

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
DEPARTAMENTO DE TRABAJO SOCIAL
Tesis Licenciatura en Trabajo Social

**La construcción del género en la infancia rural:
¿temática de relevancia para las instituciones educativas?**

Daiana Perdomo Cabrera

Tutora: Cecilia Espasandín

2017

ÍNDICE

- Introducción..... 3

- ¿Qué es el género? Perspectiva de los autores y las autoras del área y respuestas de los niños y las niñas7
 - ¿Cuál es el rol de las familias en estas construcciones?* 12
 - La feminización de las tareas domésticas y de cuidados* 14

- La infancia y el género: Dos categorías en constante construcción social 16

- Las manifestaciones del género en el medio rural:
¿Realidad particular? 24

- El rol de las instituciones educativas en la construcción del género 31
 - La escuela y el género: ¿Qué hay más allá de los discursos?* 32

- Conclusiones 44

- Bibliografía 51

INTRODUCCIÓN

La presente investigación representa la tesis final de grado correspondiente a la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República.

La temática elegida es fruto de la experiencia vivida en el marco de los Proyectos Integrales, desarrollados en el área de Infancia y Adolescencia. En el transcurso de dicha experiencia, que tuvo lugar en un Jardín de Infantes Rural, surgen varias interrogantes relacionadas a la vida cotidiana de los niños y niñas en ese entorno, sobre todo relacionadas al género.

Por esto, el área temática delimitada para la investigación busca relacionar cuatro grandes categorías: la ruralidad, la infancia, el género y la institución escolar. Con este fin, se analizará cómo los niños y niñas construyen el concepto de género, como lo comprenden, como lo manifiestan, buscando de esta forma acceder a los estereotipos que manejan, o, en su defecto, a su cuestionamiento.

En paralelo al análisis de dichas construcciones, se pretende analizar cuál es el rol que la educación, representada mediante una escuela pública rural, juega en estas construcciones, con el fin de observar si tiene un papel activo, comprometido y determinante, si su accionar no genera variaciones, o si el tema género no forma parte de sus objetivos.

En lo que respecta a esta área temática, es múltiple la producción académica que señala la importancia de profundizar en ella. Los principales expositores que serán tomados como referencia son François Graña, por su carácter empírico, así como Marta Lamas, Karina Batthyány, Rossana Vitelli, Víctor Borrás, Diego Piñeyro, entre muchos otros. Con la conjunción de todos estos autores y autoras, se pretende acceder a una visión integral que nucleee las cuatro categorías fundamentales de la presente investigación (género, infancia, ruralidad, instituciones educativas).

Puede afirmarse que el concepto género abarca múltiples aristas que se manifiestan en la vida cotidiana de todas y cada una de las personas. Además, éste se encuentra transversalizado por una serie de determinaciones que también influyen directamente sobre quienes conforman una sociedad determinada. Los factores culturales de una época

y un espacio condicionarán la forma de entender el género, de entender a las instituciones, de entender a la infancia y de esta forma, condicionarán la vida cotidiana de cada individuo.

Nuestro país ha evolucionado en algunos aspectos, aunque lentamente, hacia la equidad de género entre varones y mujeres, pero aún queda un largo camino por recorrer, sobre todo si colocamos el foco en las zonas rurales, donde el tradicionalismo, los estereotipos de género y las costumbres patriarcales aún están bastante distantes de ser cuestionadas.

Una forma de visualizar estas afirmaciones es a través de la brecha existente entre la tasa de actividad masculina y femenina del medio rural, donde la tasa de actividad masculina se ubica en torno al 70%, y la femenina no alcanza al 43% (Vitelli y Borrás, 2016). Esto se debe a que en muchas ocasiones las mujeres tienen dificultades para ser incorporadas en las actividades de carácter agrario o su trabajo no es visualizado como tal, debido a que aparecen como “colaboradoras”, aunque trabajen a la par del varón en el proyecto productivo.

Basándonos en esta realidad, y considerando al género como una construcción social, cultural y simbólica, podemos entender a la infancia como el momento de la vida más oportuno para apuntar hacia la equidad de género, siempre y cuando se realice con ella un trabajo constante y comprometido que realmente promueva la crítica y la comprensión de que es posible vivir sin estereotipos asociados al sexo biológico de cada persona.

Es en este punto que la escuela, como institución pública y universal, juega un rol fundamental como transmisora de ciertos valores. En conjunto con las familias, se coloca en ella la posibilidad de generar un cambio, por su carácter de agente de socialización de cada uno de los niños y las niñas que allí concurren diariamente.

Con esta base, y entendiendo al Trabajo Social como aquella profesión que

Desarrolla una praxis social y un conjunto de acciones de tipo socioeducativo, que inciden en la reproducción material y social de la vida con una perspectiva de transformación social comprometida con la democracia y el enfrentamiento de las desigualdades sociales, fortaleciendo la autonomía, la participación y el ejercicio de la ciudadanía, en la defensa y conquista de los derechos humanos y de la justicia social (Federación Internacional de Trabajo Social, 2014, p.1);

se considera pertinente la presente investigación por entender a la discriminación y la desigualdad de género como parte de esas desigualdades sociales, y por colocar a la equidad de género como arista indispensable para impulsar una transformación social en

pro de los derechos de todas las personas. Una sociedad que sostenga y reproduzca inequidades según el sexo biológico con el que nacen los individuos, no es una sociedad justa. Por esto, es fundamental que desde el Trabajo Social se haga énfasis en promover y actuar por la equidad de género, y es en ese interés que se enmarca esta investigación.

Entonces, en base a todo lo mencionado y con el fin de generar aportes pertinentes y útiles al análisis de la temática, me planteo las siguientes preguntas de investigación: *¿Qué representaciones o prescripciones manejan los niños y niñas escolarizados en el medio rural relativos al género? ¿Qué papel acciona la escuela para promover la equidad de género?*

Para hacer operativas esas preguntas, planteo un objetivo general que consiste en “analizar las representaciones que los niños y niñas escolarizados en el medio rural poseen en relación al género, vinculándolas con los aportes que en esta línea realiza la escuela como institución”. Se busca acceder a él a través de dos objetivos específicos que son: “indagar en las representaciones, creencias, prescripciones y prácticas que los niños y niñas construyen en torno a cada sexo biológico”; y “profundizar en el discurso que posee la institución educativa acerca del género”.

Para llevar a cabo la investigación, que tiene carácter cualitativo y descriptivo y cuya matriz metodológica se encuentra disponible en el Anexo 1, se tomó como población de estudio a las niñas (cuatro) y los niños (cinco) de tercero a sexto año que asisten a una Escuela Rural ubicada en Canelones. También se contó con la participación de la maestra-directora de dicha institución.

Se concretaron tres talleres distribuidos en tres semanas. En el primer taller se realizó un acercamiento con los niños y las niñas, se realizaron las presentaciones, y se generó un primer vínculo, considerado indispensable antes de profundizar en la temática de interés. En el segundo taller, se buscó recabar las representaciones, construcciones, consideraciones, etc., que los niños y niñas manejaban con respecto al género. Se buscó observar como ellos y ellas se ven a sí mismos, a los demás, en su familia y como sociedad. El material recogido en este taller fue el que más se consideró, debido a que fue el más espontáneo, obtenido sin reflexiones posteriores ni mediaciones teóricas, representando de esta forma las manifestaciones de género más naturales. Por último, en el tercer taller y posteriormente a analizar mediaciones teóricas, se buscó deconstruir aquello que los niños y niñas produjeron en los talleres anteriores, promoviendo que

cuestionen los estereotipos, lo que se muestra como instituido. El objetivo fundamental fue generar la reflexión y dejar un mensaje orientado a la equidad de género.

El análisis del material empírico realizado por las niñas y los niños contó con el asesoramiento de una Licenciada en Psicología.

El modo de exposición de esta investigación vincula constantemente material teórico del área temática con material empírico obtenido en las instancias de trabajo de campo, es decir, en los tres talleres con los niños y las niñas y en la entrevista con la maestra-directora de la escuela. La totalidad de este material se encuentra disponible en los anexos, ordenado de la siguiente forma: Anexo 1: Matriz de estrategia metodológica. Anexo 2: Pauta y desgravación de entrevista a maestra-directora. Anexo 3: Planificación de los tres talleres realizados con los niños y las niñas. Anexo 4: Material empírico obtenido de la desgravación del audio de los tres talleres. Anexo 5: Material empírico producido por los niños y las niñas en los tres talleres.

La presentación de los resultados está estructurada en cuatro capítulos. El primer capítulo “¿Qué es el género? Perspectiva de los autores y las autoras del área y respuestas de los niños y las niñas” contiene parte de la elaboración teórica en torno al concepto de género, así como algunos aportes de material empírico sobre qué entienden los niños y las niñas por género y por otros conceptos que lo conforman. El segundo capítulo, “La infancia y el género, dos categorías en constante construcción social”, se orienta a trabajar sobre el vínculo que existe entre estas categorías, e incorpora las construcciones más básicas que presentaron los niños y niñas, como por ejemplo en relación a los juegos y los colores. El tercer capítulo, “Las manifestaciones del género en el medio rural ¿Realidad particular?”, busca analizar cómo el medio rural influye en las relaciones de género y, más específicamente, como condiciona las construcciones que los niños y las niñas presentan. El cuarto y último capítulo “El rol de las instituciones educativas en la construcción del género” busca indagar de qué forma la escuela como institución es constructora de género, y sobre todo, qué rol toma en relación a si se reconoce responsable de esas construcciones. Para finalizar, se presentan las conclusiones del trabajo.

¿QUÉ ES EL GÉNERO?

Perspectiva de los autores y las autoras del área y respuestas de los niños y las niñas

Desde la perspectiva de Marta Lamas (2000), definimos género:

(...) como el conjunto de ideas, representaciones, prácticas y prescripciones sociales que una cultura desarrolla desde la diferencia anatómica entre mujeres y hombres, para simbolizar y construir socialmente lo que es propio de los hombres (lo masculino) y propio de las mujeres (lo femenino). (p.2).

Visto de esta manera, el género permite aludir a lo cultural, para distinguirlo así de lo biológico. Esto se debe a que la cultura marca a los seres humanos con el género, y en base a él se determinará la percepción de todo lo demás (aspectos sociales, políticos, religiosos, cotidianos). De esta forma, la lógica del género se convierte en una lógica de poder y de dominación.

En esta línea, Lamas (2000) sostiene que la clasificación cultural enlazada con el género define no sólo la división del trabajo, las prácticas rituales y el ejercicio del poder, sino que además atribuye características propias a cada uno de los sexos, relacionadas a la moral, la psicología y la afectividad. Estas características, se instalan a través de significados y metáforas estereotipadas, que no son cuestionadas ni criticadas.

Al mismo punto se dirige Laura Gioscia (2007) cuando sostiene que: “De modo general nuestros prejuicios, o los modos como comprendemos el género, impregnan nuestras concepciones sobre la estructura familiar, la fuerza de trabajo, la justicia, la equidad, los márgenes de libertad y también lo que entendemos por ciudadanía” (p.240). Por esto, sostiene que cuando una comunidad juzga la forma en que mujeres y varones se comportan como ‘apropiadas’ o ‘inapropiadas’, como ‘buenas’ o ‘malas’, hace referencia a los modos en los que entendemos tanto afectiva como intelectualmente a los valores prevalecientes en la comunidad, vinculados directamente a la forma de entender y comprender el género (Gioscia, 2013).

Históricamente, el debate en torno al género se encuentra centrado en dos teorías polarizadas: la neoevolucionista (con base en la naturaleza) y la culturalista (con base en la cultura). Ambas teorías buscan desentrañar la relación entre la evolución biológica y el

comportamiento sociocultural, con especial hincapié en las diferencias (inherentes o aprendidas) entre los sexos. Por esto, como señala Lamas (1986)

Que la diferencia biológica, cualquiera que ésta sea (...), se interprete culturalmente como una diferencia sustantiva que marcará el destino de las personas con una moral diferenciada es el problema político que subyace a toda la discusión académica sobre las diferencias entre hombres y mujeres. (p.102)

En la misma línea, el feminismo que surge en Estados Unidos y Europa en la década del '60 (en contra de la diferencia convertida en desigualdad) sostenía que existe una relación directa entre capitalismo y dominación patriarcal, lo que descarta lo fundamentado como "natural" en cuanto a la subordinación de las mujeres. Así se elabora una teoría basada en el cuestionamiento a la opresión de las mujeres y en una revisión del androcentrismo.

Posteriormente, sostiene Lamas (1986), cobró relevancia una teoría que buscaba incorporar los dos polos del debate más histórico, fusionando lo biológico, lo psicológico y lo social para explicar el "hecho femenino". Esta teoría, señala que:

(...) es perfectamente plausible que existan diferencias sexuales de comportamiento asociadas con un programa genético de diferenciación sexual, estas diferencias son mínimas y no implican superioridad de un sexo sobre otro. Se debe aceptar el origen biológico de algunas diferencias entre hombres y mujeres, sin perder de vista que la predisposición biológica no es suficiente por sí misma para provocar un comportamiento. No hay comportamientos o características de personalidad exclusivas de un sexo. (p.107)

Los debates más actuales se esfuerzan en demostrar que la posición de la mujer no está determinada biológica, sino culturalmente. Esto se afirma en torno a las construcciones levantadas sobre la relación mujer-madre, y la forma en que el hecho de serlo es valorado socialmente. Y en esta dirección, sostienen que la asignación a cada género es una construcción social, una interpretación social de lo biológico. Entonces, ya no puede aceptarse que las mujeres o los varones sean femeninas o masculinos "por naturaleza", sino que se asumen estas características a través de un proceso individual y social de adquisición de género.

De esta forma, Lamas (1986) afirma que:

(...) lo que determina la identidad y el comportamiento de género no es el sexo biológico, sino el hecho de haber vivido desde el nacimiento las experiencias, ritos y costumbres atribuidos a cierto género. (...) la asignación

y adquisición de una identidad es más importante que la carga genética, hormonal y biológica. (p.113)

Entonces, comprendido de este modo, el género involucra tres aspectos fundamentales: la asignación de género, que se realiza en el momento del nacimiento del bebé, acorde a sus órganos genitales; la identidad de género, que se establece cuando el infante adquiere el lenguaje y se vincula a las manifestaciones o actitudes de niño o niña; y el papel de género, que se forma con las normas y prescripciones que dicta la sociedad y la cultura acerca de lo femenino o masculino.

En esta línea, las tendencias vigentes avalan o cuestionan el binarismo de género, o género binario, concepción que clasifica al sexo y al género en dos formas opuestas y sin contacto alguno: masculino y femenino. El principal cuestionamiento a esta perspectiva considera que ésta conforma una especie de frontera social que no permite a las personas cruzar o mezclar roles de género, así como identificarse con tres o más formas de expresiones de género a la misma vez. Desde este modelo binario, las categorías "sexo", "género" y "sexualidad" se asumen por defecto como alineadas. Esto se traduce en la idea de que una perspectiva binaria respecto al género no considera a aquellos individuos que nacen con órganos reproductivos no binarios (por ejemplo, intersexuales), de la misma forma que puede excluir a aquellos con formas de vivir la sexualidad y con roles y expresiones de género que se encuentran más allá del dualismo femenino-masculino (como ser lesbianas, gays, bisexuales, transgéneros o tercer género).

Por otra parte, en la particularidad de nuestro país, se ha avanzado en dirección a la equidad de género a través de diversas políticas sociales y de leyes que la promueven. Como señala Bonino (2007), el objetivo es la institucionalidad de género, entendiendo por tal a "(...) un mecanismo cuya finalidad es promover políticas públicas a favor de la equidad de género" (p. 7). A modo de ejemplo, en el año 2005 se conformó el Instituto Nacional de las Mujeres (Inmujeres), que tiene como objetivos fundamentales ser el ente rector de las políticas de género, garantizar el respeto de los Derechos Humanos de las Mujeres, así como promover una ciudadanía plena fundada en la inclusión social, política, económica y cultural. También fue creada la Comisión de Presupuestos con Perspectiva de Género, así como se impulsaron múltiples programas orientados a enfrentar la violencia de género y promover la equidad de género (por ejemplo: Calidad con equidad de género, Programa género y cultura, Programa integral de lucha contra la violencia de género, Programa género salud reproductiva y sexualidad, Programa nacional de salud de

la mujer y género, entre otros).

En lo que respecta a las leyes y reglamentaciones más actuales pueden considerarse las siguientes: Ley de Identidad de Género (LEY N° 18.620 de 25/10/2009), que señala la posibilidad de vivir el libre desarrollo de la personalidad conforme con la identidad de género e independiente del sexo biológico, promoviendo que coincidan esta identidad y el nombre y sexo que figuran en los documentos de identidad de la persona); Ley de Matrimonio Igualitario (LEY N° 19.075 de 03/05/2013, LEY N° 19.119 de 02/08/2013), reconoce como legítimo el matrimonio civil entre personas del mismo sexo; Ley de adopción homoparental (LEY N° 18.590), que permite que parejas homosexuales puedan adoptar a niños y niñas (Uruguay fue el primer país de América Latina en implementar esta legislación).

En esta investigación se busca indagar en la concepción de género que tienen los niños y las niñas. Para esto, se optó por preguntarles, en el marco de una instancia de taller, qué entendían por la palabra género. Ante esta interrogante, sostienen que han escuchado la palabra, y la asocian directamente con las mujeres y los varones. Luego, el niño1¹ sostiene que tiene que ver con los derechos, pero hasta allí llegan los aportes vinculados a la palabra género.

Posteriormente a leer una definición del concepto, se genera un diálogo acerca de qué entendieron de esa definición, y surgen frases como: *“Que si sos mujer te dan cosas diferentes que si sos hombre”* (niño4): la ropa, el corte de pelo, las tareas de la casa, pintarse las uñas. Con respecto a qué entendían por construcción cultural (frase que formaba parte de la definición previamente leída), el niño2 sostiene: *“alguien dijo que tenía que ser así”*.

Puede apreciarse, en los aportes de los niños y las niñas, un conocimiento de la temática muy pobre, o prácticamente nulo. Manifiestan que han escuchado la palabra, y tienen una vaga idea de hacia dónde se dirige ese concepto, pero no reconocen nada más allá de eso. Esto nos evidencia que no han trabajado sobre la temática en sí misma, aunque sí lo han hecho en situaciones puntuales, ya que una vez leída la definición, realizan aportes que demuestran un pensamiento previo a ese instante. Su asociación del concepto a la forma de vestirse, a los colores, a los juegos, es casi inmediata a la lectura de la definición, lo que

¹ Se utiliza esta forma de identificar a los niños y las niñas como forma de preservar su identidad.

muestra que con esos aspectos, si pudo haber sido abordado. Sin embargo, lo toman como algo dado, natural, no lo reconocen como una construcción social.

Esto puede deberse a que, como señala Bourdieu (1996), citado por Lamas (2000):

(...) las diferencias entre los sexos están inmersas en el conjunto de oposiciones que organizan todo el cosmos, la división de tareas y actividades, y los papeles sociales. Él explica cómo al estar construidas sobre la diferencia anatómica, estas oposiciones confluyen para sostenerse mutua, práctica y metafóricamente, al mismo tiempo que los esquemas de pensamiento las registran como diferencias naturales; por lo cual no se puede tomar conciencia fácilmente de la relación de dominación que está en la base, y que aparece como consecuencia de un sistema de relaciones independientes de la relación de poder. (p.11)

Entonces, puede verse que las personas (en este caso los niños y las niñas) apprehenden la división masculino - femenino, a través de las actividades cotidianas, repletas de sentido simbólico, lo que las hace incuestionables. Así, conceptos cotidianos de lo femenino y lo masculino estructuran una percepción y una organización concreta y simbólica de toda la vida social.

Por otra parte, y buscando profundizar en el concepto de género en sí mismo, Judith Butler (2001, 2005) sostiene que el género no representa una expresión del ser interior o una interpretación de un sexo precedente al género (no los considera interdependientes). Éste último, como se dijo, es una construcción social, un conjunto de discursos que conforman una normatividad a la interna de la sexualidad. Así, el acceso al cuerpo material no se da directamente, sino a través de un imaginario social, de discursos, prácticas y normas que nos dirigen a “la verdad” del cuerpo. Con esto la autora no apunta a afirmar que el sexo no existe, sino que arremete contra la idea de un sexo natural que se ha conformado en base a oposiciones dentro de la matriz heterosexual. Entonces, Butler (2001) considera pertinente hablar de una “performatividad del género”, que implica entender al género como una actuación reiterada y obligatoria, que se conforma en torno a normas que están más allá de nuestra propia voluntad. Vista de esta forma, la performatividad del género no es un hecho que pueda aislarse de su contexto social, sino que implica una práctica social, así como una reiteración constante en la que la normativa de género se conforma. En este accionar, el sujeto no actúa acorde a lo que lo satisfaga, sino que es impulsado, y hasta obligado a actuar el género en función de la normativa que promueve.

En la particularidad de los niños y las niñas en cuestión, la performatividad de género es

evidente en muchas situaciones. Los niños juegan fútbol, las niñas levantan la mesa luego de almorzar, los niños andan a caballo, las niñas practican patín artístico, los niños plantean realizar dos o tres tareas del hogar, mientras las niñas manifiestan realizar la gran mayoría de ellas. Y además, no cuestionan nada de eso, lo que muestra claramente que no es un accionar consciente o por satisfacción, sino prácticamente impuesto por la normativa de género que los enmarca socialmente.

Un leve cuestionamiento a los estereotipos de género más instalados en nuestra sociedad, surgió al momento de trabajar en torno a las tareas del hogar. La consigna involucraba clasificar varias tareas del hogar, según consideraban si correspondían a las mujeres o a los varones. Con las primeras cuatro tareas, todo transcurrió según lo planificado, hasta que la niña1 manifestó: “*¿No podemos ponerlos en el medio? Porque hay cosas que pueden hacer los dos*”. Ante esto, se les permitió que colocaran en el medio aquellas tareas que creían que los dos (mujeres y varones) podían realizar. El resultado de la actividad fue seis tareas colocadas en la columna del medio, siete tareas colocadas en la columna de los varones y seis tareas colocadas en la columna de las mujeres.

Sin embargo, un aspecto a resaltar es que, de las tareas consideradas típicamente masculinas, ninguna fue colocada en la columna del medio, como por ejemplo revisar y arreglar cables rotos, cuidar la huerta, cortar leña, cortar pasto y arreglar electrodomésticos. Sin embargo, algunas tareas que podrían ser consideradas generalmente como femeninas, sí fueron colocadas en la columna del medio: hacer los mandados, ordenar las camas, lavar los vidrios. Esto nos daría a entender, desde la perspectiva de los niños y niñas, que los varones tienen la posibilidad de realizar las tareas del hogar que quieran, pero las mujeres no pueden involucrarse en las que son consideradas masculinas, porque, como señala el niño5: “*Mi madre no corta el pasto porque si se llega a romper algo...*”, o el niño4 “*Cocinar es más fácil*”. De esta forma, considerarían que las mujeres no están capacitadas para realizar esas tareas que ven como más complejas (ya que las que les corresponden a ellas serían más sencillas), a diferencia de los hombres, que si lo estarían.

¿Cuál es el rol de las familias en estas construcciones?

En la Edad Media, y desde la perspectiva de Philippe Ariès (1987) “La familia cumplía una función: la transmisión de la vida, de los bienes y de los apellidos, pero apenas

penetraba en la sensibilidad” (p.106). Sin embargo, a partir de los siglos XVIII y XIX se conforma una familia moderna que asume una función moral y espiritual, que será quien forme los cuerpos y las almas de la infancia. Este proceso de transformación, va acompañado de un cambio en la sensibilidad hacia la infancia y un tránsito hacia la civilización de la sociedad, acompañado fundamentalmente de una valoración más fuerte de la educación.

A partir de entonces, “Dicha familia corresponde a una necesidad de intimidad y también de identidad, pues los miembros de la familia se reúnen por sus sentimientos, sus costumbres y el tipo de vida (...)” (Ariès, 1987, p.108).

En relación a lo anterior, y considerando los aportes de Gioscia (2013), puede sostenerse que la familia ha sido comprendida tradicionalmente como atemporal, básica y natural, ignorando su condición previamente mencionada de resultado de la evolución social y política, lo que la ha hecho permanecer, en muchas ocasiones, en el ámbito de lo privado a la hora de los análisis de diseño institucional.

De todas maneras, la autora considera que lo que persiste a través del tiempo son las generalizaciones acerca de la influencia de la familia moderna o la carencia de ésta en relación a la educación de sus integrantes para la vida cívica.

Es por esto que para los fines de este trabajo, se entiende fundamental el rol que la familia acciona en la construcción del género de los niños y las niñas. Dicha afirmación se basa en que, acorde a esta forma de concebir a la familia, se la considera como la institución que construye y moldea el comportamiento, las preferencias y las posibilidades de acción de ambos sexos (masculino y femenino), pero de modo diferenciado.

Por esto, la autora considera que las normas que gobiernan la diferencia sexual se perpetúan en la familia, para posteriormente ser reforzadas a través de las demás instituciones que interactúan con ella: las educativas, el mercado de trabajo, o el sistema legal. Vista de esta forma, la familia pasa a constituir una institución fundamental a la hora de comprender la acción social de los individuos en todos los contextos.

Sin embargo, Gioscia (2013) sostiene que existe una fuerte discusión en torno a entender a la familia como un mito, “(...) que se caracteriza por ser el núcleo básico, de carácter comunitario y solidario, que asegura a sus miembros estabilidad, seguridad y algún sentido de identidad (...), así como es recurrente la alusión a los valores familiares” (p.144). Esto se debe a que este concepto de familia, que muchas veces se pretende

‘salvar’, ha estado signado históricamente por la desigualdad, ya sea en la asignación de responsabilidades y privilegios entre sus miembros adultos, o en cuanto a las relaciones de poder, de violencia y dominación.

En esta línea, Aguirre (1993) sostiene que se han realizado múltiples análisis académicos e interdisciplinarios desde el feminismo, que han aportado a la construcción social del género, diferenciándola de la determinación biológica del sexo, y sosteniendo y argumentando que la familia de tipo patriarcal (hombre-padre proveedor y madre-mujer encargada de los cuidados y del hogar), no se corresponde con las transformaciones económicas y sociales actuales. Esto ha llevado, lentamente, a una des-idealización de la familia, mostrándola como un espacio donde existen relaciones de poder y una distribución desigual de recursos, sobre todo en lo que refiere a la división sexual del trabajo y a la distribución desigual de los cuidados entre varones y mujeres.

La feminización de las tareas domésticas y de cuidados

De todas maneras, el aspecto que implica mayor atención y es el menos cuestionado, es el hecho de que las dos tareas de cuidados (cuidar a quienes estén enfermos y cuidar a los niños y niñas pequeños) fueron colocadas por los niños y niñas bajo la columna de las mujeres. Esta no es una decisión extraña, ya que históricamente, las tareas de cuidados han sido atribuidas, únicamente, a las mujeres, lo que se traduce en una más que instalada feminización del cuidado. Desde la perspectiva de Batthyány (2015), podemos definir cuidados como:

(...) la acción de ayudar a un niño o a una persona dependiente en el desarrollo y el bienestar de su vida cotidiana. Engloban, por tanto, hacerse cargo de los cuidados materiales, lo que implica un trabajo; de los cuidados económicos, que representan un costo económico, y de los cuidados psicológicos, que conllevan un vínculo afectivo, emotivo, sentimental. Esta tarea puede ser realizada de manera honoraria o benéfica por parientes, en el marco de la familia, o de manera remunerada, en el marco o no de la familia. La naturaleza de la actividad varía según se realice dentro de la familia o fuera de ella, y también de acuerdo a si se trata o no de una tarea remunerada (p. 50)

En la misma línea, la autora sostiene que lo que más resalta la noción de cuidado, y que atraviesa todas sus manifestaciones, es que se trata, hasta hoy, de una tarea esencialmente realizada por mujeres, se mantenga o no dentro de la familia. Y de esta forma, además de

ser entendido como trabajo y como relación interpersonal, el cuidado representa una responsabilidad que ha sido socialmente construida, y que se inscribe en contextos sociales y económicos particulares. De esta forma, puede verse que la noción de cuidados que los niños y las niñas en cuestión manifiestan, no es ajena a una mega-estructura de cuidados construida en cada sociedad, que ha colocado, sin excepciones, a las mujeres como las únicas responsables, es decir, “(...) parte significativa de esta carga ha recaído y recae en las familias, lo que equivale a decir, en la mayoría de los casos, en las mujeres de las familias” (Batthyány, 2015, p.92).

Esta realidad se plasma claramente en el discurso de los niños y las niñas. Al momento de deconstruir aquello que habían realizado anteriormente, el niño² manifiesta: “*Los padres también pueden cuidar a los niños chiquitos*”, a lo que otro niño (niño³) le responde: “*¿Y cuando tenga ganas de tomar teta?*”. Estos aportes, que para ellas pueden ser incuestionables y poco significativos, evidencian una teoría del cuidado que ha sido sostenida por muchos años, como fundamento a la feminización del mismo. La idea de que es la mujer quien debe cuidar a los niños y las niñas por su condición de madre, por el cariño, la atención, la empatía, el sostén y el saber lo que el niño o la niña necesita, que en apariencia sólo ella puede dar, se fortalece cuando se incorpora la lactancia materna como un aspecto central en la crianza, así como la importancia de cuidarlos a la interna de los hogares, reforzando una visión familiarista que dista considerablemente de habilitar una perspectiva de género y derechos para las mujeres cuidadoras, y que refuerza, por ende, una perspectiva claramente tradicionalista, que coloca a la mujer a la interna del hogar y al varón fuera de él, en el mercado laboral. Por esto, el niño³, mientras sus compañeros consideraban la posibilidad de que los niños y las niñas puedan ser cuidados por varones, sostiene: “*madre, madre, madre, madre*”, lo que además de evidenciar lo anteriormente mencionado, muestra cómo no sólo debe ser una mujer quién los cuide, sino que debe ser la madre.

Por último, y en lo que respecta al abordaje de la normativa vigente en torno al género, también se trabajó en el tercer taller, y los niños y niñas ignoraban por completo las leyes que se mencionaron. Una vez explicadas, lograban comprenderlas, e incluso compartirlas, pero previo a eso no tenían el mínimo conocimiento de ellas. Podemos afirmar, entonces, que los niños y las niñas ignoran casi por completo los aspectos que implican al género.

LA INFANCIA Y EL GÉNERO

Dos categorías en constante construcción social

Es múltiple la bibliografía que ha surgido en relación a la evolución histórica de la infancia posteriormente a la obra “El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen” de Philippe Ariès (1987). Dicho autor realiza una recorrida en el tiempo estableciendo de qué forma la infancia ha sido entendida en la Edad Media, sosteniendo para esta época que no existe sentimiento de infancia, y que los niños vivían mezclados con los adultos, sin ser reconocidos como tales.

Luego, como claramente resume Leopold (2014) el autor “(...) identificará cierta procesualidad sociohistórica que en su devenir hará emerger y consolidará la categoría infancia en el mundo moderno a partir de una lenta transformación de actitudes, sentimientos y modalidades de relacionamiento de los adultos con respecto a los niños” (p.24). Es decir, se reconoce que el niño no está preparado para afrontar la vida, y que por lo tanto será necesario someterlo a un régimen especial, previo a su incorporación a la vida con los adultos.

Nuestro país no se presenta externo a los planteos de Ariès, ya que existió un tránsito de la infancia invisible durante la época bárbara, a la infancia reconocida en la sociedad civilizada que se da, desde la perspectiva de Barrán (1989) entre los años 1860 y 1890, acompañado de un desarrollo económico, político, social y cultural. En esta realidad, las instituciones encargadas de civilizar a la sociedad serán el Estado, la Iglesia, la Escuela y el Hospital, y resultará de esto un niño descubierto como ser diferente, independiente de los adultos, con derechos y obligaciones que le son propios.

Puede apreciarse de esta forma, que son muchas las determinaciones que influyen sobre el devenir de la infancia, tales como el contexto económico, político, social y cultural, y las instituciones (Estado, Iglesia, Escuela y Hospital).

Por esto, como señala Bustelo (2012), “(...) el análisis sociológico enfatiza que la categoría infancia es una construcción histórica y social y no un mero registro de la naturaleza” (p.7), diferenciándola sobre todo en su antagonismo con la adultez, y caracterizándola en torno a otras aristas que la determinan y la atraviesan: clase, género,

etnia, pertenencia urbana o rural, religión, lenguaje y temporalidad histórica, conformando de esta forma una infancia sumamente diversa.

En base a esta afirmación, resultan pertinentes los aportes de Carli (1999), quien sostiene que:

(...) se admite hoy que la infancia es un tiempo que los niños recorren de manera cada vez más diversas y desigual en una sociedad atravesada por los procesos de globalización social y cultural y por las políticas neoliberales. La infancia es una construcción social e histórica, en cuyo análisis es posible leer la configuración de la sociedad contemporánea, pero también los deseos de transformación de ésta a partir de nuevas formas de lazo social entre las generaciones. (p.9)

Por esto, la autora considera que son múltiples las aristas que conforman a la infancia como un todo: la tensión estrecha entre la intervención adulta (construcción social) y la experiencia del niño (historia irrepetible de cada niño); así como las regularidades que marcan el horizonte común que una sociedad construye para la generación infantil en una época. (Carli, 1999)

De esta forma, puede sostenerse que la infancia ha sido construida históricamente y a partir de la modernidad, en base a la escuela y su visión como niño-alumno y como niño involucrado en la privacidad de la familia. Posteriormente, los medios de comunicación desplazaron esta construcción realizada por la escuela, e instalaron una línea cada vez más difusa entre la infancia y la adultez, debido a la modificación en las formas de acceso a la información y al conocimiento, generando una mundialización de la cultura. A través de dichos medios, se ponen en práctica funciones pedagógicas y se conforma un proceso de socialización que antes desempeñaba la escuela.

Entonces, la lucha por la supervivencia que niños y adultos ponen en práctica diariamente también genera que los límites entre la infancia y la adultez sean difusos, generando en los niños una autonomía temprana, una adulterización más evidente y una clara ausencia de infancia. De esta manera, “La pobreza, la marginación y la explotación social reúnen a las generaciones en un horizonte de exclusión social que no registra diferencias por edad” (Carli, 1999, p.15)

Todas estas aristas que determinan y condicionan la forma de ser niño y niña, conforman un concepto de infancia que incorpora múltiples componentes. En esta investigación, se considerarán aquellos que tienen carácter socio-cultural y que se vinculan con el género,

categoría que atraviesa la infancia de forma transversal y que se construye socialmente a partir y con ella.

Por esto, se entenderán a las representaciones de género como parte de la contextualización cultural en que se desarrolla la infancia. Será a partir de allí, que los niños y las niñas empiecen a entender lo masculino y lo femenino, a expresar sentimientos, a resolver conflictos. Como señala Etchebehere (2008): “Las expectativas, sueños, vocaciones y capacidades de cada uno de nosotros son el resultado de las inquietudes personales, las oportunidades vividas y los condicionamientos socioculturales recibidos” (p.182).

Sin embargo, la autora sostiene que las respuestas de género que incorporan los niños y niñas no parten de un anclaje orgánico (genético, hormonal, sexual) sino que responden a modalidades vinculares. Detrás de estas respuestas se encuentra la influencia de los adultos, dado que no son éstas representaciones genuinas del niño, sino que las manifiesta luego de haberlas internalizado en su entorno más cercano. Este modo de internalización obedece a la incorporación de parámetros culturales que el niño y la niña van adquiriendo en su socialización.

Dicho proceso es puntualizado por la maestra directora, cuando sostiene, respecto a las construcciones de género y los estereotipos que manifiestan los niños: “*Sí, yo creo que sí, algunos (estereotipos de género) que los traen desde sus familias. En cuanto a la vestimenta, a las cosas que les compran cuando van a venir a la escuela: los colores, las flores, los corazones para las niñas y la pelota, el auto, para el varón*”. Desde el momento en que el niño o la niña nacen, su familia o su entorno adulto más cercano, determina la forma en que ese sujeto recorrerá su vida, en lo que respecta a hábitos, a comportamientos, a pautas, etc.

Este accionar, que implica fuertemente la socialización del género, se muestra evidente en las construcciones del género que evidencian los niños y las niñas. Éstas responden a los más típicos estereotipos de género, y se encuentran constituidas por varias partes, algunas más superficiales, como los colores, o los juegos, y otras que implican mayor profundidad, como los roles de las mujeres y de los varones en los hogares, las expectativas que cada uno tendría a futuro, el transcurrir de su vida cotidiana, la forma de vincularse entre las personas, etc.

La forma más sencilla y visible de apreciar estereotipos de género en la infancia son los colores. Históricamente, el rosado es el color vinculado a lo femenino, mientras que el azul se ha vinculado a lo masculino. En la particularidad de los niños y niñas en cuestión, se observa una cierta superación de estos extremos. Sin embargo, exponen un discurso políticamente correcto, donde manifiestan que todos los colores son para todas las personas, sin importar su género, pero que posteriormente se contradice con sus propias palabras una vez que no se les pregunta puntualmente sobre la temática. Por ejemplo, la niña⁴ sostiene “*A mí me gusta más vestirme con azul que con rosado*”, pero en un dibujo de sí misma, se representó vestida con ropa rosada. El niño¹ y el niño², a la hora de realizar los collages, interactuaron: “*¿Este celestito?*” “*No, es mujer, no hombre*”. Otra niña manifestó que su hermano tenía varias camisas rosadas, y que no importaba el color de la ropa, y sin embargo, en el dibujo en que representó a un hombre predominaban los colores socialmente considerados “masculinos” (verde, azul, marrón).

En lo que respecta a los juegos o juguetes, también se observan estereotipos de género. El juego, desde la perspectiva de Piaget (1999), es una actividad placentera, que se caracteriza por la satisfacción producida cuando se realiza, y por ende, no se orienta a la búsqueda de ningún fin específico, sino que el fin en sí mismo es jugar. Por esto, implica un rol pedagógico fundamental, ya que de forma placentera, el niño adquiere aprendizajes, desarrolla habilidades, genera hábitos, etc. Además, el juego es una actividad espontánea, no se realiza como obligación ni como deber, lo que lo transforma en una actividad libre.

Sin embargo, dicha libertad es restringida por las construcciones culturales, como por ejemplo, la división de juegos de acuerdo al sexo biológico del niño o la niña. Por esto, lo lúdico es también un importante agente de socialización, debido a que a través de éste se adquieren aprendizajes, así como también estereotipos de varón y mujer y roles naturalizados en vínculo con el sexo biológico. Entonces, a través del juego, el niño y la niña construyen, desde temprana edad y con importante influencia de lo lúdico, su identidad de género.

En este sentido, son las niñas con las que se trabajó las que trascienden más fácilmente los estereotipos. Ellas sostienen que les gusta jugar al fútbol y andar en bicicleta, pero a la hora de representarse a sí mismas, dos de ellas se plasmaron con patines y practicando fútbol en segundo plano. Sólo una de ellas colocó al deporte como actividad central del dibujo.

Los varones, sin embargo, no reconocieron con facilidad el gusto por las muñecas o por otros juegos “de niñas”. Un niño manifestó que a veces juega a las muñecas con su hermana, mientras que otro le respondía “*Que asco las muñecas*” (niño2).

Ambos (niñas y niños) manifiestan que pueden jugar juntos al fútbol y que de hecho lo hacen en la escuela, pero luego, algunas niñas sostuvieron: “*Igual muchas veces los varones no nos dejan jugar, porque dicen que es de varones*”.

En relación a lo que les gusta hacer en su tiempo libre, todas las niñas indicaron que les gusta el patín artístico como primera opción, y luego colocaron las vacaciones y el fútbol. Los varones, por otra parte, mencionaron en su totalidad actividades al aire libre, como jugar al fútbol, pescar, acampar, andar en bicicleta y a caballo. La poca variación en lo que sostienen las niñas como actividades de su tiempo libre, puede vincularse con la gran cantidad de las tareas del hogar que sostuvieron realizar (lavar la losa, tender las camas, entrar leña, entre otras), lo que de cierta manera disminuye su tiempo libre disponible. Los varones, sin embargo, mencionaron que alimentan a las mascotas y entran leña, lo que en comparación, podría habilitarles un marco mayor de tiempo libre.

Es importante mencionar que ninguna de las niñas sostuvo que le gusta jugar “a las mamás”, con muñecas o “a la cocinita”, actividades que se nombraron pero no cómo aquellas que ocupen la mayor parte del tiempo libre ni de niñas ni de niños. Esto nos muestra que, de cierta manera, los estereotipos de género más claros que se manifiestan en los juegos y juguetes, no son reproducidos, al menos en forma diaria y constante, por estas niñas. Ellas no priorizan la cocina y los bebés como forma de entretenerse, y colocan en su lugar actividades que implican, por ejemplo, deportes.

Por su parte, Valiño (2006) afirma que: “Los contextos de crianza se organizan a través de particulares significados y creencias que van configurando a los niños con atributos singulares y de pertenencia cultural” (p. 2); lo que es evidente en este caso, por el medio en que los niños y las niñas desarrollan sus vidas: el medio rural. Este aspecto es fundamental debido a que condiciona consistentemente las formas de actuar de los niños y las niñas, por ejemplo, cuando manifiestan que lo que más les gusta hacer en su tiempo libre es andar a caballo, o manejar un tractor.

En este sentido, un punto que es interesante destacar es que todos y todas mencionaron actividades deportivas o al aire libre, como patinar, jugar al fútbol, andar en bicicleta, o a caballo. Esto es muy propio del medio rural, ya que no prevalece la tecnología recreativa

que sí abunda en los centros más poblados (como celulares, PlayStation o Xbox). De esta forma, los niños y las niñas priorizan para su vida cotidiana aquellas actividades que son realizadas afuera del hogar, y muchas veces, llevadas a cabo con hermanas o hermanos, o personas que son parte de su núcleo familiar. No manifiestan realizar muchas actividades con amigos o amigas (salvo aquellas que transcurren en la escuela), lo que puede deberse a la poca cercanía geográfica de un hogar con otro, y por lo tanto, de los niños y las niñas entre sí.

Por lo que se refiere a las expresiones de género que los niños y las niñas manifiestan en la escuela, la maestra-directora es muy clara cuando sostiene: *“Y bueno a la hora de jugar también, cuando uno observa el juego libre, si bien ha habido cambios y procesos, hay una tendencia a que el juego más brusco, el juego de pelota, es para los varones, y las niñas, bueno...”*

En este fragmento de la entrevista, se puede apreciar claramente los estereotipos con los que niños y niñas han sido marcados desde su más tierna infancia. García y Bilinkis (2013) traen estas claras diferenciaciones, cuando señalan que existe una política corporal generisada, sosteniendo que

(...) desde discursos higienistas y fisiologistas fueron configurándose, en el ámbito de los ejercicios físicos, una femineidad y una masculinidad asociadas idealmente a la maternidad, la primera, y a la ciudadanía, la segunda. En este sentido, eran recomendados la marcha, la danza, los juegos que alentaran la “gracia” y la elegancia de movimientos, así como ejercitaciones vinculadas con la pelvis y el abdomen, en las mujeres; y ejercicios para brazos y hombros, que estimularan la fiereza, el valor, la energía, la resistencia y, fundamentalmente, la fuerza, en los varones. Las detalladas prescripciones exhibían un profundo temor a la “virilización de la mujer” y al “afeminamiento masculino”. (p. 9)

Este temor del que hablan las autoras, también es manifestado (aunque inconscientemente) por los propios niños y niñas. Es evidente cuando la maestra sostiene *“Igual hay algunas compañeras que rompen un poco con eso en algunas cosas. Es como momentos, les surge lo natural de niños y lo enfrentan con la construcción cultural que traen de la familia”*. Es decir, manifiestan la libertad de jugar a lo que les interese, pero luego, ellas o ellos creen darse cuenta de que no es lo correcto, de que ese juego “es de niñas” o “es de varones”, y que por lo tanto no corresponde que ellas o ellos participen.

Se puede apreciar, de esta forma, como aquellos argumentos que han concebido a la masculinidad y a la femineidad como naturalmente biológicas, son cuestionados por los niños y niñas, en lo que respecta a que en el juego libre, nada impide que puedan

incorporarse en cualquier actividad. Sin embargo, cuando las marcas del género visibilizan los mecanismos sociales que construyen fuerte e incuestionablemente lo que las mujeres y los varones deben hacer, cómo deben actuar, es allí, cuando los niños y las niñas piensan que por haber nacido mujeres o varones, no pueden jugar a lo que prefieran en ese momento.

En la misma línea, puede apreciarse como, desde la perspectiva de Lamas (1996) todas las situaciones mencionadas muestran la persistencia de una lógica binaria, que atribuye y jerarquiza las diferentes maneras en que se significa socialmente aquello que es femenino o que es masculino. Es en esta particularidad, que el binarismo de género preponderante determina lo que las niñas deben hacer y lo que los niños deben hacer, sin dar lugar a variaciones.

Esto se traduce en marcas que los niños y niñas llevarán para toda su vida, debido a que, como señalan García y Bilinkis (2013): “El sexismo comporta consecuencias negativas para todos los individuos, hombres y mujeres, porque limita sus posibilidades como personas y les niega determinados comportamientos” (p. 9). Entonces, las prácticas lúdicas se transforman en reproductoras de un orden de género establecido, siendo a la misma vez una de las herramientas fundamentales en el desarrollo activo y transformador de los niños y niñas.

Visto de esta forma, el juego también condiciona su futuro, cómo transcurrirán sus vidas, aspectos que Albacete (2016) señala claramente:

(...) vamos más allá, y lo pensamos como un complejo entramado, una herencia cultural que permite la transmisión de acciones, posiciones, roles e imaginarios que van moldeando nuestra identidad. El juego como función inherente al ser humano, permite y trae una inconmensurable cantidad de enunciados traducidos en lenguaje, formas de crianza, maneras de vincularse, de aprender, de sentir y de vivir que nos excede y transforma. El juego comunica. El juego trae consigo la historia de la humanidad. A través del mismo, se activan los sentidos, se clarifica el caos de sensaciones primarias, el juego integra pensamiento, sentimiento y acción. El juego mismo es lenguaje. (...) Desde que la modernidad estableció el concepto de infancia, ha encontrado en el juego, el jugar y los juguetes, el principal medio de modelamiento de roles y funciones sociales, especialmente atribuidas a las categorías mujer-varón, y de clase social. (p. 16)

Existe, empero, una afirmación fundamental de Etchebehere (2008). La autora interpela las construcciones en torno a los juegos, a los colores, al tiempo libre, y en general a las representaciones de género, cuando sostiene: “Es justamente su carácter de construcción lo que permite deconstruirlas y poder de esta forma generar cuestionamientos y

transformaciones. De allí la importancia de poder pensar en torno a las construcciones de género con los adultos” (p.183). Es evidente, de esta manera, el rol exclusivo que los adultos poseen en la sociedad para realizar cambios consistentes hacia la equidad de género y hacia la libertad de los niños y las niñas.

Estas afirmaciones pueden basarse en lo que Bustelo (2012) considera como ‘categoría emancipatoria’ en torno a la infancia, depositando en ella la potencialidad para construir una sociedad más justa, y sosteniendo:

Allí se identifica con la infancia cuya dimensión es la creación y la renovación del presente en un mundo incompleto. La infancia encarna el saber rebelde contra el orden constituido enmarcado en la adultez. Así planteado la infancia transporta las fuerzas que transforman el statu quo; ella transporta lo nuevo, la creación y por lo tanto comporta un actor sustantivo de cambio social. (...) La infancia no es ya pensada como en la visión de la socialización como algo que hay que adaptar y moldear al orden adulto, sino que representa la posibilidad de su superación. (p.16)

LAS MANIFESTACIONES DEL GÉNERO EN EL MEDIO RURAL

¿Realidad particular?

Para los fines de este trabajo, entenderemos “ruralidad” como un concepto que trasciende lo agropecuario y las consideraciones del territorio, representando al conjunto de regiones o zonas con actividad diversa en torno a las cuales se asientan pueblos, aldeas, pequeñas ciudades y centros regionales, así como espacios naturales y cultivados (Ceña en Pérez, 2001). Así la población rural reúne a dos conjuntos de población: la población rural dispersa, conformada por todas aquellas personas que viven en las estancias y en los establecimientos agropecuarios medianos y pequeños, y la población rural nucleada que vive en pequeños poblados. En el caso en análisis, nos encontramos frente a una población de tipo rural dispersa.

Particularmente, y con base en el material empírico obtenido, se considera pertinente hacer énfasis en la división sexual del trabajo y en cómo ésta se manifiesta en el medio rural. Se entiende útil este concepto para analizar cómo se distribuyen las tareas productivas y reproductivas entre los varones y las mujeres.

Considerando los aportes de Piñeiro (s.f.), puede sostenerse que:

Dentro de una explotación de carácter familiar es posible distinguir con fines analíticos dos subsistemas de producción diferenciados. Una es la Unidad de Producción donde se produce con el objetivo de llevar sus productos al mercado. Otra es la Unidad Doméstica donde el objetivo es la reproducción de la fuerza de trabajo en términos cotidianos y también generacionales. Para ello se llevan a cabo tanto actividades productivas con el fin de producir bienes para la subsistencia del grupo familiar como actividades reproductivas (cocinar, limpiar, dar de comer a la familia, proveer educación y atención de la salud, cuidar de la vivienda etc.) cuya finalidad es crear las condiciones para la reproducción familiar. El control de la Unidad de Producción suele ser masculino, del jefe de familia, mientras el control de la Unidad Doméstica suele ser femenino. (p.8)

Vista de esta forma, la explotación familiar constituye un sistema de producción, donde las unidades (de producción y doméstica), sumadas al capital patrimonial, al capital social y al capital cultural, así como a la familia y a la fuerza de trabajo que ésta aporta, conforman el sistema.

En base a lo mencionado, podemos afirmar que en el medio rural existe, desde la perspectiva de Jimena Vázquez (2013) una clara división sexual del trabajo, que se presenta de manera explícita. Por esto, tanto la mujer como el varón llevan adelante tareas que se considera son adecuadas a cada uno de ellos. Es decir:

“Según el imaginario social cada sexo realiza la tarea conforme a lo que saben desempeñar mejor: la mujer desempeña tareas relacionadas con los quehaceres de la casa y el hombre con el mandato. Lo que en verdad hay detrás de este imaginario social no es la división por sexo, sino que va más allá: es una división que está asociada al género” (Vázquez, 2013, p.9).

En la misma línea, señala Karina Batthyány (2004), que lo habitual en el medio rural es que se identifique al hombre con el trabajo productivo, aquel de carácter social y colectivo, generador de la riqueza social; mientras que a la mujer se la asocia al cuidado de los niños y del hogar, al trabajo reproductivo. A su vez, esta división sexual del trabajo se fundamenta en una ideología presente en el imaginario social acerca de lo femenino y lo masculino, que establece derechos, obligaciones, restricciones y responsabilidades acorde a cada sexo, generando una diferencia entre varones y mujeres. En dichas diferencias, es donde las relaciones de poder se legitiman.

Estas formas predominantes de entender el trabajo y la vida cotidiana en el medio rural, se encuentran fuertemente relacionadas, desde la perspectiva de Peluso Crespi (2013), a la capacidad que tienen las familias de movilizar sus recursos laborales con miras a la producción para el mercado, la que se observa condicionada por situaciones estructurales (la inversión en capital, el tamaño del predio, el rubro de producción, el ciclo de vida de las familias); pero, a la misma vez, está condicionada por la visión de mundo que dichas familias poseen, lo que establece diferencias sustanciales para mujeres y varones.

En relación a lo planteado, Vitelli y Borrás (2014) sostienen que existen razones de tipo estructurales y de orden económico-productivas por un lado, así como culturales y valorativas por otro, que actúan potenciándose, generando una profunda inequidad de género en el medio rural. Esta multiplicidad de factores, actuando en forma conjunta, implica dificultades para que las mujeres puedan estar en condiciones de igualdad, conseguir beneficios y ejercitar sus derechos.

En lo que respecta a la tasa de actividad, Batthyány et. al. (2014) afirman que ésta depende no solo de la oferta (condiciones y decisiones de los individuos según los ingresos de los hogares, su inversión en capital humano, valores, estereotipos de género), sino que

depende también de las condiciones que presente la demanda. Éstas están ligadas al dinamismo económico, a las características de los sectores productivos más potentes o predominantes en la región, así como a las preferencias de los empleadores. En la medida que los mercados laborales se estructuran a partir del género, aparecen ocupaciones entendidas como femeninas o masculinas, con fundamento en las consideraciones sociales, históricas y culturales. De esta forma, en el medio rural existe un mundo simbólico y valorativo, que es construido y reproducido socialmente, y que incluye valores de género tradicionales que implican una posición de subordinación de la mujer ante el dominio masculino (Vitelli, 2013).

Visto de esta forma,

(...) la segregación laboral por género consiste en la concentración desproporcionada de mujeres en determinados tipos de ocupación. Este fenómeno condiciona también las decisiones de los individuos a la hora de elegir la ocupación. Por tanto, ese conjunto de factores contribuye a explicar las considerables diferencias que muestran los valores de los indicadores laborales según diferentes zonas. (Batthyány, et. al., 2014, p. 49)

A partir del 2005, cuando Uruguay optó por un sistema de gobierno progresista, la situación de la población en general, y de la rural en particular, mejoró notoriamente, haciendo énfasis en la negociación colectiva entre los trabajadores rurales y urbanos. A pesar de que las políticas se enfocaron principalmente en mejorar las condiciones de trabajo y de empleo, también se impulsaron políticas sociales con carácter nacional. En consecuencia, se generaron mejoras en las condiciones de vida de la población trabajadora en el medio rural, con base en nuevos derechos y protección social, así como en la facilitación de acceso a nuevos bienes y servicios.

Sin embargo, como señalan Vitelli y Borrás (2016), “(...) la profundización de las relaciones capitalistas en el medio rural y el importante poder que ha adquirido la agroindustria ubicaron a las mujeres rurales en una situación de subordinación, diferente a la que vivían hace un cuarto de siglo atrás” (p. 75). Los grandes cambios económicos y productivos ocurridos en este medio, entonces, se produjeron en un marco de “capitalización” del agro, que afectaron a las relaciones sociales de producción anteriores, transformándolas. Esto se evidenció en un aumento del trabajo asalariado, en desmedro de la producción familiar, en un mayor peso y poder de la agroindustria, así como en nuevas formas de contratación, movilidad, servicios y traslados de los trabajadores en el territorio. Todos estos aspectos impactaron sobre las mujeres, ya que las transformaciones

conllevan procesos de desestructuración rural, modificando radicalmente el rol de la mujer rural. Por esto, la integración femenina a los nuevos procesos productivos dista mucho de ser equitativa.

En estos procesos de transformación, como puede verse, las cuestiones de género no quedan exentas, y Vitelli y Borrás (2016) lo expresan claramente:

Por un lado, la actividad y el trabajo que realizan hombres y mujeres no son aleatorios. Además de responder a las necesidades de la estructura económico-productiva de cada región, están fuertemente enraizados y asociados a un conjunto de tradiciones, normas y valores que son producto de una construcción social. El trabajo remunerado, que para los hombres es un derecho y una obligación, y que también representa un derecho reconocido en el ámbito público, para las mujeres es un derecho social débil que debe ser constantemente reclamado. Por otra parte, la división sexual del trabajo ha sido históricamente el principal eje articulador a través del cual se han enclavado las inequidades de género y la subordinación femenina. (p. 78)

En la misma línea, los autores señalan que, a partir del censo 2011, los hombres ocupados en el medio rural representan un 76,1%, mientras que las mujeres ocupadas representan un 42,2%. Y en lo que respecta a quienes se dedican exclusivamente a realizar las tareas del hogar, sólo un 3,3% de los hombres lo declaró, mientras que en las mujeres representan un 30,5%. Estos aspectos plasman claramente los aspectos más tradicionalistas y patriarcales que aún prevalecen en el medio rural, entendiendo por tal aquel sistema que coloca al hombre en el rol de trabajador y sustento de la familia, mientras que la mujer es relegada a la interna del hogar, a las tareas domésticas y cuidado de los hijos. De esta forma,

El eje central de la desigualdad de género y la subordinación de las mujeres, como ya se mencionó, es la división sexual del trabajo que históricamente ha asignado a los hombres el trabajo remunerado, y a las mujeres el no remunerado.

Aunque las mujeres participan cada vez más en el trabajo remunerado, esta participación no ha conllevado una redistribución significativa del trabajo no remunerado. En todo el mundo, las mujeres continúan siendo las responsables por la mayor parte del trabajo que no percibe remuneración y cuya contribución a la economía queda, por tanto, sin reconocer. Estas asimetrías en la distribución y valoración del trabajo tienen efectos contraproducentes sobre la igualdad de género y la autonomía de las mujeres y sobre la visibilidad que adquieren los intereses de las mujeres en el desarrollo de políticas públicas. (Batthyány, 2016, p. 92)

La clara división sexual de las tareas, parece expresar, encarnar y aún más perpetuar la subordinación femenina. La división sexual del trabajo, altamente heterogénea en lo productivo, se diferencia de la distribución de las tareas reproductivas, que es homogénea y universal, estando a cargo de las mujeres independientemente de los factores que puedan intervenir.

Esta realidad es demostrada por los niños y las niñas en múltiples ocasiones. A la hora de representar a un varón y a una mujer, colocan imágenes de tractor, de huerta, de herramientas de trabajo en relación con los varones. Y por otra parte, en torno a la mujer, colocan la limpieza de la casa, la cocina, el cuidado de las personas dependientes, etc. Lo mismo se repite al conversar acerca de las tareas del hogar, cuando aquellas tareas que se realizan al aire libre, en el exterior del hogar, son atribuidas a los varones, sin excepciones (cuidar la huerta, cortar leña, cortar el pasto); mientras que las que son realizadas a la interna del hogar, las asocian con las mujeres (lavar la losa, cocinar, lavar la ropa, cuidar).

Evidentemente, esta realidad del medio rural no está por fuera de aquella que se manifiesta nacional e internacionalmente, en los espacios más remotos como en las más grandes ciudades. Sin embargo, en este entorno, las inequidades de género se potencian, ya que las malas condiciones de acceso al mercado de trabajo se suman a que la doble jornada es depositada casi exclusivamente en las mujeres. Como señala la maestra-directora: “(...) *tanto los padres como las madres hacen trabajos que a veces uno desde lo cultural lo identifica con los hombres. Las mujeres hacen trabajo bastante duro, tareas de tambo, en el campo, trabajan a la par que el hombre. Por ahí lo que se nota más es que la mujer continúa con el trabajo de la casa y el hombre ahí, en esa, queda relegado, ese trabajo doble, invisible.*”

Lo que más llama la atención en torno a esta forma de organizar el trabajo, es que los niños y las niñas no reconocen el trabajo de las mujeres. En ninguna ocasión mencionaron que las mujeres en general, o sus madres en particular, trabajaran fuera de sus hogares. Esto dista de lo planteado por la maestra-directora, quien sostiene que “*Salvo una o dos familias que es la mamá sí, la que se queda en la casa y cuida a los niños y el papá es el que trabaja, en los otros es compartido el tema del trabajo afuera*”.

Sin embargo, sí mencionaron en varias oportunidades el trabajo de las mujeres a la interna del hogar. A modo de ejemplo, uno de los grupos (compuesto por la niña³, la niña⁴ y el niño⁴) menciona: “*Al hombre le gusta andar en tractor, le gusta trabajar, cuidar la*

huerta, y ta. Y a la mujer le pusimos lo que le gusta, cocinar, limpiar su casa...”. En la misma línea, otro grupo, conformado por el niño1 y el niño2, dice: “A este le gusta andar a caballo, le gusta trabajar en la tierra y en el campo. Y la mujer le gusta bailar, le gusta limpiar la casa y vestirse con polleras”.

Es imposible separar estas concepciones de los niños y las niñas de las realidades que viven en sus hogares, ya que es allí donde los roles de género se incorporan más fuertemente. En relación a esto, la maestra-directora sostiene: *“Y bueno sí, hay familias en las que es más notorio, el padre no cocina, no ayuda en las tareas de la casa, y además tampoco se encarga del seguimiento de los niños en la escuela. Salvo en algunas familias, eso es más propio de las mujeres, y no de los padres.”*

Piñeyro y Cardeillac (2010), haciendo alusión a Aguirre, sostienen que la participación de las mujeres en el trabajo productivo ha sido, en múltiples ocasiones, desvalorizada, en consonancia con el hecho de que las tareas reproductivas recaen en mayor proporción sobre ellas, sin considerarlas como trabajo y sin remuneración. Sin embargo, en las últimas décadas, la tasa de ocupación femenina ha aumentado considerablemente, debido a su incorporación al mercado de trabajo. De esta forma, en la realidad actual del medio rural de nuestro país, las mujeres están más insertas en el mercado de trabajo, pero eso no se traduce en equidad, debido a que esa inserción está minada de malas condiciones laborales, flexibilidad, y sobre todo, menor salario (cuando existe) en comparación con el de los varones.

Estas afirmaciones son respaldadas con cifras que, a pesar de la evolución en algunas áreas, fundamentan la mayor presencia de relaciones familiares de tipo patriarcal en el medio rural:

El último censo agropecuario disponible (2000) relevó 57.131 establecimientos agropecuarios en el país. El mismo censo determina que las personas que residen y trabajan en todos los establecimientos agropecuarios ascienden a 114.488 personas de los cuales 37.754 son mujeres (33%). La misma fuente consigna que hay unas 7.600 mujeres que residen en el establecimiento pero que trabajan fuera de él. Por otro lado, del total de trabajadoras mujeres que lo hacen en forma permanente, el 56% revistan en la categoría de trabajadoras familiares no remuneradas, mientras que entre los hombres la misma categoría solo ocupa a 15% de los trabajadores. (Piñeyro y Cardeillac, 2010, p.62)

Entonces, en muchas ocasiones, el trabajo de las mujeres en el medio rural es considerado como una colaboración al trabajo del hombre, porque lo hacen incluso de forma no

remunerada aunque permanentemente. De esta forma, puede comprenderse el hecho de que los niños y las niñas no asocien a las mujeres con el trabajo, ya que es como se vivencia en los hogares del medio rural, a pesar de que, como señala la maestra-directora “(...) *acá se ve la sobrecarga en la mujer, lo ves en cómo termina la mujer como mujer...*”, haciendo referencia a su estado físico por comenzar la jornada de trabajo a las 4 de la mañana, incluyendo a lo largo del día las tareas vinculadas al hogar y al cuidado de los hijos e hijas.

EL ROL DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS EN LA CONSTRUCCIÓN DEL GÉNERO

Entenderemos a las instituciones como el “(...) resultado histórico de la acción humana y el marco de referencia que da sentido y significación a quienes actúan en ellas” (Gioscia, 2013, p.141). Representan un patrón de comportamiento recurrente, estable y valorado, que coordina la conducta de los individuos en sus interacciones sociales.

Dubet (2006), por su parte, también realiza una definición de instituciones, como aquellas que tienen la función de instituir y de socializar:

La institución es definida entonces por su capacidad de hacer advenir un orden simbólico y de formar un tipo de sujeto ligado a este orden, de instituirlo. En este sentido, la Iglesia, la Escuela, la Familia o la Justicia son instituciones porque inscriben un orden simbólico y una cultura en la subjetividad de los individuos, porque ‘institucionalizan’ valores, símbolos, porque ‘instituyen’ una naturaleza social en la naturaleza ‘natural’ de los individuos. (...) también caracteriza un tipo específico de socialización y de trabajo sobre el otro. (p.40-41)

En la misma línea, Fernández (1994) sostiene que “(...) la palabra ‘institución’ alude y refiere a normas-valor de alta significación para la vida de un determinado grupo social, fuertemente definidas y sancionadas, con amplio alcance y penetración en la vida de los individuos” (p.35). Considera que las instituciones se manifiestan a través de un nivel simbólico en la vida social, compuesto por representaciones y significados que se transmiten explícita o implícitamente. La incorporación de estas representaciones hace que las instituciones sociales puedan operar en la intimidad de los individuos, generando ordenamientos en su percepción y determinando aquello que se considera normal y deseable. De esta forma, las instituciones conforman una especie de custodia al orden establecido, brindando al individuo una protección que le permite organizar su mundo que, careciendo de ellas, sería caótico y amenazante.

En base a entender las instituciones de este modo, en esta investigación se busca analizar de qué manera los espacios en los que transcurre la vida cotidiana de los niños y las niñas, son transmisores de una forma determinada de entender, construir y vivir el género, ya que los individuos se forman en la cultura a través de ellos. Para esto se consideró la influencia de la familia, y a continuación, se abordará el accionar de la escuela, por considerarlas las primeras instituciones en las que se involucran. La pertinencia de analizar los efectos de

éstas radica en que, desde la perspectiva de Berger y Luckmann (1968), representan los primeros escalones de la socialización de los niños y niñas. La familia conforma la socialización primaria, inculcando en ellos los primeros valores, representaciones, prescripciones, formas de pensar y de actuar; y éstas serán luego reforzadas (o no) por las instituciones educativas, que representan a los agentes encargados de la socialización secundaria.

La escuela y el género: ¿Qué hay más allá de los discursos?

Como fue mencionado previamente, la escuela representa, al igual que la familia, una institución, y es desde la perspectiva de Ariès (1987), que se considera que el rol de dicha institución es fundamental en el reconocimiento de la infancia en la era moderna, ya que junto con la familia,

(...) retiraron al niño de la sociedad de los adultos. La escuela encerró a una infancia antaño libre en un régimen disciplinario cada vez más estricto (...). La solicitud de la familia, de la Iglesia, de los moralistas y de los administradores privó al niño de la libertad de que gozaba entre los adultos” (p.108)

En consonancia con Ariès, Bustelo (2012) sostiene que fue clave en el proceso de reconocimiento de la infancia la aparición de la escuela, caracterizada como ámbito de encierro con el fin de disciplinar y educar a los niños y las niñas. “Así los niños no se mezclan más con los adultos. La escolarización marca, junto con los cambios en la familia, el surgimiento de la categoría infancia en el capitalismo industrial.” (p.3).

En relación a esto, Fernández (1994) sostiene que por esta condición de institución, la escuela conforma un conjunto de órdenes que promueven la enajenación del individuo en las características de su grupo, empujándolo a una inserción cultural prefijada a su deseo, pero que al mismo tiempo al basarse en la trasmisión de conocimientos, entrega la llave para acceder a la conciencia de la individuación.

Con base en esta forma de comprender a la escuela, la autora señala:

La institución universal Escuela es el resultado de la especialización –en un tipo particular de establecimiento- de una parte de la trasmisión cultural que requiere una sociedad compleja. Cada escuela específica es el ámbito que concretiza, a nivel singular, una norma o modelo de tipo universal: el vigente en nuestra cultura. (Fernández, 1994, p.26)

En relación a lo anterior, puede sostenerse que la escuela funciona como preservadora de la subsistencia del conjunto social, preservando así la forma en que se ha distribuido históricamente el poder, que determina el uso privilegiado (o no) de los bienes económicos, sociales y culturales.

Además, si entendemos a la educación en sí misma como la define el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), podremos observar también el hecho de que por su característica de actividad humana, la educación es un proceso social históricamente construido, ideológicamente condicionado y éticamente conducido. El MEC (2005) determina que:

La educación designa un conjunto de actividades y prácticas sociales, mediante las cuales las sociedades promueven el desarrollo individual y la socialización de sus miembros.(...) diversos tipos de práctica, que facilitan a las nuevas generaciones el acceso a los saberes culturales - conocimientos y creencias sobre el mundo, lenguaje, tradiciones y sistema de valores – y desarrollen las competencias para conocer la realidad y actuar sobre ella, mediante el despliegue de las actividades creativas y los conocimientos tecnológicos capaces de asegurar la supervivencia colectiva. (p. 25)

Vista de este modo, y siguiendo los aportes del Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP, 2008), la educación se transforma en un terreno de tensiones, que existe en tanto operan en ella fuerzas contrarias que buscan darle sentido. Dichas fuerzas entran en lucha porque la educación está necesariamente ligada a la transmisión de conocimientos y de valores culturales que son heterogéneos. Además, es por medio de las instituciones educativas que se crean significados y se legitiman prácticas sociales.

Dentro del contexto educativo, es donde se hacen explícitos los discursos y acciones que colocan en juego el ejercicio del poder (dominación, resistencia, emancipación). Este ejercicio, no es neutral, sino que plasma un modelo de racionalidad que lo sustenta y algunos intereses a los que responde. De esta forma, la educación implica un campo de poder, a través del cual se transmiten valores, creencias y principios que corresponden a aquellos que dominan la relación de poder.

Para una mejor lectura de esta situación, pueden incorporarse los aportes de Gramsci (1949), quien sostiene que en torno a la educación, se genera una estructura ideológica, a la que denomina como hegemonía ideológica y cultural. Ésta es una forma de control que manipula las conciencias, direcciona los procesos y domina los comportamientos sociales. Es un proceso cultural totalizador, con intencionalidad social, que organiza

significados, valores y prácticas, con el fin de generar un estado de homogeneidad en el pensamiento y la acción, y naturalizando determinados modos de ver y de actuar, constituyendo a la misma vez un sentido de la realidad.

En consonancia con lo planteado anteriormente, Graña (2008) incorpora a la perspectiva de género dentro de esas luchas de poder y de construcciones sociales que transversalizan a la educación, afirmando que:

Las construcciones de género en tanto producciones de subjetividades se ven influenciadas por distintos espacios discursivos; en este sentido la educación no está exenta. Este espacio es uno de los principales generadores de estereotipos de género. (...) circulan modelos relacionales que la institución, en tanto parte de una sociedad, avala y trasmite. (p.5).

El autor observa una lubricada ‘funcionalidad’ en la forma de operar de los estereotipos de género. Esto se afirma en base a que los roles que varones y niñas han internalizado desde temprana edad, las expectativas oficiales de la institución escolar y las intervenciones docentes de ambos sexos, se remiten y confirman mutuamente, como un flujo de interacciones que conforman un todo coherente y complejo de interrumpir o de cuestionar.

Por esto, considera que en la actualidad, acudimos a una igualdad de acceso a la educación pública que significa un ‘triumfo igualitario’, a través del cual niños y niñas, varones y mujeres, tienen los mismos derechos respecto a la educación. Sin embargo, sostiene que este triunfo igualitario contribuye a camuflar las formas reales de discriminación socioeconómica, racial y sexual, que los sistemas educativos tienden a no reconocer institucionalmente. Y en relación a esto, enuncia:

En la escolarización moderna, la igualdad formal proporciona cierta inmunidad a la discriminación y desigualdad de género. Esta terca persistencia de la desigualdad real bajo cubierta de equidad en las oportunidades, facilita una interiorización de la desigualdad que la vuelve ‘normal’ y aceptable. (Graña, 2006, p.66-67)

Como fundamento a sus afirmaciones, Graña (2006) sostiene que a la preferencia ‘natural’ por ciertos juguetes y vestimentas, se agrega el reconocimiento de ciertos ‘talentos’ específicos para cada uno de los sexos. Esto se debe a que, en la escuela mixta, niños y niñas serán tratados como dos grupos diferentes, clasificados según su sexo a lo largo de la jornada escolar, aprendiendo que ciertas aptitudes son indisociables de su género. Sin embargo, sólo excepcionalmente, los docentes toman este accionar

discriminatorio de modo consciente o intencional. Lo habitual es que crean estar actuando de manera igualitaria y se resistan a aceptar evidencias que muestren lo contrario.

Como forma de visualizar concretamente sus análisis, Graña (2008) realiza una interesante investigación que busca determinar de qué forma, la institución educativa genera modelos relacionados al género. Para esto, concreta un análisis de los textos escolares utilizados durante el siglo XX en la educación pública uruguaya. Allí determina que existe una visión claramente androcéntrica, con el fin de conservar las relaciones de poder entre los géneros. También sostiene que los textos conservan y reproducen las imágenes estereotipadas de varones y mujeres, acorde a lo que se supone, en una sociedad patriarcal, que a cada uno le corresponde. En relación a esto, la maestra-directora de la escuela en cuestión, haciendo referencia a los libros de texto sostiene: *“Sí, vivimos en una sociedad que es patriarcal, nuestra historia es patriarcal, entonces predominan las figuras masculinas y con un perfil muy claro”*. Esto, a pesar de que existen en la escuela libros que trabajan el tema género como parte de las Ciencias Sociales.

También lleva a cabo un profundo análisis del accionar de los docentes, convencidos de que éste conlleva una carga importante de significaciones, interviniendo directa y activamente en la autopercepción de niños y de niñas, y por lo tanto, en sus comportamientos relacionales de género. Cuestionada sobre esa influencia de la institución escolar, la maestra-directora afirma que: *“La escuela es referente y aporta a la construcción, y es importante ser consciente de ese rol. Porque a veces uno como que lo deja pasar o acompaña como que ta, es una cosa de la casa y meter la pregunta o el cuestionamiento por lo menos, desde las vivencias de los niños, y a nivel de niños”*. Y de esta forma, deja entrever esa fuerte responsabilidad y rol constante que la escuela juega diariamente, ya sea por acción o por omisión.

En cuanto a la forma de relacionarse entre los géneros a la interna de las aulas, Graña (2006) sostiene que el papel secundario asignado a las niñas en el aula, se correlaciona con una construcción del yo que ha internalizado esta subvaloración. A modo de ejemplo, esta realidad puede verse en las palabras de la maestra: *“Después acá en la escuela hay tareas como ayudar a levantar la mesa, que por lo general le surge más a las niñas pero también lo hacen los varones y está todo bien”*. En esta afirmación, puede entreverse la reproducción de los estereotipos de género más tradicionales, que no son cuestionados sino que son naturalizados, ya que, desde esta postura, se considera que a las niñas les

surge como algo natural, mientras que en los varones no sucede, a pesar de que a veces también lo hagan.

Además, Graña (2006) considera que es allí, en la escuela, donde se pueden percibir diferencias de comportamientos de género largamente sedimentadas durante la escolarización, las que contribuirán, posteriormente, a determinar las distintas performances, actitudes y preferencias de varones y mujeres en la elección de carreras y profesiones. Sin embargo, en la particularidad de la escuela en cuestión, pesa más el medio en que está inserta, ya que las profesiones que eligen para el futuro son, en su mayoría, veterinaria (niñas) o domadores (niños). De todas maneras la profesión elegida por las niñas implica cuidados (categoría que ellos y ellas feminizaron), mientras aquella elegida por los niños exige fuerza y agresividad, lo que de alguna manera también muestra una división de género.

A modo de sugerencia, Graña (2006) recomienda profundizar enfáticamente en los asuntos relacionados al género y al sexismo en relación con las instituciones educativas, debido a que “(...) el conocimiento ya circulante sobre la responsabilidad de los procesos educativos en la reproducción del sexismo nos prohíbe toda ingenuidad y nos desafía a seguir andando” (p.246).

Sin embargo, a la hora de responder a la pregunta de si han trabajado género como temática puntual con los niños y las niñas, la maestra-directora sostiene:

Si, hemos trabajado, sobre todo puntualmente cuando es el día de la mujer, por ahí, pero también cuando surgen cuestiones que tienen que ver con el trabajo, con las actividades rurales cuando trabajamos sobre la identidad de la zona, sobre qué tipo de tareas y trabajos se dedica la gente, ahí surge el tema. Y después cotidianamente cuando surgen conflictos entre los niños, que ahí es cuando aparecen estereotipos, quién es más fuerte, quién tiene la razón, quién lleva la batuta. Y ahí también se refleja como resuelven los adultos en casa las cosas. “Él no me hace caso”, “A mí me gusta así y punto” o “Yo dije tal cosa”, desde ahí también la reflexión.

De esta forma, vemos que no existe un trabajo explícito, no es traído a discusión a menos que surja. Y, a pesar de sostener que las manifestaciones más fuertes orientadas a la discriminación o a estereotipos de género vienen desde los hogares y las familias, cuando se le consulta si se ha trabajado con ellas, como medio para que eso repercuta también sobre los niños y las niñas, esto se ha hecho de alguna manera superficialmente. Por ejemplo: “Sí, a veces hemos hecho encuentros de padres en distintos días en particular, y sí ha surgido el tema. Este año en el día de la mujer que vinieron las mamás y las

abuelas estuvimos trabajando. Acompañan, la participación es poca". Esto puede deberse a un temor que ella manifiesta también que es el de "destapar ollas", es decir, temor a profundizar en los cuestionamientos de aquello que ocurre en la casa de los niños y las niñas, ya que después es necesario hacerse cargo de lo que surge. Y ante eso, considera en múltiples ocasiones no poder brindar la contención adecuada o dar respuesta a esas situaciones.

Esta situación particular encontrada en la escuela en cuestión, pone en evidencia la realidad diaria de muchas escuelas rurales, ya que, como señalan Carro y Fernández (2012) "La escuela rural, en tanto única presencia estatal y de lo público en la mayor parte de las comunidades rurales, constituye una institución de singulares características, que va mucho más allá de lo estrictamente educativo" (p.36), es decir, nos encontramos ante un panorama que coloca a la escuela rural en un lugar social tensado por expectativas y por limitaciones propias de la realidad en que se inserta.

De todas maneras, y en consonancia con lo que sostiene la maestra-directora,

(...) el ejercicio de la escucha del vecino o del familiar, dentro o fuera del predio escolar, frecuentemente ofrece la posibilidad de conocer en su justa medida, ese juego de confianza depositada y de respeto instalado por una institución que, más allá del devenir histórico, sigue teniendo la gran responsabilidad social de sostener la comunidad educativa de su lugar. (Carro y Fernández, 2012, p.38)

Por esto, al ver la multifuncionalidad que la escuela rural representa y la variedad de demandas que se le coloca, se consideró pertinente indagar en las posibilidades de formación que tienen las maestras y maestros, por considerarla como una herramienta indispensable para hacer frente a esas situaciones. Particularmente, se consideró la formación en el área género, por ser aquella de interés en esta investigación.

El Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), por su parte, brinda cursos cada semestre, diferenciados en cada departamento del país. Las áreas de formación son: matemáticas, lengua, educación sexual, conocimiento artístico, ciencias naturales y ciencias sociales.

Dentro del área "Educación sexual", que es aquella en la que se incorporan conceptos relacionados a género, los cursos disponibles son los siguientes: "La escuela promotora de estrategias de prevención de situaciones de maltrato infantil y abuso sexual"; "El rol de la escuela frente al maltrato y abuso sexual infantil"; "Corresponsabilidad en la

educación sexual: familias y escuela. Rol docente”; “Diversidad sexual desde el Programa de Educación Inicial y Primaria”; “La enseñanza del cuerpo sexuado desde el Programa de Educación Inicial y Primaria”.

En el año 2016, fueron 846 Maestras/os, directoras/es, inspectoras/es, docentes del Área de Conocimiento Corporal y talleristas de todo el país los que se acreditaron a los cursos de Educación Sexual. Durante el primer semestre de 2017, se dictaron los cursos en Treinta y Tres, Canelones, Durazno, Rivera y Maldonado, y en el segundo semestre, se dictarán en Florida, Canelones (Pando), Artigas y Montevideo oeste.

Estas posibilidades de formación (aunque evidentemente escasas, sobre todo si se buscan los aportes a la educación en género como temática puntual) condicen con los aportes de la maestra-directora en relación a esta realidad. Si bien sostiene que las maestras y maestros no tienen formación suficiente para trabajar la temática con los niños y las niñas, también reconoce que

(...) se han hecho talleres, yo me acuerdo de haber hecho hace años talleres de género muy buenos. Me acuerdo que íbamos a la colonia Malvín y teníamos como dos o tres días, o jornadas los sábados, de reflexión bien intensa con herramientas potentes. La verdad es que yo no volví a participar con una cierta frecuencia pero supongo que se habrán seguido haciendo. Las instancias yo creo que están, capaz no son las suficientes. Y también tiene que ver con la carga horaria que tenemos los maestros, con la disponibilidad. Pero yo creo que hay instancias, creo que no son las suficientes. Y hay maestros que están conscientes de que la formación debe ser permanente y hay otros que no, eso es personal.

Aquí introduce el hecho de que trabajar las temáticas en torno al género termina siendo una decisión personal, acorde a cómo lo viva cada maestro, a cómo se forme, a si está o no de acuerdo con trabajarlo. Todo esto, a pesar de que se encuentre incorporado en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008) y en el Documento Base de Análisis Curricular (2016).

A modo de ejemplo, dentro del Programa de Educación Inicial y Primaria (2008), se refiere al género como

Una nueva concepción de género trasciende el sustrato biológico y se instala en la dimensión de lo social y en la construcción de la cultura. Los roles de género dependen del contexto e incorporan variables en su construcción: edad, clase o etnia. Es importante desnaturalizar los constructos culturales vinculados a los roles de género y que la escuela se cuestione como agente de reproducción de modelos existentes. (p. 100-101)

Posteriormente, se colocan una variedad de conceptos dentro de la categoría “Construcción de la ciudadanía”, y allí, dentro de “Ética”. Además, se considera que pueden ser abordados desde la Educación Física, ya que: “Los espacios educativos de la Educación Física pueden favorecer la formación de la identidad de género, el rol de género y la orientación sexual”.

Algunas formas explícitas de incorporarlo en el Programa son las siguientes:

5.5.3. Construcción de Ciudadanía

	Tres años	Cuatro años	Cinco años
Ética	<p>La identidad de género: el reconocimiento y la valoración de sí mismo.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El nombre propio y el del “otro”. - Los roles dentro del grupo escolar y familiar. 	<p>La identidad de género: lo masculino y lo femenino como construcciones sociales.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los roles en la familia. - La integración de la familia y los vínculos afectivos. 	<p>La identidad de género: los estereotipos sociales, tradiciones y rupturas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los vínculos de solidaridad. - La amistad entre géneros.
	<p>La identidad de género y la orientación sexual.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los medios de comunicación en la promoción de modelos de orientación sexual. - La opción sexual: la tensión entre lo natural y lo cultural. 		<p>Ética</p> <p>El trabajo y el género: tradiciones y rupturas en la familia y en la comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> - El sentido del trabajo en la vida humana. El valor y la solidaridad en el trabajo. - Las mujeres y los hombres en el trabajo. Igualdad y discriminación.
		<p>Ética</p> <p>La mujer y el hombre a través de la historia en el Uruguay.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los roles de género en las distintas culturas. 	

Además, el Documento de Base de Análisis Curricular (2016) sostiene que los niños y las niñas deben trabajar sobre la identidad de género: los estereotipos sociales, tradiciones y rupturas y sobre el trabajo y el género. Particularmente, los egresados de 3er grado deben distinguir y comprender las desigualdades de género y reflexionar sobre estereotipos, desnaturalizando desigualdades. Por su parte, los egresados de 6to grado, deben comprender cómo se configuran en las diferentes sociedades las diferencias de género y analizar y explicar la importancia de la participación equitativa en la vida familiar, económica, social y cultural. Sin embargo, los niños y niñas con los que se trabajó no

reconocieron siquiera la palabra género, no habían escuchado identidad de género, y su conocimiento sobre el área se reducía a las manifestaciones más superficiales, como los juegos y los colores.

Vemos de este modo, como desde el CEIP se incorpora en los programas el trabajo sobre género, pero el hecho de que las maestras y maestros no cuenten con la formación adecuada, genera que la temática termine por no trabajarse, sumado al hecho de que no se supervise o se exija el real abordaje del área temática. Por esto, la maestra-directora sostiene:

*Me parece que tiene que ver con cada persona, es como todo, son contenidos más escabrosos digamos porque justamente los adultos tenemos que deconstruir muchas cosas para poder pararnos desde un lugar y no hacer las cosas mal con los niños, entonces a veces primero uno tiene que revisarse mucho y planificar un mes para elegir que palabras voy a decir, porque si lo tengo incorporado fantástico, porque uno enseña lo que es (...). Entonces desde ahí me parece que son contenidos más complejos, desde ese lugar. Pero es como todo, hay maestros que les gusta más las ciencias naturales y se dedican más tiempo a eso y le dedican menos a las sociales. A otros les gusta más la lengua, pero creo que hay una valoración desde que aparece en las áreas de conocimiento de los programas, y los programas hay que cumplirlos. **Por ahí capaz que en la supervisión e inspectores, estamos más preocupados en que aprendan a leer y escribir porque hay cuestiones como más importantes, y capaz que no se supervisa a ver si el maestro trabajó estas cuestiones de género u otras temática.***

Sin embargo, también trae la necesidad de trabajar sobre el área: *“Pero viste que bueno la alegría va por barrios, también aparece como la necesidad y estas cuestiones que van pasando de la violencia contra la mujer, el tema de la ley, han puesto más sobre la mesa el poder trabajar estas cosas”*. Los niños y las niñas no deberían escuchar casi a diario palabras como violencia de género, o femicidio, sin promover luego un momento de pienso y de reflexión, buscando generar a la misma vez, una educación que apunte a la equidad de género.

Por otra parte, con respecto a los materiales con que las maestras y maestros cuentan, son muy variados y de fácil acceso, bastando ingresar a la página web del CEIP. Allí aparecen textos como “Educación, género y diversidad sexual”, “La educación sexual: marco conceptual y metodológico”, “Apuntes para el trabajo en sexualidad desde los enfoques de género, derechos y diversidad”, entre muchos otros. También, si se indaga un poco más, aparece una amplia bibliografía (que no presenta el recurso web, sino el nombre del

libro y de su autor), a la que las maestras y maestros podrían acceder. Por esto, la maestra-directora considera que:

Hay materiales incluso desde la plataforma Ceibal, se crean materiales de apoyo para los docentes para poder trabajar este tema, el género, la violencia, el abuso, yo creo que sí que hay un pienso y que hay posibilidades. Implica que cada docente lo asuma y lo haga. Pero es como de siempre, desde que era practicante, desde la biología, trabajar sexo y el aparato genital en sexto año, hay gente que le hace roncha y lo evita y llega a diciembre y bueno no le dio el tiempo de trabajar, que lo den en el liceo. Eso depende de cada maestro y de qué tan, cómo se sienta con eso, creo que es una responsabilidad que hay que asumir. Las herramientas están.

Sin embargo, se continúa reproduciendo, tanto desde las maestras y maestros, como desde el CEIP, una lógica que no promueve de forma directa el abordaje de la temática. Es decir, se incluye en el programa escolar, en el Documento Base de Análisis Curricular, se ofrece material, pero posteriormente, nadie se cerciora de que alguna actividad se concrete realmente. Entonces, puede colocarse muy acertadamente en los programas, brindar material e incluso ofrecer cursos semestrales (lo que en la particularidad rural se ve aún más complicado, debido al difícil acceso por distancia a las instancias educativas y de formación), pero mientras su puesta en práctica siga quedando en la libre voluntad de cada maestra o maestro, seguirá siendo una temática relegada, que no será priorizada.

Por último, en relación a lo anterior y al ser cuestionada sobre el rol reproductor de la escuela, vemos una clara consecuencia de lo abordado, que la maestra-directora manifiesta de la siguiente forma:

Mira, en eso yo estoy muy enojada con todas nosotras y conmigo misma. Mi cuestionamiento pasa por esto: tu miras y el 90 o el 80% de los maestros somos mujeres, la enorme mayoría. Somos las que sufrimos y vivimos todas las consecuencias de esta sociedad patriarcal, y sin embargo somos las principales agentes de reproducción. Porque son años y años y años de formación de niños que siguen reproduciendo las mismas cosas, entonces, ¡vaya! Y creo que pasa por eso, porque estamos tan permeadas de esta cuestión cultural que nos resulta muy difícil romper con eso y poder cambiar. Porque si fuera de otra manera, si lo tuviéramos todo clarísimo, ya podríamos haber hecho muchísimo, cuanto podríamos haber hecho... Y bueno, ahí estamos.

Entonces, queda evidenciado el rol crucial que la escuela, y las maestras y maestros particularmente, juegan en la construcción del género en la infancia. Por supuesto, no son las únicas responsables, debido al papel que también juegan la familia y la sociedad en su

totalidad. Sin embargo, se resalta la importancia de reconocer ese rol reproductor, y cuestionarse personalmente acerca del accionar diario.

Para esto es indispensable buscar potencialidades y posibilidades de acción, como por ejemplo, en la particularidad de esta escuela, el multigrado. Esto se debe a que puede verse que “(...) lo didáctico manifestado en un grupo multigrado supone para los procesos de enseñanza y de aprendizaje un enorme potencial, tanto para los análisis de la cuestión desde lo psicológico como desde lo epistemológico” (Carro y Fernández, 2012, p.38), existiendo de esta forma grandes posibilidades de profundización y reflexión.

Acorde a esta forma de actuar, que se adueñe de las potencialidades, puede pensarse una visión más alentadora acerca de la educación, que la conciba como política cultural, que así como pueda considerarse como reproductora del modelo dominante, también pueda replantearse como praxis liberadora. Si tomamos los aportes de Rebellato (1989), podemos asociar esa praxis liberadora con una ética transformadora, entendiendo por tal aquella que

(...) apunta a modificar la práctica ética en el sentido de hacerla transformadora de la sociedad, de la historia y de sí mismo. Busca quebrar las condiciones que hacen que la conducta del hombre sea meramente ratificadora y cosificada. Trata de que los hombres no sean solo objetos, sino que se transformen en sujetos activos, modificando la realidad y las condiciones que no permiten desarrollar sus potencialidades, porque ahogan sus energías creativas y originales. (p. 33-34)

Y en la misma línea, Fernández (1994) confía también en esa otra forma de ver y entender a la escuela, debido a que en su núcleo, coexisten las posibilidades de la esclavitud y la reproducción, como también existe la posibilidad de la más profunda libertad. Ese modelo ideal y casi utópico de educación, implica concebirla como acción liberadora, es decir, educar para pensar, para decidir conscientemente entre una pluralidad de alternativas y tensiones.

Así, vemos como los centros educativos tienen en ellos el potencial para cuestionar los modelos y prácticas estereotipadas, en dirección al respeto por la diversidad. Dichos centros deben, entonces, apostar a generar sujetos más libres y capaces de cuestionar las producciones simbólicas que los colocan en un determinado lugar dentro de las relaciones de poder.

Desde esta perspectiva, la educación se transforma, en esencia, en un proceso de humanización, de concientización, y de construcción de un pensamiento crítico, con el objetivo de que el niño o niña, posteriormente varón y mujer, sea sujeto de derecho y de cambios, y que, en conjunto con los otros sujetos, transforme la realidad en la que vive, transformándose a la misma vez.

CONCLUSIONES

No son fruto de una casualidad o una excepción las construcciones de género que evidenciaron los niños y las niñas con los que se trabajó para esta investigación. Su forma de concebir y representar al varón y a la mujer plasman claramente la visión heteronormativa, patriarcal y tradicionalista que reina en la gran mayoría de las sociedades actuales, incluyendo la nuestra. El varón es más grande, fuerte, rústico, trabajador, libre, con posibilidad de disfrutar su tiempo libre y divertirse, con sueños por los que lucha, triunfador. La mujer es más pequeña, preocupada por su apariencia física, afectuosa, amorosa, encargada de las tareas del hogar y domésticas, sin tiempo libre, sin posibilidades de trabajar, sin triunfos y sin sueños, limitada. El varón trabaja y le gusta hacerlo, y la mujer disfruta limpiando su casa y cuidando a sus hijos e hijas.

Puede verse, de esta forma, una concepción de varones y mujeres sumamente estereotipada, y una forma de entender a los géneros acorde a la normativa social vigente.

Evidentemente, la zona rural en cuestión no es ajena a los cánones nacionales e internacionales de concebir a las mujeres y a los varones. Cánones que, por supuesto, benefician a uno de los géneros en desmedro del otro.

Sin embargo, esta realidad no es nueva, es inherente al sistema económico, social, político y cultural que organiza la vida cotidiana de cada individuo: el sistema capitalista.

Este sistema consolidado que hace alarde de igualitario, de ofrecer iguales oportunidades para todos, realiza también esa atribución de roles y estructura una división sexual del trabajo que continúa afirmándose. Además, se evidencia constantemente, llegando incluso a las niñas y los niños, de varias formas posibles. En primer lugar, condicionando la vida cotidiana de mujeres y hombres y generando una cultura de desigualdad en la que los niños y las niñas aprehenden todos sus valores y se construyen a sí mismos (o son contruidos). En segundo lugar, a través del mercado, de la publicidad, que continúa vendiendo coches, bebés y cocinitas para niñas, mientras vende autos y herramientas de trabajo para niños. Además, promociona productos de limpieza y de belleza para las mujeres, así como promociona tarjetas de crédito y automóviles nuevos para los varones, publicidades a las que acceden cotidianamente los niños y las niñas, naturalizando esa forma de ser mujer y de ser varón.

Vemos, de este modo, como los valores más tradicionales del capitalismo aún persisten, más de un siglo después de su instauración. Su impronta ética y moralista continúa determinando cuál es la mejor forma de ser mujer y cuál la mejor forma de ser varón, atribuyendo roles claramente delimitados a cada uno, que por supuesto son funcionales al sistema.

Actualmente, los principales valores del capitalismo son la competitividad y el éxito. Para atravesar victorioso este sistema, el individuo debe adaptarse a los roles que le son impuestos (evidentemente diferenciados acorde al género). Esos roles son globalizados por los medios de comunicación, herramienta a disposición del sistema capitalista. Estos medios se encargan de conformar los cánones que funcionarán como base al juego de roles que cada individuo debe asumir. El rol de madre-cuidadora, de encargada de las tareas domésticas, de las tareas de cuidados, es persistentemente destinado a las mujeres, fundamentalmente en su propio hogar, pero también en el hogar de otras familias. Ese es el lugar que el sistema ha dejado para que las mujeres se inserten en el mercado laboral: los servicios domésticos, los cuidados, y todas aquellas tareas que se consideran acorde a ellas por sus características femeninas de mujeres-madres.

Sin embargo, los lugares del éxito y la competitividad (vale recordar que son los objetivos actuales del capitalismo), siguen destinados de forma casi exclusiva a los varones: la gerencia de las empresas, los espacios políticos, los espacios de toma de decisiones, etc.

Puede apreciarse, de esta forma, como la división sexual del trabajo del sistema actual no deja por fuera a las mujeres (en algunas ocasiones), sino que las inserta de forma profundamente desigual. Las brechas de género en el mercado laboral son muy extensas, sobre todo en lo que refiere a los puestos a los que pueden acceder unos y otros, a los salarios que perciben, y a las condiciones de trabajo, que colocan a las mujeres en una posición sumamente vulnerable. Claramente lo señala Antunes: “Consecuentemente, la expansión del trabajo femenino ha sido verificado centralmente en los marcos del trabajo más precarizado, en los trabajos con régimen part-time, marcados por una informalidad aún más fuerte, con desniveles salariales más acentuados en relación a los hombres, además de trabajar durante jornadas más prolongadas” (2005, p.98).

En esta línea, la presente investigación permitió observar que el medio rural en cuestión no es ajeno a esta realidad. Las brechas de género, los estereotipos, la división sexual del trabajo y los roles sociales adquieren características que no distan demasiado de aquellas

que se manifiestan en el medio urbano, pero presentan algunas particularidades. Éstos no son más fuertes ni más profundos que los del medio urbano, es decir, no es una cuestión de magnitudes, sino de diferencias.

En relación a la división sexual de trabajo en el medio rural, podemos decir que muchas veces la mujer realiza un trabajo no reconocido, por el que, generalmente, ni siquiera recibe un salario a cambio.

En consonancia, la separación más clara se da entre el campo, que es la unidad productiva de cada familia, y el hogar, que representa la unidad reproductiva. De esta forma, vemos también como todo es parte de la lógica capitalista, ya que en la primera unidad, los encargados son los varones, que realizan tareas orientadas a la venta en el mercado y a los negocios vinculados a la producción. Mientras tanto, las mujeres participan de ese ámbito como ayudantes, siendo su prioridad la unidad reproductiva, lo que las coloca al margen de las estructuras capitalistas, esto a pesar de que muchas veces contribuyen de la misma forma que el varón en el trabajo diario. En consecuencia, su carácter de colaboradoras las hace invisibles a las estadísticas oficiales. Y de la misma manera, su trabajo también es invisible ante los ojos de los niños y las niñas con que se trabajó, que vincularon al varón exclusivamente todo aquello que se relacionaba con el trabajo productivo.

Por esto, y en la misma línea, como particularidad del medio rural podemos observar la distribución de tareas domésticas que los niños y las niñas manifiestan realizar. Ellas realizan las tareas que se desarrollan a la interna del hogar (lavan la losa, cocinan, ordenan camas, etc.), mientras que ellos realizan las externas (juntar leña, alimentar a los animales). De esta forma, si bien se reproducen roles de género que son generales a toda la sociedad, la división de las tareas asume características particulares, ya que, como señala Piñeiro (s.f.) demuestra la forma de organización en las unidades familiares de producción del medio rural. La niña suele ser incorporada a las tareas del hogar junto con la madre, mientras el niño es impulsado a acompañar y aprender el trabajo que realiza el padre en la unidad de producción. Se presenta de esta forma una ‘sucesión generacional’, que muestra suma importancia en las explotaciones familiares, y que refiere a la transmisión de todo lo que sucede en las unidades de producción desde una generación a otra, y que involucra a los niños (fundamentalmente) y a las niñas de forma diferenciada desde que son muy pequeños, con el fin de que en el futuro, sean los responsables del establecimiento.

Así, esta distribución indiscutible por ámbitos entre hombres y mujeres del medio rural, es el resultado de lógicas familiares históricas, reproducidas a lo largo del tiempo y transversalizadas por valores, ideas y costumbres bien arraigadas que determinan un concepto de varón y uno de mujer muy específicos. De esta forma, el varón será el encargado del trabajo del campo, porque es duro e implica fuerza, agresividad y resistencia, características aparentemente masculinas, según lo visualizado por los niños y las niñas en sus producciones. Mientras tanto, la mujer será protagonista en su hogar y en el entorno del mismo, garantizando el bienestar de sus integrantes, caracterizada por el cuidado y la afectividad, cualidades que definirían a las mujeres acorde a lo que mencionaron los niños y las niñas. Ambos (varones y mujeres, y niñas y niños) se construyen en ese sistema, lo incorporan y lo reproducen, aceptando cada uno el rol que le es asignado.

Aquí puntualmente, extender la investigación incorporando a las familias para conocer su composición, sus actividades diarias, su distribución de roles, así como parte de su realidad cotidiana, hubiera enriquecido de forma considerable el trabajo para responder a la siguiente pregunta que surgió al momento del análisis del material: *¿Cuál es el vínculo entre las manifestaciones de los niños y las niñas en torno al género y la realidad familiar en la que transcurren su vida cotidiana?*

En lo que respecta a la profundización teórica que se realizó con los niños y las niñas, podría decirse que en la actualidad, debería resultar extraño que 9 niños y niñas provenientes de una escuela desconozcan casi por completo la palabra género. Existen aquí dos motivos posibles: el medio rural en que está inserta esa escuela, cuyos valores pueden pensarse, como se mencionó, más tradicionalistas y patriarcales; o el papel de la escuela y su trabajo (o no trabajo) sobre las cuestiones vinculadas al género. Se considera, para esta circunstancia, que ambas pueden ser explicaciones válidas.

A pesar de que, como se dijo, las diferencias entre el medio rural y el medio urbano cada vez son menos notorias, persisten aún algunas diferencias de concepciones. No es coincidencia que en ninguna de las actividades que se realizaron con los niños y las niñas se haya considerado la homosexualidad. Cada vez que se habló de amor o de conformar una pareja, siempre fue dirigido hacia el género opuesto, e incluso, cuando se les mostró imágenes que representaban parejas homosexuales, surgieron comentarios como “dos mujeres en la playa”. Como señala también la maestra-directora: *“Ahí hay estereotipos marcadísimos y rechazo impresionante. Nunca aparece por encima de todo eso el que*

somos seres humanos y que tenemos sentimientos, y cómo podemos afectar al otro con las cosas que decimos y cómo las decimos. No se les ocurre. (...) Es lo prohibido, es lo que está mal y lo que “da asco”.”

Por otra parte, a través de la observación se pudo constatar que de alguna manera, los niños y las niñas también tienen divisiones entre sí. Al momento de trabajar con ellos, su distribución en el salón colocaba a las niñas de un lado, y a los niños del otro. Además, cuando se les planteaba hacer duplas, nunca estaban de acuerdo con que éstas fueran mixtas.

El hecho de que fuera una escuela rural con tan pocos alumnos (alrededor de 15, incluyendo a todos los niveles, desde inicial hasta sexto), hubiera sugerido que la relación entre los niños y las niñas no fuera fragmentada. Es decir, se esperaba una unión entre los géneros potenciada por todo el tiempo que comparten juntos, refiriendo tanto al día a día como al año a año, ya que es una escuela multigrado, lo que implica que compartan absolutamente todo conjuntamente.

En lo que respecta a los estereotipos más claros que presentaron los niños y las niñas con respecto a sí mismos, podríamos decir que de alguna manera no presentan demasiada profundidad. Los colores están prácticamente superados en el discurso (no tanto en las acciones), y con respecto al juego, se observan algunos estereotipos, pero en determinadas circunstancias y con transgresiones, sobre todo por parte de las niñas. Cuando juegan libremente éstos no se observan, pero las construcciones culturales siempre terminan permeando esa libertad, lo que los y las limita en su entretenimiento.

De esta forma, al entender a la escuela como la institución pública en la que los niños y las niñas transcurren gran parte de su día, comparten e incorporan vivencias personales y colectivas, se vuelve indispensable realizar acciones concretas que cuestionen este sistema instalado, que aparte de ser económico y político, es también social y cultural, atravesando todas las aristas posibles de la vida de los individuos.

Sin embargo, es complejo para ellas (las escuelas) cuestionar los roles y los estereotipos de género instalados en el medio rural, debido al vacío institucional y a las diferentes dificultades que se manifiestan. Ese temor que presenta la maestra-directora de “destapar ollas”, haciendo referencia a profundizar en torno a las relaciones de género que manifiestan los niños y niñas, evidencia el temor de no poder dar respuesta, de no poder sostener aquello con lo que se encuentre. Es aquí donde se hace necesaria una

interinstitucionalidad que apoye a cada una de las instituciones, ya que las escuelas rurales, sobre todo, se encuentran solas a la hora de hacer frente a una variada gama de circunstancias. Si colocamos a las maestras y los maestros en estas situaciones, sin apoyo institucional y sin la formación adecuada para trabajar, profundizar y cuestionar estas realidades, podría entenderse en algún punto, el no involucramiento con la temática.

Entonces, si asistimos a una familia y a una escuela que son, aunque sin quererlo, funcionales al sistema, jamás se podrán ver cambios consistentes en dirección a la equidad de género.

A pesar de lo anterior, puede sostenerse que la escuela moderna (diferenciándola de esta forma de la escuela bárbara, signada por el castigo físico y el control del cuerpo) ha sido pensada históricamente, entre muchas otras tareas, como constructora y trasmisora de valores, tal como lo señala Barrán (1989):

En el Uruguay de 1877 en adelante, la escuela y el maestro cumplieron el rol que un siglo o dos antes habían llevado a cabo la Iglesia y el cura en el resto de América Latina: internalizar los valores y la sensibilidad de los sectores dominantes en la población subalterna, ‘civilizar las campañas’, en palabras de época. (p.89)

Por esto, no se le puede exigir que cambie drásticamente sus principios, sus responsabilidades ni las atribuciones que le son inherentes. Sin embargo, si la escuela toma una postura activa de cuestionamiento a sí misma y hacia la sociedad, de repensarse, y de compromiso constante, sí podrían verse resultados considerables. La clave está en indagar en qué tipo de valores está transmitiendo hoy en día, para mantenerlos, enriquecerlos, o sustituirlos, así como ante qué tipo de alumno y de sociedad, lo que es fundamental por la amplia diversidad a la que se enfrenta la escuela hoy en día.

Sumado a esto, es fundamental que la escuela, aprovechando su carácter de referente en la sociedad, involucre a las familias y a las comunidades enteras en el trabajo sobre género y promueva una perspectiva de género clara y en pro de los derechos de todas las niñas, los niños, las mujeres y los varones. De esta forma, afirmamos que el rol de la escuela (entre otras varias instituciones) es fundamental en el cambio de perspectiva de la sociedad en su conjunto.

Y en contraposición a lo anterior, mientras la temática sea abordada sólo cuando surge y de forma superficial en las escuelas, mientras la formación y la puesta en práctica de acciones quede al libre albedrío de cada docente, mientras los discursos no devengan en

actividades concretas y mientras las autoridades más altas no corroboren que evidentemente esta parte del programa también es trabajada, no estaremos frente a una escuela pública con perspectiva de género. Y en relación a esto, podría haberse profundizado en la investigación a través de la incorporación del discurso que ANEP tiene conformado en torno a la temática, y a las acciones que se ponen en práctica para impulsar una perspectiva de género, respondiendo de esta forma a un interrogante que surgió a lo largo de la investigación: *¿La distancia discurso-hechos es amplia como parece o en realidad va acortándose con el correr del tiempo?*

Existen, empero y para finalizar, algunos puntos de fuga que representan potencialidades, y que nos permiten predecir o imaginar un panorama un poco más alentador a futuro:

- Los niños y las niñas cuestionaron fácilmente aquello que ellos y ellas habían producido con anterioridad: Una vez que se trabajó en relación a los conceptos, y se retomaron sus propias producciones, lograron visualizar sus estereotipos y coincidieron en sostener que eso no representa equidad de género, igualdad de derechos, ni igualdad de oportunidades. Fueron críticos con sus propios trabajos, lo que lleva a pensar que si el tema se trabajara con profundidad y de forma prolongada en el tiempo, los resultados serían sumamente positivos.
- La crítica personal que la maestra-directora manifiesta en su discurso: Reconocer el importante rol que la escuela juega en las construcciones de género de los niños y niñas, y sobre todo, reconocer su propia influencia y la del colectivo docente en la reproducción de estereotipos de género, y no desligarse de algún tipo de responsabilidad, es fundamental como inicio de un cambio conceptual en dirección a la equidad de género.
- Se evidencia un pensamiento por parte de las autoridades educativas en torno al área temática: Su incorporación en el Programa de Educación Inicial y Primaria (2008), en el Documento de Base de Análisis Curricular (2016), la oferta de cursos y de material bibliográfico, manifiestan que existe al menos un interés de que la temática sea tomada en consideración en las escuelas. A pesar de que falta un largo camino, sobre todo en lo que implica a la profundidad y a la supervisión del trabajo real de la temática, que haya sido incorporada y se brinden herramientas a los docentes es un paso fundamental.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre, R. (1993). *Género, familia e infancia*. En: Las familias, las mujeres y los niños: estrategias de superación de la pobreza en América Latina y el Caribe. Coord.: Hardoy, J. Aguirre, R. Eccher, C. FICONG, CIEDUR, Montevideo, Uruguay.
- Albacete, M. (2016). *Juego y Género: hacia la construcción de una cultura de paz*. En: Género y juego. Asociación Internacional por el Derecho del Niño/a a jugar. IPA, publicación N°1, Argentina.
- Antunes, R. (2005). *Los sentidos del trabajo. Ensayo sobre la afirmación y negación del trabajo*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Herramientas.
- Ariès, P. (1987). *El niño y la vida familiar en el Antiguo Régimen*. Madrid, España: Editorial Taurus.
- Ballara, M. y Parada, S. (2009). *El empleo de las mujeres rurales. Lo que dicen las cifras*. FAO – CEPAL.
- Barrán, J. P. (1989). *Historia de la sensibilidad*. Vol. 1 y 2. Montevideo, Uruguay: EBO – UdelaR – FHC.
- Batthyány K. (2004). *Cuidado infantil y trabajo: ¿un desafío exclusivamente femenino? Una mirada desde el género y la ciudadanía social*. OIT/ CINTERFOR, Montevideo, Uruguay.
- Batthyány, K., Genta, N. y Perrotta, V. (2013). *El cuidado de calidad desde el saber experto y su impacto. Análisis comparativo sobre cuidado infantil y de adultos y adultas mayores en el Uruguay*. Serie Asuntos de Género 123, CEPAL, Santiago de Chile, Chile.

- Batthyány, K. et. al. (2014). *Las desigualdades de género en Uruguay*. En: “Atlas sociodemográfico y de la desigualdad del Uruguay. Coord: Juan José Calvo. INE - UdelaR. Montevideo, Uruguay: Editorial Trilce.
- Batthyány, K. (2015). *Los tiempos del bienestar social. Género, trabajo no remunerado y cuidados en Uruguay*. Inmujeres-Mides; U.R-FCS; Cepal; ONU-Mujeres, Montevideo, Uruguay.
- Batthyány, K. (2016). *Uso del tiempo y trabajo no remunerado: división sexual del trabajo y contratos de género. Un estudio de caso en el medio rural familiar*. En: Relaciones de género en el medio rural uruguayo: Inequidades “a la intemperie”. Coord: Piñeyro, D., Vitelli, R. y Cardeillac, J. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales-UdelaR, Montevideo, Uruguay.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1968). *La construcción social de la realidad.*, Traducción Silvia Zuleta. Buenos Aires, Argentina: Editorial Amorrortu.
- Bonino, M. (2007). “*La institucionalidad de género en el Estado uruguayo*”. Inmujeres, Montevideo, Uruguay.
- Borrás, V. y Vitelli, R. (2014). *Las asalariadas rurales en Uruguay: diagnóstico de vulnerabilidad social*. En: El Uruguay desde la sociología. Coord.: Boado, M. FCS-DS. Montevideo, Uruguay.
- Bourdieu, P. (1996). *La dominación masculina*. Revista de Estudios de Género, no. 3, julio. Universidad de Guadalajara, Guadalajara, México.
- Bustelo, E. (2012). *Notas sobre infancia y teoría*. V Congreso Mundial por los Derechos de la Infancia y la Adolescencia. San Juan, Argentina.

- Butler, J. (2001). *El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad*. México: Editorial Paidós.
- Butler, J. (2005). *Cuerpos que importan: sobre los límites materiales y discursivos del 'sexo'*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Cardeillac, J., Piñeiro, D. y Vitelli, R. (2013). *Relaciones de género en el medio rural uruguayo: inequidades a la intemperie*. FCS-CSIC. Montevideo, Uruguay.
- Carli, S. (1999). *De la familia a la escuela. Infancia, socialización y subjetividad*. Argentina: Editorial Santillana.
- Carro, S. y Fernández, A. (2012). *Tejiendo redes. La relación Escuela, Familia y Comunidad en el medio rural*. Montevideo, Uruguay: Editorial Psicolibros Universitario.
- Dubet, F. (2006). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Dubet, F. (2006). *El declive y las mutaciones de la institución*. En: M.I. Jociles Rubio; A. Franzé Mudanó: ¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación. Madrid, España: Editorial Trotta.
- Etchebehere, G., Cambón, V., De León, D., Zeballos, Y., Silva, Paola. y Fraga, S. (2008). *La educación inicial. Perspectivas, desafíos y acciones*. Montevideo, Uruguay: Editorial Psicolibros Universitario.

- Fernández, L. (1994). *Instituciones educativas: dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- García Palacios, M. I. y Bilinkis, M. (2013). *Juego, niñez y género en la escolarización inicial. Reflexiones a partir de la capacitación docente*. En: *Lúdicamente* (Vol. 2 No. 4 oct 2013), Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA, Buenos Aires, Argentina.
- Gioscia, L. (2007). *Mujeres: poder, política, derechos y margen de agencia: ¿Qué prospectivas?* En: Uruguay: Agenda 2020. Coord: Arocena, R. Caetano, G. Taurus, Montevideo, Uruguay.
- Gioscia, L. (2013). *Educación en virtudes cívicas, género y familia*. Páginas de Educación, vol. 6, no. 1. Montevideo, Uruguay.
- Gramsci, A. (1949). *Maquiavelo, a política e o estado moderno*. Río de Janeiro, Brasil: Editorial Civilizacao brasileira.
- Graña, F. (2006). *El sexismo en el aula. Educación y aprendizaje de la desigualdad entre los géneros*. Montevideo, Uruguay: Editorial Nordan-Comunidad.
- Graña, F. (2006). *Una revisión de estudios recientes. Igualdad formal y sexismo real en la escuela mixta*. Revista de Ciencias Sociales, año 19, no. 23, diciembre. Montevideo, Uruguay.
- Graña, F. (2008). *De la pluma a la computadora: niñas y varones en el portafolios escolar. El género a lo largo de un siglo de textos escolares uruguayos*. UR. FHCS, setiembre. Montevideo, Uruguay.

- Lamas, M. (1986). *La antropología feminista y la categoría género*. Nueva Antropología, Vol. VIII, No. 30, México.
- Lamas, M. (1996). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Programa Universitario de Estudios de Género, UNAM. México.
- Lamas, M. (2000). *Diferencia de género, sexo y diferencia sexual*. Cuicuilco, vol. 7, núm. 18, enero-abril. Escuela Nacional de Antropología e Historia, Distrito Federal, México.
- Leopold Costábile, S. (2014). *Los laberintos de la infancia: discursos, representaciones y crítica*. Udelar-Ucur. Montevideo, Uruguay: Ediciones Universitarias.
- Peluso Crespi, I. (2013). *Producción y reproducción en establecimientos ganaderos de tipo familiar*. En: Relaciones de género en el medio rural uruguayo: inequidades a la 'intemperie'. Coord: Vitelli, R., Cardeliac, J., Piñeyro, D. Montevideo, Uruguay.
- Pérez, E. (2001) *Hacia una nueva visión de lo rural*. En: ¿Una nueva ruralidad en América Latina? Coord: Giarraca, N. CLACSO – ASDI, Buenos Aires, Argentina.
- Piaget, J. (1999). *De la pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Editorial Paidós.
- Piñeyro, D. y Cardeillac, J. (2010). *Influencia de la composición del grupo familiar en la pluriactividad*. En: El Uruguay desde la Sociología VIII. UR-DS-FCS, Montevideo, Uruguay.
- Rebellato, J. L. (1989). *Ética y práctica profesional*. Montevideo, Uruguay: Editorial EPPAL.

- Valiño, G. (2006). *El juego en la infancia y en el nivel inicial*. Ponencia y debate en el ENCUENTRO REGIONAL DE EDUCACION INICIAL: “Intercambio para el fortalecimiento de políticas en educación inicial”. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Buenos Aires, Argentina.
- Vázquez, J. (2013). *La participación de las mujeres trabajadoras en los viveros forestales*. En: Relaciones de género en el medio rural uruguayo: inequidades a la ‘intemperie’. Coord: Vitelli, R., Cardeliac, J., Piñeyro, D. Montevideo, Uruguay.
- Vitelli, R. (2013). *Un examen de las relaciones de género en el medio rural*. En: Relaciones de género en el medio rural uruguayo: inequidades a la ‘intemperie’. Coord: Vitelli, R., Cardeliac, J., Piñeyro, D. Montevideo, Uruguay.
- Vitelli, R. y Borrás, V. (2013). *Desigualdades en el medio rural uruguayo: algunas consideraciones desde una perspectiva de género*. Global Journal of HUMAN SOCIAL SCIENCE. Sociology & Culture. Volume 13 Issue 4.
- Vitelli, R. y Borrás, V. (2014). *Las asalariadas rurales en Uruguay: diagnóstico de vulnerabilidad social*. En: El Uruguay desde la Sociología XII – Marcelo Boado, coordinador. UR. FCS-DS, Montevideo, Uruguay.
- Vitelli, R. y Borrás, V. (2016). *Las mujeres rurales durante el período progresista en Uruguay*. Avances y tropiezos. En: Revista de Ciencias Sociales, DS-FCS, vol. 29, n.º 39, julio-diciembre 2016, pp. 73-90, Montevideo, Uruguay.

Fuentes documentales

- ANEP-CEIP. (2008). *Programa de Educación Inicial y Primaria*. Disponible en: www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

ANEP-CEIP. (2016). *Documento Base de Análisis Curricular*. Recuperado de:
http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/DocumentoFinal AnalisisCurricular_diciembre2016.pdf

Federación Internacional de Trabajo Social. (2014). *Definición Trabajo Social América Latina y Caribe*. Recuperado de:
<http://www.adasu.org/prod/1/487/Definicion.Regional.del.Trabajo.Social..pdf>

MEC. (2005). *Desafíos de la Educación Uruguaya. Interrogantes para el Debate Educativo*. Dirección de Educación. Recuperado de:
<http://www.debateducativo.edu.uy/Desafiosdelaeducacionuruguaya.pdf>

Piñeiro, D. *Caracterización de la producción familiar*. UPC - Centro Regional Sur, Facultad de Agronomía. Montevideo, Uruguay. Recuperado de:
www.upc.edu.uy/produccion-familiar?download=80:pineiro&start=10

Páginas web consultadas

Administración Nacional de la Educación Pública: www.anep.edu.uy

Consejo de Educación Inicial y Primaria: www.ceip.edu.uy

Ministerio de Educación y Cultura: www.mec.gub.uy

Parlamento: <https://parlamento.gub.uy/>