducción. Tal parece haber sido el carácter de las luchas feministas en todos los campos en los cuales hubo de desplegarse: visibilizar primero, concitar acuerdo para los cambios, y luchar para su realización, después.

Estamos en este análisis frente a un campo paradójico y asentado en tensiones, ya que las contradicciones en educación conforman su base de existencia. Contradicción entre reproducción y producción creativa de acervos culturales, entre continuidad y ruptura, entre recepción y deconstrucción, caracterizan esta área de la realidad social obligada a los cambios y a la vigilancia atenta de sus ritmos.

Obviamente el género, como otras divisiones sociales; ingresa al campo educativo. Ingresa a las aulas, a las escuelas, a las políticas; a través de concepciones y acciones que se velan a la tematización por el status "subjetivo" y personal que porta.

Este conjunto de pautas sociales históricas han establecido y establecen una relación de poder que actualmente toma la forma de dominación de lo femenino por lo masculino, y se vehiculiza a través de casi imperceptibles actitudes, creencias y acciones. No sólo en los textos, no sólo en los cuadros de la enseñanza, también en otros campos dónde se gestan y perpetúan imágenes, personajes y posiciones en el colectivo social. Las maestras y su desenvolvimiento actual nos dicen algo acerca del género en la docencia, de sus mecanismos de acción y sus marcas.

A través de este recorrido ha sido posible detectar algunas de estas marcas, por lo que sostenemos que no es un mecanismo invisible, sino difícil de percibir y aprehender, no es asimismo, inocente, inocuo culturalmente, sino que posibilita unas opciones de conformación y reproducción del sistema de géneros y no otras, finalmente; se sostiene que sólo en la medida que estos mecanismos se detecten, podremos pensar ámbitos educativos y laborales sin dejar nada por sobreentendido o natural; y sólo así se logrará caminar hacia la equidad y la calidad de los mismos; no son por tanto incambiables.

Se señalaran suscitadamente algunos de ellos, en el entendido de que representan insumos de valor para el primero de estos pasos: visibilizar.

Tareas docentes, tareas domésticas. Una relación en penumbras

El ingreso de la mujer al mercado de trabajo ha ido acompañado del relativo abandono del hogar como ámbito exclusivo de decisiones y acciones femeninas. Las voces sobre desintegración familiar y falta de contención hogareña siguen escuchándose y cuesta bastante aceptar y asimilar en colectivo los cambios en los arreglos familiares y todos sus derivados. Más aún si se reconoce su carácter procesual, que aún mantiene inercias. Modelos actuales y tradicionales conviven y generan conflictos y disparidades.

Uno de ellos es el campo de las tareas domésticas, que como se sabe; aún continúan bajo la responsabilidad de las mujeres; en su realización concreta y/o en su organización y gestión.

El uso del tiempo, la doble jornada femenina y la fatiga crónica que encuentra en este sector de la población al grueso de sus afectados; son apenas una muestra de los múltiples procesos que este cambio ha desatado y continua y continuará generando.

El sistema de géneros ha distribuido roles, preferencias, y formas diferenciadas de socializarse a hombres y mujeres. El hogar, reino exclusivo de la mujer y referente por excelencia del ámbito privado requiere para su mantenimiento y funcionamiento de un sinnúmero de actividades que pautan o pautaban los mecanismos de pensamiento y los ritmos vitales, las relaciones con el adentro y el afuera, las expectativas y aspiraciones.

Todos estos aspectos se combinan hoy con el mundo público del trabajo, la cultura y la sociedad del "afuera"; vedado por mucho tiempo al género femenino. De todas maneras las actividades del "adentro" descansan hoy también mayoritariamente en las mujeres, requiriendo un doble esfuerzo en virtud de su carácter de agentes de la reproducción y producción de la fuerza de trabajo a un tiempo.

Específicamente, las tareas domésticas y de cuidado requieren de una atención multifocal y de la acción simultánea.

Esas son, como se ha visto; dos de las características esenciales de las tareas docentes: tareas pedagógicas, disciplinarias, que se combinan con tareas de tipo administrativo y asistencial; ampliadas o no; requieren de la atención constante y en distintos puntos de quien las lleva adelante. La "multifuncionalidad" docente apuntada que continúa en expansión, reafirma aún más la relación entre ellas.

Las tareas "femeninas", su combinación desde ámbitos múltiples; tiene el mismo proceso que las tareas docentes, también en constante aumento.

La relación entre ambos tipos cobra todo su sentido si nos adentramos en las visiones que sustentan ambos procesos: las tareas del hogar, de cuidado; de mantenimiento de la armonía y la contención afectiva, al estilo más parsoniano, aún continúa operando; a merced de las propias mujeres que se han socializado en estos fundamentos.

El trabajo fuera del hogar no justifica nunca el "abandono" de este ámbito, porque comienzan a verse peligros, (en otro lugar puede discutirse la realidad de sus fundamentos) porque los hijos continúan siendo asunto femenino vía "instinto materno", porque siempre ha sido así y los discursos están siempre más prestos a desplegarse que las acciones.

La labor docente, como se ha visto; tiene como principal motor este mismo conjunto de significados encerrados en la vaguedad de la "vocación": el gusto en la dedicación a los niños, el servicio, la contribución al desarrollo de otra persona, de la educación, de la sociedad...

La dimensión afectiva encubierta en estas cargas simbólicas, sale al cruce de los intereses personales o colectivos que pretendan "racionalizar" alguno de estos procesos sociales. La acumulación de tareas casi siempre es sostenida so pena de abandonar algún aspecto de la existencia que formó parte desde siempre de la cultura de género, del ser femenino. En nuestro país, el proceso de feminización de la

educación primaria conoce inicios similares que en Argentina, dónde existen interesantes investigaciones. Ya desde los comienzos del periodo disciplinador a nivel cultural, se escuchaban voces que apostaban a la condición educadora inherente al ser femenino:

"Otras naciones más adelantadas y más experimentadas que nosotros, Sr. Presidente, han reconocido prácticamente que la mujer por sus condiciones naturales, es más a propósito, en cualquiera de las fases de su estado civil, para proteger los beneficios de la educación, que los hombres propiamente hablando (...)" (Cámara de Diputados de la Nación. Sesión del 22 de mayo de 1874. Tomado de Lionetti, Lucía. 343:2000)

Esta exposición es una muestra de la brega de fines del siglo XIX por incorporar a las mujeres a la educación primaria en nuestro país vecino, por sus "características naturales" y por constituir un ejército vasto de mano de obra de bajo costo para los fines de consolidación estatal. Entre los atributos que se mencionan se encuentran, curiosamente: "la delicadeza de sentimientos, la dulzura y delicadeza de sus ideales, clones propios de la mujer, que le forman esa atmósfera moral y perfumada" Concibiendo el educar, como proceso distinto a la instrucción; el primero implica la formación moral y las buenas costumbres, la obediencia y la autodisciplina.

"El respeto es el perfume del cariño, un beso, una sonrisa, una caricia a un angelito, es el alimento de un corazón, y el lazo eterno que lo ligará a su maestra..."

(M. López. Op. Cit. 345)

Las mujeres resultaron las más aptas para esta contención del espíritu, dándole a la vez participación, pero controlándola en su carácter de extensión de su esfera doméstica. Importa no obstante preguntarnos cuanto de esto resulta hoy descabellado o despegado de la realidad. Cuánto de esta visión de "segundo hogar" que aún pervive en las escuelas ha sido abandonado. La afectividad necesaria para los niños en sus primeros años continúa reclamándose y argumentándose para el ejercicio del Magisterio, quizá no con esta vehemencia, pero sí con los mismos efectos. El magisterio como extensión de los roles característicos de las mujeres en el sistema patriarcal, también se manifiesta en relación al tiempo de trabajo, muy ligado a este, en tanto dimensiones complementarias en el desarrollo cotidiano de las escuelas y el hogar.

Tiempo docente y tiempo femenino.

Las similitudes continúan, y en relación al tiempo basta recordar cómo este tiempo, con un valor hasta desmedido en la actualidad, es la válvula de escape para la acumulación de tareas, en la esfera doméstica como en la escuela. En efecto, la sobrecarga conlleva el uso del tiempo personal de las maestras, tanto dentro como fuera de las puertas de los centros educativos. Las jornadas y tiempo extra que repasáramos, no son más que indicadores de aquel desfasaje prescripción-trabajo real, su resorte de continuidad: la abnegación y el sacrificio que quien enfrenta la tarea debe asumir como necesario. El trabajo "para los niños", el "compromiso" frente a la loable tarea de educar, no da lugar a planteos personales "egoístas". Similitudes innecesarias de nombrar encontramos en las mujeres, madres o no; que luego de una normal jornada de trabajo, deben organizar los pormenores del funcionamiento doméstico, el cuidado de los hijos y/o mayores, relegando su propio tiempo, y capacidad de atención, sus necesidades de contacto y participación social y cultural. Problemas y quejas semejantes encuentran una matriz de desarrollo y reproducción también semejante: el tiempo de las mujeres es maleable, adaptable, renunciable; el de las maestras; también. Los fines de este sacrificio no tienen precio, no lo tienen los sentimientos, ni los ideales; tampoco el trabajo docente.

Ecuación femenina con infinitas soluciones: Tiempo, tareas y remuneración.

Las soluciones para sobrellevar una profesión con la desvalorización salarial del Magisterio se centran en el segundo y más empleos y en el ingreso "complementario" en hogares bisalariales. Las consecuencias de desgaste y usos del tiempo ya han sido repasadas. Vale en este sentido establecer la relación entre estos elementos y su relación con el género. Cabe en primera instancia atender la sobrerrepresentación femenina que el campo presenta y en virtud de la cual se sostiene aquí que el deterioro salarial no es casual. La feminización de los sectores en su dimensión simbólica implican retomando a Yannoulas, transformaciones en el significado y valor social de un área profesional cuando está se compone mayoritariamente por mujeres. Estos significados se vinculan a la identidad femenina preponderante en el momento dado. Por otra parte, se ha señalado como el universo simbólico forma parte del proceso de trabajo y es uno de los elementos contradictorios que constituye sus condiciones.

Es posible establecer entonces una clara vinculación entre las características del trabajo docente: desprestigio, depresión salarial y condiciones de trabajo en deterioro, con la abrumadora mayoría de mujeres que conforma el magisterio. La clave para comprender esta situación y su mantenimiento debe resultar a estas alturas clara: la lógica que hace posible la desvalorización del tiempo y de las tareas típicamente asociadas al género femenino ingresa en un campo laboral feminizado por excelencia, y se mantiene y desarrolla por los mismos mecanismos: sustento en la afectividad que hace "invaluable" la tarea, moviliza los resortes afectivos y culturales del rol maternal, el sacrificio, y la abnegación; y sostienen en términos materiales y bien concretos: instituciones cuyos modelos aún se mantienen en el campo de los ideales: la familia y la escuela primaria.

A esto se hace referencia cuando se afirma que el trabajo docente es la variable de ajuste para mantener una educación primaria en crisis. El funcionamiento, que a duras penas continúa de las escuelas públicas en nuestro país, se sostiene cada vez más en las espaldas y mentes de las maestras, eslabón más débil de una institución con un orden jerárquico y burocratizado asombroso.

El suplemento diario de tareas y tiempo, el reflejo concreto de esta realidad, que se contrapone al ideal educativo de los discursos.

Invaluable es la tarea de educar, en el hogar y en la escuela, invaluable es el amor materno y la contención de la familia.

El tiempo de las mujeres aún vale menos que el de los hombres, las tareas femeninas o así asignadas, tienen valor simbólico, pero no material.

El Magisterio se asienta en esas condiciones porque en "marcas" femeninas por excelencia se asientan sus motivaciones e ideales de existencia y actual desarrollo. Hasta el Diputado del siglo XIX se asombraría si proyectara la vigencia de su discurso hasta nuestros días:

"...Nadie me negará, que con la misma suma de dinero que se sostienen 100 escuelas regenteadas por varones, se podrán costear 200, dirigidas por mujeres, por una razón muy sencilla de que el trabajo de la mujer vale la mitad, o menos, que el trabajo del hombre (...)" (Op. Cit. 343)

Tales los inicios del Magisterio, de los Institutos Normales. Inicios en paralelo a una feminización sin conflictos porque contó con la anuencia de un Estado que necesitaba educar a muchos gastando poco. ¿Cuánto se ha avanzado?

Los avances pueden detectarse en el cambio de discursos, que conlleva actualmente la reprobación formal de una afirmación de este tipo. En los hechos, continúan observándose las conexiones entre profesiones femeninas y remuneraciones degradadas. La feminización en plena operación.

Las cargas valorativas del trabajo real se hacen propias por vías materiales y simbólicas: materiales, al momento de que el tiempo y el dinero para la actualización, la profesionalización y el contacto sociocultural, escasea al punto de desaparecer por completo en algunos casos. Simbólica: porque estas mismas condiciones son fuentes de esta dimensión del valor y se hacen perceptibles para quienes no pertenecen al sistema, lo que en conjunción con estas marcas tradicionales reseñadas anteriormente, redundan en una imagen profesional lastimosa que las mismas maestras portan y enfrentan día a día con padres, autoridades, contactos personales, etc.

Esto último nos lleva directamente al tema del poder, reseñado anteriormente a propósito de cómo este se maneja al interior de las instituciones educativas. Poder que se manifiesta "aulas adentro" en las infinitas soluciones personales que se encuentran para enfrentar la opresión del sistema y que representa el único margen de libertad disponible ante la rígida estructura jerárquica que caracteriza a Primaria. La opresión del afuera y la liberación de tensiones "sui generis" en una especie de ensayo de libertad oportunista y hasta ingenua, evidencia un contacto con la matriz de pasividad ante lo público y poder en lo privado, típico de los roles femeninos en un sistema patriarcal.

El sistema altamente burocratizado y jerárquico, con distribución desigual de posiciones y evaluaciones verticalistas, la micropolítica de la escuela, con este despliegue de poder puertas adentro de sus portadores más débiles, nos muestra esta dimensión de las relaciones sociales que tiene en el género, a través de las imágenes y valores simbólicos que hemos repasado: en su estructura pasada y en sus actuales inercias; una clave interesante para el análisis y la comprensión.

La estructura de funcionamiento asentada en ellas y los mecanismos que posibilita, manteniendo en situación de cautiverio a sus propios integrantes: cierran un círculo que sólo podrá romperse en la medida que sea, en primera instancia, visualizado por el grueso de sus actores.

Es inocuo para la educación de niñas y niños en perspectiva de género este estado de cosas? A vivas luces parece ser que no.

Resulta desfavorable tanto a niñas como a niños vivir en roles asignados. Recorte de posibilidades y oportunidades para unas, constante competitividad y exitismo para otros; las dificultades, también en campos separados; abarcan también a ambos.

La aparente inocuidad se transforma en peligro si asumimos el poder de eso que se ha dado en llamar Currículum Oculto, que opera en la relación de enseñanza - aprendizaje, con el nocivo agregado de su desconocimiento y desatención por parte de muchas docentes. A esto refiere la necesaria trascendencia de la revisión de textos y procedimientos, a la intención de complementar la visión de género en las instituciones educativas.

Tematizar las cuestiones de género al interior del sistema educativo parece ser un paso obligado. Sin embargo, es notorio que hay grandes carencias de las cuales ya se ha aventurado algo. Es posible reflexionar desde la urgencia y la desinformación? Es sencillo derribar mitos y creencias culturalmente arraigadas sin el obligado cuestionamiento?

Hay evidencias que sugieren que se padecen los efectos, pero existe desinformación y desinterés sobre procesos de mayor alcance. Hay fuertes indicios de cómo este desinterés descansa en condiciones laborales y educativas atravesadas por el género: conformando un ciclo perverso de pasividad y resignación, elecciones segmentadas, condiciones alienantes, que describen un círculo, muchas veces perfecto.

Es válido propugnar esta tematización cuando pretendemos mayor calidad educativa. Por dónde comenzar? El trabajo es mucho y la voluntad parece mostrar una proporción inversa.

La educación tiene múltiples dimensiones y sólo una de ellas es el diseño de planes curriculares. La evaluación de textos, acciones, tiempo dedicado a la formación son sin duda necesarios. La evaluación de las condiciones de trabajo de quienes se encargan de sus distintos niveles, también.

De todas maneras hay para elegir, la ampliación de mirada y auto-crítica necesarias en el campo educativo aún están en fase germinal.

El nuevo Plan de Formación Docente en estudio no contiene siquiera atisbos de la incorporación de la perspectiva de género. No se da la necesaria discusión de cómo integrarla, no se integra; no se discute; sencillamente. Las preocupaciones por el estado actual de la educación, con sus continuos cambios de planes de formación, desconocen olímpicamente la dimensión de género, al igual que las evaluaciones y estudios sobre el colectivo docente. Este desconocimiento, a la vez que recorta las posibilidades de reflexión, sumamente necesaria para promover verdaderos cambios, atenta contra la inquietud de aquellos que al interior del sistema, sí encuentran en estos temas, el género, la diversidad, los cambios; una fuente real de preocupación y re-pensamiento de su práctica docente.

Es que la perspectiva de género no se agota, según se entiende desde esta posición, en descifrar tratos desiguales, que no es poco. En Latinoamérica y otras regiones, la preocupación por lograr una educación equitativa, justa y democrática está en el centro de acalorados debates. La dimensión de género no está ausente. Sin embargo, estamos a nivel nacional todavía muy rezagados en ese camino.

Actualmente, el debate sobre la coeducación parece ser el puntal de referencia en este sentido, perspectiva que se nutre de los estudios de género y la pedagogía de la diferencia y la equidad. Repasando esto, cabe señalar que la educación en conjunto está siendo cuestionada, al punto que existen muestras claras según estudios, de su creciente desvinculación con la realidad, con las necesidades del mundo externo a ella. Estas dos visiones, si bien son de distinto orden; convergen en el diagnóstico y a nuestro entender; en las primeras puntas a atender para comenzar a avanzar.

Las tensiones y contradicciones que tanto nos han ocupado, identifican un problema y sabemos que este es el primer paso obligado para, por lo menos ensayar soluciones posibles. Las contradicciones inherentes de reproducción-transformación, realidad e ideal, personas y personajes; etc., abren un interesante espacio de reflexión teórica e investigación. Desde la multidimensionalidad que hacen a los procesos sociales como lo son la educación, la división de género y el trabajo, deben observarse los flancos posibles, sin descuidar ninguno, para implementar acciones.

Al debate sobre los fines y funciones de la educación, y a la incertidumbre sobre los resultados reales y potenciales que pueden obtenerse, debe agregarse ahora mismo la necesidad de considerar a sus sujetos, no ya con la visión uniformizante que impera, sino en sus especificidades, sean niñas y mujeres; integrados o excluidos, negros o blancos.

Las tensiones, el conflicto; son fuentes de aprendizaje, de avance; su negación es una trampa al solitario en cualquier nivel que se considere. Salir en su búsqueda es el primer paso para comenzar a caminar.

Las palabras de Lilián Celiberti, cierran; en perfecta consonancia con la posición que defendemos, la visión que se intenta ilustrar:

"Una sociedad más tolerante, más respetuosa y democrática, exige una labor educativa orientada a la eliminación de patrones discriminatorios. Promover nuevas relaciones entre varones y mujeres, contribuyendo al desarrollo de potencialidades individuales, con justicia y equidad, impacta directamente en innumerables aspectos de las sociedades, en la vida cotidiana, en el mundo laboral y afectivo y permite soñar y permitir sociedades más justas e inclusivas..." (Celiberti, L. Ponencia. 1999)

Antes de concluir este recorrido por cierto incompleto, es importante señalar algunos temas derivados, tangencialmente abordados aquí; cuyo abordaje posibilitaría la profundización necesaria propuesta:

- Una perspectiva histórica de la formación docente en nuestro país, que podría otorgar pistas de orden contextual, valiosas para ampliar la comprensión de estos fenómenos.
- Miradas más amplias y abarcadoras de las condiciones de trabajo docente, en los distintos contextos socioeconómicos, y desde esta perspectiva de interrelación, complementando enfoques cuantitativos y cualitativos permitiendo su cotejo. La representatividad y fineza de estos estudios pueden constituir una base sólida para la toma de decisiones a nivel sectorial, sea para la formación, el trabajo o el desempeño técnico.
- Consideración de la masculinidad como sector de atención, ahondando en las limitaciones, dificultades y expectativas que el actual sistema de género promueve. Un enfoque de este tipo es necesario para visibilizar esta otra mitad en profundidad, a fin de afinar las acciones educativas, y colectivizar una mirada descuidada en virtud de las urgencias que el sistema patriarcal plantea para el sector femenino.
- Ampliación del conocimiento disponible sobre categorías laborales feminilizadas y feminizadas, más allá del Magisterio; posibilitando detectar procesos y mecanismos comunes ligados a los esquemas genéricos, que abran paso a su valoración, evaluación y puedan dar lugar a acciones consecuentes.

Otra cuestión de suma importancia es promover la comunicación de toda la producción pasada y en desarrollo a fin de que se difundan y conozcan todo el conocimiento, las acciones y experiencias obtenidas y en curso, a fin de permitir un intercambio provechoso entre ellas. La desconexión de acciones, iniciativas e intereses pueden derivar en superposiciones o desaprovechamiento de recursos, desinteligencias que el área de género, que debe aspirar a avanzar integradamente; no está en condiciones de permitirse.

En síntesis, la revisión epistemológica de planes, programas y enfoques macro, tienen mucho que aportar para la perspectiva de género; tienen mucho que aportar para una educación de calidad en general.

Asimismo, la revisión del desempeño real de la acción educativa resulta imperiosa si se quiere reclutar y mantener educadores profesionales, artífices conscientes de su práctica y de su lugar en la sociedad.

Se propone que sólo la conjunción de acciones en los distintos niveles y con real participación de los actores, puede comenzar a desentrañar el enmarañado mundo de la educación, en sus múltiples perspectivas. La de género resulta primordial para comenzar a tematizar la equidad, concepto que no sólo abarca los acostumbrados temas de pobreza y exclusión.

La naturalización de las desigualdades es su peor enemigo, poderoso; pero no imbatible.

"Alguna vez, tal vez, encontraremos refugio en la realidad verdadera.
Entretanto, ¿puedo decir hasta que punto estoy en contra?..."

Alejandra Pizarnik.²⁶

Bibliografía.

Acker, Sandra. 1995. *Género y educación*. (Madrid: Narcea).

Aguirre, Rosario. 1998. *Sociología y género: Las relaciones entre hombres y mujeres bajo sospecha*. (Montevideo: Doble elic).

Buttner, T. Jung, I. (ed.) *Hacia una pedagogía de género*. (Bonn.) 1997

Espinosa, Ma. Angeles. Ochaíta, Esperanza y Espinosa, Almudena. 1999. *La educación para la igualdad de los géneros en Secundaria Obligatoria*. Tomo 1. (Madrid: Dirección Gral. De la Mujer.)

Fernández, Tabaré. 2000. *Condiciones de desempeño profesional de los maestros del Uruguay*. Informe de Investigación N° 20. (Montevideo: Depto de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Udelar.)

García, Selva. 2002. *Los maestros montevideanos: análisis de un colectivo particular* Montevideo. FCS. DS.

Garibaldi, Luis. *Educación, género y democracia*. UNICEF

Gimeno, José. 1998. *Poderes inestables en educación*. (Madrid: Morata.)

Hoffman, E. 1970. *Ritual de la interacción*. (Tiempo Contemporáneo: Bs. As.)

Lipovetsky, Gilles. *La tercera mujer*. 1999. (Anagrama: Barcelona.)

Llomovate, Silvia. 1995. *Estado del arte sobre condiciones laborales docentes en Argentina*. (CBC ediciones: Bs. As.)

Martínez, Deodilia. 2001. *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de trabajo docente*. (Lasa)

Mendizabal, Nora. 1995. *Condiciones de trabajo y salud de los docentes primarios de la Provincia de Bs. As.* (CBC ediciones: Bs. As.)

Neffa, Juan. Carlos. 1995. *Las condiciones y medio ambiente laboral*. (CBC ediciones: Bs. As.)

Neffa, Juan . Carlos. 1995. *El sistema educativo como ámbito laboral*. (CBC ediciones: Bs. As.)

Peretz, Henri. 2000. (1998). *Los métodos en Sociología. La observación*. (Quito: Abya-Yala)

Rostagnol, Susana. 1999. *Lo femenino y lo masculino visto desde el lenguaje*. UNICEF.IMM

Saltzman, Janet. 1992. *Equidad y género. Una teoría integrada de estabilidad y cambio*. (Madrid: Cátedra)

Shaw, Ian. 2003 (1999). *La evaluación cualitativa*. (Barcelona: Paidós)

Taylor, S. J. Bogdan, R. 1986 (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados.* (Buenos Aires: Paidós.)

Tedesco, Juan.C. 1999. *Paradigmas, reformas y maestros.* (Mdeo: Queduca)

Valles, Miguel.1997. *Técnicas cualitativas de investigación social.*(Madrid: Síntesis)

Zuñiga, Myriam. *Apuntes para una pedagogía de los programas educativos con mujeres de sectores populares.* S/D

Artículos y formato http.

Aguirre, Rosario - Batthyány, Karina. 2003. "Género, ciencia y tecnología: ¿una nueva mirada al interior de la ciencia?". Caracas. En Lema, F (Ed.) *Pensar la ciencia: los desafíos éticos y políticos del conocimiento en la posmodernidad.* UNESCO CRESALC

Altable, Rosario. "El currículum oculto: La coeducación sentimental".1997. Bs. As. *Perspectivas.* N° 6

Berardi, L, García Montejó, S. y López, M. 2004. "Nuevo plan de formación de maestros. Algunas reflexiones". *Quehacer Educativo.* Separata. N° 65.

Bonder, Gloria. 1994. "Mujer y educación en América latina: hacia la igualdad de oportunidades".

Celiberti, Lilián. 1998. "Reflexiones acerca de la perspectiva de género en las experiencias de educación no formal con mujeres". *Educación, género y equidad.* Montevideo. IMM - UNICEF.

Durano, Marina Fe. 2003 "La comercialización de la reproducción social en la nueva economía dirigida por los servicios ". *Informe Social Watch 2003.* ITeM

Foladori, Guillermo. 1986. "La opresión femenina en el comportamiento escolar". *Punto 21.* Montevideo. N°37

García Frinchaboy, Mónica. 1997. "La maestra". Bs. As. *Perspectivas.* N°6

Garibaldi, Luis. 2004. "Docentes en tiempos de cambio para la escuela pública". *Quehacer educativo.* Montevideo. N°67

Graña, Francois. 1999."Estructura y agentes en la escuela".*Revista de Ciencias Sociales.* Montevideo. N° 16

Lionetti, Lucía. 2000. "La educación del 'bello sexo' para el ejercicio de la ciudadanía en Argentina (1870-1916)". Autoras y protagonistas. UAM

Ruggieri, Silvana. 1999. "La maestra como reproductora del modelo imperante". *Educación, género y democracia*. Montevideo. IMM - UNICEF.

Rama, Germán. y Navarro, Juan Carlos. "El desempeño de maestros en América Latina: Nuevas prioridades", (Ponencia). *Carrera de los maestros en América Latina Brasilia 10 al 12 de julio 2002*.

Stromquist, Nelly. 1997. "Un bien escaso". *Perspectivas*. Bs. As. N°6.

Subirats, Marina. 1994. "Conquistar la igualdad: la coeducación hoy". *Revista Iberoamericana de Educación*. N°6.

Yannoulas, Silvia. 1996. "Educar: ¿Una profesión de mujeres?" . Bs. As. Kapelusz. En *Educación y género. Módulo 6*. Facultad de CCSS (pp 31-48). Montevideo. Publicaciones Universitarias.

.....
Arana, Imelda. "Formación androcéntrica y saberes postergados". 2001. *Educar para no discriminar*. <http://www.repem.org.uy>

Caballero, Zulma. "Curriculo Oculto: Sexismo en los materiales didácticos".2001. *Educar para no discriminar*. <http://www.repem.org.uy>

Contreras, Graciela. "Estrategias para la construcción de una escuela inclusiva." 2001. *Educar para no discriminar*. <http://www.repem.org.uy>

"Educación y formación profesional". Género, formación y trabajo, 2004. C'INTERFOR/OIT. <http://www.cinterfor.org.uy>

Palencia, Mercedes. "Las metáforas en la construcción de la identidad de género en las educadoras". <http://www.educacion.jalisco.gob.mx>

Rebollo, Ma. Angeles. "Identidades profesionales en educación desde una perspectiva de género". <http://www.eica.es>

Riquelme, Graciela. "Mujer y educación en Argentina". <http://www.iacd.ous.org>

Valenzuela, Malú. "Tensiones, obstáculos y salidas para el respeto a las diferencias" 2001. *Educar para no discriminar*. <http://www.repem.org.uy>

Documentos:

ANEP. <http://www.anep.edu.uy>

Documento Nacional sobre la situación de la mujer en Uruguay: Avances post Beijing. INFM. MEC.

ECH. INE. <http://www.ine.gub.uy>

Estatuto del funcionario Docente. S/D.

Cruz Cárdenas, Ruth. "Formación docente. Un informe preliminar sobre su situación y proyección".
Octubre 2001. ANEP. Secretaría de Formación y Perfeccionamiento Docente.

Social Watch 2003. ItEM. 2003. (versión en CD)