UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA

Tesis Licenciatura en Sociología

Mamá amasa la masa. El género en los primeros años de educación

Nadia Eiris

Tutora: Adriana Marrero

2010

Índice

Presentación……3
Fundamentación……4
Marco Conceptual……5
Antecedentes……8
Marco Contextual……12
Propuesta de investigación……16
Principales Hallazgos……21
1. Percepciones de los docentes……22
2. Trabajando en el aula……25
3. ¿Cómo juegan?……32
4. Niñas y Niños: Son iguales pero diferentes……37
Conclusiones Finales……40
Bibliografía……42
Anexos……43

PRESENTACIÓN

En el siguiente trabajo mostraremos la importancia que cumple la escuela como agente socializador de las personas y dentro de ella como se trabajan las cuestiones referentes a género, buscando también los medios, en que los valores de género son transmitidos a niños y niñas en sus primeros años de educación formal, por medio de sus maestros/as.

Para indagar en estas cuestiones partimos de la teoría de socialización de Berger y Luckmann, focalizando en los procesos de socialización primaria y socialización secundaria de las personas. Estos procesos de socialización serán trabajados conjuntamente con el proceso de conformación de la identidad, centrándonos específicamente en la construcción de la identidad de género de los niños y las niñas.

Presentamos algunos antecedentes de investigaciones realizadas sobre la misma temática a modo de ejemplificar la importancia de los temas que abarcaremos en esta investigación.

La población de estudio serán niños y niñas de preescolar y primer año de primaria. La metodología que implementaremos, es metodología cualitativa, seleccionando la técnica de observación no participante para el relevamiento de datos, abarcando así los ámbitos del aula y el recreo. También se realizarán entrevistas con los docentes encargados de los cursos en los que trabajaremos.

Las instituciones seleccionadas para esta investigación se caracterizan más en profundidad a lo largo del trabajo, pero debemos comenzar mencionando que una de las instituciones con las que trabajaremos pertenece al ámbito público y es de contexto crítico, mientras que la otra pertenece al ámbito privado y de tradición católica.

Se trata aquí de observar en las conductas de los/as niños/as, los estereotipos de género que internalizaron en su socialización primaria, y cómo estos estereotipos son manejados por los/as maestros/as.
El fin de este trabajo es identificar cuáles son los modelos de género transmitidos por la escuela a los niños y niñas y cuáles son los mecanismos de transmisión.

FUNDAMENTACIÓN

No cabe duda que el género influye profundamente en el desarrollo de la personalidad, sea en el aspecto moral, intelectual o afectivo. La influencia del género en la persona se da desde que ésta establece vínculos con los agentes de socialización (Ferrer, 1994).

Los diferentes espacios donde la persona se desenvuelve en su niñez, adolescencia y juventud sirven como fuente para la interiorización de estereotipos de género, el refuerzo de normas de conducta y la formación de actitudes hacia otros géneros que van a contribuir a la construcción psicológica de la identidad, la cual toma gran parte de su constitución de la identidad de género.

El proceso educativo forma parte de la vida de la mayoría de los/as niños/as, y refleja en sus planteamientos el ideal de persona según las normas establecidas socialmente. La escuela es un espacio de socialización muy influyente en la formación de actitudes y en el desarrollo de la personalidad.

El proceso de socialización consiste en la apropiación por parte del individuo de toda la experiencia social, lo cual le proporciona la posibilidad de integrarse a la vida en sociedad. Este proceso se da precisamente como resultado de las interacciones que se producen entre los seres humanos e influye en el desarrollo de su personalidad. La socialización, se da mediante diferentes agentes socializadores como la familia, la escuela, el grupo informal o grupo de amigos, el centro laboral, los medios de comunicación masivos, etc.

Uno de los pasos importantes que da el/la niño/a a lo largo de su vida es el ingreso a la escuela. A esta edad el niño debe cambiar su ambiente cotidiano, donde quedan fuera aquellas personas que forman su familia y su mundo hasta ese momento. Este hecho amplía aún más el contacto del niño con la sociedad a la que pertenece, la cual impone exigencias que requieren del desarrollo de nuevas habilidades y destrezas para su superación exitosa. El niño se enfrenta y adecua a un ambiente nuevo en el cual deberá lidiar con demandas desconocidas hasta ese momento para él, aprender las expectativas de la escuela y de sus maestros y lograr la aceptación de su grupo. Es en la escuela donde se le van a entregar las herramientas necesarias para desenvolverse en el mundo adulto.

La socialización, constituye un fin último irrenunciable para la escuela, que tiende a conseguirla mediante los dos mecanismos habituales: el refuerzo social y la propuesta de modelos, personales o de posición. En la escuela el niño y las niñas tienen la primera ocasión para experimentar los roles universales e instrumentales fuera de los familiares, preparándose para la vida adulta y por eso tienden a conservar aquellos modelos que son congruentes con su rol social. En la fase inicial de socialización, la escuela desempeña un papel fundamental en la integración social, en cuanto previene el conflicto favoreciendo la interiorización de las normas. La escuela es una institución que comporta la definición precisa de comportamiento prescrito y de sanciones para quien los viola, y un ámbito de interacciones también afectivas por el cual la aceptación en el interior de un grupo, es de extrema importancia. La escuela es la primera experiencia de control social externa a la familia que el individuo encuentra, y como tal particularmente significativa.

MARCO CONCEPTUAL

Las personas a lo largo de nuestra vida atravesamos un proceso de socialización, dentro del cual existen diferentes agentes socializadores. El primer agente socializador es la familia, por ser el primer lugar en donde el niño comparte sus primeros años de vida. Basándonos en la teoría de Berger y Luckmann, podemos hablar de dos procesos de socialización de las personas, la socialización primaria y la socialización secundaria. La socialización primaria es la que básicamente transforma a la persona de un ser biológico a un ser social, y la socialización secundaria en cambio tiene que ver con la división social del trabajo. La socialización primaria crea en la consciencia del niño una abstracción progresiva que va de los roles y actitudes de otros específicos a los roles y actitudes en general. Esta abstracción se denomina el "otro generalizado". Su formación dentro de la conciencia significa que ahora la persona se identifica no sólo con otros concretos sino con una generalidad de otros, con una sociedad, siendo esto, como sostienen los autores, una fase decisiva de la socialización, entendiendo además que el lenguaje es el vehículo principal de este proceso. La relación entre el individuo y el mundo social es como un acto de equilibrio continuo. En la socialización primaria no existe ningún problema de identificación, ninguna elección de otros significantes; son los adultos los que disponen las reglas del juego, porque el niño no interviene en la elección de sus otros significante, se identifica con ellos casi automáticamente. Por esta razón el mundo internalizado en esta socialización se implanta en la conciencia con mucha más firmeza que en los mundos internalizados en socializaciones secundarias. La idea es que la persona en la socialización primaria internaliza un mundo que es de alguna manera inevitable, es el único mundo posible. Los significados que adquirimos en las primeras etapas de vida, en la medida en que las cosas se presentan como el único mundo posible, tienen una fuerza y una perdurabilidad que no van a tener los procesos de socialización secundarios. La socialización secundaria afirman, los autores, es la internalización de submundos institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento. Además sostienen que ésta requiere la adquisición de vocabularios específicos de roles, lo que significa, la internalización de campos semánticos que estructuran interpretaciones y comportamientos de rutina dentro de un área institucional. Los submundos internalizados en la socialización secundaria son generalmente realidades parciales que contrastan con el mundo de base adquirido en la socialización primaria. Además los submundos también requieren, por lo menos los rudimentos de un aparato legitimador acompañados con frecuencia con símbolos rituales o materiales. Mientras que la socialización no puede efectuarse sin una identificación con carga emocional del niño con sus otros significantes, la mayor parte de la socialización secundaria puede prescindir de esta clase de identificación y proceder electivamente con la sola dosis de identificación mutua que interviene en cualquier comunicación entre los seres humanos. Entonces cuando hablamos del mundo de la socialización primaria vemos que es el único mundo posible, en cambio los mundos de la socialización secundaria son mundos en competencia, de alguna manera son realidades parciales que compiten entre si. En este mundo de la socialización secundaria lo que hace la persona es socializarse para el desempeño de futuras tareas. En el sentido que incorpora significados vinculados a esas nuevas tareas, incorpora lenguajes vinculados a las tareas que a desempeñar, incorpora rituales y también incorpora nuevas definiciones. Podemos decir entonces que la escuela como agente socializador de las personas, actúa dentro del proceso de socialización secundaria.

La socialización es un proceso que se da a lo largo de toda la vida de las personas, pero, sin restarle importancia a todo el proceso, en los primeros años de vida de las personas es donde los valores, normas y significados, transmitidos son mas fuerte. La escuela va a ser uno de los agentes socializados encargados de transmitir dichos elementos a los/as niños/as y conjuntamente con ella los/as niños/as irán formando su identidad como ser social. *"Se suele considerar a los niños como agentes relativamente activos que se ocupan en la búsqueda de información sobre quiénes son y, eso dado, qué formas de conducta deben mostrar. Se les considera inmersos en un mar sexual lingüístico, de conducta, y simbólico desde el momento de su nacimiento en adelante, conforme las personas de su entorno constantemente emiten sexo al tiempo que reaccionan ante los niños en función de su sexo"* (Saltzman. J. 1992. 92). La identidad de las personas se va formando a lo largo de su vida a medida que el individuo va siendo parte de distintos procesos en los que adquiere significados, los mismos lo van a ir determinando en su actuar. Los significados referentes al género se comienzan internalizando en la niñez, en donde el niño/a internalizan las representaciones de la cultura establecida. Es relevante aclarar que cuando hablamos de género, hacemos referencia a un concepto que se utiliza para, *"aludir a las formas*

históricas y socioculturales en que hombres y mujeres interactúan y dividen sus funciones, estas formas varían de una cultura a otra y se transforman a través del tiempo. Bajo esta aceptación de género es una categoría que permite analizar papeles, responsabilidades, limitaciones y oportunidades diferentes de hombres y mujeres en diversos ámbitos tales como una unidad familiar, una institución, una comunidad, un país, una cultura." (Aguirre. R. 1998. 19).

La teoría de Bourdieu y Passeron ofrece una visión completa y coherente de las interacciones mutuas entre las relaciones sociales, el sistema educativo y la cultura. El concepto central de esta teoría es el de la relativa autonomía de la cultura. Por lo tanto, no existe una solo cultura legítima, es decir, universalmente válida y lógicamente necesaria. Toda cultura es relativa a las características del grupo social que la genera, toda cultura es pues arbitraría. La escuela hace propia la cultura particular de la clase dominante y la presenta como cultura objetiva. La escuela legitima la arbitrariedad cultura. Pero esta legitimación de la cultura dominante requiere del sujeto educativo una continua valoración e internalización de ésta, hasta adquirir un "habitus" permanente y autónomo. Este "habitus" es el resultado del poder de la "violencia simbólica" inherente a toda acción pedagógica. El concepto de "violencia simbólica" es conveniente tenerlo presente en esta investigación, ya que estaremos atentos a formas sutiles de transmisión y reproducción de estereotipos de género. Según Bourdieu *"...la violencia simbólica es esa violencia que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales, apoyándose en unas "expectativas colectivas", en unas creencias socialmente inculcadas..."* (Bourdieu. 1997; 173)

La identidad tiene que ver con nuestra historia de vida, que será influida por el concepto de mundo que manejamos y por el concepto de mundo que predomina en la época y lugar en que vivimos. Hay en este concepto un cruce individuo-grupo-sociedad, por un lado, y de la historia personal con la historia social, por el otro. Las representaciones de identidad comienzan a internalizarse en la infancia, durante la primera socialización, y a lo largo de la adquisición del lenguaje, el sujeto incorpora las actitudes y las definiciones de los otros. Pero este proceso no termina en la niñez, sino que dura toda la vida del sujeto. *"...La identidad de género corresponde al sentimiento de pertenecer a la categoría femenina o masculina. Sin embargo, el género no se deriva mecánicamente de la anatomía sexual o de las funciones reproductivas, sino que cada grupo humano elabora significados sobre el origen y las consecuencias de estas diferencias."* (Fuller. N. 2002. 22).

Los/as niños/as durante la primer socialización van internalizando los significados de un mundo, dentro de estos significados encontramos los referentes al género, y es base a estos significados que los/as niños/as comienzan su construcción de identidad. La escuela, como dijimos antes, representa un agente socializador en la vida de las personas, la misma proporciona significados un poco más formales y generales del mundo social. Por esta razón es que dentro de la escuela también existe una transmisión de los estereotipos de género los cuales los/as niños/as van internalizando, y esto lo podemos observar en el lenguaje, en las actividades realizadas, en los juegos que realizan. A través de estas actividades el niño/a internaliza los valores que legitiman las representaciones que orientan su conducta y sus interpretaciones del mundo.

La perspectiva de género es un enfoque conceptual para interpretar la realidad y como categoría analítica, se complejiza y problematiza en la confrontación con esa realidad. Incorporada la perspectiva de género en la educación supone explorar resistencias culturales e ideológicas en las instituciones, en los actores, supone sensibilizar, y abrir espacios de debate para analizar las practicas educativas, el currículo. Educar o formar niños/as para la vida adulta incluye mostrar la existencia de igualdad de posibilidades en las relaciones adultas y una distribución más equitativa de roles, funciones, tareas y responsabilidades públicas y privadas.

La escuela mixta es el centro escolar en el que conviven en un mismo espacio las niñas y los niños, con los mismos contenidos educativos, el mismo profesorado y los mismos materiales didácticos. La misma, surge de la necesidad de ofrecer la misma educación a los dos sexos en condiciones necesarias suficientes para que los potenciales individuales de mujeres y hombres puedan estimularse y desarrollarse. Cuando hablamos de discriminación de las mujeres una de las cuestiones principales es la escuela mixta. La escolarización conjunta que en determinado momento se vio como garante de la igualdad. Pero esta a sido objeto de muchos estudios y análisis que demostraron que la misma no promueve más allá de la igualdad meramente formal y que todavía discrimina aunque de manera sutil y no siempre claramente evidente.

Para trabajar el género dentro de los primeros años de educación formal de las personas, considero importante hondar en dos conceptos manejados dentro de la educación, estos conceptos son: La coeducación y el currículo oculto.

La palabra Coeducación se utiliza comúnmente para referir a la educación conjunta de dos o más grupos de población distintos; su uso habitual se refiere a la Educación conjunta de dos colectivos humanos específicos: los hombres y las mujeres. La Coeducación designa una cierta manera de entender la educación de niños y niñas; donde la cuestión central ha girado siempre en torno a la conveniencia de que los hombres y mujeres reciban una misma educación. La evolución del concepto ha sido simultánea con el cambio de la posición de la mujer en la sociedad. La Coeducación se entiende, entonces, como aquella educación que toma como punto de partida la consideración de las necesidades, expectativas e intereses tanto de hombres como de mujeres y que hace realidad, en la práctica, la igualdad de derechos y oportunidades para ambos sexos. No es una educación que tenga como objetivo tácito la acomodación de la mujer a las pautas, normas, interacción y valores masculinos, sino una educación que parte de una igual valoración de lo público y lo privado, lo político y lo doméstico, lo racional y lo afectivo, lo masculino y lo femenino y con base en la aceptación del pluralismo, la diversidad y la diferencia, así como el profundo respeto por dicha diferencia permita el desarrollo de las individualidades y la plena realización de lo humano de ambos sexos.

Marina Subirats plantea que: "*en un momento en que el acceso de la mujer a todos los niveles de la enseñanza ha hecho de la escuela mixta una realidad mayoritaria, hay que preguntarse si su implantación formal ha supuesto también la superación de los presupuestos que justifican las diferencias educativas vigentes hasta una etapa histórica muy reciente, o si, por el contrario y bajo esa apariencia de igualdad, se continua tratando a unos y otras de manera distinta, porque en el fondo no han cambiado las expectativas educativas en relación a la adopción de roles diferenciados según sexo*". Esto en definitiva nos lleva a pensar que bajo la aparente igualdad de la educación mixta subsisten elementos de discriminación sexista que falsean la Coeducación y siguen moldeando a la niña y a la mujer dependiente. En la escuela o en cualquier centro educativo, los rasgos sexistas aparecen en múltiples formas de manifestación, desde el lenguaje hasta las relaciones de autoridad, las relaciones entre iguales, en las expectativas de rendimiento o en los resultados. Estos rasgos no sólo aparecen en la educación formal, sino también en la familia, o a través de los medios de comunicación de masas. La Coeducación plantea como objetivo, la desaparición progresiva de los mecanismos discriminatorios, no sólo en la estructura formal de la escuela mixta, si no también en la ideología y el las prácticas educativas.

Luego de hablar de la Coeducación, el otro concepto a considerar es el del currículo oculto. Definimos al currículo de género como el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel consciente, de construcciones de pensamiento, valoraciones, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres. Omnipresente en la cultura, forma parte de las instituciones sociales y de cada miembro de la sociedad. Está dentro y fuera de la persona y de las instituciones. El currículo es una herramienta escolar visible, palpable, conocida por los alumnos y las alumnas así como por el personal docente. El COG (Currículum Oculto de Género) contiene y define las condiciones culturales de posibilidad para el desarrollo personal al determinar los roles sexuales, las tareas y las expectativas personales y sociales implicadas en cada rol, así como las diferentes medidas de éxito o de fracaso que cada tarea social conlleva. El COG (Currículum Oculto de Género) establece estructuras lógicas con las que se ordenan e interpretan los conocimientos y los requisitos de verdad que los instituyen, así como las valoraciones de las relaciones sociales que de él se desprenden. Podemos observar los juegos infantiles desde la perspectiva de los aprendizajes necesarios para los niños y las niñas sobre cómo desempeñarse en la vida como hombres o mujeres. A través de las muñecas, a las niñas se les entrena para su futuro maternal y los conocimientos y destrezas que el cuidado de los y las bebés requieren, y así, sin que exista una intención consciente, se las instruye para que consideren "normal" el mundo de la atención de los hijos, y se reproducen significaciones culturales que pasan a ser constituyentes "de lo femenino". La estructura del COG están íntimamente relacionadas con la educación formal y no-formal, y que es mediante de la educación como se instaura. Una de las funciones de la educación es la de formar la subjetividad de las personas para que respondan a las expectativas sociales de "transformación y desarrollo", sin descuidar la necesidad de adaptación social a la que también pretende responder la educación. Pero, si en lugar de procurar la transformación, la educación se pone como tarea primordial, aunque no sea conscientemente, la adaptación social, la cultura ofrece métodos para lograr el conformismo en las personas. Si no hay una postura crítica en las adultas y los adultos, la persona, sobre todo

en las etapas más pasivas y receptivas de su vida interioriza los patrones establecidos de lo permitido y los reproduce sin mayor cuestionamiento. Se afirma que un niño sabe cuáles comportamientos (no llorar, preferir jugar con una pelota, que le gusten las peleas) son aceptados y valorados por su padre y por su madre antes de saber "que es hombre". Lo mismo se puede decir de las niñas. Juegos y juguetes, libros de lectura, cuentos y películas infantiles, ilustraciones, carteles y mensajes que muchas veces presentan una apariencia "asexuada" y neutral nos pueden revelar los sutiles modos en que se filtran contenidos de género en el campo de la educación. La escuela aparenta una superación del sexismo al ofrecer mayores oportunidades de igualdad a través de la adquisición de conocimientos instrumentales: alfabetización, matemáticas, método científico. Pero los estereotipos y los prejuicios operan a través de mecanismos sexistas que pasan desapercibidos.

ANTECEDENTES

A continuación haremos un breve recorrido por algunas publicaciones en el campo de la relación entre género y educación.

"El Sexismo en el Aula" François Graña (Documentos de trabajo. Agosto, 2004): Dentro del área de investigación académica sobre sexismo, se verifica un proceso de diferenciación de líneas de investigación. El punto de partida de la mayoría de ellas, ha sido el aumento cuantitativo de la presencia de las mujeres en el sistema educativo, (alumnas, docentes, cargos jerárquicos), y los fuertes contrastes que esta presencia exhibe. Una vez expuestas las diferencias entre hombres y mujeres en el sistema educativo, habremos cuantificado las manifestaciones más perceptibles del fenómeno, pero todavía estaremos lejos de explicarlos. En este último sentido, se han venido recorriendo diversas aproximaciones en el proceso de identificación y descripciones del sexismo en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar. El saber en torno al *modus operandi* de los padrones sexistas de comportamiento en el aula, pueden descubrirse en cuatro grandes áreas: los usos y contenidos del lenguaje, las interacciones alumnado-docente, los materiales didácticos empleados, los juegos y el manejo del espacio. Destaquemos un poco más estas cuatro grandes áreas: Usos y contenidos del lenguaje: El lenguaje esta moldeado por las relaciones de poder entre los sexos, las mujeres aparecen excluidas en tanto sujeto de experiencia, el discurso de pretensiones universales identifica género humano como sujeto masculino, la definición de las mujeres se hace desde una perspectiva androcéntrica. "La niña debe aprender su identidad sexo-lingüística para renunciar inmediatamente a ella. Permanecerá toda su vida frente a una ambigüedad de expresión a la que terminara habituándose, con el sentimiento de que ocupa un lugar provisional en el idioma, lugar que deberá ceder inmediatamente cuando aparezca en el horizonte del discurso un individuo de sexo masculino..." (Moreno 1993; 31)

Desde finales de la década del los 80 comienzan a difundirse recomendaciones para un uso no sexista del lenguaje. Para el castellano, estas recomendaciones se centraron en evitar el masculino como genérico abarcativo de ambos sexos, evitar la alusión a las mujeres como subordinadas; utilizar simétricamente nombres, apellidos y tratamientos; utilizar el género epiceno siempre que ello sea posible, o en su defecto en doblete ("alumnos y alumnas", "ciudadanos y ciudadanas", etc.) Las interacciones alumnado-docente: Para mostrar estas interacciones se han realizado investigaciones que han mostrado la dominación del espacio y tiempo del aula por los varones y la "opacidad" de las niñas en el mismo. Se han empleado indicadores empíricos tales como la frecuencia y duración de las interacciones de unos y otras con el profesorado, la cantidad de demanda de información, el número de respuestas a preguntas, la frecuencia con que unos y otras son aprobados o desaprobados, la tendencia al control masculino del espacio de recreación y la relativa invisibilidad de las chicas en los mismos. "los docentes, hombres y mujeres, dedican más atención al comportamiento de los niños, les hacen más preguntas, les dan más indicaciones para trabajar, les hacen más críticas y les riñen más" (Subirats 1994; 72). Los materiales didácticos empleados: El análisis de los libros de texto es un método muy difundido en la búsqueda de evidencias de sexismo en la educación. La visibilidad y reconocimiento social que ha adquirido la problemática del sexismo en los libros de enseñanza, se ve reflejada en la "censura oficial" a la discriminación que ha ganado fuerza de ley en algunos países. Los estudios y planes oficiales destinados a contrarrestar la discriminación de género han venido conquistando una creciente legitimación social.

Las primeras incursiones en el análisis de los textos de uso corriente en la escuela tendrán lugar al calor de la "segunda ola" feminista de la década de los años 70. Así por ejemplo, en los años de la transición demográfica post-franquista, el movimiento feminista español emergía con fuerza, acometiendo entre otras cosas la denuncia

del rol de los libros escolares en su carácter de "instrumentos de interiorización de las niñas", al decir de las autoras que se encargaron de examinar los textos de Educación General Básica española en esos años.
Juegos y apropiación territorial en el patio escolar: El análisis de los juegos infantiles así como las modalidades diferenciales de apropiación del espacio por parte de niños y niñas en el aula y el patio escolar, reviste el mayor interés para observar la reproducción de pautas sexistas de relacionamiento entre ambos géneros.

Los juegos infantiles constituyen un importante momento de la socialización de género, y aunque su valor y significado son altamente cambiantes según se consideran distintos contextos culturales, son todos tributarios de la transmisión oral y gestual que tiene por escenario privilegiado el ámbito escolar. Muy frecuentemente, los juegos infantiles muestran vestigios de cultura arcaicos que han desaparecido de la práctica adulta desde mucho tiempo atrás.

Del mismo trabajo de Graña pero ya finalizado remarcaremos que, en la escuela mixta, niños y niñas serán tratados como dos grupos diferentes, serán clasificados según su sexo en numerosas oportunidades a lo largo de la jornada escolar, aprenderán que ciertas aptitudes son indisociables de su género. Sin embargo, esto no siempre sucede de modo explicito ni deliberado. Al contrario, numerosas investigaciones muestran que sólo excepcionalmente los docentes discriminan de modo conciente e intencional. Antes bien, lo habitual es que "crean estar actuando de manera igualitaria y se resisten a aceptar evidencias dolorosas" que muestren lo contrario. Más aun, sucede a veces que cuando el docente reconoce ciertas actitudes o juicios discriminatorios, entiende que debe permanecer neutral y "respetar" la manera de ser y pensar que los niños y niñas traen a la escuela; se teme a menudo que una intervención correctora de valores aprendidos provoque reacciones adversas de las familias o de los colegas. Pero "este supuesto de neutralidad nos convierte de hecho en cómplices de discriminación que no se comparecen con los objetivos éticos que persigue la educación" (Bonder 1996; 27)

Las investigadoras Subirats y Brullet realizaron una investigación en once escuelas, dos en la metrópoli barcelonesa, cuatro en los suburbios, una en una ciudad más pequeña y cuatro en área rurales. Las investigadoras registraron magnetofónicamente comportamientos verbales en el aula, observaron comportamientos no verbales e hicieron entrevistas a maestras y maestros. El análisis de contenido de estas últimas mostró un empleo de adjetivos dirigidos a niños y niñas, que trasunta el mantenimiento del estereotipo clásico en que los niños son percibidos como independientes, expansivos, traviesos, violentos y seguros; las niñas como dependientes, pasivas, detallistas, pacientes, tranquilas e inseguras. Del mismo modo, el estereotipo discriminatorio se trasluce en la evaluación desigual de los comportamientos de unos y otras: el varón ordenado refleja orden interior, la niña ordenada "imita a la madre" o es incapaz de "desorden creativo", los barcos, coches y pistolas son temas de dibujo aceptados en tanto que las flores, lazos y pendientes, expresan amaneramiento y falta de personalidad, etc. El análisis cualitativo de lo que se dice a niñas y niños, mostró una tendencia a hablarle a ellas en términos de apariencia y a ellos en términos de valor, a hablarles más a ellas de interacciones personales y en lenguaje más adjetivado así como hablarle menos que a ellos de su comportamiento y movimientos espaciales. Subirats y Brullet creen descubrir aquí, sin embargo, un "proceso evanescente" en que el "perfil tradicional de género" ha entrado en desprestigio, es "un resto de lo que fue en una época anterior" y tiende a borrarse. Por último, preguntados expresamente sobre el modo en que deben ser tratados alumnos y alumnas, casi todos los docentes se declaran partidarios de "tratarlos a todos por igual", aunque entienden que "ya vienen diferenciados" según su género pero que un trato correctivo supondría una diferenciación en clase que "no pueden" hacer.

"Hermione en Hogwarts o sobre el éxito de las niñas." Adriana Marrero. En Educación y Modernidad, hoy. (2007): La Dr. Adriana Marrero publicó un artículo en su libro "Educación y Modernidad, hoy" (2007) en donde se realiza un intento explicatorio tratando de mostrar, a) cuales son los lastres que las mujeres deben sobrellevar a lo largo del transito escolar y los obstáculos que deben sortear, b) algunos de los factores que pueden contribuir a explicar porque obtienen tan buenos resultados al hacerlo. Desde la Sociología de la educación se ha coincidido en señalar las múltiples formas de discriminación de las alumnas en el espacio escolar, que van desde lo curricular, donde se denuncia el predominio de una cultura androcéntrica, hasta las pautas de interacción en el aula o en el patio, que favorecen a los alumnos varones. Marrero utiliza la saga de Harry Potter para ilustrar los fenómenos que afectan a las niñas y a los varones en la escuela. Nos comienza mostrando las similitudes que tiene Hogwarts con cualquier institución escolar. Luego se nos presentan las

diferencias que tienen cada uno de los tres personajes principales de la saga; son estudiantes como muchos de los que acuden a las escuelas, y expresan tipos de alumnos con cualidades usualmente premiadas en las aulas, pero no idénticamente: el carisma de una dignidad heredada ratificada en una prueba iniciática, pero ajena al mérito (Harry); la medianía de las expectativas que resulta de las dificultades impuestas por una pobreza honesta a pesar de que se posee un carisma heredado, pero rutinizado (Ron); el esfuerzo académico que resulta en un desempeño notable, que debe desarrollarse sin el respaldo de un linaje apropiado (Hermione).

Hermione es la más diferente entre ellos no solo por no pertenecer a una familia de magos sino porque además es la única chica del grupo. Hermione representa un personaje que estudia sin parar y sin que se lo manden, siempre sabe las respuestas y lo demuestra sin temores, sus calificaciones son siempre las mejores y parece muy segura de si misma, se toma muy en serio a Hogwarts y no lo disimula. Mientras que Harry y Ron logran captar la simpatía del autor, no ocurre lo mismo con Hermione, quien desde el principio es pintada de un modo antipático. Es una chiquilla indiscreta, charlatana y traga libros, cuyo aspecto no conlleva tampoco el beneficio redentor de la belleza. Hermione se reivindica ya en la primera novela y pasa a integrar el trío de amigos, pero el modo en que se reivindica, también es significativo: ella logra su aceptación en el grupo cuando miente, responsabilizándose por el rompimiento de una norma escolar que los varones habían quebrantado. En el artículo se distinguen dos niveles diferentes, pero conectados, en cuanto a el sistema escolar, a) Por un lado, el del conjunto de *normas explícitas* que sirven de fundamento a la escuela como institución educativa, las cuales están basadas en el valor del conocimiento escolar adquirido, en el universalismo, en el mérito, y en la igualdad básica de todos los estudiantes, que conforma un ámbito diferente en relación al mundo social y cultural de lo adscriptivo, lo heredado y lo desigual. En el nivel de lo explícito, la escuela se constituye como un campo donde vienen a morir las leyes usuales de la interacción social, signadas por asimetrías de todo tipo; sólo perviven aquí las jerarquías derivadas del saber escolar, en especial, la del docente respecto del alumno. El nivel explícito del imaginario escolar tiene una existencia real para los participantes y constituye un elemento central según el cual orientan su conducta, la evalúan y actúan en consecuencia.

b) Por otro lado, se encuentra el conjunto de *reglas implícitas* que constituye al campo social escolar como un campo de fuerzas asimétrico regido por supuestos indiscutibles que premian el valor derivado de cualidades adscriptivas carismáticamente connotadas, en franca continuidad con el espacio extraescolar de donde deriva. Desde este nivel permea hacia el de la norma escolar, el peso de la dignidad de "los herederos", como los llama Bourdieu, pero también, de lo masculino, lo europeo, de caucásico, de occidental, de norteño. Acá, los conocimientos y reconocimientos que se transan en el espacio de interacción socio-escolar tienen que ver con el "ser" a diferencia de lo que se negocia en el nivel explícito, que es el del "hacer". Puede ser que reciban recompensa escolar, a través de calificaciones que ratifican el valor de quien "es" a través de lo que "hace", pero lo primero es lo definitorio. Ambos niveles son necesarios para describir y explicar lo que pasa en la escuela. El éxito en el tránsito por la institución escolar puede pensarse como una función de la capacidad para obtener reconocimiento por parte de los docentes y de los pares por la inserción adecuada en el mundo de la prescripción escolar, en el del ser social, o en ambos. Como se puede apreciar de modo inmediato, uno de los mundos –el del ser social- queda excluido para todos aquellos con una "personalidad deteriorada", si no en su acceso, ya que todos forman parte del espacio social de la escuela y de su jerarquía, aunque más no sea como parte del orden subordinado, sí en sus posibilidades de obtener reconocimiento a partir de él. . El papel de estudiante, dice exigir los mismos esfuerzos, los mismos desempeños, y las mismas recompensas, sin importar ninguna otra cosa. Pero el probarse exclusivamente en ese campo tiene costos muy altos, ligados con el evidente y sostenido esfuerzo que conlleva. Si todo lo que puede reclamarse a ese nivel tiene que ver con lo que se "logra", todo el reconocimiento dependerá de la cantidad de tiempo y esfuerzo que se está dispuesta a poner en el empeño. Sin embargo muchas niñas experimentan la sensación de que les es imposible apartar su atención del esfuerzo, porque abandonarlo no significa sólo dejar de avanzar, sino caerse del único vehículo que las puede llevar a la meta. Para ilustrar esto Marrero nos muestra nuevamente un ejemplo del personaje femenino de la saga, el ejemplo de Hermione es iluminador. Muestra, junto con su incapacidad de convertirse en una "igual" por derecho propio (dado que carece de las cualidades adscriptivas valoradas) el sostenido esfuerzo y el escaso rendimiento que le reporta, en términos de reconocimiento, reafirmar su valor como una excelente estudiante de hechicería. Contrariamente a Harry y Ron, que no toman su trabajo académico en serio sino hasta que los exámenes son inminentes, Hermione no está nunca relajada: su lugar dentro de Hogwarts sólo depende del esfuerzo permanente y constante que esté dispuesta a realizar. Y lo realiza: ha renunciado al ocio, estudia

todo el tiempo, conoce todos los libros de la biblioteca, y usa los conocimientos mágicos recién adquiridos para hacerle trampa al tiempo y al espacio y tomar varias clases a la vez. También a diferencia de Harry, quien apenas y de modo reciente se entera de la existencia de Hogwarts, o de Ron, para quien la célebre escuela no es más que el instituto al que asisten todos y cada uno de los muchos miembros del extenso clan familiar, a Hermione sí le importa Hogwarts: lleva puesta su túnica aún antes de llegar, acata todas sus normas, y se convierte en la más fiel vigilante del orden escolar explícito. La expresión "¡nos van a expulsar!" aparece una y otra vez en sus labios, mostrando que su angustia por el rompimiento de las normas no se debe tanto al respeto de las normas mismas, sino al deseo de permanencia en una institución a la que da valor como vía de acceso a un mundo al que quiere pertenecer. Las conclusiones planteadas en el artículo nos dejan ver que los resultados del sistema en términos de éxito y fracaso de categorías de alumnos, no existe otra opción que constatar que la escuela, como sistema basado en la universalidad en el acceso y en la igualdad de rato de los estudiantes, favorece a las alumnas. Las estadísticas educativas de los países occidentales muestran resultados sistemáticamente más favorables para las niñas, jóvenes y mujeres que para sus coetáneos varones. Gran número de universidades se están aproximando en su alumnado a la proporción de dos a uno a favor de las mujeres, proporción que se mantiene, o aún aumenta, a nivel de postgrados. Estas cifras ¿pueden ser leídas como resultado de un proceso escolar de "vulneración de la autoconfianza de las alumnas"? Es el valor social externo a la escuela lo que vulnera la confianza tanto de las niñas como de otros alumnos con identidades deterioradas. Por otro lado, porque es en lo escolar donde se muestra el éxito de las niñas. Es lo escolar explícito, la pretensión de inclusión, de universalidad, de igualdad, de premiación del logro, independientemente del origen social, sexual o racial, lo que las afirma en su valor. Son las pretensiones en las que se legitima la escuela, lo que permite a las mujeres, desde su ingreso a ella, afirmar su propia voluntad de ser reconocidas y valoradas, aún a costa de ser valoradas por aquello a lo que no se le da, realmente, valor en unas culturas que aprecian sólo el don de la distinción masculina: la aplicación del método y el esfuerzo para la apropiación de unos saberes que podrán exceder aquellos que la propia sociedad ha definido como relevantes a través de un currículo.

Es el alto nivel educativo alcanzado, el que permite percibir de mejor manera cuál es la naturaleza y el origen de los obstáculos impuestos, y el que les provee la capacidad para luchar contra ellos. Las niñas tienen oportunidad de obtener en las instituciones educativas, lo que en ningún otro lado: la experiencia de un reconocimiento y de una valorización personal que se basa en su propio desempeño, con independencia de un orden sociosexuado implícito que pueden ignorar, porque no goza de legitimación dentro de un espacio que, pese a sus limitaciones, sigue reclamando para sí, pretensiones de universalidad y de igualdad.

"La Universidad Transformadora". Adriana Marrero - Natalia Mallada (2009): Esta investigación, fue realizada por las autoras entre los años 2005 y 2007. En el comienzo, el propósito de esta, era explicar una notoria feminización de la matricula universitaria, observada ya en 1988 y que siguió aumentando con los años. Ellas interpretaban este hecho, "como una manifestación peculiar del efecto reproductivo del sistema educativo en las relaciones sociales de género, debido a que las desigualdades entre hombres y mujeres en el mercado de trabajo y en la vida en general, empujaban a estas ultimas a una sobrecalificación que les permitiera compensar esas desventajas". Pero observaron en esta sobrecalificación, algo contradictorio. Porque si bien las mujeres estudian más, su preparación resulta vinculada a profesiones que reproducían "su papel social en la reproducción de la especie, eligiendo profesiones ligadas al cuidado, la atención de los otro y en general, aquellas ocupaciones y servicios menos valorados socialmente". Así se partía de una primer hipótesis: de que los dos fenómenos en la distribución por sexo del estudiantado de la Universidad de la República -la feminización y la segregación por área- podían ser interpretados en términos de la existencia, en las mujeres, de una predisposición meritocrática educativamente condicionada. Esto llevo a que se plantearan indagar en el proceso de elección de la carrera y orientación anterior al ingreso a la universidad, tanto en los varones como en las mujeres, y como estos van formando su propia imagen a lo largo de la escolarización.

Si bien esta investigación es realizada en base a una población universitaria, y la nuestra refiere a niños/as en edad escolar, se encuentran muchos puntos en común. Básicamente hay dos capítulos de la investigación de las autoras que quiero tomar como referencia. El capítulo IV y el VII. En el primero las autoras presentan un análisis cualitativo de la palabra de docentes de distintas facultades sobre el desempeño de sus estudiantes. Aquí se encuentran características atribuidas por los docentes, para con sus alumnos/as. A las estudiantes las

describen como: "mucho más estudiosas que los varones", "más respetuosas de las reglas", "imagen de lo que cuidamos", "más prolijas", más maduras", "brillantes, pero más por el esfuerzo que por la propia inteligencia", "acusadas de usar otras armas". En cambio a los estudiantes los describen: "más payasos", "¿más razonadores?", "no tiene que demostrar que valen".

Y en el segundo capítulo que queremos incluir, se muestran resultados de una observación participante en una asamblea estudiantil. En la cual se obtuvo como resultado que: a) en cuanto al uso del tiempo, hay un claro predominio masculino en el espacio público de la asamblea. Las mujeres hablaron durante 9 minutos y 38 segundos frente a la hora y 21 minutos que hablaron los varones. Las mujeres se justifican más frecuentemente b) existe una falta de familiaridad o acceso de las mujeres a los espacios físicos simbólicamente relevantes, como el escenario c) desde el contenido de los discursos, se observó una desvinculación o marginación de los planteos de las mujeres en relación con los ejes centrales sustantivos de la discusión d) desde la forma de los discursos, se observa una mayor tendencia a presentar, por parte de las mujeres, las propuestas por escrito. Lo cual habla de una modalidad de participación "objetivante" o al menos "desubjetivizadora". Esto expresa al mismo tiempo que el interés en participar, la renuncia a aparecer directamente, o a exhibir su subjetividad, a través de una participación mediada por instrumentos objetivantes que tal vez refleja la inseguridad femenina sobre el valor de la propia opinión, o la secreta seguridad de que la misma no va a ser realmente valorada e) desde los roles asumidos, fue visible en las mujeres una ajenidad respecto al núcleo "duro" de militantes y protagonistas, ya que aparecen como marginales. En el caso de las que integraban agrupaciones estudiantiles, no aparecieron en ninguna oportunidad dirigiéndose al público como portavoces de las mismas.

MARCO CONTEXTUAL

Es de gran importancia para el desarrollo y entendimiento de esta investigación, enmarcarla dentro del contexto que la caracteriza. Los datos que se verán aquí nos ubicaran más de cerca al objeto de estudio seleccionado, haciendo que de alguna manera nos familiaricemos con el mismo.

La importancia de una buena caracterización en cuanto a la educación en Uruguay, la cantidad de instituciones formales existentes en el mismo, su distribución territorial y la cantidad de niños/as matriculados/as en dichas instituciones, hacen a una caracterización a nivel macro de los aspectos generales de la investigación.
También se realizara una descripción más detallada describiendo los aspectos que corresponden a cada uno de las instituciones seleccionadas, en este caso una escuela primaria pública de contexto crítico y una escuela primaria privada.

El día 24 de agosto de 1877 se aprobó en el Uruguay el decreto-ley de Enseñanza Común, en el cual se daba registro de una escuela gratuita y obligatoria. Básicamente estos dos aspectos y el aspecto del laicismo eran los que conformaban la conocida Reforma Vareliana, la cual transforma a la educación común uruguaya en obligatoria, gratuita y laica.

Montevideo oficiando como capital de la República Oriental del Uruguay, cuenta actualmente con 514 instituciones educativas de educación común, discriminando dentro de este total, 344 escuelas públicas, 163 escuelas privadas, 57 jardines y guarderías y 50 escuelas especiales.

A continuación mencionaremos una serie de cuadros, N°1, N° 2, N°3 y N°4[1], los cuales aportan datos más generales con respecto a nuestro objeto de estudio.

En el cuadro N° 1 podemos observar la distribución de las escuelas de educación primaria pública en el departamento de Montevideo. En el mismo encontramos el total de instituciones educativas públicas de todo el país y su correspondiente a Montevideo, observando la distribución según el tipo de educación y su correspondiente concentración tanto en la jurisdicción centro, oeste y este.

Debemos dejar ver la cantidad de alumnos/as matriculados/as en dichas escuelas de educación primaria públicas de todo el país. Estos datos los observamos en el Cuadro N° 2, en el cual los datos en bruto fueron porcentualizados para su mejor entendimiento.
En el mismo podemos observar que del total de niños/as matriculadazos/as en las escuelas de educación primaria pública del país, un 69% pertenecen a escuelas del interior, mientras que el 31% a escuelas de

[1] Ver Anexo I, Cuadros del N°1 al N°4, págs.: 45-46

Montevideo. Además de apreciar los totales de las matriculas existentes, podemos notar su distribución según tipo de educación, observando así: en educación común del 100% total un 69.2% son matriculados en el interior del país mientras que un 30.8% los son en Montevideo. Para el tipo de educación inicial la distribución porcentual es la siguiente, 69.7% matriculados en el interior y 30.3% en Montevideo y por último para el tipo de educación especial corresponde un 56.3 % para el interior y un 43.7% para Montevideo. En el caso de Montevideo observamos que se encuentra dividido según jurisdicción centro, oeste y este, y en cada una de las mismas el porcentaje de matriculados/as, sumándose representa el total para cada tipo de educación de Montevideo. En los cuadros Nº3 y Nº4 vamos a apreciar la distribución de instituciones de educación formal pero en este caso del ámbito privado. Luego de presentar la distribución de las mismas en Montevideo y el Interior, veremos también la distribución porcentualizada de la cantidad de niños/as matriculados/as en las mismas. En el Cuadro Nº 3 observamos un total de 488 colegios privados en todo el país, 271 ubicados en Montevideo y 217 en el Interior. Según el tipo de ecuación vemos que 331 es el total de colegios de educación común en todo el Uruguay, total que se divide en 164 colegios que brindan educación común en Montevideo y 167 en el Interior. Dentro de educación común, distinguimos dos categorías: habilitados y autorizados. De los colegios habilitados obtenemos un total de 303 instituciones privadas, 149 ubicados en Montevideo y 154 en el Interior y de los colegios autorizados, 28 representan el total, ubicando 15 en Montevideo y 13 en el Interior. Luego observamos la distribución correspondiente a educación inicial en donde hay un total de 87 instituciones, distribuidas en el Interior con 28 instituciones y 59 en Montevideo, todas caracterizadas como jardines de infantes. Por último tenemos las escuelas especiales, contamos en todo el país con un total de 70, nuevamente distinguiendo entre el Interior y Montevideo, ubicando así, 48 en Montevideo y 22 en el Interior del país. En este cuadro los datos de Montevideo nuevamente están divididos en jurisdicción centro, oeste y este, viéndose en el mismo los datos correspondientes a cada una de las jurisdicciones.

Como se analizó en el caso de las escuelas de educación primaria públicas, el cuadro Nº4 muestra los valores porcentualizados de los/as niños/as matriculados/as en las escuelas de educación primaria privada. Recordemos nuevamente que Montevideo queda dividido según jurisdicciones. Del 100% de los/as niños/as matriculados/as en el país, un 39.4 perteneces a instituciones del Interior y un 60.6% a instituciones ubicadas en Montevideo. Según el tipo de educación que los mismos brindan observamos que para el tipo de educación común un 39% pertenecen al Interior mientras que un 61% a Montevideo, mientras que el total de instituciones que brindan educación inicial se distribuyen de tal manera que el 40% de las mismas se ubican en el Interior y el 60% en Montevideo, y el último tipo de educación, es el tipo de educación especial, donde al igual que en las otras categorías la mayor concentración de las mismas se da en Montevideo que cuenta con un 59% de las mismas, mientras que el Interior aloja al 41% restante.

En esta investigación se trabajara con el estudio de casos de dos escuelas, una del ámbito público, Escuela Nº 113 Zelmar Michelini, y otra correspondiente al ámbito privado, Colegio Nº 73 Santa María. La elección de estas dos instituciones como objetos de estudio no fue algo librado a el azar, si no que por el contrario. Fueron seleccionadas en primer lugar por un tema de practicidad, remitiendo al principio de accesibilidad. Pero también la elección de estas dos instituciones remite a los criterios de selección de estudios de casos, justificando en un principio su relevancia y la naturaleza del caso. La naturaleza del caso debe tener delimitadas sus fronteras, criterio por el cual también se seleccionaron estas dos instituciones. Nuestra investigación no va a arrojar datos capaces de generalizar, todo lo contrario, serán datos únicamente observados y aplicables dentro de las fronteras de dichas instituciones.

Todos los datos que a continuación se presentan para contextualizar a la escuela de educación primaria pública, fueron otorgados por la misma en base a sus archivos. La institución educativa perteneciente al ámbito público cuenta en el presente con once maestras encargadas de los cursos, trabaja una maestra por curso. La escuela cuenta también con un Profesor de Educación Física asignado por el Ministerio de Deporte y Juventud que dicta clase a todos los cursos desde primer año a sexto. La dirección de la escuela resolvió restarle minutos de clase de educación física a los mencionados grupos y así poder dictarles clase de educación física a los/as niños/as de cuatro y cinco años. La escuela también cuanta con una maestra de apoyo y una profesora de canto. A su vez cuenta con once aulas, las cuales se encuentran todas ocupadas por los cursos. En marzo del 2008 se constato un total de 255 alumnos y alumnas inscriptos. El servicio de limpieza esta a cargo de primaria y las autoridades de la escuela declaran ser insuficientes.

A continuación se presenta el cuadro Nº 5 dejando constancia de la cantidad de alumnos inscriptos en marzo del 2008 en la institución según clase a la que se inscriben y discriminados según sexo.

Cuadro Nº 5 DISTRIBUCION DE ALUMNOS SEGÚN CURSO Y SEXO DE LOS MISMOS

	Varones	niñas	total
Nivel 4 años	8	14	22
Nivel 5 años	18	7	25
1º A	13	5	18
1º B	14	4	18
2º A	14	17	31
3º A	19	13	32
4º A	13	9	22
4º B	11	8	19
5º A	6	16	22
6º A	11	12	23
6º B	12	11	23
TOTAL	139	116	255

- Fuente: Datos obtenidos según archivos de la escuela pública seleccionada, brindados por la directora de la misma

En el cuadro presente notamos una distribución muy uniforme entre niños y niñas en los diferentes cursos. Llama mucho la atención las dos clases de inicial, en el nivel de 4 años la presencia de niñas es notoriamente superior a la de los varones, mientras que en el nivel de 5 años se da lo contrario, notamos una presencia de niños que representa más de la mitad de las niñas. Las clases que cuentan con más niñas que varones son: 2º y 5º. En el caso del alumnado de ambos 6º la presencia de unos y otras es uniforme. Mientras que en las clases de 1º se sigue con la tendencia marcada en el nivel de 5 años, en donde son notoriamente, mucho más varones que niñas.

Luego de observar los/as niños/as inscriptos en la institución para marzo del 2008, observaremos a continuación los datos de alumnos repetidores del año 2007, cuadro Nº 6

Cuadro Nº 6 REPETICIONES DEL AÑO 2007

	Varones	Niñas	Total
1º	5	3	8
2º	6	6	12
3º	0	0	0
4º	6	3	9
5º	0	1	1
6º	0	0	0

- Fuente: Datos brindados por la directora de la escuela pública en base a archivos propios de la institución.

Podemos observar en base a estos datos que la cantidad de alumnos repetidores es bastante elevada, sobre todo el valor correspondiente a los repetidores de 2º año y en los únicos cursos que no se han registrado repetidores son los cursos de 3º y 6º. Por último debemos mencionar que dicha escuela comparte el edificio con otra escuela que funciona en el turno vespertino, mientras que la seleccionada para la investigación cumple con el turno matutino. La escuela cuenta con Comisión Fomento formada por familiares de los/as niños/as quienes realizan diferentes actividades, pero la que mayormente se destaca es una venta económica de ropa que realizan semanalmente dentro de la institución.

A continuación se presentan los datos que caracterizan a la institución de educación formal perteneciente al ámbito privado. Nuevamente debemos destacar que dichos datos fueron otorgados por la secretaria de la institución en base a documentos pertenecientes a la misma. Los datos brindados corresponden a las clases que son objeto de esta investigación. Las clases de nivel inicial que corresponden a las edades de 2, 3, 4 y 5 años, cuentan cada una de ellas con un docente encargado del curso y un docente auxiliar, con lo cual se obtiene un total de dieciséis docentes solo para las grupos de educación inicial. En el caso de los grupos de primer año de escuela, los alumnos cuentan con un docente titular por grupo y con un maestro que trabaja junto con el docente titular a diario pero cumpliendo media jornada en cada grupo. La presencia de este maestro se debe a que se considera que el número de niños inscripto y que concurre a cada uno de los grupos es elevado para la presencia de un solo docente por lo cual se toma la decisión de brindarle apoyo al docente y mejorar la atención en clase de los alumnos adjudicando ha dicho maestro.

Hablando específicamente de los cursos de educación inicial debemos agregar que los niños cuentan también con un profesor de educación física, un profesor de informática y un tallerista de sonido. Todos los niveles de inicial cuentan con el apoyo de un psicólogo, un fonoaudiólogo y el apoyo también de un técnico psicomotriz. Los niños a partir del nivel de 4 años comienzan con las clases de ingles, el nivel 4 años cuenta con dos profesores encargados del curso de ingles y el nivel de 5 años cuenta con tres profesores de ingles.
Para los dos grupos de primer año de dicha institución se cuenta con la presencia de una maestra de apoyo, un tallerista en sonido, un profesor de informática, tres profesores de educación física y tres profesores de ingles. La psicóloga que trabaja con los niños de nivel inicial también desempeña funciones con los niños de los grupos de primer año de dicha institución. El colegio como dijimos anteriormente pertenece al ámbito privado y además tiene una orientación católica por lo cual debe señalarse que el mismo cuenta con un total de cinco catequistas.

A continuación y luego de haber desarrollado los datos anteriores observamos dos cuadros en donde vamos a ver la cantidad de inscriptos en el año 2007 distribuidos según sexo, y la distribución de los niños que concurren a nivel inicial y a primer año también distribuida según sexo.

Cuadro Nº 7 TOTAL DE ALUMNOS INSCRIPTOS EN EL AÑO 2007.
SEGÚN SEXO

VARONES	NIÑAS	TOTAL
262	217	479

- Fuente: Datos brindados por la secretaria del colegio seleccionado

Cuadro Nº 8 DISTRIBUCION DE LOS ALUMNOS SEGUN CURSO QUE ASISTEN Y SEXO

	VARONES	NIÑAS	**TOTAL**
Nivel 2 A	9	6	**15**
Nivel 2 B	7	5	**12**
Nivel 3 A	11	8	**19**
Nivel 3 B	12	4	**16**
Nivel 4 A	13	11	**24**
Nivel 4 B	13	11	**24**
Nivel 5 A	18	13	**31**
Nivel 5 B	16	13	**29**
1° A	14	16	**30**
1° B	17	12	**29**
TOTAL	**130**	**99**	**229**

- Fuente: Datos brindados por la secretaria del colegio seleccionado

En el cuadro observamos con claridad una superioridad en la presencia de varones en la mayoría de las clases. Si bien en algunas clases la diferencia no es muy significativa notamos que en otras si lo es, como se refleja en el grupo de nivel 3 B donde hay doce varones y solo 4 niñas. El cuadro nos muestra que la única clase con mayoría de niñas es el curso de 1° A y es una variación de dos niñas únicamente.
El colegio registro en el año 2006 solo 4 alumnos repetidores, y para marzo del 2007, 17 alumnos egresaron por medio de la solicitud de pases.

Para finalizar podemos decir que el colegio cuenta con un total de 20 Auxiliares de Servicios para todo el edificio y las tareas de limpieza de azoteas, sanitaria, y demás se realizan en base a las necesidades de la institución y no con una rutina establecida de ante mano.

PROPUESTA DE INVESTIGACIÓN

Pregunta Problema

Como se explicó anteriormente, las personas atravesamos un proceso de socialización compuesto por dos etapas claramente marcadas, es ahí que hablamos de socialización primaria y socialización secundaria.

La escuela como institución formal, forma parte del conjunto de agentes socializadores de las personas. Va a ser la institución escolar la encargada de transmitir a los/as niños/as los valores, normas y significados establecidos por la cultura dominante de la sociedad a la que pertenecen. Por ser la escuela un agente socializador ubicado dentro de la socialización secundaria, y ser la encargada de transmitir los valores, normas sociales y significados establecidos socialmente es que me planteo las siguientes interrogantes: ¿Cómo niños y niñas expresan roles de género en el ámbito escolar?, ¿Cuáles son los estereotipos de género que las maestras y maestros trasmiten a los niños y niñas? ¿Cuáles son las herramientas que utilizan para transmitirlos?

Objetivos generales y específicos

El objetivo general de este trabajo es estudiar cómo en los primeros años de educación formal de los niños y niñas, se manifiestan dentro del aula las diferencias de género. Observando dicho fenómeno en una población perteneciente a primer año de escuela y preescolar, limitándonos a dos instituciones, una escuela de ámbito público y una del ámbito privado con tradición católica.

De dicho objetivo general se desprenden los siguientes objetivos específicos para esta investigación.

- Observar cuáles son los criterios con respecto a la asignación de roles de género que se trasmiten en las escuelas, focalizándonos tanto en la relación entre los alumnos, como de los alumnos y el docente. Dentro de este objetivo queremos descubrir si existe o no, un trato diferenciado de parte del docente en cuanto a los varones y las niñas.

- ❖ Observar cuáles son los significados que los niños y niñas poseen, como resultado de la socialización primaria brindada por sus familias, en cuanto a las diferencias de género. Y como estos se manifiestan en el ámbito escolar, sea dentro del aula como en el momento de recreo.
- ❖ Distinguir cuales son los estereotipos, relevantes al género, que hoy en día los/as docentes están trasmitiendo a los/as niños/as.

Hipótesis

A raíz de lo expuesto anteriormente las hipótesis de las que partimos para esta investigación son las siguientes:

1) Hemos mencionado que la escuela es uno de los agentes sociales encargado de transmitir los valores de una cultura dominante. Cultura que manifiesta la existencia de diferenciación en cuanto a la asignación de roles según sexo. En base a esto es que pensamos confirmar dicha diferenciación en el interior del aula.

2) El currículo oculto de género es uno de los puntos centrales de esta investigación, en base a el se tiende a transmitir y reproducir los estereotipos de género de una forma sutil e implícito. El discurso meditado de la/o maestra/o es más estructurado y puede no manifestar diferenciación en modelos de género. Nosotros comprobaremos que existen diferencias en cuanto al discurso personal del docente y su actitud en clase, en la cual se esta respondiendo a un curriculum oculto de género. .

3) Apuntamos también a hacer notar las diferencias de asignación de roles por parte de los niños en el ámbito del recreo. Esta diferenciación, que nos inclinamos a que se manifestara, comprueba los estereotipos que les están siendo transmitidos, en un primer momento en el hogar, y comprobaremos si en la institución a la que acuden también es de esa manera.

Definición y justificación de la propuesta metodológica

Uno de los debates más intensos hoy en día se centra en las diferencias de los métodos de investigación cuantitativos y cualitativos. Por métodos de investigación cuantitativos se entienden los diseños experimentales y cuasi experimentales, la investigación por encuesta, los cuestionarios estandarizados, los registros estructurados de observación, las técnicas estadísticas de análisis de datos, etc. Las técnicas cualitativas por su parte incluyen la teoría fundamentada en la realidad, la investigación histórica, la investigación fenomenológica, las historias de vida, etc. La investigación cualitativa evita la cuantificación; es una investigación sin medición. En vez de medir variables, los investigadores cualitativos hacen registros narrativos de los fenómenos que son estudiados mediante técnicas como la observación participante y las entrevistas no estructuradas. Este material puede ser registrado literalmente, transformado en códigos, grabado en audio o video, etc. La distinción entre la metodología cuantitativa y cualitativa, va mucho más allá de las diferentes técnicas de recogida de los datos que ambos enfoques metodológicos emplean. Mientras que la metodología cuantitativa se enmarca dentro del paradigma positivista del conocimiento y plantea una concepción más estática de la investigación, con el investigados más alejado del objeto basando el proceso en mediciones, datos numéricos, con énfasis en los resultados y con el objetivo último de descubrir relaciones causales entre los fenómenos de estudio, la metodología cualitativa se orienta al análisis de la construcción de significados desarrollados por los propios actores sociales, con una concepción mas dinámica, en la que el investigador está inmerso en el contexto, y donde se recogen y analizan las opiniones, discursos, acciones y significados personales para comprenderlos en profundidad.

Esta diversidad de enfoques entre ambas metodologías determina la que será su distinción fundamental: el objeto de estudio y los objetivos de investigación a los que cada una de ellas se dirige. Por lo cual podemos afirmar que el objeto de estudio es el que determina la metodología a utilizar para su estudio.

Podemos citar algunas de las ventajas e inconvenientes de ambas metodologías. En general los métodos cuantitativos son muy potentes en términos de validez externa ya que con una muestra representativa de la población hacen inferencia a dicha población a partir de una muestra con una seguridad y precisión definida, pero son débiles en términos de validez interna, -casi nunca sabemos si miden lo que quieren medir- pero la fuerte validez externa hace que los resultados sean generalizables a la población. En cambio los métodos cualitativos son fuertes en términos de validez interna, pero son débiles en validez externa, por lo tanto lo que recogen no es generalizable a la población.

La investigación cualitativa es un abordaje metodológico basado en principios teóricos como la fenomenología, hermenéutica y la interacción social, empleando métodos de recolección de datos con el propósito de explorar las relaciones sociales y descubrir la realidad tal como la viven los individuos estudiados. La investigación cualitativa busca explicar las razones de los diferentes aspectos del comportamiento humano. "*Los investigadores cualitativos estudian la realidad en su contexto natural, tal como sucede, intentando sacar sentido de, o interpretar, los fenómenos de acuerdo con los significados que tienen para las personas implicadas. La investigación cualitativa implica la utilización y recogida de una gran variedad de materiales que describen la rutina y las situaciones problemáticas de la vida de las personas.*" (G. Rodríguez. 1996; 72).

Cuando como investigadores utilizamos el método cualitativo para el desarrollo de nuestra investigación debemos ser concientes de que el diseño de nuestro estudio, será un diseño emergente lo cual implica directamente la clave de "flexibilidad". Esto quiere decir que nuestro diseño ira variando a lo largo de toda la investigación, debido a que en la misma, durante la recogida de datos y análisis de los mismos, irán surgiendo nuevos aspectos a consideras y que no estaban definidos en el diseño previo. Por lo cual nuestro diseño debe ser flexible para poder introducir los nuevos cambios. *"Diseñar significa, ante todo, tomar decisiones a lo largo de todo el proceso de investigación y sobre todas las fases o pasos que conllevan dicho proceso. Algunas decisiones se tomarán al principio, mientras se va perfilando el problema a investigar y se delimitan los casos, el tiempo y el contexto del estudio. Otras irán surgiendo sobre la marcha."* (M. Valles. 1997; 78).

Para esta investigación es necesario la implementación de una metodología cualitativa, abordarla desde una metodología cuantitativa no tendría sentido, ya que no es objetivo alguno la contabilización de ningún aspecto, ni la generalización. Esta investigación responde a un estudio exploratorio y esto último es otra de las características que hacen a la investigación cualitativa.

Universo de estudio y Unidad de análisis

La muestra en los estudios cualitativos cumple también con el principio anteriormente mencionado, de la constante toma de decisiones por las que pasa el investigador al implementar esta metodología. La muestra aquí se diferencia de la muestra de la metodología cuantitativa, debido a que la primera no es una muestra aleatoria ni pretende ser representativa al punto tal de generalizar en base a los datos obtenidos del estudio de la misma. En el libro de Valles, "Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional", se nos proporcionan dos criterios a considerar en cuanto a la selección de la muestra cualitativa. El primer criterio responde a las decisiones muestrales que el investigador suele barajar, esto es la selección de un contexto relevante al problema de investigación. Dentro del contexto luego se procederá, posteriormente, a seleccionar los casos individuales. El segundo criterio tiene que ver con las "condiciones pragmáticas.", la consideración de la accesibilidad, la consideración de los recursos disponibles en la selección del contexto. *"Las muestras de los estudios cualitativos no están generalmente reespecificadas, sino que pueden evolucionar una vez comenzado el trabajo de campo."* (Valles, 1997; 93)

Cuando hablamos de Universo de estudio debemos entender que se refiere al total de la población de la que queremos obtener información. La población debe estar perfectamente definida en el tiempo y espacio, de modo que ante la presencia de un potencial integrante de la misma, se puede definir si forma parte o no de la población en estudio. En el caso propio de esta investigación el universo de estudio serán las clases de inicial con niños/as de 5 años y el curso de primer año de las escuelas seleccionadas para la investigación.
Por otra parte la unidad de análisis de la investigación será el aula de clases. Para tal fin se selecciona una escuela estatal y un colegio privado con orientación católica.

Dimensiones de análisis

Tanto el objetivo general, como los objetivos específicos, ya fueron presentados en un apartado anterior del proyecto. En este momento vamos a plantear las dimensiones de análisis, que podríamos expresar como los aspectos a los que vamos a dirigir nuestra mirada en el momento de salir al campo. Estas dimensiones también pueden ir variando a medida que nosotros vamos obteniendo los datos y analizando los mismos, ya que si solo nos fijáramos en las dimensiones marcadas en un principio podríamos perdernos otros aspectos interesantes de análisis que pueden ir surgiendo a lo largo de nuestro trabajo de campo.
En un principio las dimensiones de análisis que nos planteamos son las siguientes:

✓ **Trato diferenciado por parte de los docentes hacia sus alumnos**: Cuando nos referimos a trato diferenciado por parte de los/as docentes hacia sus alumnos, nos referimos por ejemplo a si los docentes retan más a los niños o a las niñas, si saluda de una manera diferencial a las niñas ante los niños, a quienes controla más en clase, si le explica con más calma las cosas a las niñas que a los niños, este tipo de actitudes por parte de los/as docentes son las que entendemos que conforman un trato diferenciado.

✓ **Interacción de los/as niños/as de la misma clase tanto en el aula como en el recreo**: En esta dimensión es sumamente importante observar los diferentes tipos de interacción que pueden manifestar los niños de las clases seleccionadas para el estudio. Aquí nos interesa notar como los niños se agrupan para jugar en el recreo, si es niñas por un lado y niños por el otro o si se integran en los distintos juegos, si los niños pelean a las niñas y como se desarrollan dichas peleas, si las niñas tratan de unirse a los juegos de los varones y como reaccionan los mismos, o viceversa, eso básicamente en el recreo. Dentro de aula notaríamos aspectos como por ejemplo, si los varones se burlan de las niñas, si unos respetan los tiempos de participación de los otros, si en las diferentes actividades tratan de interactuar juntos o se diferencian según sexo. Estos diferentes aspectos hacen a que el conjunto de interacciones generadas entre ellos, manifiesten los datos que queremos obtener.

✓ **Selección de los materiales de trabajo por parte de los/as docente:** Dentro de un aula se utiliza la selección de diferentes materiales de trabajo para realizar las diferentes actividades propuestas para el curso. Según el tipo de actividad es interesante poder ver los materiales que utilizan los/as docentes para desempeñar la misma.

✓ **Distribución de los materiales de recreación por parte de los docentes y apoderación de los mismos por parte de los alumnos.** En esta dimensión apuntamos a las actividades de recreación que se generan en los dos cursos que hacen a esta investigación. Existen diferentes materiales para las actividades de recreación, sobre todo en las clases de 4 y 5 años en donde el uso de los mismos es casi permanente. Nosotros aquí apuntamos a ver cuales son los materiales que se utilizan y como es que se distribuyen a los/as niños/as por parte de los docentes, si estos materiales hacen alusión a algún modelo de género, si son distribuidos indistintamente o no. También es importante ver como los niños se apoderan de los mismos, si las niñas escogen siempre las muñecas, los juegos de cocinita, etc., y los varones los que hacen alusión a su condición de varón, como la pelota etc.

✓ **Asignación de roles hacia los/as niños/as por parte de los docentes encargados del curso:** La asignación de roles es uno de los pilares en esta investigación y cuando nos referimos a la misma lo que queremos decir, es si los/as docentes asignan tareas, responsabilidades o diferentes tipos de encargos según la condición de niña o varón. Asumiendo esta condición como determinante para el desarrollo de diferentes tareas.

✓ **Distribución de los alumnos para el desarrollo de actividades dentro del aula:** Aquí apuntamos a la distribución por cuenta propia de los alumnos al momento de realizar tareas grupales, si se agrupan en grupos de niñas y niños, o si se realiza de forma mixta, también consideramos el tipo de actividad a realizar para la conformación de los grupos.

✓ **Discurso del docente:** Cuando nos referimos al discurso del docente, nos referimos a la forma en dirigirse hacia los alumnos, las palabras que utiliza para dirigirse a los varones y las que utiliza hacia las niñas, el tipo de ejemplo que pone en las clases que dicta, la caracterización que puede hacer de unos y otros, las formas de asociación entre género y roles, etc.

Técnicas de relevamiento de datos.

En esta investigación, como ya se dijo anteriormente, se aplicará una metodología cualitativa, pero en esta parte explicaremos las técnicas a utilizar, técnicas que en este caso son Entrevista Enfocada y La Observación no participante[2]. Hay quienes dicen que: *"La ciencia comienza con la observación. Es un hecho innegable del cual actualmente nadie puede dudar y menos aún dentro del ámbito de las Ciencias Humanas, donde la observación es el más antiguo y más moderno método de recogida de datos..."* (M. Anguera. 1989; 19)

[2] Ver Anexo II, Pág.; 47-48

La Observación es una técnica que consiste en estar presente o involucrado en una situación social para registrarla e interpretarla y se esfuerza por no modificarla. Esta situación social es siempre el resultado de una interacción entre los participantes y en una forma u otra, entre los participantes y el observador.
La observación enseña al investigador, al mismo tiempo lo que puede aprender de un ambiente y la manera de aprender lo mejor. Mientras más se penetra en un ambiente, más aprendemos a desenvolvernos en el mismo, a colocarse en el punto preciso para observar los actos esenciales y los propósitos más significantes en este contexto particular, que se convierte poco a poco en un contexto más familiar para el observador.

Observación Directa: La observación directa consiste en ser testigo de los comportamientos sociales de individuos o grupos en los propios lugares de sus actividades o residencias, sin modificar su marcha ordinaria. Tiene por objeto la recolección y el registro de todos los componentes de la vida social que se ofrecen a la percepción de ese testigo particular que es el observador. La observación directa en los lugares de los hechos se diferencia de cualquier forma de observación construida o provocada por un investigador. El investigador que practica la observación directa no tiene la intención de desviar la acción de su curso ordinario ni de arrastrar a los participantes a acciones ajenas a sus propias perspectivas. La observación directa da testimonio de los comportamientos efectivos de los individuos que trabajan o actúan en un marco institucional o reglamentario, de los cuales dan una interpretación práctica en el normal desarrollo de las acciones ordinarias. La observación directa no se limita a los datos visibles y los actos, y es capaz de captar los propósitos emitidos por los individuos en el curso de sus actos sociales.

Observación no participante o pasiva: con esta técnica se busca observar el desarrollo de los diferentes procesos de diferenciación de género al interior del aula tal y como sucede cotidianamente, intentando interferir lo menos posible en el proceso educativo, siendo conciente de las dificultades que esto presenta.

La observación es de suma importancia en esta investigación y no solo por las características que la definen. Nosotros vamos a investigar una institución de educación formal y en dichas instituciones nuestro universo de estudio va a ser niños entre 5 y 6 años, por lo cual, enfocándonos a ellos, no sería lo mejor emplear una técnica de entrevista. Por lo cual observarlos actuando normalmente es un ámbito tan familiar para ellos, es para este estudio la mejor técnica de recolección de datos. Durante la observación se contabilizara la participación en clase de los niños y niñas, para luego presentarla de manera más grafica, en el análisis.

A las/os maestras/os por su parte si le vamos a aplicar entrevistas. La entrevista es una técnica para obtener datos que consisten en un diálogo entre dos personas: el investigador y el entrevistado, se realiza con el fin de obtener información de parte de este, que es, una persona entendida en la materia de la investigación. La entrevista es una forma de interacción social, donde el investigador se sitúa frente al investigado y le formula preguntas. Como instrumento de la investigación social la entrevista tiene una gran importancia ya que esta permite obtener determinadas conclusiones sobre lo que se esta investigando. El tipo de entrevista que se utilizara en esta investigación será Entrevista Enfocada. *"La entrevista enfocada siempre trata, a diferencia de la entrevista holística, se un núcleo o foco de interés: una experiencia, una situación, una acción. Va dirigida a un individuo concreto, caracterizado y señalado previamente por haber tomado parte en esa situación o haber vivido esa experiencia. La entrevista enfocada, finalmente, pretende responder a cuestiones muy concretas... "* (Olabuenaga, Ispizua; 1989; 153)

PRINCIPALES HALLAZGOS

Basaremos nuestro análisis desde una perspectiva de género, la cual es el fundamento de la presente investigación. Veremos como los/as niños/as se encuentran transitando por el proceso de socialización secundaria insertos en el ámbito escolar, dentro del cual se observan manifestaciones en cuanto a la diferenciación de género por parte de los niños y las niñas y también los valores y significados sobre género que las maestras y maestros les están transmitiendo, como agentes encargados de su educación.

Los dos grande espacios donde se realizaron las observaciones, técnica principal en esta investigación para recaudar datos, fueron el salón de clase y el patio de recreo. Si bien ambos espacios conforman la jornada escolar, en ellos existen diferentes reglas, por un lado dentro del salón las reglas parecen ser mas explicitas y son impuestas por el docente a cargo del mismo, en cambio en el patio de recreo las reglas no son tan explicitas y para el desarrollo de los juegos y de más, son los niños y las niñas las que las imponen.
El análisis se presenta en cuatro capítulos los cuales contienen las dimensiones de análisis determinadas, las mismas son las siguientes:

a) Trato diferenciado por parte de los docentes hacia sus alumnos
b) Interacción de los/as niños/as de la misma clase tanto en el aula como en el recreo
c) Selección de los materiales de trabajo por parte de los/as docentes
d) Distribución de los materiales de recreación por parte de los docentes y apropiación de los mismos por parte de los alumnos
e) Asignación de roles hacia los/as niños/as por parte de los docentes encargados del curso
f) Distribución de los alumnos para el desarrollo de actividades dentro del aula
g) Discurso del docente

Recordemos que el universo de estudio de la investigación fueron las clases de educación inicial de 5 años y las clases de primer año de Primaria. La investigación[3] se realizó en una escuela pública de contexto crítico y en un colegio privado de orientación católica. La escuela pública esta situada en el barrio Maroñas mientras que la privada en el barrio La Blanqueada.

Es conveniente tener presente que los extractos de las observaciones citadas, se encontraran con las referencias codificadas[4] .

[3] Ver Anexo II, Pág.:48
[4] Ver Anexo III, Pág.: 50

I. PERCEPCIONES DE LOS DOCENTES

Relación madre-maestra

Muchas veces se relaciona la imagen de la maestra con una proyección de la imagen materna, todo niño y niña que comienza a cursar la escuela incorpora una nueva imagen como referencia, esta es la maestra. Pasan de estar en su casa con sus padres como la figura de autoridad, contención, etc. a incorporarse al sistema educativo en donde surge la maestra como la encargada de su educación en los primeros años.

Es en base a este pasaje que se les pregunto a las maestras y al maestro si ellos sienten que exista desde los niños una relación establecida entre las funciones que cumple la maestra con las que cumple la madre.

En todas las entrevistas realizadas las maestras y el maestro afirman que dicha relación existe sobre todo el los más chiquitos. Sin embargo una de las maestras afirma que en el momento en que el niño pasa a primer año como que no se manifiesta tanto ya que ellos entran a primero pensando que ya son grandes entonces ellos mismos generan esa ruptura entre la imagen de la maestra y la de la madre que en un principio si existía. Aquí juega un papel importante la familia ya que son ellos quienes le hacen pensar al niño que ya al entrar a primer año es una persona grande que ya no son niños y niñas que iban a jugar a inicial y parte de ese crecimiento es la independencia de los padres.

Por otro lado el maestro también afirma que esta relación existe y que los niños y las niñas buscan en las maestras y en los maestros una continuación de las actitudes que los padres tienen con ellos. Además remarca el hecho de que en algunos casos el docente pasa más rato con esos niños y niñas que alguno de los propios padres entonces ellos van a buscar en el docente lo que quizás no pueden compartir con alguno de sus padres.
Por otro lado el maestro hace una distinción en cuanto a quienes manifiestan más esa relación y quienes no.

> *"...hay niños que tienen un hogar muy bien constituido ósea dentro de los parámetros "normales" que se consideran y no requieren afecto como otros niños si que buscan afecto como un sustituto, entonces vos de esos niños tampoco podes decir que sos el segundo padre ¡no!, (...)En cambio el niño al que nadie le da pelota, que esta solo, que esta descuidado, que esta triste, vos agarras y le hablas bien, (...)ese niño esta loco de la vida y salta en una pata porque alguien le da bola, entonces si, ahí si hay una relación." (Entrevista realizada a Federico)*

Aquí la relación que se manifieste queda determinada también por el contexto en que viva el niño o la niña. Sin embargo como dice el maestro ellos al compartir tanto tiempo con los/as niños/as muchas veces son los que detectan determinado tipo de problema, los que se dan cuenta si el niño esta triste o alegre, son quienes los escuchan, etc. Pero más allá de todo los/as niños/as esperan de las maestras y los maestros actitudes similares a las que sus madres tiene en su casa con ellos.

Por último vemos en el relato de Adriana que también afirma la existencia de la relación madre-maestra y en su caso sin distinciones ya que afirma que en las clases de educación inicial esta misma relación es algo que se trata de trabajar para que los niños y las niñas entiendan que existen diferencias entre el rol que cumple la maestra y el rol que cumple la madre.

> *"...ellos en algunos casos si te demandan a vos que cumplas con las funciones que cumple la mamá en la casa y te digo la mamá porque ellos cuando te piden algo la nombran a ella." (Entrevista realizada a Adriana)*

Los/as niños/as cuando ingresan a la escuela hacen un primer quiebre y es el de pasar a estar jugando en su casa, barrio, etc., a formar parte de una institución formal en donde además de jugar van a realizar otras tareas. Las maestras afirman que los niños reclaman una atención de cuidados, similar a la realizada por las madres. Sin embargo éstas tratan de hacerles entender que ellas no están ahí para cumplir con esas funciones y que ellos están creciendo por lo tanto deben hacerlo solos además de que no pueden atender más a unos que a otros. Pero en muchos casos es difícil que ellos entiendan eso y si las maestras atienden a niños o niñas que demanden mucha atención el resto no lo entiende y reacciona poniéndose a llorar o enojándose con la maestra.

Diferenciaciones de género manifestadas por los/as alumnos/as

Es importante ver cuales son las diferenciaciones de género que los/as niños/as manifiestan en clase y como estas son percibidas por los docentes para poder ver así también como estos últimos trabajan estas diferencias que se presentan dentro del salón de clase.

Algo importante para marcar desde el principio, es que no existe una perspectiva de género en la formación de magisterio, la cual pueda ser implementada en sus clases. Por lo tanto, la existencia o no, de igualdad, va a depender, en buena medida, de la subjetividad del maestro o maestra.

Una de las entrevistadas, Elisa, que es la maestra encargada del grupo de primer año afirma que existen diferencias, pero que las mismas no se verbalizan, sino que son diferencias que se notan en las acciones, sin duda que la principal es el juego. Existe una clara diferenciación, según la maestra, en cuanto a los juegos que realizan las niñas y los que realizan los niños, a los niños los ves corres por todo el patio mientras que la niña no. Hay algo interesante que plantea la maestra en cuando a la diferenciación y también es interesante que ella desde su rol de educadora no se lo cuestione.

> *"Y dentro de la institución hay diferencia, la nena va a ser educada para tener hijos y punto y continuar lo que es la madre, y el varón va a jugar al futbol o ser policía, vistes" (entrevista realizada a Elisa)*

Aquí se esta marcando un diferenciación de género que parte de la misma institución, una atribución de roles sumamente diferenciados en cuanto a como se educa a las niñas y a los niños. Si partimos de la base de que la escuela como institución formal, está transmitiendo esos valores a los/as niños/as, ¿cómo podemos pensar después en que esas personas que se están formando tengan actitudes de igualdad de género?

En primer lugar, Elisa, también afirma que dentro de la escuela los niños juegan el papel de **"malos"** mientras que las niñas son las **"buenas"**. Esto es interesante porque son las maestras las que atribuyen estas características, ellos los ven así, pero tanto el niño como la niña asumen ese papel y en base a eso forman su comportamiento. En segundo lugar, ella sostiene que determinadas diferencias está bien que existan porque sino las niñas serian varones y los varones niñas, como por ejemplo: la forma de vestirse, las películas que miran, los juegos, etc. Por último, Andrina y Federico, los otros dos docentes entrevistados, afirman la existencia de diferenciación de género dentro de sus clases. En las clases de educación inicial y en primero los niños se juntan con los niños y las niñas con las niñas. Adriana observa que cuando los/as niños/as están en actividad libre, las mesas que ella forma de manera mixta quedan desdibujadas y se forman mesas formadas en su totalidad por niños y otras por niña, esto mismo lo dice Federico, si en la clase de primero dejas que se sienten como ellos quieren las mesas van a ser totalmente homogéneas según el sexo. Luego de que a las maestras y al maestro se les pregunto sobre estas manifestaciones de diferenciación por parte de los/as alumnos/as, se les pregunto si ellos trabajaban la igualdad de género y como lo hacían. Todos dijeron que si, que cuando se daban determinadas situaciones, se intentaba transmitirle a los/as niños la igualdad entre las mujeres y los varones. Esto mismo lo hallaron Subirats y Brullet en sus entrevistas con maestras y maestros.

Dentro del curriculum oculto que las maestras y maestro poseen, se trabaja la igualdad de género. Las maneras de trabajarlo es diferente en el caso de los tres entrevistados: **a)** la maestra de primer año de la escuela trabaja la igualdad de derechos entre hombres y mujeres. Agrega las diferencias biológicas que existen y también las que hacen referencia al comportamiento y los gustos.

> *"...primero la diferencia a nivel biológico y después bueno en como nos vestimos y también tratar de que las nenas sean nenas, porque me pasa que muchas de golpe por imitar a los compañeros varones pierden también las características de lo que es ser niña." (Entrevista realizada a Elisa)*

b) En el caso del maestro las diferencias que él transmite son únicamente desde lo biológico y la maestra de educación inicial del colegio también. Federico compara el salón de clase con una burbuja en donde algunas cosas que se dan en la sociedad en que vivimos no se reproducen. En el caso particular de su clase, él no hace diferencias en cuanto a quienes realizan tal o cual tarea, sino que hace que las realicen todos juntos al igual que los juegos, etc. Esas son las herramientas que él utiliza para romper con los estereotipos que se reproducen en nuestra sociedad. En su clase dice que se trata de romper con eso y de proyectarle a los/as niños/as una realidad en la que las mujeres y los hombres no solo tienen los mismos derechos, sino que también son capaces de realizar todos las mismas actividades. Adriana cuenta que una de las opciones por las cuales opta en clase para romper con determinados estereotipos, refiere a los cuentos que se leen en clase. En lugar de leerles los cuentos clásicos en donde la mujer siempre es una princesa y el varón un héroe, eligen cuentos en donde los personajes sean animales por ejemplo.

El color rosado

Tanto Adriana como Federico concuerdan en sus respuestas en que la manifestación más notable en cuanto a la diferenciación, se da en cuanto al uso del color rosado. Los niños no utilizan ese color porque **"es de nena"**, y para resolver eso deben poner ejemplos prácticos para que los niños entiendan que no tiene nada de malo usar tal color.

> *"el color rosado es de nena" ¡no! El color rosado es de varón y de nena yo tengo una camisa rosada y es la que más me gusta, por ejemplo ¿no?" (Entrevista realizada a Federico)*

> *"Que si vos estas dibujando a tu mamá y ella esta con un vestido rosado, lo tenes que pintar de rosado y así podes lograr que el niño pinte con el rosado, pero si no, no, es como que con esa frase "el rosado es de nena" se genera un rechazo y esas cosas se las dicen entre varones..." (Entrevista realizada a Adriana)*

La maestra de educación inicial del colegio marca un punto que también resulta interesante y es que las diferencias la marca más los varones que las niñas. Cuando ella habla sobre el tema del color rosado dice que nunca vas a ver a una niña decirle eso a uno de sus compañeros, sino que es entre ellos mismos que se dicen "el rosado es de nena", así como tampoco una nena va a dejar de pintar con azul porque este sea un color de nene, esto mismo sucede con los juegos. En la clase de educación inicial de la escuela, en una de las observaciones, se produjo una situación en cuanto a los lápices de colores. En una de las mesas de trabajo, los niños estaban coloreando un dibujo y uno de ellos estaba pintando con el lápiz de color rosado. Esto hizo que uno de sus compañeros de mesa, le dijera que ese color era de nena, por lo cual el niño dejo el lápiz y comenzó a pintar con el color amarillo.

En las entrevistas que se les realizó a las maestras y al maestro, es recurrente en tema del color rosado y la negativa al uso del mismo que tienen los niños, ya que lo consideran un color de niñas. Un acto tan simple como el no utilizar un color porque se asocia directamente a las niñas, demuestra las asociaciones que los/as niños/as están adquiriendo en su proceso de socialización, y como vemos en este caso, un niño que atribuye determinadas características a una niña, lo transmite fácilmente a otro de sus compañeros, sin que este último se lo cuestione.

En la clase de inicial de el colegio, esta distinción de los colores se observó claramente en las mochilas y camperas de los/as niños/as. En el fondo de la clase cuentan con un perchero. El mismo cuando los/as alumnos/as cuelgan sus pertenencias, queda como dividido en dos. Por un lado queda todo rosado, y por el otro todo azul. Todas las niñas de la clase, llevan mochilas rosadas, con diferentes motivos, pero todas rosadas, y los niños por su parte tenían mochilas azules o dentro de la gama del mismo.

II. TRABAJANDO EN EL AULA

Dentro de este punto del análisis trabajaremos con las siguientes dimensiones:

a) Trato diferenciado por parte de los docentes hacia sus alumnos/as.
b) Materiales de trabajo, de recreación, distribución de los mismos y apropiación por parte de los/as alumnos/as.
c) Distribución de los alumnos para el desarrollo de actividad dentro del aula.

Como vimos anteriormente en la investigación de Francois Graña, "El sexismo en el aula", hay cuatro grandes áreas que se descubren en torno al "*modus operandi*" de los padrones sexistas del comportamiento en el aula: **1)** los usos y contenidos del lenguaje, **2)** las interacciones alumnado-docente, **3)** los materiales didácticos empleados, **4)** los juegos y el manejo de los espacios. En este capitulo manejamos tres de esas grandes áreas, dejando para su posterior análisis el juego y el manejo de los espacios.

De los datos que se obtuvieron mediante las instancias de observación, uno de los más relevantes es la participación en clase de los/as alumnos/as. En la mayoría de las observaciones notamos que la participación es muy desigual entre las niñas y los niños, generalmente participan más lo niños. Los docentes utilizan como técnica, el levantar la mano para participar, pero la misma se desdibuja debido a que los niños no la respetan. Los mismos participan sin levantar la mano, o si lo hacen no esperan a que se les de la palabra, sino que hacen sus aportes igual. Lo que genera esto es que la participación de las niñas sea mucho menor o nula, ya que ellas no hablan hasta que se les da la palabra y en muchos casos son las que menos levantan la mano para participar.

> *"...se les pide a todos que levanten la mano para participar. Las que acatan la medida establecida para participar son las niñas, porque los varones, si bien también levantan la mano, no esperan a que se les de la palabra para decir sus respuestas. En mucho de los niños se observa que mantienen su mano levantada pero están continuamente diciendo la respuesta, hasta que la maestra les da la palabra..." (O.P.C)*

> *"...entonces pidió que fueran levantando la mano para contarle a ella lo que habían puesto. Algo que se observo en ese momento es que ninguna niña levanto la mano para participar y los varones en su mayoría si. En base a esto las primeras diez intervenciones fueron hechas por varones y solo participo una niña a la cual la maestra le pregunto si había hecho el trabajo y como la niña le contesto que si ella le pidió que le contara a sus compañeros lo que había puesto." (O.P.E)*

A partir de estos fragmentos de las observaciones podemos ver lo que anteriormente decíamos. Las maestras, por un lado, piden que levanten la mano para participar en clase, pero finalmente terminan quedándose con los aportes que los niños dan sin levantar la mano; y esto hace que ellos participen mayoritariamente. En muchos casos se observó también que las niñas no levantan la mano y si participan es porque la maestra les pregunta. Si bien vemos que la participación de los niños es numéricamente mayor y que en eso tiene que ver la actitud del docente frente a la elección del participante, es un signo positivo el hecho de que el docente promueva la participación de las niñas sin que estas se ofrezcan a participar, porque de esta manera se está ayudando a que la participación femenina en clase aumente y no solo eso sino que también ayuda de manera sutil a que las niñas adquieran más seguridad en si mismas y en cuanto al participar en clase.

Muchas de estas conductas se observan en instancias de corrección tanto de los deberes como de las tareas realizadas en clase, pero se realizaban otras tareas en donde el docente debía seleccionar a quienes participarían de la misma y nuevamente volvemos a notar diferencias en cuanto a las participaciones entre las niñas y los niños. Este punto se observó en todas las clases de este estudio. Más allá de las correcciones de los deberes y de las tareas realizadas en clase, también los niños y las niñas eran seleccionados para leer cuentos, hacer comentarios y pasar al pizarrón.

A continuación se presenta un cuadro donde se contabilizó la participación de los/as alumnos/as pero sin tener en cuenta la participación en correcciones de deberes y tareas en clase.

		Niñas	Niños
Colegio	Primero	8	20
	Inicial	15	18
Escuela	Primero	1	10
	Inicial	2	7
Total		**26**	**55**

Fuente: Elaboración propia con datos obtenidos en las observaciones realizadas.

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES BIBLIOTECA
036656

Al igual que Subirats y Brullet, vemos en base a nuestros datos, y a los anteriormente mencionados, que la participación en clase de los alumnos y alumnas, designada por los docentes, es favorable a los niños y esto se ve tanto en la escuela como en el colegio.

La participación de los/as niños/as se analiza en dos partes por separado:
a) la participación en las correcciones de deberes y tareas en clase
b) en el resto de actividades que se realizan en el aula.

El fundamento para esta división se basa en la posibilidad de evitar conclusiones que no sean verdaderas. Se ha mencionado anteriormente que cuando la maestra realiza las correcciones, la participación de los niños es mayor y mucho se debe a que ellos no respetan la consigna de levantar la mano y esperar a que se les de la palabra para hablar, por lo cual la maestra termina quedándose con sus respuestas. Por lo tanto si solo nos quedáramos con esto se desvirtuaría el hecho de ver como la maestra asigna la participación, ya que la conducta del niño esta interfiriendo. Sin embargo al contabilizar el resto de las participaciones podemos ver que más allá de la conducta del niño y el no cumplir con las consignas establecidas, su participación sigue siendo mayor que la de las niñas.

Última advertencia: Llama a tu mamá

Los retos y las penitencias por parte de los docentes hacia los/as alumnos/as, también se manifiestan de forma diferenciada. En el caso de las penitencias, se observan que las que se han establecido han sido siempre para los niños, pero los retos o llamadas de atención son un poco homogéneos, notándose que a las niñas se las reta por cosas más simples. Esto puede ser así ya que existe entre los docentes una idea de que las niñas acatan mas las reglas y los limites, mientra que los niños no, quizás en base a esto es que con la niña sean menos permisivos que con el varón. En algunos casos se observa que los docentes utilizan como mecanismo para que los/as niños/as hagan silencio, la amenaza con llamar a sus madres para contarles sobre su mala conducta, y así logran que los/as niños/as se porten bien.

> *"...la maestra le grita diciéndole que hoy él tenía un mal día y que estaba distorsionando al resto de la clase e impidiendo que todos trabajaran, y que si no se tranquilizaba iba a tener que llamar a su madre nuevamente para contarle como el se estaba portando..." (O.P.C)*

Partiendo de la observación mencionada, vemos claramente una situación que se repite constantemente en dicha clase. El advertir al alumno con llamar a su madre para contarle la conducta del mismo, es manejado como una de las herramientas por parte de los docentes, para lograr mejorar la conducta del niño. En el caso particular de esta clase no podemos afirmar que la misma advertencia se aplique también a las niñas porque en ninguna de las observaciones realizadas se pudo constatar.

En los casos observados en el primer año de la escuela vemos situaciones diferentes. Más que advertencias podemos observar situaciones en que los niños cumplen con las penitencias. En las clases de educación inicial y primer año de la escuela, observamos que una de las penitencias más aplicada durante nuestro periodo de observación consistía en poner al niño o la niña, parado/a en un rincón del salón.

> *"...la maestra le pidió más de cuatro veces que dejara de jugar con la pelota, pero el niño no le hacia caso entonces la maestra le saco la pelota y lo puso en un rincón junto a la puerta en penitencia..." (O.P.E)*

El trato de la conducta de los/as alumnos/as por parte de los docentes es relevante ya que es uno de los indicadores para ver las interacciones alumnado-docente. En el caso particular de esta investigación llegamos a la afirmación que en su momento realizó Subirats; *"...los docentes, hombres y mujeres, dedican más atención al comportamiento de los niños, les hacen mas preguntas, les dan más indicaciones para trabajar, les hacen más criticas, les riñen más." (Subirats 1994; 72)*

Existe un caso particular de un niño en la clase de primer año en el colegio que en todas las observaciones realizadas en la clase denotan una mala conducta. Es un niño que siempre está generando desorden dentro del aula y que hace que sus compañeros los sigan en las bromas. Son constantes las llamadas de atención por parte de las docentes hacia este niño. Un día en clase se presentó una situación muy particular, el niño estaba generando desorden y la maestra le llamó la atención a lo que el niño le respondió de forma muy violenta. La maestra ante esta situación no respondió gritándole, ni poniéndolo en penitencia, simplemente lo quedó mirando y guardó silencio, y el niño con ese simple hecho reaccionó y se dispuso a trabajar.

"...la maestra lo mando callar, el niño no le hizo caso y se puso a cantar a un volumen elevado, la maestra ante esta situación lo quedó mirando y lo llamó por su nombre y el niño reaccionó de una manera muy violenta, se paró le pegó una patada a la mochila y le grito a la maestra diciendo "¿Qué querés? No estoy haciendo nada". La maestra se quedó en silencio y cuando el se tranquilizó le dijo que se quedara quieto y callado si no lo iba a mandar con la maestra de apoyo..." (O.P.C)

Este caso resulta particular por el tono en que el alumno increpa a la maestra y la forma en que esta reacciona, pero también marca una diferencia importante, ya que se observaron retos por parte de la maestra más fuertes hacia niñas que estaban ayudando a sus compañeros en las tareas propuestas en clase. Las niñas en muchos casos son consultadas por sus compañeros para que los ayuden con la tarea o también ellas mismas ayudan sin que les pidan cuando ven que algún compañero va atrasado. Los docentes tanto de la escuela como del colegio al ver esta situación, retan a la niña. En general se les pide que sigan en su trabajo y que no se entrometan en el trabajo de sus compañeros ya que estos lo pueden hacer por si solos. Lo curioso es que esta situación derive en un reto por parte de los docentes.

"El niño que fue retado por la maestra por no haber escrito ninguna palabra le pidió ayuda a una de sus compañeras de mesa y ella le dijo una palabra que podía poner y la maestra que la escuchó la reto y le dijo que ella se preocupara por su trabajo y no por el del compañero..." (O.P.E)

Trato de los docentes hacia los alumnos

Dentro de este punto hay dos aspectos que debemos remarcar:
a) Por un lado se observó el lenguaje con el cual los decentes de las cuatro clases observadas utilizan para dirigirse a los/as alumnos/as.
b) por otro lado la atención destinada a las dudas de los mismos.

El uso y contenidos del lenguaje es otra de las cuatro grandes áreas que conforman el *modus operandi* y es claramente importante para descubrir las relaciones de poder ya que el lenguaje esta moldeado en base a las mismas. En el discurso de pretensiones universales se utiliza el masculino para identificar el género humano y la definición de las mujeres se hace desde una perspectiva androcéntrica.

En las observaciones realizadas en el curso de educación inicial de la escuela como en el curso de educación inicial del colegio, observamos que la palabra con que las maestras se dirigen a los/as niños/as es "amigos". En estas clases esta palabra para dirigirse a los/as alumnos/as es de uso frecuente tanto para hablar del grupo en su conjunto, como para referirse individualmente a los/as alumnos/as. Esta palabra, por su significado, puede ser utilizada con el fin de transmitir compañerismo ente los/as alumnos/as y hacer que todos se vean como amigos dentro de la clase, pero en el caso de nuestra investigación interpretamos la utilización de esa palabra como un elemento homogéneo para referirse a los grupos de clase. La distinción entre "amigos" y "amigas" solo se realiza cuando el trato de los docentes es individual. La distinción de esta palabra no es en vano ya que si la analizamos desde un punto de vista lingüístico, la misma es una palabra masculina y en las dos clases de educación inicial observadas está siendo utilizada para referirse al grupo en su totalidad.

En el marco teórico citábamos lo siguiente; *"Se les considera inmersos en un mar sexual lingüístico, de conducta y simbólico desde el momento de su nacimiento en adelante, conforme las personas de su entorno constantemente emiten sexo al tiempo que reaccionan ante los niños en función de su sexo."* (Saltzman. J. 1992; 92). Si bien la diferenciación entre hombres y mujeres solo debería darse a nivel biológico, esto no es así, y por lo tanto dentro de una sociedad se le atribuyen roles y características diferentes a unos y a otros, lo cual aumenta la brecha de desigualdad de género. Una de las herramientas utilizadas para transmitir esa desigualdad es el lenguaje y esto no es menor cuando lo utilizamos en una institución formal como la escuela. Los niños que forman parte de esta investigación están cursando sus primeros años de educación formal y en base a lo que se les transmite tanto en la escuela como en el colegio van adquiriendo significados que irán formando su identidad, por lo tanto el discurso que las maestras y los maestros le transmitan es relevante en ese proceso de conformación de identidad. Más adelante veremos las atribuciones que las maestras y el maestro les dan a las niñas por un lado y a los niños por otro, lo cual es importante ya que se marcan diferencias en cuanto a la conducta, a los gustos, etc., y en función a esto algunas maestras de las que se entrevisto, piensan que hay determinadas diferencias entre niños y niñas que son necesarias transmitir y que no necesariamente son biológicas.

Ahora bien, en el caso particular de las clases de primer año tanto de la escuela y del colegio no se encuentra una similitud en cuanto a la manera de dirigirse el docente hacia el alumno. En las observaciones realizadas en

la clase de primer año del colegio el lenguaje que tanto la maestra como el maestro utilizan para dirigirse a los/as niños/as es por medio del apellido. En esta clase se daba el caso de que muchos apellidos se repetían por lo cual los docentes para distinguir a quien le hablaban los llamaban por el nombre y el apellido. En cambio, en la clase de primer año de la escuela se daba a la inversa, los/as alumnos/as eran llamados por su nombre y cuando éstos se repetían se les sumaba el apellido. En algunos casos los docentes emitían frases a los/as alumnos/as con una fuerte carga simbólica, haciendo referencia a su conducta, su buen desempeño o involucrando a las madres de los/as alumnos/as. Estas frases en gran medida son un reflejo del propio discurso del docente en cuanto a las características que atribuye tanto a niñas como a niños.

Cuando los/as niños/as llevan a corregir sus trabajos se observó en las dos clases de primer año, que a las niñas se les felicita mucho más que a los niños en cuanto a la prolijidad con la que desarrollan la tarea, también que sus dibujos son muy lindos y que tiene mucho color. En cambio a los niños siempre se les exige más elaboración de la que presentan en sus trabajos y son constantes las aclaraciones para que sean más prolijos.

> *"...se observo la felicitación hacia los dibujos de tres niñas de la clase y a algunos de los niños les dijo que debían ser más prolijos y que se esmeraran en el dibujo." (O.P.C)*

A continuación vamos a hacer referencia al planteo de dudas por parte de los/as alumnos/as y la atención de las mismas por parte de los docentes encargados del curso.

En las cuatro clases donde se realizaron las observaciones se ve como dato destacable el hecho de que los niños sean siempre los primeros en terminar las tareas fijadas por las maestras. Este punto sin duda se conecta con algo que observábamos anteriormente en cuanto a la prolijidad que el niño experimenta. Por lo general los niños son los primeros en terminar pero también siempre tienen elementos que corregir. En cambio las niñas demoran más en entregar sus trabajos pero son pocas las que deben hacer arreglos a su tarea. Generalmente en clase cuando se presenta alguna duda es luego de que la maestra o el maestro terminan de explicar la próxima tarea a realizar y en la mayoría de los casos en donde el niño o la niña plantea la duda es porque en el momento de la explicación estaban charlando, por lo cual la maestra o el maestro se niegan a volver a explicarle, esta es una situación que se repite muy seguido en las clases en donde se realizaron las observaciones.

Muchas de las actitudes de los niños frente a la realización de las tareas esta condicionada por su conducta, ya que al ser dispersos se retrasan al momento de trabajar en clase. En las niñas no se manifestó una mala conducta constante ni actitudes que afectaran a sus tareas. Esto genero determinadas situaciones en clase con respecto al trabajo del grupo. Hablando concretamente de los dos grupos de primer año podemos afirmar que cuando los niños plantean dudas a las maestras y estás no las responden ellos acuden a sus compañeras, las cuales los ayudan, les dicen como mejorar su trabajo o como realizarlo directamente. En todas las situaciones en donde se observo este comportamiento por parte de las niñas se noto también el rechazo de las maestras hacia las mismas pidiéndoles que no ayudaran a sus compañeros y que siguieran con sus trabajos.

> *"Después de que la maestra termino de hacer parte de la cartelera empezó a arreglar su escritorio y mientras ella hacia eso un niño de la clase hizo una pregunta, como ella no le respondió una de sus compañeras le explico al compañero lo que tenia que hacer a lo que la maestra respondió "que se dedique a lo suyo y deje al compañero". (O.P.C)*

> *"Otro niño le pidió a la maestra que también le dibujara a la bruja así el la pintaba pero la maestra le dijo que intentara el que seguramente le iba a salir re linda, una de las niñas que estaba sentada con el en la mesa le dijo que ella lo ayudaba pero la maestra le dijo que lo dejara a él solo porque a él también le salían..." (O.P.E)*

En el caso particular de la clase de primero de la escuela hay un niño que demanda mucho de la atención de la maestra para realizar los trabajos. El niño en ningún momento le presenta ninguna duda pero cuando la maestra se dirige a él ve que no ha hecho nada de los trabajos, por lo cual ella le dedica mucho tiempo a volver a explicarle y sigue muy de cerca que el niño vaya cumpliendo bien con las pautas del trabajo. Con respecto a los materiales disponibles, para el trabajo en el aula, no se observaron elementos significativos, que merezcan un análisis desde el punto de vista de género.[5] En cuanto a los elementos que tienen dentro del salón no existe distinción en cuanto a su uso ya que todos los utilizan.

[5] Ver Anexo III, Pág.: 50

La actividad libre

En la clase de educación inicial del colegio lo que notamos es que cuando se les dice que tienen actividad libre las niñas optan todas por sentarse en una mesa y ponerse a dibujar y charlar entre ellas. Esta actitud de las niñas se repite en todas las observaciones en donde tienen actividad libre. En cambio los niños, se dividen en grupos y optan por jugar con los juegos que tiene en la clase o con algunos que ellos llevan desde su casa, como por ejemplo autitos o muñecos. Algo similar sucede en la clase de primer año del colegio. Cuando los/as alumnos/as terminan sus tareas, o tienen algún momento libre, comienzan a levantarse de sus mesas, y se agrupan de manera homogénea, según su sexo.

En la clase de educación inicial de la escuela en los momentos de actividad libre juegan de forma más conjunta entre niños y niñas. En esta clase la integración al momento de trabajar en clase es mayor que la observada en la clase de inicial del colegio. Las maestras cuando los/as niños/as están en actividad no interfieren en nada, se dedican a organizar otras tareas.

Actividades dentro del aula

A continuación veremos como es la distribución para el desarrollo de las actividades dentro del aula. En las cuatro clases que se observaron todos los niños se sientan en mesas mixtas, no tienen pupitres individuales. En la clase de educación inicial del colegio cuenta con cuatro mesas, las mismas están formadas de forma mixta y cada una de las sillas tiene el nombre del niño o la niña que se sienta allí. Los nombres de los niños están escritos sobre una cartulina verde manzana mientras que el nombre de las niñas esta sobre una cartulina color fucsia. El lugar que cada uno ocupa esta designado por las maestras, las mismas disponen que estén sentados de manera mixta. En la clase tienen un sector en donde cuentan con una alfombra en donde realizan muchas actividades de trabajo. Cuando las maestras les piden a los alumnos que se sienten en la alfombra también vemos esa diferenciación ya que las niñas se sientan en grupo por un lado y los niños por el otro.

En la clase de primero del colegio se cuenta con ocho mesas en donde los/as alumnos/as se sientan de manera mixta, también dispuesta por la maestra. La cantidad de niños por mesa es igual o superior a la de niñas. En esta clase una de las mesas esta ubicada delante del escritorio de la maestra y en esa mesa de trabajo, compuesta solo de niños, se encuentran los que tienen mala conducta o que dificultan el trabajo del resto del grupo.

En esta clase en particular se utiliza un sistema para corregir las tareas, que involucra a las mesas. La maestra para ir corrigiendo en orden nombra un delegado/a de mesa y cuando lo nombra todos los integrantes de esa mesa llevan a corregir. En siete de las ocho mesas que hay las delegadas son niñas. Los trabajos que se realizan en grupo en esta clase se realizan con los compañeros de mesa por lo cual siempre se realizan de manera mixta. Así es como la maestra y el maestro articulan la distribución en clase. En las clases de la escuela pasa lo mismo, los alumnos están distribuidos en mesas que comparten con sus compañeros y las mismas son formadas por las maestras de manera mixta. Lo que sucede en la clase de primero es que la cantidad de niñas en lista es mucho menor a la de niños, por lo cual quedan dos mesas solo formadas por estos. En el caso de la clase de educación inicial sucede lo mismo con las niñas en lista, son menos que los niños, pero la cantidad de mesas es menor por lo cual logran quedar todas de manera mixta. En esta clase sucede lo mismo que en la clase de inicial del colegio, tienen un sector del salón en donde cuentan con una alfombra para trabajar de forma conjunta con la maestra. Cuando los/as niños/as se sientan en la alfombra se agrupan niños por un lado y niñas todas juntas por otro lado.

En base a los datos sobre la distribución de los/as niños/as vemos, sobre todo en las clases de educación inicial, que en el momento en que los niños y niñas realizan alguna actividad libre o trabajan en la alfombra tienden a dividirse en grupos formados por personas de su mismo sexo. Por lo tanto vemos que mientras que la actividad esta estructurada por las maestras se da una forma de trabajo mixta, la cual se respeta. Pero cuando ellos eligen con quien sentarse o charlar la diferenciación de los grupos por el sexo del alumno/a se hace más notoria. De aquí es que consideramos que la diferenciación en grupos homogéneos según sexo, sería mucho mas notoria y persistente si no fuera por la posición de los docentes de fomentar una ubicación de los/as alumnos/as de manera mixta en las mesas.

El rol de la madre y el padre

Anteriormente observamos que la figura de la madre era utilizada por las maestras para advertir al niño en cuanto a su mala conducta, pero el vínculo entre la actividad de los/as niños/as en clase y la figura de la madre no solo se utiliza en esas circunstancias. Cuando las maestras quieren estimular a los/as niños/as o felicitarlos porque algo les salio bien en cuanto a las tareas realizadas, incorporan la imagen maternal, no siendo así con la imagen del padre.

En una de las observaciones realizada en la clase de primer año del colegio la maestra emitió una frase a un alumno la cual consideramos importante, ya que vemos en ella una carga simbólica importante, *"mamá te dio un cerebro muy capaz, así que úsalo tu solo"*. Esta frase de una manera sutil, transmite estereotipos de género, tiene en si misma un contenido de "violencia simbólica". Como mencionamos anteriormente el niño en su proceso de socialización y en su paso por la educación formal esta adquiriendo significados y por medio del lenguaje el sujeto incorpora las actitudes y las definiciones de los otros. En esta frase el niño o la niña pueden interpretar el rol de la madre como reproductora quedando totalmente afuera el rol que cumple el padre. De hecho en ningún momento los docentes utilizan la imagen del padre para emitir un reto o una felicitación. Sin embargo esto no es lo mismo que se expresa en el discurso del docente. Los mismos manifiestan que el hacer referencia a la imagen del padre se aplica en los casos en que el niño o la niña no responden al resto de advertencias. El apelar al padre es manejado como el último recurso ya que produce en los/as niños/as un respeto superior y en algunos casos hasta produce miedo por la reacción que él pueda tener.

> *"...el padre es el rol del "cuco", ya cuando viene el padre es porque "ahhh la que hizo". Ta entonces te dicen, "si no trabaja en clase deciles que va a hablar con el padre", las madres te dicen eso. Entonces ta. Vos ves que es lo que manejan en la casa y lo manejas en la clase también, "mira menganito que si no te portas bien llamo a tu papá para que venga a hablar conmigo" y el gurí marcha bárbaro." (Entrevista realizada a Elisa)*

En cuanto a la figura del padre existen diferencias entre el colegio y la escuela. En la escuela la presencia del padre es minima y cuando la misma se da es como último recurso. Los padres acuden mucho menos a las reuniones de padres y si la maestra los cita por algo en especial ellos nunca acuden. En cambio las madres si están más pendiente de la actividad de su hijo o hija en la escuela lo cual hace que las maestras apelen mucho más a ellas en lugar de a los padres de los/as alumnos/as.
En cambio en el colegio la situación no es la misma, la presencia de la madre si es mayor pero la del padre no es inexistente. Cuando se realizan las reuniones de padres o las entregas de los carnets generalmente acuden tanto la madre como el padre.

Esto es importante no solo para el docente encargado del curso, si no que también para el niño o la niña ya que ven que tanto la madre como el padre comparte la preocupación por su educación y no que solamente la madre es la encargada de la misma. Pero en el caso de la escuela los niños están adquiriendo otros significados, si bien las realidades que viven los/as niños/as de la escuela es muy diferente a los/as niños/as del colegido, ellos están recibiendo una imagen en donde la encargada de la educación es la madre y eso lo van a internalizar como una de las funciones que son exclusivas de la madre, mientras que el padre en esta función podría quedar por fuera. La función que se esta proyectando de los padres es la de ejercer el poder para que se acaten las reglas y el niño o la niña no tengan mala conducta.

Para continuar es importante tener en cuenta el discurso de los docentes entrevistados en cuanto a los roles que ellos mismos desde su discurso personal le atribuyen tanto al hombre como a la mujer, ya que en base a esta concepción, supuestamente, se basaran muchos de los significados y valores que les transmitirán a los/as alumnos/as.

Sin duda alguna entre las dos maestras entrevistadas y el maestro, la diferencia más marcada entre una mujer y un hombre, es la condición de la primera, de ser madre, los tres entrevistados la marcan como diferencia principal y en el caso personal del maestro como la única considerada por él. Todos coinciden en que desde el momento en que la mujer queda embarazada se marca la diferencia entre los dos sexos y el hecho de tener al niño o niña dentro de una durante nueve meses, dar a luz y amamantar no solo es una experiencia que solo las mujeres pueden vivir, si no que también durante el embarazo las mujeres van generando sentimientos nuevos como por ejemplo una mayor responsabilidad por el niño o niña y que todo este proceso aumenta la intuición que luego como madres van a tener y que va a posibilitar a la mujer a estar más pendiente o atenta a pequeños detalles de su hijo, intuición que no se le atribuye al padre por no atravesar ese proceso.

"Igual creo que la mujer madre tiene un rol totalmente distinto que le varón como padre, digo hay cosas que las tiene que cubrir la mamá y es la mamá y punto.", "Y yo que se, es todo mucho mas instintivo (...) Entonces digo en esas cosas como que tenes un instinto como que te das cuenta de un montón de cosas o prevés un montón de cosas." (Entrevista realiza a Elisa)

"...yo le diría que tiene varias diferencias físicas pero que tiene un emocional, o sentimental, no se bien donde puedo ubicar esa diferencia, que es la condición de ser madre. Esa condición seria la diferencia entre hombres y mujeres. Después de ser madre desvías todo no se..." (Entrevista realizada a Federico)

"Yo creo que una mujer y un hombre se diferencian recién cuando la mujer es madre. Esa cualidad que tiene la mujer, de ser madre creo que marca un montón de diferencias." (...) "Una mujer pasa nueve meses cuidando a su hijo que se encuentra dentro de ella y eso genera un sentimiento de responsabilidad increíble y esos sentimientos un hombre no los experimenta." (Entrevista realizada a Adriana)

Luego de marcar el hecho de ser madre, se marcaron otras diferencias pero tanto las maestras como el maestro las adjudican como propias de la sociedad en que vivimos y no como parte de su discurso o ideología personal. Consideran que vivimos en una sociedad en donde solo por el hecho de ser hombre "tenes un montón de cosas ganadas" o las cosas "resultan más fácil". Las maestras por su parte creen que la mujer por ser madre tiene algunas responsabilidades para con los hijos que quizás los padres no y así es como se justifica el hecho de que el niño o la niña acuda mas a la madre que al padre. Cuando evalúan las diferencias también admiten que las mujeres vienen ganando terreno y que cada vez las diferencias son menos, pero que aún existen y que hay roles atribuidos a los hombres y otros a las mujeres que van a ser muy difícil de cambiar porque están muy arraigados. Lo curioso es que cuando a las dos maestras entrevistadas se les pregunto si en algún momento se sienten o se sintieron discriminadas, ambas contestaron que no.

III. ¿Cómo juegan?

Uno de los objetivos específicos de esta investigación es distinguir los significados que los niños y las niñas poseen como resultado de la socialización primaria en cuanto a las diferencias de género. Y como éstas se manifiestan en el ámbito escolar. Para ello aquí nos salimos del aula, ya que en la misma las actividades están determinadas por la maestra y si bien los/as niños/as son libres de expresarse existen estructuras de trabajo definidas a las cuales ellos/as deben adaptarse.

El ámbito del recreo es el elegido, en esta investigación, para poder observar esos significados ya que el niño y la niña se mueven más libremente. Aquí ellos eligen su grupo de juego y los juegos, y si bien la figura de las maestras está presente, ellas no interfieren en las elecciones de los/as niños/as durante este momento.
Sin embargo, algunos elementos obtenidos en la interacción dada en clase también se manejaran aquí.
Dentro de este capitulo de nuestro análisis trabajaremos con otra de las grandes áreas que se descubren en torno al *modus operandi*, juegos y apropiación en el patio escolar. Esta área es importante para observar la reproducción de pautas sexistas de relacionamiento entre ambos géneros. Los juegos infantiles son el reflejo de un momento muy importante dentro de la socialización de género y aunque los valores y significados son variables según se consideran distintos contextos culturales, son todos tributarios de la transmisión oral y gestual que tiene por escenario privilegiado al ámbito escolar.

Anteriormente nos referimos al lenguaje con que los docentes se dirigen hacia los/as alumnos/as pero aquí lo que veremos es el lenguaje que se maneja entre los niños y las niñas de la misma clase, teniendo en cuenta también las burlas que se hacen entre unos y otros.

Las burlas

Las burlas que se dan en el ámbito del trabajo en clase, son en base al retraso en realizar las tareas o en trabajos mal realizados. En la clase de primer año del colegio se presentaron situaciones en donde los niños se burlan de las niñas por sus trabajos.

> *"...un grupo de niños se comenzó a burlar de una compañera porque iba un poco atrasada con su trabajo, en el medio de la burla un compañero, que está fuera de la burla, se paró y le tapaba el pizarrón a la compañera por lo cual esta le pego para que el mismo se sentara, mientras sus otros compañeros seguían burlándose de ella..." (O.P.C)*

Mientras que los niños son más propensos a realizar burlas sobre sus compañeras, gritarles o mandarlas callar, las niñas reaccionan de diferentes formas: una es quedándose calladas y demostrar timidez en cuanto al defenderse y la otra es reaccionar de forma violenta y golpear a el compañero que emite la burla. En ninguno de los casos en donde se dan este tipo de situaciones, los/as niños/as acuden a la maestra o al maestro para plantear lo que paso, los docentes sólo interfieren cuando logran captar la situación.

> *"Mientras todos realizaban su trabajo en una de las mesas una niña le estaba pegando a su compañero patadas por debajo de la mesa a lo que esté respondió gritándole a su compañera." (O.P.C)*

En el momento en que se dio esta situación la maestra retó al alumno por gritarle a su compañera pero cuando el niño le dijo que ella le estaba pegando, la maestra no le dijo nada a la niña. Esta actitud de la maestra es significativa porque si bien ella no vio cuando la niña le pegó, el niño se lo dijo y el no actuar de la maestra se puede interpretar de dos maneras, por un lado pudo no haber creído en lo que el niño decía, pero por otro lado al no retar a la niña, indirectamente puede estar avalando la actitud de la niña y la misma al ver que ante su actitud no hubo comentario por parte de la maestra podrá seguir con esa reacción ante las burlas de sus compañeros.

Las investigadoras Subirats y Brullet realizaron una investigación en once escuelas, las mismas registraron comportamientos verbales dentro del aula, observaron comportamientos no verbales e hicieron entrevistas a maestras y maestros. En el análisis de contenido de las entrevistas realizadas a las maestras y los maestros, se mostró un ejemplo de adjetivos dirigidos a niños y niñas que refleja el mantenimiento del estereotipo clásico en que los niños son percibidos como **independientes, expansivos, traviesos, violentos y seguros**; las niñas como **dependientes, pasivas, detallistas, pacientes, tranquilas e inseguras.**

Si bien nosotros en este capitulo no estamos tratando los adjetivos que los docentes pueden adjudicarle por un lado a los niños y por otro, a los niñas, merece remarcar este hallazgo de las investigadoras porque muchas de

las conductas que observamos en cuanto a las burlas y el trato entre niñas y niños, responde a algunos de estos adjetivos.

El hecho de que las niñas no reaccionen ante las burlas de sus compañeros y que se mantengan en silencio, puede significar que toman una posición que responde a los adjetivos como por ejemplo; **pasivas, tranquilas e inseguras.** Por otro lado basándonos en su conducta podemos ver que los niños responden a adjetivos como; **traviesos y violentos**

En general en esta clase los disparadores de burlas siempre son los niños y cuando éstas van dirigidas a las niñas los motivos son muy simples:

a) ya sea porque la niña se atrasó en su trabajo
b) porque habla bajo cuando interviene en clase
c) porque un dibujo le quedó mal
d) también porque las niñas le piden a los compañeros que hagan silencio
e) o porque se meten en alguna discusión entre niños.

Por todos esos motivos ellos les emiten burlas, las mandan callar, les gritan y hasta las insultan.
En edades tan tempranas como la de los/as niños/as que forman parte de esta investigación, las burlas pueden ser tomadas como algo común o algo esperable de ver. Pero lo que pudimos obtener en nuestras observaciones, es importante ya que vemos en primer lugar que las burlas siempre parten de los niños y en segundo lugar vemos que esas burlas son hacia las niñas y no hacia los niños. También es importante la manera en que las niñas reaccionan ante las mismas porque no demuestran ser contestatarias en la mayoría de los casos, pero algunas eligen defenderse, como dijimos antes, golpeando a sus compañeros y lo hacen evitando que la maestra o el maestro que están a cargo de esta clase las vean.

En las dos clases que se observaron en el colegio, primer año y educación inicial, vemos que cuando una niña y un niño tienen algún problema interfieren algunos de sus compañeros y en todos los casos las niñas se unen con las niñas y los niños con los niños. En la clase de educación inicial no se registraron tantas situaciones de burla como en la clase de primero, pero sí vemos que cuando algún niño o alguna niña esta haciendo algo indebido dentro del aula, se les informa enseguida a las maestras. Cuando las niñas ven a algún niño en esa situación van en grupo a informarle a la maestra y lo mismo hacen los niños, pero quienes más van a comunicarle a la maestra ese tipo de situaciones son las niñas

Apropiación de los espacios en el recreo

Comenzaremos con el análisis del recreo de cada clase para luego pasar a una síntesis donde se marcarán las diferencias que notamos.

En cuanto al recreo de los niños de primer año del colegio, realizamos una breve descripción del patio de recreo. El mismo se divide en dos partes, una techada y otra al aire libre, en esta última se encuentran dos arcos de fútbol por lo cual una parte del mismo queda marcado como una cancha. Las puertas de los salones de la planta baja dan todas hacia el patio abierto y al lado de cada puerta encontramos bancos de cemento. En la parte techada del patio están ubicadas las cantinas de bebidas, de alimentos y los baños.

El detalle de los bancos junto a los salones y el de los arcos de fútbol no es menos, ya que van a marcar una gran diferencia en cuanto a la distribución de las niñas y los niños. Es recurrente en todas las observaciones que en el momento en que suena el timbre y los/as niños/as salen al recreo, recurren a los bancos a comer sus meriendas, pero las niñas ocupan un banco mientras que los niños ocupan otro. Estos últimos por su parte terminan su merienda casi inmediatamente y son los primeros en comenzar a jugar, mientras que las niñas demoran mucho más. La distribución en el patio es muy delimitada en cuanto a donde se ubican las niñas y en donde los niños. Los niños al tener los arcos de fútbol en el centro del patio se apoderan de todo ese sector mientras que las niñas juegan en sectores que rodean la cancha. Los espacios están divididos y realmente se respetan mucho ya que **donde juegan los niños no juegan las niñas o viceversa.** En general las actividades que se desarrollan en el recreo son siempre las mismas, **los juegos y los grupos de juegos no varían**. Las niñas juegan en sus espacios a juegos más tranquilos o directamente caminan por el patio, mientras que los niños abarcan el sector de la cancha de futbol y si no pueden jugar al mismo eligen otros juegos con los cuales recorren todo el patio corriendo. En el momento en que el recreo se da por finalizado, suena el timbre y los/as niños/as corren todos bajo el patio techado a formar las filas para volver a su salón. Los niños forman una fila y

las niñas otra junto a la de los niños, mientras que la maestra va delante de la fila de niñas tomando a la primera de la mano para así volver al salón.

Se debe destacar la presencia de las maestras y la directora del colegio en la media hora de recreo, si bien las mismas no interfieren en los juegos de los/as niños/as, si lo hacen cuando se genera algún problema en el recreo.

Ahora pasaremos a hablar sobre el recreo de primer año de la escuela. El patio de recreo es en su totalidad abierto y sin ser las clases de sexto todas tienen salida directa al mismo. En el encontramos un sector con juegos de plaza como por ejemplo un sube y baja, un tobogán y un tanque. Por otro lado hay una especie de escenario de cemento y también cuentan con bancos de cemento que rodean un árbol.

Los/as niños/as del primero con el cual nosotros trabajamos, en el momento de salir al recreo se apropian prácticamente de los juegos de plaza, tanto las niñas como los niños. En base a los datos que se obtuvieron se destaca algo importante para esta investigación: **en su mayoría los grupos de juego se forman de manera mixta,** si bien en algunos casos se pudieron observar grupos de niñas caminando o sentadas en el patio y niños jugando solos, en su mayoría se observan grupos mixtos. Las maestras están presentes en el recreo pero se juntan en un apartado del patio donde se encuentra la cocina y ahí se quedan charlando, mientras que la presencia de la directora durante el mismo es inexistente.

Ahora veremos los recreos de educación inicial tanto de la escuela como del colegio, comenzando con este último.

Los recreos en educación inicial no tienen una hora fijada ni un tiempo establecido, se determinan según el ritmo con que lleven la clase. El patio de recreo no es el mismo que utilizan el resto de las clases, sino que se encuentra aparte. En el mismo los/as niños/as cuentan con dos casitas de plástico y juegos de madera con puentes, toboganes etc. Cuando el clima no lo permiten los recreos se realizan dentro del salón de clase.

En el momento del recreo los/as niños/as nuevamente comienzan a diferenciarse en grupos y en los juegos que realizan. Nuevamente aquí observamos que las niñas forman sus grupos y sus juegos y los niños por su parte también pero **en ningún momento juegan juntos.** Las casitas no son utilizadas por los niños, sólo en dos oportunidades se los vio utilizarlas pero para darle un uso totalmente diferente al que le dan las niñas. En una ocasión se utilizó para usarla como cárcel y en otra como escondite. La diferenciación en cuanto al uso de las casitas hizo que un caso muy simple se transformara, ante nuestros ojos, en algo muy significativo.

> *"Estos niños que se escondieron en la casita ganaron porque el compañero que los tenían que picar los busco un rato largo por todos lados, hasta en el baño, pero en ningún momento se le dio por entrar a la casita, ni fijarse por una de las ventanitas para ver si estaban ahí..."(O.R.I.C)*

Este hecho es significativo ya que pareciera que para el niño que está buscando a sus compañeros esta clara la distinción entre los juegos y los lugares donde juegan las niñas y la de los niños. Esto se da así porque indirectamente así esta establecido por ellos. Con esto nuevamente volvemos al proceso de socialización y la incorporación de significados que la misma brinda. Cuando una clase está estructurada con una manera de trabajo mixto, todos/as la respetan pero en el momento del recreo donde esas estructuras se desdibujan un poco vuelven a surgir las diferencias y las separaciones en base al ser niño o niña.
A continuación veremos el recreo de educación inicial de la escuela. Al igual que el recreo de educación inicial del colegio, éste tampoco tiene una hora fija ni una duración determinada, sino que también se marca según el ritmo de la clase. El patio del recreo esta separado del patio de las demás clases y en el mismo posee un juego de plaza que esta roto y por lo tanto no se puede utilizar y una hamaca. Los/as alumnos/as cuando salen al recreo comienzan a correr por todo el patio y a jugar todos juntos. En los recreos de inicial no se observa diferenciación entre niños y niñas para realizar los juegos a excepción de uno, "El policía y el ladrón". **En general los grupos de juegos se forman de manera mixta** y los juegos van cambiando constantemente.

Los juegos

Cuando hablamos de los juegos que se realizan en los recreos, encontramos diferencias entre los que realizan los niños y los que realizan las niñas, pero también entre una institución y la otra. En el recreo de primer año del colegio, es común ver a los niños corriendo por todo el patio ya que los que no están jugando al **fútbol**, están jugando a la **escondida**. La escondida es el juego que mas realizan después del futbol. Las niñas por su parte

realizan un juego casi siempre, **la mancha** y siempre lo realizan en el mismo sector del patio, junto a la puerta del salón. A las niñas es muy común verlas **caminando en grupo** por el patio, **sentadas charlando o con algún libro**, en cambio a los niños no. Ellos siempre están realizando algún juego o corriendo por el patio. Las diferencias no sólo se dan en los juegos que realizan si no que también vemos que **en ningún momento realizan juegos de manera mixta** sino que todo lo contrario los niños juegan por un lado mientras que las niñas por el otro. En una de las observaciones realizadas se dio una situación que marca claramente esta división o falta de integración en cuanto a realizar juegos de forma conjunta.

> *"En el piso del patio hay juego pintados como por ejemplo una rayuela y uno que son cuadraros pintados de diferentes colores parecido a lo que sería el Twister, ese es un juego bastante utilizado por las niñas, una es la encargada de dar las instrucciones mientras que las otras las cumplen. Aquí se observo que dos niños se pusieron a observar el juego pero en ningún momento se sumaron al juego, no hubo iniciativa de sumarse ni de ellos ni de parte de las niñas, así que los niños se sentaron en el piso y estuvieron mirando el juego todo el tiempo que duro." (O.R.P.C)*

El fútbol es el juego por excelencia elegido por los niños y es jugado únicamente por ellos. Una única vez se vio jugar al fútbol de manera mixta pero solo por un rato, los cuadros estaban formados niñas por un lado y niños por el otro, pero las niñas jugaron un rato y dejaron de jugar por lo cual se volvieron a formar dos cuadros de varones y así siguieron jugando. Algo similar ocurre en el recreo de la clase de inicial de la misma institución. Los niños en cuanto salen al recreo se disponen a jugar al fútbol ya que cuentan con una pelota, mientras que las niñas se encuentran pintando o jugando en las casitas de plástico a juegos como, la peluquería, o simplemente se disponen a charlar. Cuando los varones no juegan al futbol, juego principal, escogen otros como los súper héroes, o las escondidas.

En cambio cuando observamos los recreos de primero e inicial de la escuela pública, vemos que el juego que se desarrolla principalmente es la mancha, y a diferencia de los recreos del colegio, este juego se realiza de forma mixta en ambos recreos. Si bien la **mancha** es el juego por excelencia en ambos recreos, el modo de juego marca una diferencia; en el grupo de inicial vemos que los niños corren por todo el patio y se pechan por gusto en cambio las niñas corren tomadas del brazo y tratando de esquivarlos. En cambio en el otro recreo vemos que las niñas suelen ser mucho mas violentas que los niños, estos por el contrario son más delicados al jugar con ellas. Cuando alguno de los niños mancha a alguna niña esta suele responder con algún insulto hacia su compañero o para liberarse lo golpea. En base a esas actitudes de las niñas alguno de sus compañeros prefiere abandonar el juego para evitar problemas con sus compañeras o las maestras. Algunas de las frases y acciones que las niñas emiten durante el juego fueron:

> *"...una de las niñas cuando logra manchar a otra le dice "ah yegua te atrape" y la otra le responde "si perra pero corre porque ahora me toca a mí". Una de las niñas cuando es atrapada por uno de los niños también le dirige una frase bastante violenta, le dice "Bien gordo me atrapaste", en esta oportunidad no se escucharon frases de ese estilo desde los varones para las niñas." (O.R.P.E)*

> *"...y la misma reacciono pegándole una patada en los genitales lo que hizo que el niño quedara tirado en el piso, unos compañeros lo ayudaron a levantarse mientras que la niña se reía." (O.R.P.E)*

Como podemos ver en estos ejemplos la violencia está presente en los juegos lo cual es más importante aún si consideremos la edad de los/as niños/as. Si bien no lo podemos afirmar ya que nos faltan los datos como para poder hacerlo, vemos que estas niñas están manifestando en el ámbito del juego una violencia que quizás sea parte de su realidad cotidiana o sean valores que adquirieron o están adquiriendo en su proceso de socialización.

El policía y el ladrón

"El policía y el ladrón" es un juego que vimos realizar con mucha frecuencia tanto en el recreo de inicial como en el de primer año, exclusivamente en la escuela pública. El juego que más se realiza es la mancha pero también juegan mucho "Al Policía y el ladrón". Este último sí lo desarrollan únicamente los varones, no se pudo observar nunca la participación de una niña. En un caso en particular un grupo de niños pretendían jugar pero le faltaba un integrante, ante la posibilidad de decirle a una niña algunos niños dijeron que no.

> *"...pero para jugar al policía y al ladrón les faltaba un integrante más, entonces uno dijo que podían decirle a una de sus compañeras a lo que otro de sus compañeros respondió que a ese juego no podían jugar las mujeres." (O.R.P.E)*

En este juego, vemos que se manifiesta un lenguaje muy violento, pero a diferencia de las frases emitidas por las niñas del recreo de primer año, vemos que ellos reproducen un vocabulario con el cual conviven y no sólo el vocabulario sino la manera de realizar el juego representaba lo que ellos veían fuera de la escuela. Por medio de este juego estamos viendo como los niños manifiestan significados que se están dando en su socialización fuera del ámbito escolar. En su cotidiano fuera de la escuela son participes de una realidad en la cual la violencia física y verbal está presente mediante el choque entre la fuerza policial y los delincuentes. Dentro de su *"mundo de vida"* esos significados se están adquiriendo como algo normal y eso se ve con la naturalidad que lo expresan mediante el juego.

> *"...cuando atrapaban el ladrón el policía ponía el ladrón contra la pared y lo hacia arrodillarse y mientras le sostenía las manos detrás en su cuerpo le decía que "chupara la pared", en una parte le emitió una frase mas fuerte, "Chupa la pared hijo de puta" a lo cual cuando la maestra escucho esto les propuso que se pusieran a jugar a otra cosa porque eso no era muy lindo y los niños respondieron diciéndole que así era como lo hacían los policías de verdad cuando agarraban a un ladrón." (O.R.I.E)*

Deberes: Para pensar

Luego de haber visto los cuatro recreos por separados y cada uno con sus características, haremos una breve síntesis en donde marcaremos algunas diferencias entre la institución pública y la institución privada.
A lo largo de este capítulo hemos hecho referencia a dos aspectos que consideramos son muy importantes y que derivan en otros que también se manejaron. Uno es el **lenguaje** utilizado entre niños y niñas y el otro son los **grupos de juego** que se forman y los juegos que realizan.

Siempre basándonos en los datos obtenidos durante el proceso de campo, podemos afirmar que existe una diferenciación mucho más marcada en la institución privada en cuanto a la formación de **grupos de juego**. Tanto en el recreo de educación inicial como en el de primer año, vemos que el desarrollo de juegos de manera mixta es casi inexistente y también existe una diferenciación en cuanto a los espacios que cada uno ocupa en el patio. Sin embargo esto en la institución pública no lo vemos tan marcado, en ella se ve mucha mas interacción entre los niños y las niñas. En el recreo de primer año se ven muchos juegos formados por grupos mixtos, lógicamente también vemos grupos de niñas por un lado y grupos de niños por otro, pero no son los que sobresalen. Por otro lado en el recreo de educación inicial juegan siempre juntos, el único juego que divide en grupos homogéneos de niños en ambos recreos de la escuela es "El policía y el ladrón", pero fuera de él ningún otro juego es realizado de forma exclusiva por niñas o por niños. En cambio en el colegio si, el fútbol y la escondida son los juegos que más realizan los niños y únicamente juegan entre ellos, mientras que las niñas juegan a la mancha entre ellas o eligen quedarse leyendo o charlando entre si. En base a esto podemos notar que los/as niños/as del colegio están manifestando significados en cuanto a la diferenciación de género más definidos que los/as niños/as de la escuela. En esta última, se trabaja conjuntamente dentro del salón y así también en el recreo, lugar en donde las posibilidades de diferenciación son más probables, en cambio en el colegio se trabaja de manera conjunta dentro del salón pero en el momento de jugar en el recreo se separan significativamente los niños y las niñas.

Para finalizar este capítulo no podemos dejar pasar la diferencia que existe en cuanto al **lenguaje** que manejan. Sin duda alguna el **lenguaje** que utilizan en la escuela es mucho mas violento que en el colegio y hay una diferencia también en cuanto quienes lo emplean. En el colegio por su parte vemos que son los niños los que dirigen sus burlas hacia las niñas y sobre todo dentro del trabajo en clase y por su parte las niñas reaccionan en su mayoría de manera tímida, pero hay casos en donde se defienden pegando. En cambio en la escuela las que hablan de manera violenta son las niñas y se dirigen de esa manera tanto a sus compañeras como a sus compañeros, también son ellas las que golpean a sus compañeros en algún juego. Los niños por su parte no contestan ni a los insultos ni a los golpes de sus compañeras, si no que prefieren evitar los problemas dejando de jugar con ellas. Esto también marca la diferencia en cuanto a los estereotipos de género establecidos socialmente ya que siempre se espera que sea el niño el que haga las bromas o el que insulte y no la niña. Las niñas del colegio en general se adaptan más a esos estereotipos mientras que las niñas de la escuela se alejan de los mismos.

IV. Niños y niñas: Son iguales pero diferentes

En esta parte de nuestro análisis veremos por un lado la asignación de roles hacia los/as niños/as por parte de los docentes y por otro lado las características que los docentes le atribuyen a niños y a niñas desde su discurso personal.

Así los/as ven

Resultan interesantes las características con la que los docentes describen a las niñas y a las niñas ya que en todas las entrevistas, las mismas coinciden. Una de las principales características que se le atribuye a los niños y que consideramos influye mucho en el resto, es el grado de maduración que estos tienen. **Al niño se lo caracteriza por ser menos maduro que la niña**, en un grupo de niños y niñas de la misma edad se considera a las niñas más maduras y con conductas que lo demuestran. El hecho de que la niña demuestre ser más madura que el niño hace que los docentes ante determinadas situaciones esperen diferentes reacciones tanto de las niñas como de los niños. Un claro ejemplo de esto se da en el momento del reto ante una mala acción, de **la niña se espera que acaten más los limites y las normas que el docente establece, en cambio del niño no se espera lo mismo sino que por el contrario**, los docentes admiten que el niño nunca va a responder positivamente ante el primer llamado de atención. Los niños tienen una actitud más desafiante ante los límites y esto demanda más atención del docente ante la conducta de ellos.

> *"Yo prefiero tener muchas nenas, es más los grupos son difíciles porque hay muchos varones si fueran más equitativos y hubiera la misma cantidad de niñas y de varones seria diferente, tiene otro comportamiento la niña..." (Entrevista realizada a Federico)*

La conducta se diferencia entre niños y niñas pero no solo en el hecho de acatar más o menos los límites o en el grado de maduración que cada uno tiene, pero si se puede considerar como una variable que va a intervenir en el resto de las características que hacen a su comportamiento y a sus intereses.

Una de las características que también es muy atribuida a los niños por parte de los docentes entrevistados es que ellos son muy **ansiosos** y hasta se los describe como **hiperactivos**, las bases en que se fundan estas características son conductas como por ejemplo verlos correr todo el tiempo por el patio del recreo debido a los juegos que desarrollan, ansiedad por terminar rápido las tareas y querer pasar a la próxima actividad.

A las niñas por su parte se les atribuye más **prolijidad** en sus trabajos y **mejor cumplimiento con las tareas**, ya sean los deberes como la participación en clase, esto es porque se les adjudica **más dedicación en la preparación de los trabajos**. Los docentes en las entrevistas admiten que la participación en clase de las niñas es menor que la de los varones, pero que cuando las niñas participan lo hacen de manera correcta mientra que los niños por su parte, con tal de participar, de hablar, de que los escuchen, dicen cosas que tal vez no tienen nada que ver con lo que se esta preguntando o hablando en clase. Salvando las distancias, la mayor participación de los varones en clase, es un hallazgo que también podemos ver en la investigación de Marrero y Mallada, cuando nos brindan la participación masculina y femenina en la asamblea estudiantil observada por ellas. Esto deja ver que a la hora del rendimiento en el desarrollo de las tareas la niña tiene un grado de responsabilidad más elevado que el niño, lo cual sin duda se relaciona con el grado de madurez que los docentes anteriormente describían tanto para las niñas como para los niños.

> *"...en la escuela se da que los que no traen los deberes son los varones no tengo niñas que no traen los deberes, las niñas generalmente traen los deberes." (Entrevista realizada a Elisa)*

Aquí podemos observar y reafirmar lo que vemos en el articulo de la Dra. Marrero en cuanto al papel del estudiante, ya que dentro del ámbito escolar las diferencias referentes al rendimiento deberían indicarse midiendo el éxito en cuanto a lo que se *"logra"*. Sin embargo según el discurso de los docentes, las niñas poseen, o a las niñas se les atribuye, la característica de ser más responsables en al trabajo, lo cual contribuye a la construcción de un estereotipo en base a la actitud de las niñas para con el trabajo y la conducta dentro del ámbito escolar. Esta conducta esperada por parte de los docentes hace que las niñas actúen en función de la misma. En los discursos de los docentes vemos que a los niños se los describe con un grado de madurez menor al de las niñas pero sin embargo también se los describe como más independientes al momento de solucionar los problemas que se les presentan. En este sentido la **niña demuestra tener una dependencia mayor** hacia la maestra. Las niñas cuando se les presenta un problema acuden inmediatamente a la maestra para que esta les de

una solución y generalmente las niñas acuden en grupo, en cambio **el niño intenta solucionarlo el solo** y en el caso en que acude a la maestra también lo hace por si solo.

Por otro lado a las niñas se les atribuye la característica de **protectoras,** una de las maestras entrevistadas las describió como "pequeñas mamás" porque siempre están cuidando de ellas, de sus compañeros y hasta de los/as niños/as de las clases mas chiquitas, **mientras que los varones no**. La misma maestra que las describe como "pequeñas mamás" dice que las niñas son más **sensibles** que los varones y más **románticas**. Por otro lado califica al niño como más **sobreprotegido** que la niña pero también admiten que de grandes a los niños se les exige más que a las niñas. Estas características que los docentes entrevistados le adjudican a las niñas y a los varones, es un hallazgo que también se confirman en la investigación de Marrero y Mallada, al igual que en la realizada por Subirats y Brullet. La madurez, la responsabilidad y la adaptación a las normas, es adjudicado a las niñas de forma recurrente en las tres investigaciones.

Es importante tener en cuanta el discurso de los docentes en cuanto a como se caracteriza a las niñas y a los niños porque esto va a marcar las diferencias que a continuación vamos a observar en cuanto a la asignación de roles dentro del salón de clase.

A lo largo de todo el análisis lo dijimos y aquí volvemos a repetir la importancia de estas dimensiones y de los datos obtenidos. Los/as niños/as que forman parte de esta investigación tienen 5 y 6 años y son niños que están dando los primeros pasos dentro de la socialización secundaria por lo tanto están adquiriendo nuevos significados, los cuales son propios de la sociedad en que vivimos. La escuela y el colegio como instituciones formales de enseñanza, son uno de los encargados de transmitirles esos valores y significados, de ahí la importancia que el docente cumple. Los/as niños/as van a ir incorporando a su persona esos valores y los tomaran como propios para desarrollarse en su vida cotidiana.

A modo de resumen:

NIÑAS	NIÑOS
Maduras	Inmaduros
Acatan normas y limites	Dificultad para acatar normas y limites
Prolijas	Ansiosos
Mejor cumplimiento y dedicación al trabajo	Hiperactivos
Dependientes	Independientes
Protectoras	Individualistas
Sensibles - Románticas	Sobreprotegidos

Hoy le toca a…

Aquí veremos la asignación de roles a los/as niños/as por parte de los docentes, lo cual es relevante ya que dicha asignación puede estar diferenciada según el sexo del alumno/a.

En base a las observaciones realizadas a lo largo de todo el proceso de campo observamos que es en las clases del colegio en donde se les pide más a los/as alumnos/as que realicen determinadas tareas para ayudar a las maestras y en el caso en particular de la clase de primero, al maestro también. Las tareas que más se les solicita es que ayuden a repartir los cuadernos para poder comenzar a trabajar, también que vayan a otras clases a buscar algunas cosas o directamente a mostrarles determinados trabajos a otras maestras. En el caso de la clase de educación inicial del colegio las maestras tienen una lista de **"secretarios"** en donde cada día de la semana es un alumno o alumna diferentes. En mencionada lista de los cinco "secretarios" tres eran niños mientras que dos eran niñas. De todas maneras esa lista no se respeta ya que durante nuestras observaciones únicamente en dos ocasiones se les solicito a los alumnos algún mandando y en los dos casos se selecciono niños para que los hicieran. Una de las tareas que se les pidió a los niños en esa clase fue durante el momento en que estaban tomando la merienda y como faltaba agua la maestra nombro a cuatro niños para que fueran a buscar cada uno una botella de agua y las trajeran a la clase, en ese mismo momento la maestra nombro a un niño como encargado para que sirviera agua a todos/as sus compañeros/as. El niño comenzó a servir el agua primero a todas las mesas de los niños y luego a las mesas en donde estaban tomando la merienda las niñas.

En la clase de primer año del colegio la asignación se plantea diferente según quien este encargado del curso. En esta clase los/as alumnos/as cuentan con una maestra encargada del curso y con un maestro que cumple medio día de trabajo con ellos/ellas. Cuando esta la maestra en la clase, en su mayoría los encargados de realizar los mandados son los niños. En todas las situaciones que la maestra pide que le ayuden a repartir los cuadernos siempre se nombran 6 personas para que lo hagan y por lo general siempre son niños, únicamente cuando las niñas se ofrecen para repartirlos es que la maestra las nombra para hacerlo, también cuando la maestra pide que vayan a buscar la lista o a llevar algo a un lugar fuera de la clase, siempre nombra a algún niño para que lo haga. En cambio con el maestro la situación es inversa, porque siempre solicita la ayuda de las niñas, ya sea para repartir los cuadernos, para llevar la lista o para pedirle algo a alguna otra maestra. En una ocasión esta actitud del maestro fue cuestionada por un niño, quien ante la selección de una niña para un mandado el niño le dijo que en el día el secretario era uno de sus compañeros.

> *"En el momento de realizar los mandados que el maestro pide, el primero fue el de llevar la lista a la maestra de la clase de al lado y se lo pidió a una de las alumnas, en ese momento uno de los niños cuestiono al maestro, aludiendo que su secretario era otro de los niños de la clase, a lo que el maestro respondió, que ese niño no podía hacer de secretario hoy porque estaba castigado por su mala conducta." (O.P.C)*

En las clases de la escuela el hecho de que las maestras les pidieran mandados a los/as alumnos/as no se observó prácticamente. En la clase de primer año en particular nunca se dio una situación de esas. En cambio en la clase de educación inicial únicamente en dos oportunidades la maestra se solicito a dos niños que le realizaran un favor. En una oportunidad nombró a uno de los niños como encargado de abrir el patio de recreo y hacerse cargo de la llave hasta el final del mismo y en otra oportunidad le pidió a otro niño que le avisara a la maestra de la clase de 4 años que saliera al patio de recreo porque estaba muy lindo.

Si bien no fueron muchas las situaciones en las cuales pudimos observar la asignación de roles por parte de los docentes hacia sus alumnos/as, en los datos que recaudamos vemos que los varones son los mas nombrados al momento de realizar algún mandado a la maestra. Las maestras tienden más a pedirles a los varones mientras que en caso concreto del maestro, vemos que prefiere nombrar a las niñas. También vemos que las niñas suelen ofrecerse a realizar los mandados a las maestras y al maestro mientra que los niños no, ellos directamente son seleccionados.

En base a las características que los docentes adjudican a las niñas y a los niños, uno podría pensar que en el momento de delegarle responsabilidades dentro del trabajo de clase las niñas serían las primeras, ya que demuestran tener más responsabilidad en cuanto al trabajo. Sin embargo esto no se da así cuando observamos el trabajo en clase, aquí es al niño a quien se le da más responsabilidad, principalmente en las clases de educación inicial y de primer año del colegio.

CONCLUSIONES FINALES

Llegamos al momento en que luego de obtener los datos y analizarlos, presentamos los resultados más importantes demostrando así el cumplimiento de los objetivos de esta investigación y la verificación de las hipótesis planteadas. Recordemos que el objetivo principal con el cual partimos era estudiar como en los primeros años de educación formal de los niños y las niñas, se manifiestan dentro del aula y en el patio de recreo las diferencias de género. Durante toda nuestra investigación resaltamos la importancia que cumple la institución escolar en el proceso de **socialización secundaria** en la vida de las personas, por lo tanto el rol de la maestra o el maestro es de suma importancia en cuanto a ser el encargado de transmitirle los valores culturales establecidos en nuestra sociedad a niños y niñas. El ámbito escolar desde esta perspectiva es indicado para mostrarnos manifestaciones de género o la construcción misma de estereotipos. Los docentes que se entrevistaron para este trabajo dejan ver que dentro del aula tanto los alumnos varones como las niñas son iguales y que ellos los tratan por igual pero sin embargo al momento de caracterizarlos atribuyen adjetivos a unos y a otros totalmente diferentes, formando de esta manera estereotipos en cuanto al comportamiento por un lado de las niñas y por otro lado de los niños. A las niñas por ejemplo se las caracteriza como personas más responsables en cuanto al trabajo que sus compañeros varones, pero por otro lado los varones resultan ser más independientes al momento de solucionar los problemas mientras que las niñas recurren a la maestra o al maestro lo cual denota dependencia del mismo. Esta responsabilidad que se les adjudica a las niñas por parte de los docentes no se manifiesta en clase ya que es el alumno varón el que tiene más protagonismo, los niños son los que más participan en clase y también son los más seleccionados para ayudar a la maestra o el maestro cuando estos lo solicitan. Este hecho responde a una diferenciación de género que se ve en ámbitos que van más allá del escolar, en donde si bien las mujeres demuestran ser más responsables o aplicadas que los hombres, estos últimos logran tener más participación o reconocimiento. Otro componente importante que obtuvimos en las observaciones dentro del aula se relaciona con **la conducta de los/as alumnos/as**. La misma también se relaciona con las características que los docentes les atribuyen a niños y niñas y esto influye al momento de considerar las diferentes conductas que se expresan en clase. Los niños por su parte demuestran tener una conducta en donde las reglas establecidas para el trabajo en clase se rompen más fácilmente mientras que la conducta que las niñas expresan es todo lo contrarios. Pero de este componente lo que importa en esta investigación es la actitud de los docentes para manejar determinadas conductas. Hemos podido llegar a la conclusión de que si bien los niños son los que manifiestan en mayor medida una mala conducta en el trabajo dentro del aula, es la mala conducta de la niña la que más se reprime. Decimos esto porque hemos visto que si bien las niñas también cometen faltas en clase muchas veces el valor de estas es mucho menor que las que realizan los niños y en muchos casos iguales, sólo que en el niño no se vio juzgada, mientras que en las niñas sí. Esto sin duda responde a cómo los docentes los ven a unos y a otras, al estereotipo que el docente tiene del niño y de la niña. Muchos de los actos que realizan los niños y que no son permitidos en clase pasan desapercibidos porque el niño responde a una caracterización que lo hace ansioso, atropellado e hiperactivo, por lo tanto su margen en el mal comportamiento es más aceptado. Las niñas por su parte no responden a esas características sino que representarían lo contrario a esas características, por lo tanto su conducta no puede ser igual a la del niño, debe ser "mejor".

De esta manera vemos como **la hipótesis planteada** desde un comienzo en donde plateamos lo siguiente: hemos mencionado que la escuela es uno de los agentes sociales encargados de transmitir los valores de una cultura dominante. Cultura que manifiesta la existencia de diferenciación en cuanto a la asignación de roles según sexo. En base a esto es que pensamos confirmar dicha diferenciación en el interior del aula.
Basándonos tanto en la participación en el aula como en la conducta de los/as alumnos/as y las actitudes de los docentes frente a esto, vemos como las caracterizaciones subjetivas responden a estereotipos formados y de esta manera es como se manifiestan las diferencias según el sexo del alumno/a. De esta manera vemos como se expresa la hipótesis planteada.

Otro de los ejes centrales de esta investigación fue **el patio de recreo** de las instituciones que estudiamos. El objetivo era ver las manifestaciones de género que los/as niños/as mostraban de una manera más "libre" ya que planteamos el patio como su espacio propio, si bien las maestras y maestros están dentro del mismo estos no interfieren en los juegos que se realizan ni en los grupos que se forman. Es dentro de este punto donde se

encuentran hallazgos realmente interesantes. Si bien esta investigación no responde a un estudio comparativo entre las instituciones, no podemos dejar pasar las diferencias que encontramos en los diferentes contextos.
Por un lado nos encontramos con los recreos de las clases de educación inicial de 5 años y primer año en la institución privada. En los mismos pudimos ver que los grupos de juegos se dividen claramente, por un lado los niños y por otro lado las niñas, esto es recurrente en los dos recreos y en el total de casos observados. Los juegos que se realizan también se diferencian claramente, los que realizan las niñas son más pasivos ya que se las ve caminando o realizando actividades como la lectura de libros. En cambio los que realizan los varones demuestran más actividad física, con movimientos más bruscos, por lo general juegan al futbol, a la escondida o a la mancha.

Por otro lado en las instancias de observación en los recreos de la institución de educación pública las situaciones son diferentes, ya que tanto en los recreos de educación inicial como en los de primer año, los grupos de juego son más heterogéneos, no vemos una diferenciación de grupos según sexo tan claramente marcada. Esto deriva en que los juegos que realizan también sean los mismos tanto para niñas como para niños. El hecho relevante en esto remite a como en dos instituciones educativas de diferente contexto económico se ven situaciones totalmente diferentes entre la interacción que los niños y las niñas tienen.

La hipótesis que manejamos en cuanto a la **asignación de roles** por parte de los/as niños/as en el ámbito del recreo nos hacia inclinarnos a que descubriríamos diferenciaciones de genero en cuanto a los juegos y a la formación de grupos, valores que consideramos producto de la socialización primaria. Si bien esta hipótesis en alguna medida se comprueba, nos hace repensarla y manejar variables como por ejemplo la situación económica y educativa de los padres y así poder replantearla. En esta investigación no se manejaron esas variables pero se hicieron ver a lo largo del proceso de campo.

Por ultimo queremos referirnos exclusivamente al **discurso que el docente** tiene en cuanto a las manifestaciones de diferenciación de género que se le plantean dentro de su salón de clase y como ellos las trabajan. Aquí tenemos un elemento que es muy importante, el discurso personal de la maestra o el maestro, y como este interfiere o no en el momento de dar clase.

En el total de docentes entrevistados para esta investigación encontramos un discurso en donde se pretende transmitir la igualdad entre mujeres y hombres, si bien es su discurso se plantean diferencias, éstas responden a un orden biológico únicamente.

La idea de igualdad que las maestras y los maestros mantienen en su discurso personal debería verse reflejada en su trabajo en clase, ya que ellos en su preparación como profesionales no obtienen las herramientas adecuadas para transmitir igualdad de género.

De esta manera es que veremos si nuestra ultima hipótesis es adecuada o no. Nosotros planteábamos como hipótesis lo siguiente: El discurso meditado de la/o maestra/o es más estructurado y puede no manifestar diferenciación en modelos de género. Nosotros comprobaremos que existen diferencias en cuanto al discurso personal del docente y su actitud en clase, en la cual se está respondiendo a un curriculum oculto de género.
En base a los datos obtenidos tanto en las entrevistas como en las observaciones podemos afirmar que los docentes tienen un discurso de igualdad y dentro del salón de clase intentan transmitirlo, esto lo vimos en actitudes frente a situaciones concretas de diferenciación de género, como por ejemplo el hecho de sentarlos de manera mixta, de formar grupos de trabajo mixtos, o solucionar problemas en cuanto a peleas por el uso de los varones del color rosado. Sin embargo vemos también elementos más sutiles que no responden a una igualdad, como por ejemplo el lenguaje con el que se dirigen a los niños y niñas, la mayor participación de los niños en clase, la distinta asignación de tareas y lo principal, los valores de educación tanto en la conducta como en las diferencias en la forma de vestirse y actuar que niños y las niñas deben tener. Esto estaría respondiendo a la diferencia entre los elementos implícitos y explícitos que se manifiestan en el docente. Por implícito entendemos el actuar del docente, el cual esta compuesto por, un currículum oculto y los prejuicios en cuanto a las diferencias de género. Esto no es más que algunos aspectos sociales sobre el comportamiento que se trasladan al ámbito escolar. Por otro lado, al decir explicito estamos haciendo referencia al discurso del docente, el cual se estructura en base a las reglas institucionales escolares, dando lugar a un currículum explicito. Así es como vemos que existe una discrepancia entre el discurso personal del docente y el **curriculum oculto de género** que existe dentro de la profesión.

Bibliografía

- Aguirre, R. "Sociología y género: las relaciones entre hombres y mujeres bajo sospecha". Editorial Doble clic. Universidad de la República –CSIC- Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales. Montevideo, 1998.
- Anguera, M. T. "Metodología de la observación en Ciencias Humanas". Editorial Cátedra. Madrid, 1989.
- Bourdieu, P. "Meditations pascaliennes". Éditions du Seuil, Paris, 1997.
- Berger, M y Luckmann, T. "La construcción social de la realidad. La realidad como realidad subjetiva". Amorrortu editoriales, deudécima reimpresión. Argentina, 1994.
- Constitución de la República Oriental del Uruguay. Poder Legislativo. Texto vigente a noviembre de 2001.
- Cook y Reichardt. "Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativo". Morata, 1995.
- Fuller, N. "Masculinidad, Cambios y Permanencias". Pontificia Universidad Católica del Perú. Fondo Editorial 2002.
- Graña, F. "El sexismo en el aula". Editorial Nordan-Comunidad. Montevideo, Uruguay, 2006
- Graña, F. "El sexismo en el aula", papeles de trabajo, 2004
- Graña, F. "El aula es un laboratorio de género". www.universia.edu.uy/eventos/ForoEducacion-ponencias2005/GeneroElaulaesu nlaboratoriodegenero.doc
- Marrero, A. Hermione en Haogwarts o sobre el éxito escolar de las niñas. En: Marrero, A. (Ed.) Educación y Modernidad, hoy. Germania-EBO; Montevideo 2007
- Marrero, A y Mallada, N. La universidad transformadora. FCS-UR-CSIC; Montevideo 2009
- Méndez Vives, E. "Historia Uruguaya" Tomo nº 5. Edición de La Banda Orientan.
- Pérez, H. "Los métodos en sociología. La Observación". Ediciones Abya-Yala. Quito-Ecuador, 2000
- Ribolzsi, L. "Sociología educacional y escolar". Nancea, S.A. De Ediciones. Madrid, 1988
- Rodríguez Gómez. G. "Metodología de la investigación cualitativa". Edición AL JIB, 1996.
- Saltzman, J. "Equidad y Género". Cátedra Universidad de Valencia/ Instituto de la Mujer. Madrid, 1992.
- Sautu. R. "Manual de metodología". Colección Campos Virtuales. CLACSO Libros. Buenos Aires, 2005.
- Subirats, M. y Brullet, C. "Rosa y Azul, La transmisión de los géneros en la escuela mixta". Instituto de la Mujer. Madrid, 1988.
- Torres, C. y González, G. "Sociología de la educación. Corrientes Contemporáneas". Serie Educación Internacional, Instituto Paulo Freire. Buenos Aires, 1994.
- Valles, M. "Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional". Síntesis Sociología, 1997.

Paginas Web consultadas

- División Planeamiento Educativo, Departamento de Estadísticas Educativas. Consejo de Educación, red@primaria.edu.uy
- Extracto Boletín de Estadísticas: http://www.cep.edu.uy/Planeamiento/DptoEstadisticas/SelecciónDatos.htm
- Nomenclátor de las escuelas en Montevideo: http://www.cep.edu.uy/Planeamiento/DptoEstadisticas/SelecciónDatos.htm
- Zonal 4_ANEXO_ Superficie, Características de la Población, Barrio La Blanqueada y Tres Cruces: http://www.montevideo.gub.uy/decentra/zona4.htm.