



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



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

Mirando la escuela desde la perspectiva de género.
Escuela N.º 2, Tacuerebó

María Andrea Rodríguez Bálsamo
Tutora: Laura González

2022

AGRADECIMIENTOS

A mi familia. Por siempre...estar, especialmente mi mamá, por darme fuerzas para seguir adelante y lograr cumplir el sueño de obtener mi título, a mi papá, mi abuela y mis hermanas.

A Aquiles, mi incondicional compañero de estudios.

A mi tutora Laura, por su confianza, tiempo y paciencia. Me guió y brindó en esta etapa información y formación académica.

Al equipo de trabajo de la escuela N° 2 de la ciudad de Tacuarembó por compartir sus opiniones y su tiempo, los que con excelente disposición contribuyeron a que el estudio de caso se pudiera realizar en plena pandemia.

A mis amigos/as, que me llevo de esta facultad, en especial Gio, con las que reímos y lloramos juntas con cada examen y a mis amigas de toda la vida que siempre me acompañaron.

Al universo, que conspiró sus energías a favor de que este camino suceda.

A la vida.

Gracias!

índice

Introducción.....	5
Capítulo 1- Presentación del tema y problema de investigación	
1.1 - Tema de investigación y preguntas – guía.....	7
1.2 - Objetivos de la investigación.....	9
1.3 - Contexto del estudio de caso: actores sociales involucrados.....	9
1.4 - Enfoque metodológico.....	10
1.4.1 Técnicas de construcción/recolección de datos.....	10
1.4.2 Desarrollo del trabajo de campo.....	12
1.4.3 Alcance del estudio.....	13
Capítulo 2 - Encuadre teórico	
2.1- El género como categoría de análisis.....	15
2.2- Educación: ¿Paradigmas educativos o corrientes pedagógicas?.....	18
2.3- Análisis de los documentos seleccionados.....	25
Capítulo 3 - Resultados del trabajo de campo: principales hallazgos	
3.1 -La categoría de género en el ámbito educativo.....	28
3.2 -Las políticas públicas: las políticas educativas y su incidencia en la problemática.....	30
Capítulo 4- Análisis e interpretación de los resultados del estudio de caso	
4.1 La categoría de género en el ámbito educativo.....	31
4.1.1- La feminización docente en educación inicial y primaria.....	32
4.1.2- El aula como espacio de interacciones.....	40
4.2 Las políticas públicas.....	44
4.2.1 - Las políticas educativas desde perspectiva de género y su incidencia en la problemática.....	44
4.2. 2 -La formación docente.....	48
Capítulo 5 - Reflexiones finales.....	52
Capítulo 6 - Referencias bibliográficas.....	57
Capítulo 7 - Fuentes Documentales.....	61
Capítulo 8 – Glosario.....	61

***“Existe una serie de ventanas de oportunidades
que solo se abren de par en par en los primeros
años;
lo que hagamos o dejemos de hacer en
estos años
marca de forma
importante
el presente y el futuro de los niños y las
sociedades.”***

Blanco, Rosa (2014).

Educación de la primera infancia desde un enfoque de derechos.

Revista Primera infancia.

Introducción

El presente trabajo constituye la monografía final de grado, perteneciente a la Licenciatura en Trabajo Social de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de la República, acorde a las exigencias curriculares de la carrera para la obtención del título de Licenciada en Trabajo Social según el plan de estudios 2009.

El Trabajo Social, se caracteriza por su estrecha relación con la intervención social y la investigación aplicada de fenómenos sociales. Muchas veces nos consideramos una sociedad con rasgos de avanzada, con un buen manejo de la información, y lo hacemos basados en los indicadores de bienestar y derechos económicos, sociales y culturales que hemos ido consolidando en las últimas décadas. Nuestro país ha marcado una tendencia clara en el proceso de avance como sociedad al consolidar derechos fundamentales y de

respeto a los Derechos Humanos (DDHH), algo que nos debe de enorgullecer. Así como nos planteamos esta condición, también somos una sociedad cargada de contradicciones, ya que persisten los problemas de desvalorización de la mujer y su expresión máxima, la violencia basada en género (VBG).

La educación es una herramienta de transformación social y los cambios culturales deben apuntar a la construcción de una sociedad más equitativa. Se entiende que si el cambio surge desde las generaciones jóvenes se estaría resolviendo un tema presente y futuro. Sería de gran utilidad para la equidad de género que las desigualdades dejen de transmitirse de generación en generación. Por eso hacer un cambio desde el inicio, desde la socialización de los y las más pequeñas, es de suma importancia.

El tema general de investigación que aquí se presenta se ubica en la articulación de la perspectiva de igualdad de género en la educación escolar, pretendiendo brindar un aporte al desarrollo de esta área. En el marco teórico se conceptualizará género y educación desde los distintos paradigmas y sus representantes. Si bien existen trabajos críticos que pretenden reflexionar sobre el papel que juega el sistema educativo en la reproducción de la desigualdad, se pretende comprender las relaciones de género y su rol en la reproducción de roles y estereotipos en la escuela pública, en particular en una escuela de práctica del interior, de Tacuarembó, concretamente.

Transcurridos más de 12 años de la implementación de un nuevo Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP), y admitiendo que la institución escuela contribuye a una estabilidad estructural y sistémica, cabe aceptar, que indagar sobre una institución y su práctica social desde el enfoque de género las posibles inequidades presentes en la educación, así como en qué medida la escuela debe convertirse en un medio importante para superar los estereotipos de género, es analizar la contribución que dicha institución y su ejercicio hacen a la sociedad en su conjunto.

Al final surgen una serie de conclusiones, a las que se llegaron una vez finalizado el proceso de investigación, cuyo propósito es aportar algunas consideraciones que sean útiles a futuro.

Capítulo 1. Presentación del tema y problema de investigación.

1.1 - Tema de investigación y preguntas -guía.

El nuevo Programa escolar del año 2008, desde una perspectiva de Derechos Humanos (DDHH), incluye el concepto de género en el propósito de "*desnaturalizar los constructos culturales vinculados a los roles de género y que la escuela se cuestione como agente de reproducción de modelos existentes*". (PEIP, 2008:101) ¹

Motiva el interés de este trabajo justamente saber si se está logrando que la educación, específicamente la escuela que trabaja con niños y niñas de 4 a 12 años, edad fundamental de aprendizaje y socialización, se cuestiona como agente de reproducción de modelos existentes. ¿Qué está haciendo al respecto?. Por otra parte, ¿existe vinculación entre las políticas públicas (entre ellas las educativas) y la práctica escolar? ¿Están en el discurso o en la práctica? ¿Hay apoyo a las instituciones educativas para facilitar la implementación del nuevo Programa de Educación Inicial y Primaria? ¿Ellas solas pueden producir cambios, transformar una realidad social? ¿Se está logrando el propósito fundamentado en el Programa de que "*la escuela se cuestione como agente de reproducción de modelos existentes*"? (PEIP, 2008: 101)

Nos preguntamos si existen diferencias de trato, presencia/ausencia de estímulos hacia actividades creativas y espontáneas entre niños y niñas desde la figura docente hoy. Aunque la escuela mixta tiene objetivos igualados no obstante algo impide que se produzca el reconocimiento social que iguale a varones y mujeres. ¿Existe un freno social- ideológico que marca significativas diferencias? ¿La escuela y la educación, como instrumento ideológico de la clase y del género dominante, continúa en el siglo XXI contribuyendo a la construcción de la hegemonía ideológica- cultural y a la reproducción de las relaciones de dominación?. ¿Será ese aspecto un factor que contribuye a la creciente violencia contra la niña y la mujer que hoy vivimos?

Cuestión ésta que me impulsa a explorar al aula como espacio de aprendizajes y de interacciones, desde nivel inicial a 6to año, para obtener información así como observar desde la cotidianeidad (el tiempo de recreo) el relacionamiento entre niños, niñas y maestras y entre los propios niños/as mediado por la figura docente; intentando identificar el abordaje, planificado o no, de actividades docentes con perspectiva de género. Este

1 PEIP: Programa de Educación Inicial y Primaria

campo de la investigación, aplicando la técnica de observación en los recreos, no se pudo concretar por la situación dispuesta para las escuelas durante la emergencia sanitaria instalada en marzo de 2020.

La perspectiva de género puede contribuir a visualizar esas desventajas y analizar sus causas, desde una mirada que problematice lo hegemónicamente aceptado y rompa con mitos que describen como natural e innato aquello que es socialmente construido.

Desde la ANEP ²y puntualmente desde CEIP (hoy DGEIP) ² se ha incursionado en la temática con la incorporación de contenidos sobre género en el nuevo Programa de Educación Inicial y Primaria. En el PEIP se aspira a que desde el ámbito escolar se reviertan situaciones sociales; sin ser estrictamente un propósito nuevo, (recordemos que para el funcionalismo), la educación tiene la misión de favorecer la sobrevivencia del organismo social y ayudar a mantener el orden y la estabilidad. Cabe preguntarnos si se ha institucionalizado en la realidad cotidiana escolar.

Partiremos para esta actividad de una mirada exploratoria del Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP) con foco en aquellos contenidos constructores de identidad de género para indagar:

-¿Qué opinión tienen los actores involucrados en la implementación de los mismos?, ¿tienen o han tenido los/las docentes en estos años formación desde PAEPU³ con cursos de formación en servicio para el abordaje de los mismos?, ¿intervienen las y los practicantes en actividades?, ¿tienen las y los practicantes formación desde el Instituto de Formación Docente?, ¿con qué frecuencia lo abordan los/las docentes?, ¿ante situaciones puntuales o como proyectos institucionales?, ¿hay coordinación con las políticas públicas referidas a la temática?, ¿hay apoyo interinstitucional con técnicos y recursos?, ¿hay equipos multidisciplinares de apoyo a la tarea docente?, ¿intervienen las familias en actividades planificadas sobre el tema?

La escuela conjuntamente con las familias, como fundamentales instituciones y agentes de socialización tienen el cometido de educar a los seres humanos que en ella se forman, al mismo tiempo constituyen vías a través de las cuales se transmiten estereotipos de género, también se convierten en elementos determinantes en la superación de los mismos, porque tiene la posibilidad de intervenir para modificar, deconstruir y desnaturalizar la normalización aportando herramientas y nuevas miradas para su transformación.

² DGEIP: Dirección General de Educación Inicial y Primaria

³ PAEPU: Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya

Lo genérico se construye y se refuerza socialmente, ya que cada sociedad determina o predetermina según el análisis de Parsons (1951) “*parámetros sociales para la acción*”, esta situación ha posibilitado un análisis socio-histórico; se constata el mundo del poder como propio de los hombres, y el mundo de lo débil como propio de la mujer. Ambos géneros tienen una construcción cotidiana y una trama de relaciones en la que se produce la transformación de la realidad.

1.2 -Objetivos de la investigación

Objetivo General:

Promover la reflexión fundamentada sobre la incidencia del sistema educativo, la educación inicial y primaria, en la reproducción de estereotipos de género socialmente contruidos.

Objetivos específicos:

Indagar y analizar la incorporación de contenidos con perspectiva de género, su abordaje, y frecuencia en las prácticas educativas de instituciones escolares, a partir de la implementación del Programa de Educación Inicial y Primaria (2008).

Conocer la concepción y formación que tienen director/a y el cuerpo docente en referencia (Escuela N°2 - Tacuarembó) sobre las relaciones de género y sus representaciones sobre comportamientos típicos de niños/as en el aula.

Analizar el vínculo existente entre docentes y alumnos /as y entre alumnos /as.

Indagar si las políticas públicas educativas desde el enfoque que intersecta género y generaciones, han ingresado a las escuelas públicas, su alcance y su incidencia sobre la problemática.

1.3 - Contexto del estudio de caso: actores sociales involucrados

A los efectos de esta investigación se asistirá para el estudio de caso a la Escuela de Práctica N° 2 “Victoria Frigerio” ubicada en 18 de julio N° 202 de la ciudad de Tacuarembó. Con el fin de indagar en una escuela del interior, dado que la mayoría de

los trabajos de investigación sobre la temática, están focalizados en escuelas de la capital.

Dicha escuela funciona en turno vespertino es junto a con quien comparte el local (en turno matutino), la más antigua de todas las escuelas del departamento, fundada en el año 1852 como escuelas de niñas.⁴ Posee un acervo cultural que trasciende la historia reciente y hace eco en el devenir del tiempo, generando un rico patrimonio, no solo en cuanto a educación sino a cultura y seña de identidad de gran parte de la población de esta ciudad, gozando de un gran prestigio social en la formación de niños y estudiantes magisteriales, así como de reconocimiento nacional por sus trabajos en proyectos que son seleccionados por CEIP y publicados en libros y revistas educativas por sus novedosas estrategias. Contiene en su local el único museo pedagógico del departamento, fundado en 2018, con reconocimiento de la Junta Departamental.

Adopta la Declaración Universal de los Derechos Humanos y los Principios de la Convención Internacional de los Derechos del Niño. En consecuencia, utiliza un modelo educativo que potencia el pleno desarrollo de la persona y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales. La educación como derecho humano fundamental (Art. 1 de la Ley General de Educación N° 18.437-2008)⁵.

Se caracteriza además por ser un centro educativo con una alto número de alumnos que no proviene mayoritariamente de la zona de la escuela (céntrica), sino de diversos barrios, ya sea porque el ómnibus los deja en la esquina, porque sus padres trabajan en los alrededores y/ o porque optan por la misma, llegando a conformar una matrícula de 333 niños, de los cuales a diciembre de 2020, 166 son niñas y 167 son varones.

La escuela está conformada por 17 maestras desde nivel inicial a 6to año, secretaria adscripta a dirección, dirección y un profesor de educación física. Recibe este año lectivo a a 18 estudiantes magisteriales .

1.4 Enfoque metodológico, adaptado a época de pandemia (2020 – 21) .

1.4.1 Técnicas de construcción/recolección de datos:

-Entrevistas a directores y aplicación del cuestionario autoadministrado al cuerpo docente de un centro educativo público de primaria en la ciudad de Tacuarembó; Escuela N°2.

4 Información obtenida en documentación oficial de la escuela: Diagnóstico (2020-21) "Señas de identidad de nuestra institución".

5 <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>

-Fuentes documentales principales:- Programa de Educación Inicial y Primaria (2008), Diagnóstico escuela (2020-21), Censo Nacional Docente 2018, Ley General de Educación N° 18.437 (2008), Políticas en educación – género del MEC ; Plan Nacional de Educación 2010-2030.

Esta investigación es de tipo cualitativo, en la que se captan las valoraciones, opiniones y experiencias de docentes, entendida como un tipo de investigación “...que produce hallazgos a los que no se llegan por medio de procedimientos estadísticos u otros medios de cuantificación, puede tratarse de investigaciones sobre la vida de la gente, las experiencias vividas, los comportamientos, emociones y sentimientos, así como al funcionamiento organizacional, los movimientos sociales, los fenómenos culturales y las interacciones entre las naciones.” (Strauss y Corbin;2002:11-12). En particular este estudio se centra en la esfera de la educación inicial y primaria, buscando desentrañar las desigualdades de género que suceden en el aula.

Considerando a Miguel Vallés (1999), el proyecto y diseño de la investigación cualitativa está vinculado a las estrategias de metodologías y técnicas. En este sentido, el autor explica, que en un primer momento se da una fase de reflexión, donde los investigadores identifican tanto el tema, como la pregunta general a indagar, al mismo tiempo que las diversas perspectivas sobre la temática a tratar. Es así que el cómo definir el diseño de investigación cualitativa va a depender, de formular el problema, seleccionar los casos y en qué contexto se da, si hay acceso para trabajo de campo o no, seleccionar estrategias metodológicas para la indagación, relacionarlo con la teoría y permitiendo el análisis y la interpretación. A los efectos de este trabajo, la investigación cualitativa se realizará a través de dos técnicas: la entrevista semi-estructurada y el cuestionario autoadministrado.⁶.

El contenido de la entrevista, puede diferir según el tipo de información transmitida por el sujeto, longitud de la misma o el grado de interacción entrevistador-entrevistado. Esto permite una mayor profundidad en determinadas categorías en las que el/la entrevistado/a muestra mayor interés o información. Cabe aclarar que el carácter de semiestructurada se debe a la existencia de una pauta como guía, no descartando su flexibilidad a la hora de realizar el cuestionario ya que siguiendo a Corbetta (2007) el/la entrevistador/a puede decidir libremente sobre el orden de presentación de los diversos temas y el modo de

6 Se pensó realizar también observación de espacios donde interactúan niños/ as y docentes, los protocolos establecidos por la pandemia de covid -19 para el ingreso al local escolar impidieron su realización.

formular las preguntas así como aquellas que considere oportunas, explicar su significado, pedir al entrevistador/a que le aclare algo que no entiende o que profundice sobre algún aspecto cuando lo estime necesario, por tanto puede "*establecer un estilo propio y personal de conversación.*" (Corbetta,2007:353).

1.4.2 Desarrollo del trabajo de campo

Primeramente la estudiante visita la escuela (previa cita) y plantea el objetivo de su monografía a director y maestras, solicitando autorización para la realización de la misma en esa institución, el permiso para ser grabados, otorgando la garantía del anonimato y la reserva así como la finalidad académica del estudio. Posteriormente, a través de contacto telefónico solicita al director de la institución día y hora para concurrir a realizar la entrevista así como a tener contacto con las docentes de la escuela, con el objetivo de indagar información sobre el abordaje de los contenidos desde perspectiva de género en las prácticas educativas de instituciones escolares, a partir de la implementación del Programa de Educación Inicial y Primaria (2008).

En este momento surge un nuevo obstáculo ya que siempre dentro de su excelente disposición, solicita que la estudiante no se traslade de la capital para realizar la misma en forma presencial dado la situación de emergencia sanitaria y porque la escuela estaba trabajando a puertas cerradas sin permitir el acceso a personas ajenas a la misma, ni las familias. Por ello fijan un día y hora para su concreción por zoom, que así se efectiviza. Por otro lado, se establece en acuerdo con el director, que a las maestras le llegue por correo electrónico el formulario con el cuestionario auto administrado, los que serán enviados a la maestra secretaria y ella les hará llegar por la misma vía a las docentes, transcurridos unos días establecidos, la secretaria recibe y envía por correo electrónico los mismos a la estudiante.

El cuestionario fue elaborado con respuestas cerradas, policotómicas (ver anexo). Previamente a la aplicación del cuestionario se envía a las maestras la invitación a participar, se aclara la finalidad académica, el objetivo del cuestionario, su carácter anónimo y la instancia de devolución al finalizar el relevamiento.

En el transcurso de la investigación elige la dirección de la escuela otro docente, que interiorizada del trabajo que se estaba realizando, autoriza su continuidad y acepta ser entrevistada, pudiéndose realizar la misma en marzo 2021 de forma presencial. Por lo tanto, se realizan entrevistas a dos directores de la institución, y se reciben los cuestionarios de 14 en 17 maestras de la escuela.

Las entrevistas se realizaron en base a una pauta flexible de preguntas, elaboradas en función tanto a los objetivos, como al marco teórico de la presente investigación, posteriormente transcritas y codificadas por una malla temática afín a los conceptos centrales.

Las entrevistas semiestructuradas, los cuestionarios auto administrados y el relevamiento de contenidos desde perspectiva de género del PEIP, oficiaron de herramientas claves para la obtención de la información perseguida y un acercamiento a la realidad estudiada. Es importante hacer hincapié en que la recolección de información se realiza en momentos en que la escuela está abierta con estricto cumplimiento de protocolos durante los meses de noviembre, diciembre de 2020 y marzo de 2021.

Reseña del trabajo de campo

Técnicas	Casos	Campo
Cuestionario autoadministrado	14 en 17	30 de octubre al 7 de noviembre
Entrevista semiestructurada	2	11 de diciembre y 9 de marzo
Revisión documental		Octubre, noviembre, 2020. Marzo abril y mayo, 2021.

1.4.3 Alcance del estudio

Esta investigación puede considerarse un estudio de caso, ya que se centra en un centro educativo específico. Ello tiene ciertas limitaciones en cuanto a sus hallazgos si se quiere generalizar al sistema educativo de enseñanza primaria pública; por otro lado, al estar referido a una escuela en particular, permite tener un conocimiento específico sobre esa organización y realizar recomendaciones oportunas y consideraciones para un abordaje específico, siendo una investigación dirigida a posibles intervenciones, a generar un tiempo de reflexión para repensar prácticas y discursos que apunten a una pedagogía liberadora con enfoque de derechos. Es por este motivo que se valora la devolución de los resultados a la dirección y al equipo docente.

Capítulo 2 . Encuadre teórico.

2.1 - El género como categoría de análisis

En la actualidad, el género es una categoría analítica necesaria, la cual ha surgido en la segunda mitad del siglo XX; como perspectiva para abordar ciertas problemáticas sociales que se encuentran en la agenda pública al ser de importancia las diferencias entre los sexos resultado de influencias del orden histórico, cultural y social, que derivaron en desigualdades e inequidades entre hombres y mujeres que se perpetúan hasta la actualidad.

Es necesario distinguir entre sexo y género: según Butler (2001) el sexo refiere a las características y diferencias genéticas, hormonales y anatómicas que distinguen al espectro de humanos en machos, hembras e intersexuales. Esta definición se encuentra actualmente en discusión, ya que han surgido corrientes de pensamiento que también conciben al sexo como una construcción social.

La categoría de género es una categoría en debate, sin embargo se asume como concepto integrador tal cual lo expresa Joan W. Scott (1990:25): “(...) *el género no es una categoría que media entre la diferencia biológica fijada, por un lado, y las relaciones sociales históricamente contingentes, por otro. Más bien incluye al mismo tiempo biología y sociedad: “elemento constitutivo de relaciones sociales basadas en las diferencias percibidas entre los sexos, forma primaria de las relaciones significantes de poder.”*”

Como categoría de análisis contiene:

- a. los símbolos o representaciones simbólicas –múltiples y contradictorias– que se ofrecen desde la cultura.
- b. una idea de normalidad que desde distintos discursos estipula la interpretación adecuada de dichos símbolos.
- c. constituye en las relaciones sociales y es una dimensión subjetiva, o sea la apropiación social y singular que hacen los sujetos respecto de los significados que la cultura ofrece, mediante su pasaje por las instituciones familiares y educativas

En segundo término, afirma Scott que hay que entender que en la definición de género se encuentra otro componente que implica “...*una forma primaria de relaciones significantes de poder. Ello lleva a percibir el significado y comprensión de las intrincadas relaciones entre las diversas relaciones sociales de los seres humanos. Es necesario considerar que el poder no es una fuerza central sino más bien dispersa, incluido en la continua construcción de lo masculino y/o femenino*” (Scott, 1990:48)

El género además de ser entendido como una categoría descriptiva y analítica es también política, hoy objetivo de políticas sociales, en la medida que permite sortear el determinismo biológico que fundamenta la subordinación y discriminación de las mujeres a lo largo de la historia, pero no es solo política ya que según Scott *“es solo una de las áreas en que puede usarse el género para el análisis histórico”*(Scott, 1990:49) argumentando entre otras razones porque la historia política ha resistido la inclusión de material e incluso de problemas sobre las mujeres y el género.

Siguiendo a Scott, expresa que el género es una de las referencias recurrentes, por las que se ha concebido, legitimado y criticado al poder político. En esa vía, la oposición varón/mujer, el proceso social de relaciones de género forman parte del significado del propio poder. *“Si las significaciones de género y poder se construyen la una a la otra ¿cómo cambian las cosas? En sentido general la respuesta es que el cambio puede iniciarse en muchos lugares. Las conmociones políticas masivas que empujan al caos órdenes viejos y traen otros nuevos, pueden revisar los términos (y también la organización) del género en busca de nuevas formas de legitimación.”* (Scott, 1990: 54)

En expresiones de A. López y Solana Quesada (2002) en cada contexto histórico y cultural se construyen modelos hegemónicos de masculinidad y feminidad. Mientras el sexo se encuentra determinado biológicamente, el género refiere a la construcción social y cultural de los atributos, roles e identidades esperadas y asignadas a las personas en función de su sexo. Por tanto, en la medida que es construido social y culturalmente, es plausible de ser re-inventado, de-construido, modificado y re-definido por la propia cultura.

El género se concibe como el resultado de una construcción social, que adjudica prácticas, valores, normas y lugares diferenciados a varones y mujeres, a partir de sus diferencias biológicas (de ser macho o hembra) y es, a su vez, concebido como natural. El género, entonces, *“... 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 transforma a través del tiempo. Bajo esta acepción el género es una categoría que permite analizar papeles, responsabilidades, limitaciones y oportunidades diferentes de hombres y mujeres en diversos ámbitos tales como una unidad familiar, una institución, una comunidad, un país, una cultura”* (Aguirre, R.;1998:19).

Es importante tener presente que cuando se habla de género se está *“(...) refiriendo a una forma de ordenamiento de la práctica social, lo que nos lleva a modelos sociales de ser varón y de ser mujer.”* (Tuana, A., en: AA.VV; 2009:31) Por lo que el modelo de varón -socialmente constituido- implica el ejercicio de poder sobre la mujer, por lo que las relaciones entre mujeres y varones denotan –en parte- una relación de dominación que

conlleva a la subordinación de las mismas, aspecto éste presente en la mayoría de los casos de violencia basada en género (VBG). Tanto los roles de género como las relaciones de poder que el sistema de género prescribe, son naturalizados por las sociedades, al punto que las inequidades (y los privilegios masculinos) que promueven son invisibilizados. No son percibidas como un problema, ni aún por aquellas personas que los padecen. Tal vez, el resultado más visible, sea la distribución desigual de poder, que coloca en la amplia mayoría de los casos a las mujeres en desventaja para ejercer sus derechos y acceder a las oportunidades sociales (Lamas, 1996).

Las producciones de teoría e historia social conocida como “estudios de género” se fortalecieron dentro del movimiento feminista estadounidense en década de los setenta con el nombre “estudio de mujeres”, según Scott (1990:25) “*que deseaban insistir en la cualidad fundamentalmente social de las distinciones basadas en sexo*”, orientada a restituir el lugar de la mujer en la historia, someter a crítica la división sexual del trabajo y el patriarcado. Es en las últimas décadas que la categoría género se consolida a través de publicaciones de diversos autores. Como objeto de análisis se agregan los modos en que se producen las elecciones sexuales y la aceptación. Las cuestiones sobre género resultan claves para entender el sistema político, la cultura y economía de una sociedad.

Muchos ejemplos muestran que en el siglo XXI las mujeres no solo han avanzado en el reconocimiento de sus derechos laborales y sociales, sino que han alcanzado puestos o trabajan en áreas que antes eran patrimonio exclusivo de los hombres, todavía persisten desigualdades, tanto en los salarios como en el acceso a cargos ejecutivos y de dirección. Han logrado avances que han habilitado, por un lado, a disminuir la brecha de desigualdad histórica entre hombres y mujeres, y por otro, a la toma de conciencia femenina y social acerca de esta situación.

Sin embargo, a pesar de los múltiples avances que se han conquistado en materia jurídica y de conocimiento, resultante de las luchas feministas por reivindicación a lo largo del tiempo, las mujeres continúan postergadas en diversas materias, y aún hoy reproducen dentro de la familia estereotipos de género socialmente contruidos y naturalizados. .

Entonces, si el género es algo que hemos aprendido, también es algo que podemos cambiar a través de la educación. Por ello, es necesario remontarse al pasado, recurriendo a la historia para comprender y explicar determinados aspectos de la actualidad, en los que la educación, la sociedad y la familia han transmitido valores, costumbres, estereotipos, prejuicios y roles sobre lo que supuestamente "debe desempeñar" cada género, de manera socialmente impuesta. Si bien las representaciones sobre el género varían de una cultura a otra y de una a otra época, a través de la historia

se han generado inequidades que se hacen evidentes únicamente cuando una conciencia crítica las considera como tales.

2.2 - Educación: ¿Paradigmas educativos o corrientes pedagógicas ?

Un tema que se ha impuesto en las últimas décadas en el conjunto de las Ciencias Sociales y particularmente en el campo pedagógico es el de los “Paradigmas”, concepto frecuentemente considerado en el campo pedagógico como sinónimo de corriente pedagógica cuando se tratan de dos conceptos relacionados pero diferentes.

¿Qué es un paradigma? Esta idea hunde sus raíces en el campo de las Ciencias Sociales, y por ende en el campo educativo, a partir de trabajos de Thomas Khum (1969) y años más tarde de Thomas Popkewitz (1988). Thomas Popkewitz, define a los paradigmas como “...conjuntos particulares de cuestiones, métodos y procedimientos que configuran matrices disciplinares desarrolladas por las comunidades científicas.”(1988:63). Así entendido implica un conjunto de supuestos con los que se aborda la realidad social, un esquema de pensamiento desde donde uno se ubica para explicar por qué se actúa de una determinada forma. Un paradigma implica siempre un marco ideológico, axiológico, ontológico que determina la concepción de la sociedad, del hombre, de la educación, de la relación sociedad-educación, del rol docente, del papel de la escuela, de la relación docente -alumno, etc.

En Ciencias Sociales, y como proyección en Ciencias de la Educación, es posible hallar tres paradigmas que definen y estructuran la teoría, la práctica y la investigación educativa. Ellas son:

El más antiguo, que tiene su origen relacionado al nacimiento de la educación de masas, es el **paradigma positivista o empírico-analítico**. La masificación de la educación constituyó parte del proyecto de la Modernidad que se instauró a partir de la Ilustración (revolución francesa y revolución industrial). Respondiendo pues, a factores económicos: el desarrollo del capitalismo industrial, la educación se convirtió en un instrumento de privilegio para preparar una fuerza de trabajo que pudiera ocuparse de las tareas que imponía la nueva economía y a factores políticos-sociales: la consolidación del estado moderno y de la sociedad burguesa, donde aquí también la educación jugó un rol importante para transmitir los nuevos valores políticos y sociales (transformación de súbditos en ciudadanos). Es en este contexto que se consolida este paradigma.

El "Positivismo" como concepto tiene múltiples acepciones pero generalmente se admite que designa un estilo de pensamiento que se apoya en el postulado de que el conocimiento válido solo puede establecerse por referencia a lo que se ha manifestado a través de la experiencia, implica que los objetivos, conceptos y métodos de las Ciencias naturales sean aplicables a las Ciencias Sociales.

En este marco, la teoría educativa debe sustentarse sobre bases racionales, eliminando de ella los elementos metafísicos e ideológicos a fin de que adopte una postura objetiva y neutral. El paradigma positivista supone que la búsqueda del conocimiento está guiada por el "cómo hacer", la teoría define a la práctica. La escuela es el principal instrumento de socialización, donde el proceso enseñanza- aprendizaje se centra en la modificación de conductas a partir de objetivos prefijados.

En este paradigma se ubican las corrientes pedagógicas que ven la relación educación - sociedad como no problemática, entendiendo a la educación escolarizada como la preparación del estudiante para su vida en sociedad y participación en la economía. La sociedad es concebida como una unidad independiente de los hombres que al igual que los fenómenos naturales responde a regularidades, es observable, medible, previsible y controlable.

Se ubican tres corrientes pedagógicas que responden a este paradigma que en su orden cronológico por aparición son: la Corriente o Escuela Tradicional, cuyo representante más destacado es Emile Durkheim; la Corriente Pragmática o Escuela Nueva con Jhon Dewey como uno de sus principales teóricos; y la Corriente Tecnicista iniciada por Ralph Tyler, continuada por Skinner, Gagné y Chadwick.

La obra de Emile Durkheim (1858-1917), es un clásico de la pedagogía moderna, persistiendo hasta la actualidad sus aportes dentro del campo educativo, ya que posee total vigencia como eje interpretativo de nuestros sistemas nacionales, por ello es pertinente detallar su visión.

En el mismo siglo XIX, en la década de 1870, Uruguay tiene en José Pedro Varela el representante máximo de lo que a educación se refiere, fuertemente influenciado como Durkheim por el positivismo formulado por Comte. Los principios fundacionales de la Educación Pública en Uruguay son el legado del pensamiento y obra de Varela. Su vigencia es la esencia de su propia definición: *"Para establecer la república, lo primero es formar los republicanos; para crear el gobierno del pueblo, lo primero es despertar, llamar a la vida activa, al pueblo mismo; para hacer que la opinión pública sea soberana, lo primero es formar la opinión pública; y todas las grandes necesidades de la democracia, todas las exigencias de la república, solo tienen un medio de realización: educar, educar,*

siempre educar. (...) La escuela es la base de la república; la educación, la condición indispensable de la ciudadanía." (Varela: Vol. 49: 85) en PEIP (2008:19)

Autonomía, laicidad, obligatoriedad, gratuidad, igualdad, integralidad, libertad y solidaridad son los fundamentos teóricos que trascendiendo el contexto de origen se constituyeron en los principios de política educativa que han caracterizado al Sistema Educativo Uruguayo en sus rasgos más singulares.. Por tanto, es su socialización.⁷ *"La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre aquellas que no han alcanzado todavía el grado de madurez necesario para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño un cierto número de estados físicos, intelectuales y morales que exigen de él tanto la sociedad política en su conjunto como el medio ambiente específico al que está específicamente destinado".* (Durkeim, 2003: 53)

Educar implica socializar en forma metódica a las generaciones jóvenes. Por medio de la educación, se crea en el ser humano, un ser nuevo.

La educación son las prácticas, las costumbres, las formas de actuar, la que responde siempre a necesidades sociales, ya que expresa ideas y sentimientos colectivos. La sociedad constituye la personalidad moral que perdura por generaciones y posibilita que el legado de una generación se conserve y una a los otros. Por ende, la sociedad al ejercer una acción sobre ese individuo mediante la educación, no tiene como fin su disminución o desnaturalización sino, fundamentalmente, transformarlo en una persona, en un sujeto. el Estado adquiere un papel fundamental, en cuanto debe ejercer una influencia sobre lo educativo.

La educación, entonces, no es simplemente un instrumento que reproduce el pasado en el presente, de forma automática. Lo que sucede es que, mediante ella, se crea una generación nueva, que integra patrones de la cultura pasada, pero adaptándolas a las nuevas exigencias, individualizándolas, de modo que el resultado es el nuevo orden social. Si las sociedades cambian y se diversifican, la educación también necesita cambiar.

Para ello, es necesario un/a maestro/a que reflexione pedagógicamente acerca de sus prácticas. La reflexión es considerada, por Durkheim, la fuerza antagonista de la rutina, ya que esta última es obstáculo para la transformación necesaria.

7 Lehman, J. (2002) muestra la contradicción existente entre las teorías sobre las mujeres en Durkheim y sus teorías sobre la socialización: en las primeras se excluye la socialización, y en las relativas a la socialización (ya sea normal o patológica) se ignora a las mujeres. La inexistencia de las mujeres en la obra de Durkheim es en sí un tratamiento sobre ellas, ya que las hace invisibles. El mundo de las mujeres es un mundo asocial dentro de la propia sociedad, es el ámbito donde prevalecen los factores biológicos y los instintos.

Continuando con los paradigmas, el segundo, el **Paradigma Fenomenológico, Interpretativo o Humanista** surge en el campo de las ciencias sociales a mediados de la década de los 60, etapa en el que se iniciaba la crisis de los precios del petróleo, declinaba la lucha anticomunista y después de los acuerdos Kennedy- Kruschev (Viena, 1963), la Guerra fría entraba en su etapa de coexistencia pacífica, estos factores así como otros, fundamentan el cambio de perspectiva. Se produce, a partir de entonces, un cierto declive del paradigma positivista y la aparición de una nueva mirada sobre la teoría y práctica educativa. Se aprecia que, en contraste con el planteamiento positivista, la perspectiva fenomenológica implica que la búsqueda del conocimiento está sustentada en un interés práctico, en el que la sociedad es percibida fundamentalmente como una creación humana, “...la interacción de los individuos es el origen de la elaboración y mantenimiento de las normas que rigen la vida social.” (Popkewitz;1988:71)

La concepción de la sociedad como creadora de normas es lo que distingue a la vida social del mundo natural. La práctica educativa tiene lugar en un mundo determinado, con docentes y alumnos/as concretos, situados en un tiempo y lugar particular sobre el que se debe desarrollar toda la acción educativa. A través del aprendizaje, las y los alumnos se convierten en activos participantes de la elaboración de su propio saber, obligando a todo/as lo/as participantes a reflexionar sobre el conocimiento, incluyendo en el proceso al docente, quien reflexionando y cuestionando su práctica junto a otros /as docentes la va transformando. . Esta dimensión de la teoría y la práctica educativa planteada por el paradigma fenomenológico, su posición crítica ante el modelo positivista, la nueva concepción de profesionalidad del docente, el hecho educativo visualizado desde la práctica, posicionan a este paradigma como una transición hacia formas críticas de elaborar la teoría educativa, como una bisagra entre el paradigma positivista y el crítico.

Paradigma crítico o dialéctico. Este paradigma basado en el interés emancipatorio, cuyo punto de partida de la Ciencia Social Crítica se encuentra en los trabajos de la Segunda Generación de Frankfurt, siendo Jürgen Habermas uno de sus más destacados representantes, gestor de esta corriente.

Según Habermas (1989) los hombres tienen “*tres intereses constitutivos de saberes*” que han ido desarrollándose a partir de necesidades naturales configurados por las condiciones históricas y sociales. El saber que cada interés genera, da lugar a, ciencias diferentes: el “*interés técnico*” referido al mundo material exterior, que se conoce a través de sus leyes para manipular en él a través del trabajo (ciencias físico-naturales); el “*interés práctico*” refiere a la necesidad de comprender los sentidos del mundo social

expresados en el lenguaje, a través del conocimiento de la cultura compartida por los hombres (la hermenéutica); por último el *“interés emancipatorio”*, condición humana a la que atribuye Habermas (1989) la orientación hacia la construcción de una sociedad cuyas prácticas sean más democráticas, justas e emancipadas de dominación (Ciencia Crítica), la que puede ser a través del debate público, democrático, participativo de los involucrados en prácticas sociales determinadas (ejemplo, las educativas) .

Al igual que el paradigma fenomenológico, también concibe la realidad social como construida por los humanos, pero en esa construcción los hombres no son libres sino que están condicionados histórica y socialmente (basado en el planteo de Marx). *“La ciencia social crítica investiga la dinámica del cambio social pasado y presente, para poner al descubierto las restricciones y contradicciones estructurales de una sociedad”* (Popkewitz;1988:77) A diferencia de la visión positivista que busca controlar la realidad y de la fenomenológica que busca describirla, el paradigma crítico pretende transformar el mundo. Desde el punto de vista crítico, la realidad social está mediatizada por la ideología. El conocimiento es considerado un producto social y, por tanto, no tiene componentes cognitivos. Esta forma de abordar la realidad social impregna también el campo educativo. Plantean directamente la cuestión de cómo la educación institucionalizada sirve a los intereses del Estado y a través de la educación se imponen determinados valores y no otros.

Desde este paradigma más que hablar de un docente como profesional de la educación, se habla de trabajadores de la enseñanza, o sea, agentes activos de la producción y difusión de la cultura en la sociedad. La familia y la escuela son aparatos ideológicos, que a través de la educación introducen a niños y niñas en un paradigma conceptual y valorativo, desde el cual se organiza la percepción e interpretación del mundo. El modelo responde a los intereses de la clase dominante y su discurso ideológico se transmite en las escuelas, no solo a través de los contenidos enseñados, sino por las prácticas escolares cotidianas.

Por otro lado, a partir de los años 60, aparecen estudios sobre educación y el rol de la escuela, entre ellos los trabajos de Pierre Bourdieu y J. C Passeron (1995); quienes trabajan sobre las formas de ejercicio del poder y del control social en los ámbitos educativos, a través de la reproducción cultural y social. Sostienen como enunciado hipotético, que la herencia del capital cultural favorece el acceso al capital social y cultural. Su análisis de partida refiere a la forma en que el origen social de los/as alumno/as determina su rendimiento, por lo que los problemas u obstáculos, entre ellos, conocer ciertos símbolos lingüísticos que no todos poseen, son más de contenido cultural

(hábitus) que económicos, y por lo tanto se enfrentan a un ambiente desconocido y quizás hasta adverso que muchas veces conducen al fracaso escolar. Poseer un capital cultural afín a la escuela favorece la inserción y aceptación de determinados grupos, dejando en descubierto determinadas deficiencias de otros sectores sociales. Desde esta concepción teórica, los contenidos y prácticas educativas no son neutras, ya que llevan implícita la dominación de unas clases sobre otras, que se logra a través de una imposición. Esta imposición se consigue a través de la violencia simbólica: *“Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas, disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones simbólicas.”* (Bourdieu y Passeron;1995:44) La violencia y el poder son una condición del otro; la violencia simbólica es la imposición por parte de la acción pedagógica de una serie de significaciones impuestas como legítimas. El ocultamiento de la intencionalidad, aumenta el poder de quien lo produce y le permite seguir ejerciendo la violencia. Es de esta forma que se consigue la reproducción social, el que lleva a cabo esta tarea es el/la docente mediante el ejercicio de su autoridad pedagógica. Por otro lado, encontramos la llamada corriente *Crítica de la Oposición o de la Resistencia*. Sus representantes son Apple, Giroux y Carnoy entre otros.

Consideran que el mecanismo de reproducción social y cultural nunca es completo porque, en el marco de la educación institucionalizada y en el de la sociedad, las culturas dominante y subordinada entran en conflicto. Es en este marco, que H. Giroux (2008) plantea que si bien es cierto que la escuela reproduce las costumbres, las ideas, las diferencias por género, las relaciones sociales de producción etcétera; también este proceso de socialización no es tan mecánico ni lineal, en la sociedad, o en la escuela; ya que posiblemente se han encontrado grupos que buscan el cambio, la transformación y la reelaboración de las estructuras sociales desiguales, y discriminatorias. Incluye así a los docentes como agentes de transformación social. *"La pedagogía debe ser entendida como una forma de trabajo académico en la que las cuestiones de tiempo, autonomía, libertad y poder, son tan importantes para la clase como lo que se está enseñando"* (Giroux;2008:17) La pedagogía crítica es un intento por reconocer que la educación es siempre política y el tipo de pedagogía que se usa tiene mucho que ver con la cultura, la autoridad y el poder reflejada en los contenidos que se enseñan. En la misma línea, podemos ubicar lo que Libaneo (1982) denomina *Corriente Progresista Liberadora*, que tiene como inspirador y divulgador más importante a Paulo Freire. Es una propuesta

crítica porque cuestiona la realidad de las relaciones con el hombre y la sociedad y con los otros hombres.

Paulo Freire –pedagogo brasileño (1921-1997) - entiende la educación como un proceso dinámico, de acción, como un producto de la praxis; no es solo reflexión sino una actividad orientada a transformar a través de la acción humana. En este sentido afirma que *“la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”*. (Freire;1992:7)

Según Freire, la educación es el camino para la liberación del pueblo y la transformación de la sociedad, gracias al desarrollo de la concientización tanto de la realidad sociocultural que configura su vida (situación de oprimidos/as) como de su capacidad de transformar esa realidad (ser más). Su propuesta de liberación se concretiza en la educación, en un proceso de enseñanza aprendizaje, transformando cualquier educación centrada en la domesticación, en una centrada en la posibilidad de ser más, cultivándose a partir de situaciones de la vida cotidiana que él vive. Se trata de hacer conciencia de la realidad para luchar por su emancipación. La plantea como una práctica de la libertad en la cual se resalta el carácter político y ético del problema educativo. Debe generar un hombre nuevo consciente de su realidad y comprometido con su transformación, resaltando la construcción dialógica, el humanismo crítico, las prácticas emancipatorias y la reinversión para constituir vínculos sociales solidarios. Para este pedagogo *“...enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcciónAl hablar de construcción del conocimiento, criticando su extensión, ya debo estar inmerso en ella, y en ella la construcción debe estar envolviendo a los alumnos”* (Freire;1998:47) Este posicionamiento docente supone considerar a los alumno/as como personas en un momento particular de su vida, constituirse como un modelo de democratización de la cultura, así como valorar la pluralidad de concepciones como factor positivo. Existiría una relación dialéctica ya que el/la educando/a adquiere conocimientos como consecuencia de la influencia del/a educador/a; sin embargo, también el/la educador/a adquiere conocimientos dentro de ese proceso dinámico de enseñanza y aprendizaje: El educador al enseñar, aprende. Sin embargo, como lo plantea Freire, es necesario que el educador reflexione acerca del mismo proceso de la enseñanza, que sea capaz de repensar lo enseñado y de revisar sus posiciones. Es necesario que el docente lo conciba, según Freire, no sólo como un acto dirigido hacia un/a “otro/a”, sino como un acto dirigido hacia sí mismo, que implicaría un complejo proceso de retroalimentación que se traduce en la capacitación constante y permanente del educador. Su propuesta de pedagogía crítica, invita a los actores del proceso

educativo a formar sujetos críticos y reflexivos, con conciencia colectiva de cambio, de transformación, a que se vaya a la teoría y se vuelva a la práctica transformada.

Freire es partidario de una educación que implique diálogo, participación y que permita al educando experimentar el debate, el análisis de los problemas, la investigación y la posibilidad de una verdadera participación, por lo que propone un método fundamentado en el diálogo (la fe, la esperanza, la confianza y el vínculo con el/la "otro/a" desde la humildad y el respeto) capaz de transformar la palabra en acción y el espíritu crítico, como elementos claves en el proceso de aprendizaje. En su obra se destacan las características de la autonomía, la esperanza, la ética y la estética, como elementos claves de los procesos de enseñanza.

El autor es partidario de una escuela, que al ser pública debe ser democrática, una escuela abierta que supere prejuicios, que se convierta en un centro de alegría (Freire;1997:25), por lo que considera que en las sociedades existen diferencias económicas, culturales, de género; sin embargo, es necesaria la convivencia a pesar de la diferencia, debido a que existe el riesgo de una ideología discriminatoria, que genera una cultura que discrimina, que engendra como respuesta una ideología de resistencia, por lo que es fundamental "*la existencia de un proyecto político-pedagógico en la transformación y reinención del mundo.*" (Freire;1997:36).

2.3- Análisis de los documentos seleccionados.

En Uruguay, el modelo educativo así como los planes y programas han ido variando a lo largo del tiempo, dependiendo del contexto sociohistórico. Entendidas como construcciones sociales y culturales a lo largo de la historia, estas concepciones abordadas han sido influyentes en el quehacer pedagógico y en la evolución que se ha tenido en la forma de entender la educación en Uruguay durante el siglo XX y principios del siglo XXI.

Pero dentro de estas líneas de pensamiento predomina un criterio: el abordaje de la educación en su vinculación con el conocimiento como fenómeno íntimamente relacionado con el poder. Si bien la teoría de resistencia crítica contempla al género y la etnia, estos no son considerados como aspectos relevantes ni prioritarios.

Las posiciones generalmente se alinearon en uno de los extremos generados en la oposición "socialización-subjetivación", donde la escuela como institución formal y normalizadora, encargada de transmitir conocimientos de manera neutral y objetiva, sin

distinción de raza, sexo o clase social, promueve en realidad una socialización diferenciada cuyo objetivo final es la reproducción del sistema de poder y por lo tanto, de género.

El Programa de Educación Inicial y Primaria (PEIP, 2008), es un documento oficial que contiene la selección de saberes a ser enseñados en las escuelas, las cuales como instituciones educativas tienen como función formar a las personas para que se desempeñen como ciudadanos participativos, críticos y productivos en el marco de los cometidos y principios establecidos en la Ley de Educación (PEIP:2008:3).

La **Ley General de Educación -N° 18.437/2008**⁸ es la que regula y determina a la educación en general, en todas sus formas y expresiones, estableciendo derechos y obligaciones para los educandos y educadores, estructurando y organizando los tipos de educación, explicitando fines, principios, objetivos y adjudicando organismos responsables de concretar los fines que esta ley determina para la educación

Dicha ley en su art. 2 entiende y define a la educación como un *“bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna”*. Esta ley indica entre otros aspectos en el art. 1 *“la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental”* (Ley N° 18.437 – Poder Legislativo; 2008) y plantea que es responsabilidad del Estado de garantizarlo y promoverlo ya que la educación constituye un derecho de todas las personas y una condición fundamental para la democracia social participativa, desarrollando e impulsando para ello, acciones educativas que contemplen los diferentes contextos, necesidades e intereses de las personas.

Se refleja en el cap II en seis principios básicos: Universalización, obligatoriedad, diversidad e inclusión, participación, libertad de enseñanza y libertad de cátedra. En este sentido la Ley explícita en el cap. III una Política Nacional Educativa (PNE) que tiene concretamente el objetivo primordial de que todos los habitantes del país logren aprendizajes de calidad, a lo largo de toda la vida y en todo el territorio nacional. Dicha política tiene como propósito en cuanto a la formación de personas, que éstas sean reflexivas, autónomas, solidarias, no discriminatorias que logren adquirir aprendizajes en tanto aprender a ser y hacer, como aprender a aprender. Plantea para lograr dichos fines un conjunto de propuestas educativas integradas y articuladas formales y no formales que conforman el denominado Sistema Nacional de Educación.

8 <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>

La mencionada ley establece como organismo estatal responsable de la planificación, gestión y administración del sistema educativo público en todos sus niveles y en todo el territorio uruguayo a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP). La Educación Inicial y Primaria estará regulada por unos de sus órganos, el Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP), hoy Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP)

En el seno del Consejo de Educación Inicial y Primaria, hasta hace algunas décadas, los principales debates y preocupaciones sobre la escuela pública uruguaya referían a la cobertura universal, es decir, asegurar el acceso de todos/as los/as niños/as a las escuelas. En cambio, en los últimos años los debates giran en relación a modelos pedagógicos, paradigmas y/o corrientes pedagógicas porque la universalidad del acceso no garantiza una educación de calidad. (ANEP, 2010)

El Programa de Educación Inicial y Primaria⁹ fundamenta que la educación *“en tanto actividad humana es un proceso social históricamente construido, ideológicamente condicionado y éticamente conducido”*, por lo que *“concebirla como acción liberadora implica educar para pensar, educar para decidir conscientemente dentro de una pluralidad de alternativas y tensiones”*(PEIP;2008:17)

“Educar para hacer opciones con fundamento significa poder explicar la opción con argumentos teóricos, exige firmeza y rigor para conocer, para acceder al saber, para comprender la cultura, las culturas”. (PEIP;2008:17)

Es desde la postura de la pedagogía crítica que se considera que se debe analizar la educación con perspectiva de género hacia la transformación de la realidad, las inequidades.

Aquí retomamos nuevamente a lo que al final de su libro Scott se interroga: *“¿Por qué (y desde cuándo) han sido invisibles las mujeres como sujetos históricos, si sabemos que participaron en los grandes y pequeños acontecimientos de la historia humana?”* (Scott;1990:56)

En este sentido, la propuesta pedagógica de Freire aporta ideas interesantes para la desconstrucción de la escuela sexista y clasista, y su sustitución por una escuela más igualitaria e incluyente. Freire define a la relación pedagógica como una relación amorosa, entendiendo por amor el respeto y el reconocimiento del/a otro/a, lo que implica aceptar la diferencia no como una carencia sino como una condición del ser. Por esta

9 https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

razón desarrollar una perspectiva crítica de la sociedad y la educación implica incluir una mirada sensible al tema de la desigualdad de género, cuestionando las construcciones sociales sobre lo que se considera “femenino” o “masculino”, rompiendo el silencio para deconstruir los roles de género rígidos y promover un diálogo social equitativo.

Habría que cuestionar, dice Dussel (1990), las formas viejas y nuevas, en que las escuelas niegan o vuelven invisible la desigualdad de género. Por lo que pensar hoy la cuestión de la igualdad y la diferencia en los sistemas educativos supone incorporar visiones menos ingenuas y menos optimistas sobre lo que hacen y pueden hacer las instituciones escolares.

Y es en este marco que Goñi (2010) expresa:

"Cuando hablamos de incorporar la perspectiva de género en el sistema educativo nos referimos a la necesaria construcción de una nueva forma de abordar la realidad, teniendo en cuenta que la identidad de varones y mujeres es construida social y culturalmente. Plantear la realidad desde este enfoque nos lleva a cuestionar y deconstruir muchas de las cosas aprendidas, lo que implica asumir una labor de cambio". (Goñi, M ;2010:13)

Capítulo 3- Resultados que surgen de la investigación de campo: principales hallazgos.

3.1 -La categoría de género en el ámbito educativo

-La feminización docente en la Educación Inicial y Primaria

Si bien es una profesión de las más feminizadas en el país y a nivel internacional, esta característica se confirma en la investigación. En el estudio de caso, encontramos que en el año 2020, cuando realizamos la primera incursión en el ámbito educativo, de la totalidad del colectivo docente, 17 en 18 eran maestras de aula y el único maestro ejercía el rol de director. Para el año 2021, el elenco docente se integra por 18 maestras, con edades entre 30 y 56 años, de las cuales la mitad de las 14 maestras de aula entrevistadas son mayores de 40 años y 5 mayores de 50 años, 2 maestras entre 30/40 años y ninguna menor de 30 años.

Esto llevó a indagar en el último Censo Nacional Docente del año 2018, el contexto nacional en el cual está inserta la escuela que se estudia, del cual se extraen los siguientes resultados. Se observa que la estructura docente se caracteriza por ser

predominantemente feminizada, donde casi ocho de cada diez docentes se identifican con el sexo femenino. Proporciones similares se observan al considerar los ámbitos institucionales público y privado, siendo el público el ámbito institucional que cuenta con un porcentaje levemente superior de docentes varones.

Personal docente	Todo s	ANEP	Privado s
Femenino	78,1	77,4	79,4
Masculino	21,5	22,2	20,3
Otros	0,4	0,4	0,3
Total	61.420	52.387	17.637

Fuente: Censo Nacional Docente 2018, ANEP.

En educación primaria, el grado de feminización es aún más marcado: un 90,8 % de sus docentes se identifican con el sexo femenino, mientras que en formación docente y educación secundaria el grado de feminización es más bajo (72,9 y 71,1 % respectivamente). Se aprecia una distribución más equilibrada en la educación técnica, donde las personas identificadas con el sexo femenino representan el 59,5 %.

Personal docente	CEIP	CES	CTEP	CFE
Femenino	90,8	71,1	59,5	72,9
Masculino	8,9	28,4	40,2	26,6
Otro	0,3	0,5	0,3	0,5

Fuente: Censo Nacional Docente 2018, ANEP.

Estructura por género y edad del elenco docente: La mirada de la estructura de edades y género a nivel de los subsistemas permite corroborar algunas tendencias y algunas peculiaridades: como tendencia histórica se mantiene la feminización, donde el CEIP (hoy DGEIP) presenta una mayor **feminización** en comparación con el resto de los subsistemas de la ANEP y también una predominancia de las edades intermedias que van desde los 30 a los 54 años, alcanza su mayor peso entre los 40 y 44 años. A partir de allí comienza un descenso hasta las edades de retiro, lo cual se refleja también en nuestro estudio de caso (ver anexo edades).

A nivel de los subsistemas de la ANEP se encuentra que la educación inicial y primaria representa el mayor porcentaje de docentes que residen en el interior (73,6 %), contra un 26,4 que residen en Montevideo, seguida de la educación técnica y, por el último, del CES y del CFE respectivamente, lo que continúa la pauta del año 2007.

Otros aspectos relevantes que surgen de la investigación de campo:

En cuanto a las docentes de nuestro estudio de caso, ya establecido género y perfiles de edades, se considera importante agregar que en la conformación del colectivo docente, más de la mitad tiene entre 15 y 19 años de antigüedad en el organismo, estando compuesto el resto del colectivo por docentes entre 20 y 29 años, y algunas con 30 y más años de antigüedad. Desde nuestro estudio de caso es importante destacar que la mayoría cuenta en promedio con 10 años de permanencia en esta escuela, algunas incluso con 20 años .

Son profesionales muy abiertos a las propuestas¹⁰, familiarizados con el contexto de la escuela, las familias, los alumnos, conocedores de la práctica docente y la formación de estudiantes magisteriales. Desde ese rol de formadores de futuros formadores, están en permanente actualización con cursos de formación en servicio ¹¹PAEPU; en todas las áreas del conocimiento que se brinden.

Con permanente desafío a su quehacer, a través de la disposición personal a la reflexión y la autocrítica, y posicionados desde el paradigma de la pedagogía crítica, aspecto éste puesto de manifiesto desde el inicio del estudio de caso.

Según expresiones de los directores y de las docentes, la escuela mantiene un excelente vínculo con las familias, de comunicación y colaboración. En cuanto a las y los alumnos, según la visión de las maestras y directores, son participativos en cada una de las instancias educativas planificadas y propuestas, integrándose activamente en ellas, pero, en ciertos grupos manifiestan dificultad para realizar tareas en equipo mixtas, les cuesta integrarse niñas y varones. Más de la mitad de las docentes manifiesta estar totalmente de acuerdo de que existe violencia física y verbal de niños hacia niñas, y que niños y niñas se relacionan diferente entre ellos.

Más de la mitad de las maestras están totalmente de acuerdo de que existe violencia física y verbal de niños hacia niñas, de que se relacionan diferente entre ellos y de tener dificultad para integrar y formar grupos mixtos de trabajo.

3.2- Las políticas públicas

- Las políticas educativas desde perspectiva de género y su incidencia en la problemática

10 Información obtenida en documentación oficial de la escuela : Diagnóstico (2020-21) "Señas de identidad de nuestra institución " en formularios autoadministrados y entrevistas..

11 PAEPU(Proyecto de Apoyo a la Mejora de la Calidad de la Educación Inicial y Primaria)

La totalidad de las maestras coinciden en que no hay y no han habido proyectos desde la institución escolar para su abordaje en el aula en los últimos 10 años. Uno de los directores considera que no hay un proyecto a nivel nacional orientado a la igualdad de género, por ende, no hay un proyecto a nivel departamental, por tanto no hay un proyecto a nivel escuela, porque generalmente las cosas que hay que hacerse se plantean desde las esferas de las políticas educativas de quienes regulan la educación. Considera además que *“hay que leer “Tras las líneas para comprender todo lo que las políticas educativas quieren transmitir, ya que son frías, elaboradas, no se desglosan, no se hacen populares”*. (Director1) Se refiere a que cuesta entender como llevarlo a la práctica, por lo cual tal vez las políticas educativas no inciden tanto como deberían hacerlo.

Para el otro director, todos los proyectos que provienen de inspección, los lineamientos que van bajando vía jerárquica tienen de base las políticas educativas. Ambos coinciden en que desde las políticas educativas se ha tenido muy en cuenta, la participación y la inclusión educativa, ahí hablamos de la igualdad de oportunidades para todos los alumnos para que aprendan en un marco de solidaridad, de paz, de empatía, de alteridad. No se habla de la desigualdad de género como una forma de violencia en la escuela .¿La desigualdad de género está invisibilizada? ¿Naturalizada

- Formación docente:

La mayoría de las maestras no han tenido en su formación o en su trayectoria docente acercamiento al tema a través de cursos de formación en servicio, charlas o talleres.

La totalidad de las docentes coinciden en que no han tenido formación en servicio sobre prevención de la violencia basada en género. La mayoría afirman nunca haber tenido formación específica para el abordaje intrafamiliar.

En cuanto a tener formación sobre la temática de violencia basada en género (VBG), a la mayoría de las maestras les interesa mucho y solo una pequeña minoría manifiesta poco interés. Para uno de los directores este tema es un debe ya que no está ni estuvo en el temario de los concursos realizados, no está en los debates educativos, no está en las conferencias, no está en los cursos. El otro director manifiesta que la falta de formación, de información y de trabajo en este aspecto es lo que ha llevado muchas veces a “cometer” ciertos errores o dejar pasar ciertas situaciones, que además depende del momento histórico que como sociedad estuvimos y estamos atravesando.

Capítulo 4- Análisis de los resultados de la investigación de campo.

4.1 -La categoría de género en el ámbito educativo

-La feminización docente en la Educación Inicial y Primaria

Desde larga data en el sistema educativo moderno, el trabajo de enseñar en las escuelas ha sido desarrollado fundamentalmente por mujeres. En la época se entendía que la enseñanza era un trabajo “apropiado para su sexo”: las mujeres ya venían educando en el hogar y sería “natural” para ellas seguir haciéndolo en la escuela, más aún cuando ésta se universalizó.

“En el aula se producen situaciones que son reforzadores de conductas de invisibilización de niñas y mujeres. ¿Cómo detectarlos? Si los tenemos incorporados como naturales” (Maestra)

Estamos frente a determinada estructura del *habitus*, como “*juego socialmente incorporado* (Bourdieu 1993: 72), el *habitus* es lo social que se inscribe en el cuerpo, en el individuo biológico, y posibilita la producción de los actos de juego y exigencias objetivas.

Referimos, por ejemplo, a la división del trabajo entre sexos, aspecto que ha tenido incidencia fundamental en la aceptación y promoción de la inserción de las mujeres a la tarea docente. Estas estructuras del *habitus* se encuentran en el principio de la percepción y apreciación de las experiencias posteriores. Las maestras perciben su rol de determinada forma, en concordancia con el sistema de disposiciones, que luego se traducen en acciones. Los condicionamientos sociales e históricos, han producido *habitus*, el oficio de maestro es un *habitus*. El *habitus* “*es la presencia activa de todo el pasado del que es producto*” producto de la historia (estructuras estructuradas) es, a la vez, productor de prácticas, tanto individuales, como colectivas, pues “*produce historia conforme a los principios (schèmes) engendrados por la historia*”(estructuras estructurantes). (Bourdieu:1991:95)

Siguiendo con aportes conceptuales de Pierre Bourdieu aplicados al oficio de maestro la aparición de mano de obra femenina en los servicios educativos públicos fue un hecho fundamental en la conformación del espacio social, que tornó difusos los límites entre lo público y lo privado, quedando ocultas las determinaciones de género que cortan ese espacio, ya que se realizó con el objetivo de formar “buenas madres y perfectas esposas”, pues, se creía que era necesario proveer a las mujeres de una formación adecuada, para un mejor desempeño del rol social asignado, educar a su prole y “atender a su esposo”. La posición ocupada en el espacio social, según Bourdieu (1993) es la que dirige las representaciones de ese espacio y la posición que toman los agentes en función de conservarlo o transformarlo.

“...me parece que la formación de cada uno puede llegar a ser un obstáculo o puede ayudarte en este tema. Pero, también el nivel de apertura, porque yo puedo ser formada de una manera, pero si tengo un nivel de apertura bueno, tal vez voy a entender todo esto en la temática ” (Director 2)

La “profesionalidad” se encuentra signada históricamente por aspectos simbólicos que posee, representaciones culturales existentes, tanto desde la maestra/o mismo, con la sociedad donde actúa, que le han atribuido un rol que resulta ajeno al rol profesional; existiendo pautas creadoras de estereotipos, que le han atribuido a los maestros y

esencialmente a las maestras funciones que las alejan de lo que se señala como un cuerpo profesional, tales como misionero, civilizador, apóstol, educador moral de masas teniendo en cuenta la función social asignada, y una formación de acuerdo a ese desempeño, la que se institucionalizaría enfatizando aspectos relativos a “ser maestra”, a su persona; la maestra debía ser ejemplo de conducta, de vida, “ser y parecer”.

En cuanto a los aspectos materiales, Apple (1989) señala que existe una distribución del poder en función del género en los ámbitos educativos, en un campo y en una institución fundamentalmente conformada por mujeres maestras, pero donde la mayoría de los administradores y políticos de la educación son hombres, aspecto que se encuentra articulado históricamente a la división social y sexual del trabajo, el conocimiento y el poder en la sociedad moderna actual. En este estudio de caso, ese aspecto fue visible en la primera visita realizada ya que un solo maestro (varón), era el director de la escuela donde todo el resto del cuerpo docente (secretaria y maestras de aula) eran mujeres, aspecto que cambió al año siguiente donde todo el cuerpo docente estaba conformado por maestras. Así mismo, desde el poder ejecutivo tanto el Ministro de Educación y Cultura (MEC) y el Presidente de ANEP durante esta administración son varones; representando las máximas autoridades en la temática abordada¹².

La práctica docente no se puede desvincular del contexto histórico-social y cultural donde se encuentra inmersa. En lo referido a los aspectos simbólicos alude a las representaciones culturales existentes, tanto desde la maestra/o mismo, como desde la sociedad en la que se encuentra inmerso;

“...como que se dio así en un momento histórico, va mucho por la sociedad en la cual estamos atravesando”, (Director 2) “Si bien hemos cambiado algunos de estos aspectos, hay más concientización, siguen existiendo prácticas que tienen un trasfondo machista, de hecho lo tenemos internalizado, la idea es tener espacios para reflexionar sobre ellas, que no se hace.”(maestra).

. Las teorías feministas parten de la idea de que la condición de la mujer ha estado subordinada al hombre, condición que proviene de la diferencia sexual por un lado, y por el otro, la “aceptación” o adaptación de la mujer a una situación determinada socialmente. En nuestro país la feminización de la docencia se dio como un proceso no conflictivo, es decir, resultante, ya que la obligatoriedad escolar (en busca de la universalización) y la profesionalización docente fueron paralelas a la feminización del cuerpo docente.

“Estamos imbuidos a cumplir mil contenidos disciplinares pero éstos, los referidos a género, los abordamos en situaciones puntuales o por ej el día de la mujer. Estamos frente a un problema social que vincula a las mujeres, si bien no se puede buscar en la escuela la solución a todos los problemas sociales, éste puntualmente y en una profesión que se caracteriza por ser feminizada no lo abordamos con la intensidad que debería ser. Naturalizamos comportamientos y los aceptamos como propios de cada sexo.”(maestra)

12 Incluso en la representación sindical, actualmente con dirigente mujer; si tenemos una perspectiva histórica se destacan varios dirigentes varones de larga y consolidada trayectoria.

Referir a la feminización de la docencia, implica aludir al valor social otorgado a la tarea, valor normativo, relacionado a cualidades propias del género femenino, en tanto portador de cualidades específicas; prolongación en el ámbito público, de la función de reproducción social, propia del espacio privado. Esto incidió en la consideración de la tarea como de baja calificación, a la desvalorización social del magisterio, hecho que, a su vez, redundó durante mucho tiempo en bajos salarios. Esto es lo que llama Lamas (1997) “estar en cautiverio”; seguir cautivas a las labores domésticas, a la sumisión del hombre aún en su ausencia, a la maternidad y a la pasividad sexual, y a la poca o nula trascendencia como actores sociales, de tal manera, que su labor como maestras (con algunas excepciones), no manifiesta una conciencia social de transformación para el desarrollo y crecimiento de los alumnos y las alumnas, por el contrario, la práctica pedagógica es permeada .

La escuela como reproductora de estereotipos de género

Rol docente

En lo que respecta a las características de la institución escolar, al pasado colectivo del magisterio, fueron definiéndose ciertos aspectos que hacen al maestro/a hoy, que no son naturales, sino históricamente producidos.

-“Estamos imbuidos a cumplir mil contenidos disciplinares pero éstos, los referidos a género, los abordamos en situaciones puntuales o por ej el día de la mujer.(...) (Maestra)

-“La escuela no se cuestiona como agente de reproducción de modelos existentes, quizás algunos docentes” (Maestra)

-“Escasamente o rara vez se realizan en la escuela actividades que apunten a la igualdad de género y a la no discriminación” (Maestra)

-“No hay o han habido proyectos desde la institución escolar para su abordaje en el aula en los últimos 10 años”.(Maestra)

- (...) hay momentos que sí que hubo realmente situaciones de reproducción ,si creo que va depender mucho del momento histórico que estemos viviendo y como esté contemplada esa sociedad, va a estar muy de la mano ...” (Director 2)

La totalidad de las docentes del centro educativo del estudio coinciden en estar totalmente de acuerdo con la incorporación de contenidos desde perspectiva de género en el Programa de Educación Inicial y Primaria, así como también en que no hay o han habido proyectos desde la institución escolar para su abordaje en el aula en los últimos 10 años. (Ver anexo, cuestionarios auto-administrados) .Manifiestan además que escasamente o rara vez se realizan en la escuela actividades que apunten a la igualdad de género y a la no discriminación. De ahí que, son las maestras y maestros de educación básica a través de su práctica pedagógica, en gran medida por su identidad de género, los que permean los esquemas culturales establecidos de acuerdo con su género y al mismo tiempo promueven en la práctica los valores, conceptos, imágenes o estereotipos

de hombres y mujeres, transfiriendo los estereotipos y esquemas de discriminación sin tener plena conciencia de ello. Según Nancy Salvá ¹³(2010) en la actividad de aula se manifiesta la postura del docente frente a la realidad escolar, al decidir la orientación de su curso y la fundamentación teórica del mismo. Su propuesta pedagógica da cuenta de su forma de pensar lo educativo, de pensarse como sujeto de educación, y de pensar a sus alumnos como sujetos de derecho y, especialmente, como sujetos del derecho en la educación. En su trabajo hacen opciones que no son ingenuas, sino intencionales, que responden a su posición (consciente o inconsciente) frente a los intereses de los grupos de poder que interactúan en ese escenario educativo.

“Estoy en plena deconstrucción ya que me sorprende de lo embuída que estoy en un lenguaje patriarcal que a veces ni lo noto pero lo replico con naturalidad”. (Maestra)

Más allá de los contenidos y competencias que se transmiten a las y los niños, ¿qué transmiten los docentes, consciente o inconscientemente, a alumnos y alumnas para reproducir una relación de dominación masculina?. La práctica docente es fundamental en el proceso enseñanza -aprendizaje, donde entre maestras/ os y alumnas/os se establece una relación de poder que es a la vez pedagógica, social, de comunicación y de transmisión de conocimientos y saberes, que puede cumplir un papel muy importante en la reproducción o transformación de los prejuicios y estereotipos de género, ya que pueden no solo operar como reproductoras de los modelos de género dominantes, sino entrar en conflicto con ellas mismas y posibilitar la generación de cambios.

“...creo que la educación uruguaya hoy centra la potencialidad de los aprendizajes de los alumnos en el saber, lengua, matemática, ciencias, en el saber pedagógico - didáctico, en lo curricular y muchas veces como que dejamos un poquito de lado ... dejamos la formación integral del ser,...que quedan en el camino y que son cosas mucho más importantes, porque apuntan al alma ,al crecimiento, al desarrollo personal.”(Director 1)

La práctica docente es resultado de un proceso de construcción histórica, pero no todo es reproducción, algunos elementos muestran continuidad histórica, permanecen, mientras que otros se transforman en momentos de rupturas que abren la posibilidad de cambios.

“Los diferentes contenidos desde distintas áreas habilitan un abordaje de la temática en forma transversal, estas posibilidades se tratan de aprovechar como desafíos y oportunidades”. (Maestra)

Las instituciones educativas tienen la posibilidad de intervenir para modificar, deconstruir y desnaturalizar la normalización aportando herramientas y nuevas miradas para su transformación. En estos análisis se pone de manifiesto la ideología sexista y patriarcal que aún avala la escuela. Si bien es cierto que la incorporación de las niñas en los espacios educativos no representa ya un problema de equidad ni de cobertura, en este estudio de caso prácticamente hay la misma cantidad de niñas que de varones en la matrícula. Es necesario ahondar si en pleno siglo XXI en el tipo de educación que reciben en la escuela prevalecen formas de discriminación que condicionan el futuro laboral y

13 Nancy Salvá, maestra Inspectora Nacional de Educación Inicial y Primaria (Área Escuelas de Práctica), profesora de Pedagogía de Formación Docente. Artículo “Tiempos de transformación en la educación. De la esperanza a la posibilidad” en *Revista Quehacer educativo* N°85 (2010).

profesional, en tanto que repercuten en su posicionamiento como sujeto y como grupo social.

La situación educativa, ha posibilitado un análisis socio-histórico ya que lo genérico se construye y refuerza socialmente, se constata el mundo del poder como propio del género masculino, y el mundo débil como propio de la mujer, en el que ambos géneros tienen una construcción cotidiana y una trama de relaciones con los demás, en la que se produce la reafirmación de la sociedad, del status quo.

La Ley General de Educación N°18.437 establece en su artículo 2.o : *«Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna» (Ley General de Educación, 2008, p. 1).*

Las Pedagogías Críticas, ideadas a partir del interés emancipatorio, son las que dan significado a esta perspectiva de la educación como derecho, y, a la vez, legitiman las instituciones y los sujetos de educación. La inequidad de género que subyace en nuestra sociedad reduce el desarrollo de los aspectos mencionados en la ley.

“Si bien hemos cambiado algunos de estos aspectos, hay más concientización, siguen existiendo prácticas que tienen un trasfondo machista, de hecho lo tenemos internalizado, la idea es tener espacios para reflexionar sobre ellas, que no se hace”.(Maestra)

Pretender promover la reflexión sobre el papel que el sistema juega en la reproducción de la desigualdad social de la mujer ya que la restricción comienza a construirse desde la niñez por lo que es en esta etapa, cuando apenas comienzan a desarrollarse, que es necesario y oportuno cambiar los esquemas de género tradicionalistas de base patriarcal. Lo genérico se construye y refuerza socialmente. La construcción del género la realizan la familia, la escuela, los medios de comunicación, las iglesias, el ámbito médico-sanitario, fundamentalmente y permean toda la vida social. Las desigualdades de género se sustentan simbólicamente a partir de las relaciones de valor y de poder entre lo femenino y masculino, que desfavorecen principalmente a las niñas pero afectan a todo el conjunto social. A nivel de trayectoria personal comienza desde antes del nacimiento y en la infancia se aprenden de manera binaria los espacios y las actividades que corresponden a hombres y mujeres.

La construcción de roles de género al interior del núcleo familiar comienza con las primeras prácticas cotidianas que involucran a un niño y/o a una niña y a por lo menos un agente de socialización; a través de las interacciones diferenciales que realizan las y los adultos, donde las diferencias de género se refuerzan en torno a los colores, al vestir, al corte de pelo, los adornos, los roles sociales, los juegos y las gestualidades.

“En cuanto a juegos, así recién se haya terminado de trabajar en clase de que no hay juegos o juguetes de nenas o varones, los varones lo aceptan pero no lo internalizan, las niñas en cambio sí. El niño aunque quiera hacer o jugar a algo “considerado” de nena, no lo realiza porque teme ser juzgado por sus compañeros (Maestra)

Los juguetes y juegos en su mayoría contribuyen a consolidar y reforzar lo que se atribuye femenino o masculino. Si bien el mercado de juguetes que representan la profesionalización e independencia de las mujeres ha aumentado, se han sumado

productos que plantean estereotipos hipersexualizados, principalmente en las niñas se visibiliza a través de espacios como concursos de belleza infantiles, donde transmiten la idea desde temprana edad de que el valor de la mujer está mediado por su apariencia, logrando una gran exposición en los medios de comunicación. Los programas de televisión presentan en su mayoría en forma estereotipada a los hombres y mujeres.

“Es un contenido que se aborda ante situaciones puntuales, o por una agresión o porque es el día de la mujer (.....) La invisibilización de las mujeres se da sí en los cuentos, en los textos de historia y ciencias, aún en pleno siglo XXI ”. (Maestra)

Los libros de cuentos clásicos reflejan marcadas diferencias en los roles de género. A la mujer se la presenta como sujeto pasivo, en el ámbito doméstico, cocinando, limpiando, cuidando de otras personas cuyo destino o salvación depende del hombre, quien se presenta realizando sus actividades fuera del ámbito doméstico, fuertes, valientes, aventureros. Desde la lengua que es una construcción cultural, refleja la estructura social y condiciona la percepción de la realidad, el término hombre por ej. designa indistintamente a la especie y a la persona del sexo masculino, ocultando así la existencia del otro sexo ya que el masculino representa la humanidad como presencia determinante mientras la presencia femenina permanece invisible, lo que no se nombra, existencia que se considera irrelevante.

Estos aspectos permiten reconocer que la neutralidad no existe en estas dimensiones del hacer social y que condicionan la vida social y personal de todos los seres humanos.

“El niño ingresa a la escuela con ideas preconcebidas sobre sus roles sexuales adquiridos por la familia”.(Maestra)

Cuando los niños ingresan a la escuela ya tienen internalizadas las diferencias y la desigualdad de género. La educación como componente ideológico de la clase y del género dominante, continúa contribuyendo a la construcción de éste y a la reproducción de las relaciones de dominación.

- *“Naturalizamos comportamientos y los aceptamos como propios de cada sexo”.* (Maestra)

-*“Te pegaron ...quién te manda jugar con varones!” Qué boquita para ser una niña! Cómo una niña va a decir cosas feas? Como que si las cosas feas lo dicen los varones está bien o es esperable.” (Maestra)*

Giroux (2008) plantea que si bien es cierto que la escuela reproduce las costumbres, las ideas, las diferencias y desigualdades por género, las relaciones sociales de producción, etc; también este proceso de socialización no es mecánico ni tan lineal, en la sociedad o la escuela; ya que posiblemente se han encontrado grupos que buscan el cambio, la transformación y la reelaboración de las estructuras sociales desiguales y discriminatorias, como manifiesta una maestra *“los diferentes contenidos desde distintas áreas habilitan un abordaje de la temática en forma transversal, estas posibilidades se tratan de aprovechar como desafíos y oportunidades.” (Maestra)*

Según el análisis de Parsons y Shils (1951) cada sociedad determina o predetermina *“parámetros sociales para la acción”*; las acciones tienen un sentido para cada sociedad. Es el estudio de la *“acción social”*, que Parsons define como un *“proceso en el sistema*

actor-situación que tiene significación motivacional para el actor individual o, en el caso de una colectividad, para sus componentes individuales.” (Parsons;1982:16)

Parsons (s/f) le atribuye la importancia de crear un medio para la obtención de logros funcionales, requeridos y necesarios para el mantenimiento del sistema familiar y por extensión al sistema social. La familia es vista como una estructura central en el mantenimiento del sistema social. El autor destaca el ámbito familiar y luego el escolar como pilares de la socialización. El ámbito familiar (lo define como propio de las mujeres) retiene por un tiempo el control de algunas funciones que luego, su especialización y diferenciación, requerirán de otras instituciones. La socialización temprana por parte de la familia estimula la identidad y comportamiento de ambos sexos, preparándose el/la niño/a para su inserción en la estructura social inmediata: la escuela.

El rol del varón – instrumental- conecta el subsistema económico, político y social; por su parte la mujer, con su rol expresivo- asumido socialmente como extensión natural de – de su natural función biológica- produce continuidad relacional, afectiva y emocional. La mujer fortalece el núcleo familiar y lo conecta con el mundo exterior, función que toma y /o retoma la escuela como institución. En la familia-institución que Parsons analiza vinculada a la clase escolar – se produce un ambiente propicio para la caracterización de los sexos y géneros, y en este sentido se “pulen” estereotipos de género.

- *“La escuela reproduce estereotipos de género socialmente contruidos. Totalmente de acuerdo,... para no tener conflictos con las familias.”(Maestra)*

- *“...creo que la escuela reproduce estereotipos de género socialmente contruidos porque es un tema que no se cuestiona, para evitar tener discrepancias con las familias. Sucedió con el tema sexualidad, hubo por parte de los padres una fuerte oposición a su abordaje, a libros, guías, materiales por no establecerse previamente instancias de diálogo, de información a las familias de parte de técnicos, especialistas en la temática en la infancia”. (Maestra)*

Cada niño y niña ingresa a la escuela con ideas preconcebidas sobre sus roles sexuales, adquiridos en la familia, pueden diferir de los de sus pares pero, en general, conocen o intuyen expectativas de la cultura de la escuela y la comparan con la vivida en sus hogares. Cada niño y niña comienza a vivir la complejidad de las relaciones de género con más fuerza en la dinámica escolar; la interacción en el juego, el trabajo grupal en clase, le permiten explorar aspectos sociales y sexuales que en la convivencia familiar quizás no había podido diferenciar.

Ha sido y es, la familia, la institución en que se han dado y se continúan dando las primeras interrelaciones de lo que implica ser varón, y ser mujer – se hace desde el nacimiento- que se interiorizan en experiencias cotidianas, en comportamientos estipulados y aceptados; en los códigos de lenguaje, en las formas de expresión y en los derechos reconocidos. La socialización temprana a cargo de la familia estimula la identidad y el comportamiento de ambos sexos, de ese modo el niño y la niña se preparan para su inserción en la estructura social, en este caso la inmediata, la escuela.

Según Graña (2006) 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 que una intervención correctora de valores aprendidos provoque reacciones adversas de las familias o de los colegas. Destaca el autor como natural de las instituciones socializadoras- familia, escuela- la realización de acciones que fortalecen roles, éstas, que son presentadas en forma diferencial, aparecen acompañando características propias de la personalidad de cada ser. Muestra a esta diferenciación de roles como una forma solidaria de complementación de tareas.

"... tenemos alumnas que llegan con algunas perspectivas, o algunas ideas que vienen del primer agente socializador que es la familia, entonces la escuela tiene que revertir esas situaciones, trabajar, enseñar y educar para que esto se pueda cumplir" (Director 1)

Relacionado a este concepto, no debe descuidarse la teorización de Bourdieu (1977) acerca del capital cultural como constructor de *habitus*, entendido como capital no renunciable, ya que es el que se construye familiar y contextualmente imprimiendo las improntas de pertenencia. También da sustento al capital simbólico que reproducimos de forma natural por ser construido a partir del *habitus*, como forma cotidiana de ser, de presentarnos y de comprendernos pero que, a su vez, nos identifica, estigmatiza en situaciones diferenciales desde el punto de vista social. Al llegar a la escuela, nuestro capital cultural y simbólico (construido a partir de las interacciones con nuestros pares), se entrelazarán, constituyéndose como esenciales, con el capital cultural y simbólico que se instala desde las instituciones educativas que lo ratifican, lo acreditan, facilitando los procesos de continuidad de la educación familiar en la institución escolar. El capital humano tiene una parte intrínsecamente asociada al capital cultural, pero se desprende y se personaliza a partir del modelo escolar, transformándose en dimensiones de inclusión, exclusión, igualdad, desigualdad de acuerdo a los parámetros socialmente validados y reconocidos, lo que se ve como natural y es normalizado a través de las instituciones.

Lasch (1984) considera como principal agente de socialización a la familia, la que reproduce patrones culturales en el individuo, moldea profundamente su carácter, en formas de las que no es consciente. La familia inculca modos de pensar y de actuar que se convierten en hábitos, influyendo de esta forma en su desarrollo posterior en todos los ámbitos de la vida social, incluido el educativo.

Es posible señalar, que la familia como agente de socialización, en tanto organización social básica en la reproducción de la vida cotidiana en sus aspectos biológicos, psicológicos y sociales, y en el mundo de la vida cotidiana, según E. De Jong (2001:11) *"es un espacio complejo y contradictorio en tanto emerge como producto de múltiples condiciones de lo real en un determinado contexto socio-político, económico y cultural"*. La familia no puede considerarse como un ámbito "naturalmente" bueno o malo en sí mismo, sino como producto de múltiples determinaciones, que hacen que cada familia adquiera características propias, singulares. Es un ámbito contradictorio, en permanente relación y tensión con las condiciones socio-históricas que la condicionan y determinan en cada época. Siendo entonces el contexto más importante para que los niños, niñas y/o adolescentes logren desarrollar sus aptitudes físicas, motoras, sociales, emocionales,

lingüísticas y cognoscitivas. Por tal motivo es que ha sido considerada históricamente como el lugar en el cual se comienzan a construir los roles de género. Las familias, -los arreglos familiares, como sostienen algunos autores-, tienen hoy más posibilidades de participación (integrando Consejos de participación) en el quehacer educativo, generándose debates en torno a temas tales como la incorporación de educación sexual en Ed. Inicial y Primaria, la incorporación del lenguaje inclusivo, o al posible cambio del color de las túnicas y uso de moñas. La ANEP realizó on-line la “encuesta familia” del 12 al 31 de mayo 2021, en la que se convoca a madres, padres y referentes a completarla para conocer sus opiniones y sugerencias acerca de la educación inicial, primaria, secundaria y técnico profesional. Tiene como objetivo iniciar un proceso de intercambio sobre aspectos relativos a la educación de sus hijos e hijas, así como también sobre la educación en pandemia.

El vínculo se ha tratado de mantener, la escuela cerrada, pero abierta. El mapa de las desigualdades, en este sentido, ha tomado nuevas dimensiones y matices. Esta situación pone de manifiesto que la escuela como institución, como espacio público diferente al espacio doméstico, como espacio de socialización y emancipación de los niños, niñas, junto a docentes, padres y madres, así como el aula y las interacciones que en ella se dan continúan siendo indispensables.

El aula : espacio de interacciones

La interacción en el aula -propia de la práctica escolar- encierra diferencias que se traducen en los resultados educativos. En la interacción escolar pueden hallarse situaciones explicativas del tema central que aborda esta investigación: Género y Educación.

En la escuela se da un hecho inigualable: se aprende con otros, entre pares, impulsando unos a otros. Este hecho tan singular debe ser siempre mediado, habilitado, inspirado, promovido, acompañado por la figura referente del docente a cargo del grupo. Se crea un “clima en aula”, nos referimos a las condiciones que rodean a las personas en determinado ámbito, y que afectan a todos los que la integran, incidiendo en el grado de bienestar y en la calidad de la educación.

Según el relevamiento realizado a todo el elenco docente de la escuela, la mitad de las maestras considera que el comportamiento de niños y niñas en el aula no es igual, de la otra mitad, algunas están parcialmente de acuerdo con que el comportamiento no sea igual, y pocas consideran sea igual..

-“El varón es inquieto, bullicioso, busca llamar la atención, participa más en actividades orales aunque se equivoque, pregunta más, cuestiona acciones, busca el reconocimiento y aunque quiera hacer o jugar a algo “considerado” de nena, no lo realiza porque teme ser juzgado por sus compañeros, la niña en cambio participa sobre lo seguro, teme equivocarse, disimula su interés, se trasladan y muestran menos en el aula.” (Maestra)

El sexismo escolar, producido voluntaria o involuntariamente, se manifiesta en las diversas actividades: la niña es escasamente protagonista, situación que es atribuida a la inseguridad que muestra y que, en pocos casos, es estimulada a superar.

Con respecto a si en el aula se producen situaciones que son reforzadores de conductas de invisibilización de niñas y mujeres, la mitad de las maestras que completaron el cuestionario auto-administrado comparte esta afirmación, un poco menos de la otra mitad está parcialmente de acuerdo y unas pocas en desacuerdo.

En referencia a si hay violencia física o verbal de niños hacia niñas, la mayoría de las docentes manifiesta que sí lo hay, el resto está parcialmente de acuerdo con esta afirmación y un porcentaje menor considera que no hay violencia física o verbal de niños hacia niñas.

Ese "clima" es afectado/generado por el ambiente físico, las normas, las creencias, el tipo de comunicación y de relación, el respeto mutuo, la valoración propia y de los demás, la forma de resolución de conflictos; el grado en que lo que se enseña tiene sentido y utilidad. En la interacción que se da en el aula existen formas no explicitadas curricularmente, no provocadas formalmente y que convierten ese espacio escolar en la posibilidad de ser estudiado como un sistema social. El "sistema social" que se desarrolla en el aula y el sector educativo es uno de los subsistemas de la acción.

Parsons(1982) lo define como una "*pluralidad de actores individuales que interactúan entre sí en una situación que tiene, al menos, un aspecto físico o de medio ambiente, actores motivados por una tendencia "obtener un óptimo de gratificación" y cuyas relaciones con sus situaciones- incluyendo a los demás actores - están mediadas y definidas por un sistema de símbolos culturalmente estructurados y compartidos*". (Parsons;1982:17). El nivel del sistema social, es entonces, el nivel de la *interacción* con el centro escolar al que pertenece, y éste con el medio social, cultural y familiar circundante.

Este sistema social tiene un programa, se rige por una propuesta explícita que es ordenada desde un sistema mayor. Su puesta en marcha despierta la complejidad; comienza la interacción, y queda, por tanto, establecida una situación de asimetría reconocida por padres/madres y alumnos/as. En el aula como sistema, debemos considerar cada uno de sus componentes - su estructura- y los mecanismos a través de los cuales se ponen en contacto para producir y mantener el sistema -su funcionamiento-: la interacción. La interacción producida en el aula ha sido un medio para imponer/mantener la integración social; se ha utilizado este espacio como lugar de reforzamiento de valores, espacio normalizador, campo de aprehensión de una cultura - la dominante- .Tal es así que la corriente crítica se ha encargado de mostrar cómo se da un aprovechamiento de la interacción para establecer, con disimulo, el control social.

Paralelamente se ha estudiado como el *currículo oculto*¹⁴ resulta predominantemente

14 El término, curriculum oculto, es definido por Apple como "...normas y valores que son implícitas, pero eficazmente enseñadas en la escuela y de las cuales no suele hablarse en las declaraciones de fines u objetivos de los profesores". En Apple M.W. (1979:113)

conservador.

Revisar y cuestionar los cometidos que desde la educación se trasladan a los/as niños/as y adolescentes significa cuestionar el lugar en que la educación coloca a mujeres y varones en la sociedad. Según Susana Rostagnol (2008) "(...) *la escuela lo que enseña es lo que está bien, lo moralmente aceptado, lo que la sociedad decide que debe ser.*" (Rostagnol :2008:19). Trabajar para incorporar esta perspectiva no es tarea sencilla en una estructura tan fuerte como la educativa, siendo principalmente la escuela un agente de socialización formal a la vez que un transmisor de modelos "correctamente" aceptados por la sociedad, entre ellos el modelo de género.

"Por las distintas escuelas por las que he transcurrido he observado que hay pocos maestros que le dan la importancia que merece este tema. Muchos dejan pasar por distintas razones, situaciones en el aula referidas al tema que requieren de la intervención docente para ayudar a los niños a reflexionar sobre sus actitudes para con los demás." (Maestra)

El sexismo escolar producido voluntariamente e involuntariamente se manifiesta en diversas actividades. Estas acciones se vinculan, tienen componentes cognitivos, emocionales, corporales, afectivos y se producen en un ámbito de aprendizaje como el aula escolar. Reconocida la existencia de un currículo oficial- programa- situación que iguala ante el sistema a niñas y varones, aparecen como propias de la interacción entre pares, y entre éstos y los docentes, otras pautas-normas de relacionamiento- de comportamiento..

Según Nancy Fraser¹⁵ no puede haber plena equidad de género en la educación si sólo garantizamos la paridad de mujeres y varones en el acceso a la educación escolar. La equidad de género requiere un cambio significativo en el aprendizaje de género que tiene lugar en la escuela. Para observar este aspecto del problema es indispensable atender al currículum escolar, las prácticas en el aula, la formación de los/as docentes y las condiciones en que éstos se desenvuelven, en el marco de la aplicación de políticas de género.

A pocas semanas de comenzado el aislamiento por la pandemia, Inés Dussel (2020) brindó un conversatorio¹⁶ que tituló «La clase en pantuflas», aludiendo al traslado de las propuestas de enseñanza de los/las docentes –y de las tareas escolares en general– al ámbito del hogar. La metáfora es exacta: en pantuflas, nos sentimos en casa. Se refiere en los cambios que implica esta nueva «domiciliación» de la escuela, ya no en «sede escolar» sino instalada en lo doméstico y sobre todo en las pantallas, así como a "la domesticación" del trabajo escolar que llevó a otro compromiso por parte de padres y madres. La escuela es un espacio colectivo, un espacio de lo común; para las y los niños

15 Mencionada en "Una mirada feminista a las políticas de Formación Docente" de María Goñi Mazzitelli en el Capítulo "Puede y debe rendir más" (2011:15).

16 <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vsht>

la falta del aula produce una ausencia de otras voces infantiles para aprender juntos, lo que hace que se pierdan algo importante. El encuentro, el diálogo, la forja de un ámbito de trabajo y convivencia aparecen como experiencias solo posibles con el funcionamiento regular presencial de las escuelas. La enseñanza es vínculo, son “cuerpos” y el vínculo es tanto subjetivo, personal, afectivo, como cognitivo. En la clase los vínculos son, además didácticos. Algunas niñas y niños, señalan sentirse saturados de tanta observación y atención adulta puesta sobre ellos; ponen en evidencia que en el aula se reparten la carga, se escuchan, aprenden de lo que dicen otras u otros, encuentran con quién o en dónde esconderse de la demanda adulta. Por lo que se ve es que según Simons y Masschelein (2014) la escuela es también, y quizás sobre todo, un espacio de autonomía, liberalizador, de potencial emancipación de las infancias respecto a sus familias y por qué no de las familias respecto a sus hijos e hijas. Las docentes también se sienten muy observadas y hasta cuestionadas por las familias. De pronto, el espacio aula, se volvió muy público cuando los interlocutores principales de los maestros pasan a ser las familias (es decir, otros adultos), por lo que abordar temas de género se volvió más difícil aún.

Siguiendo con Dussel (2020) ella expresa que el «borramiento» de fronteras entre la escuela (espacio público) y la casa (espacio doméstico) trae varios problemas, difíciles de solucionar en estas condiciones: las familias se ven obligadas a asumir tareas que pueden confundir y complicar los vínculos (peleas de madres/padres con los hijos/as para que hagan la tarea), ya que concentrar la atención en el ámbito doméstico es aún más difícil y además las infancias pierden la posibilidad de un tiempo autónomo y de construir redes de conocimiento y afectivas fuera de su núcleo familiar, ya sea con maestros/as o compañeros, de manera sostenida, que es también una forma de lograr una creciente autonomía política, esto es, de las relaciones de poder en la familia y en la sociedad.

“no se aborda esa temática ...creo que la educación uruguaya hoy centra la potencialidad de los aprendizajes de los alumnos en el saber, lengua, matemática, ciencias, en el saber pedagógico - didáctico, en lo curricular y muchas veces como que dejamos un poquito de lado ... dejamos la formación integral del ser.(...).(Director 1)

El maestro Miguel Soler (2016) afirmaba que tendríamos que pasar de los actuales programas teóricos redactados por especialistas a un proceso en el cual determinados proyectos surgidos colectivamente y con intervención de la problemática comunitaria, social, se conviertan en tema de estudio, con el apoyo de la matemática, biología y otras disciplinas. No es que excluya la enseñanza académica, sino usarla como herramienta de apoyo a un quehacer más rico y participativo... en el cual la temática que abordamos de género y educación tendría otra impronta, sería abordado como un tema de estudio, como una problemática social.

Está la responsabilidad de cada docente para tener en cuenta cuáles son las condiciones y las escenas reales de trabajo de sus alumnos para ayudarlos a que se puedan “alzar sobre sus hombros”, como dicen Simons y Masschelein (2014). La metáfora de alzarse

sobre los hombros es buena porque nadie lo logra solo: se necesita ayuda de otros y otras. Esa es una tarea que le toca a las escuelas. Podríamos ubicar la frase de Ubuntu, “soy porque somos”, para trabajar lo colectivo y lo singular vinculado a las desigualdades y en particular a las desigualdades de género.

4.2 Las políticas públicas

4.2.1- Las políticas educativas desde la perspectiva de género y su incidencia en la problemática

La práctica docente no está conformada solo por técnicas de enseñanza, en ella intervienen las percepciones, los significados, acciones, creencias y sentimientos de maestras/os, alumnos/as, autoridades educativas, familia y miembros de la comunidad, así como aspectos políticos, normativos, administrativos que desde las políticas educativas regulan y acotan la función del maestro. “... es que no todos los directores, no todos los docentes, hacen las miradas profundas de lo que las políticas educativas nos quieren transmitir, son como políticas elaboradas, frías, pero que no son desglosadas, y se hagan de forma popular.”(Director 1)

Las políticas públicas que se han implementado, de las cuales en los últimos años, la perspectiva de género ha adquirido relevancia en la agenda pública y de gobierno, a través de políticas, programas, acciones y actividades, incluso nuevas institucionalidades, cooperan en la promoción de la igualdad de oportunidades (entre varones y mujeres) en todos los ámbitos de la vida social (laboral, académico, cultural, social, entre otros). Veremos si han tenido incidencia en las políticas educativas, y que por ende se hayan puesto en práctica, se hayan ejecutado en las escuelas públicas, y en este caso puntual en escuelas públicas del interior del país, entre otras la formación docente (como política educativa) en el abordaje de contenidos desde la perspectiva de igualdad de género, así como en el cambio de estructuras mentales/simbólicas patriarcales arraigadas en el desarrollo de las actividades cotidianas.

Las políticas educativas son el ámbito en el cual el poder y lo político adquieren su expresión fundamental. Donde el significado de la educación se vincula con y responde a las más profundas concepciones sobre la naturaleza misma del ser humano (como adaptación a la realidad o como transformación de la sociedad)

La totalidad de las maestras coinciden en que no hay o no han habido proyectos desde la institución escolar para su abordaje en el aula en los últimos 10 años.

“... creo que pasa por ahí el tema de que a veces no se trabaja en la escuela descuidamos un poco esto.... No hay un proyecto a nivel nacional de esto, entonces yo creo que cuando no hay un proyecto a nivel nacional, no hay un proyecto a nivel departamental, no hay por lo tanto un proyecto a nivel escuela, porque generalmente las cosas que hay que hacerse se plantean desde las esferas de las políticas educativas de quienes regulan la educación y no hay un proyecto orientado a la igualdad de género ”.
(Director 1)

Según M. Goñi (2010:13) cuando hablamos de la incorporación de la perspectiva de género en el sistema educativo, nos referimos a la necesaria construcción de una nueva forma de abordar la realidad, teniendo en cuenta que la identidad de varones y mujeres es construida social y culturalmente. Plantear la realidad desde este enfoque, más teniendo en cuenta que las estructuras existentes se encuentran fuertemente arraigadas a las normas y estereotipos de género nos lleva a cuestionar y deconstruir muchos aprendizajes, mucho de lo aprendido, lo que implica asumir una labor de cambio, desde las políticas públicas y por ende, desde las políticas educativas.

Miguel Soler (2016) en una entrevista realizada en el semanario Brecha (29/07/16)¹⁷ expresó:

“El educador tiene que tener un perfil de su labor educativa, con vistas a un ciudadano que todavía no tenemos delante nuestro, porque no tiene edad para serlo, pero tiene que estar dotado de un conjunto de herramientas, aptitudes, saberes, valores, que determinan la configuración de la sociedad y de sus componentes”.

Considera que esa visión de futuro no la buscamos suficientemente y que no podemos esperar que nos venga de afuera. Tiene que ser un proceso largo de elaboración, ya que tenemos los instrumentos. Cuando sugiere un PNE¹⁸ manifiesta que si un país no tiene una visión colectiva de sí mismo y hacia el futuro, va a actuar como puede, con reacciones improvisadas, transitorias, resultados de un vaivén metodológico, espiritual, cultural no deseable.

La reflexión anterior debería orientar el diseño de políticas educativas ligadas a los formatos institucionales, al tiempo pedagógico, al currículo en sentido amplio, a la formación docente y a las (re)definiciones del conocimiento valioso a construir/distribuir/evaluar.

En ese contexto, plantea Tedesco (1995) *“Las instituciones escolares -es bueno recordarlo- no crean el proceso de socialización. Al contrario, es el contenido de la socialización lo que define el diseño de las instituciones escolares. La escuela fue creada para transmitir determinados mensajes que exigían una organización institucional como la que hoy conocemos”.* (Tedesco 1995: 24) en PNE (2010-2030:29)

En el documento del Plan Nacional de Educación (2010-2030) ¹⁹ *“La más amplia cobertura educativa para todas las personas postulada por la ley implica la disponibilidad, la asequibilidad y la accesibilidad”.* PNE(2010-2030:19) El acceso a la educación como

17 <https://brecha.com.uy/la-educacion-estar-cuestion-siempre/>

18 Plan Nacional de Educación

19 <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/documento%20del%20plan%20nacional%20de%20educacin%202010%20-%202030.pdf>

derecho es la condición mínima de una educación para todos. En lo que respecta a la disponibilidad se refiere a la disponibilidad de establecimientos educativos accesibles para todos y todas, sobre todo en el interior del país. Por otro lado, la accesibilidad para todos implica la no discriminación. En ese sentido las políticas educativas deben orientarse a de-construir los prejuicios y estereotipos de género, raza, origen social y económico, creencias, opiniones. No hay pleno acuerdo, sin embargo sobre la conveniencia de políticas universales o focalizadas, para asegurar una real igualdad de oportunidades por la escuela. Probablemente sean necesario ambas, universales y focalizadas.

En este sentido, la nueva Ley General de Educación de 2008²⁰ en el art. 18, plantea estimular la transformación de los estereotipos discriminativos por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual. Para dar cumplimiento a las políticas educativas transversales en derechos humanos y educación sexual, particularmente la ANEP-CODICEN planteó la creación de:

La Comisión de Educación sexual de CODICEN-ANEP en el año 2005 y Comisiones en cada subsistema CEP, CES, CETP .

La Dirección de Derechos Humanos en la órbita del CODICEN en el 2006, cuyo objetivo es promover en todos los ámbitos de la ANEP una política de Derechos Humanos y su correcta instrumentación

El Programa de Educación Sexual (PES) 2006.

Un nuevo Programa de Educación Inicial y Primaria (2008)²¹, que incorpora la perspectiva de género, fundamentando que *“una nueva concepción de género trasciende el sustrato biológico y se instala en la dimensión de lo social y en la construcción de la ciudadanía. Los roles de género dependen del contexto e incorporan variables en su construcción: edad, clase, etnia. Es importante desnaturalizar los constructos culturales vinculados a los roles de género y la que la escuela se cuestione como agente de reproducción de modelos existentes”*. (PEIP:2008: 100-101)

Desde educación de la sexualidad, al incorporarla expresa en sus fundamentos que *“la sexualidad es un construcción simbólica, hecha a partir de una realidad propia de las personas: seres sexuados en una sociedad determinada”*, que la escuela no puede intervenir sola en el proceso sino que necesita de la integración de las familias y otras instituciones públicas y privadas para favorecerla y garantizarla.

1. Desarrollo de medidas educativas que estimulen prácticas tendientes a combatir los estereotipos de género y la discriminación. El Sistema Educativo cuenta con herramientas para incorporar la perspectiva de género en sus prácticas.

Desarrollo de propuestas educativas que fomenten cambios en las relaciones de género.

La Red de Perspectiva de Género en la Educación (2009), consiste en una Red de agentes a nivel de los distintos subsistemas con el fin de articular acciones y generar el

20 <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>

21 https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

espacio para la construcción de un Plan que incorpore la perspectiva de género en el sistema de educación formal

Proyecto: Promoción de Convivencia Saludable (2010). Entre los objetivos que se plantea, propone integrar actividades con todos los actores del centro educativo en torno a la educación sexual, entendida como un proceso continuo de bienestar físico, psíquico y socio- cultural, que se evidencia en las expresiones libres y responsables, de capacidades sexuales que conducen al bienestar personal y social. Esta estructura desarrollada en el periodo anterior ha significado un antes y después en cuanto al abordaje de la educación sexual y de los derechos humanos por parte del Sistema Educativo.

Algunos de los principales logros identificados son los siguientes: Jornadas de educación y género, (con foco en Educación Inicial y Media) en donde se abordaron diferentes problemáticas como: violencia de género, inclusión del enfoque de género en la educación inicial y en la formación docente y sensibilización en género y comunicación. Las y los destinatarios de estas jornadas fueron docentes de todo el país del Plan CAIF, responsable de formación docente, estudiantes de formación docente de Montevideo, responsable de inspección y dirección. Estas son Jornadas de sensibilización e introducción en la temática, dejando planteada una clara demanda por parte de los/as docentes de una formación continua que permita un mayor desarrollo teórico y conceptual.

Ya más próximo en el tiempo se cuenta con:

.Políticas de igualdad de género llevadas adelante (ejercicios 2015 a 2018).²² Se aclara que de múltiples actividades que se realizan desde el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), se adoptó por aquellas que tenían vinculación con las escuelas.

1. Creación e institucionalización en la Dirección de Educación del Eje Educación y Derechos Humanos con sus respectivas líneas de acción: Educación en DDHH, Educación y Género, Educación Inclusiva y Educación y Migrantes.

Transversalización de la temática de género en los Programas y Proyectos del MEC y articulación con otras unidades ejecutoras del MEC.

Equipo coordinador del Programa de formación para docentes, educadores/as, y técnicos de la educación en el marco del CNG²³. Dirección de Educación MEC, DDHH ANEP, Inmujeres MIDES, Plan Ceibal.

Creación y ejecución de Programa de formación semi-presencial y presencial en temas vinculados a los DDHH, Género y Afrodescendencia. En el marco del Consejo Nacional de Género, Eje 2²⁴ surge un acuerdo de trabajo conjunto con ANEP, Inmujeres - MIDES y Plan Ceibal para optimizar recursos y amplificar el alcance de los cursos.

22 <file:///home/ceibal/Descargas/A%C3%B1o%202018.%20Tomo%20II%20-%20Anexo%20-%20Pol%C3%ADticas%20Igualdad%20G%C3%A9nero.pdf>

23 Espacios de articulación institucional. CNG: Consejo Nacional de Género (Ley.18104)

24 Eje 2 del CNG. Derecho a educación y cultura libre de estereotipos de género.

Dirigidos a educadores/as, docentes, personal técnico del ámbito educativo formal y no formal, y estudiantes de carreras afines a la educación.

4.2.2 Formación docente

Desde el elenco docente investigado, la totalidad de las/los docentes están de acuerdo y consideran pertinente, la incorporación de contenidos programáticos desde la perspectiva de igualdad de género, pese a que muchas de ellas manifiestan que tienen bastante dificultad para su planteamiento conceptual, así como también que tienen pocas o nulas herramientas para su abordaje.

Los directores consideran pertinente/adecuado el abordaje de contenidos desde la perspectiva de igualdad de géneros en las escuelas, entre las razones plantean:

“En la sociedad del siglo XXI, sociedad del conocimiento, los casos de femicidio han aumentado notoriamente.

...porque no hay institución pública en el país que no esté inmersa en un contexto donde no se den situaciones de violencia contra las mujeres”. (Director 1)

“porque siempre se considera importante concientizar sobre los derechos que tienen tanto hombres como mujeres desde todos los aspectos por los cuales consideramos también la importancia de insistir en las mismas cantidades de oportunidades para todos, sean hombres o sean mujeres” (Director 2)

Asimismo se visualiza que la totalidad de las docentes considera que nunca tuvo acompañamiento de técnicos o de un equipo multidisciplinario para el abordaje de los mismos, mencionan el apoyo de psicólogo cuando se requiere para atención de niños o familias, en situación de violencia, pero no mencionan al trabajador social. Si bien existe a nivel del sistema educativo un espacio socio ocupacional para el trabajador social, éste no existe particularmente en cada centro educativo como agente fundamental para trabajar en conjunto y de forma interdisciplinaria con los actores que tiene la escuela: niños y niñas, docentes y familias e incluso con su entorno inmediato, comunidad barrial, municipio, ciudad.

En cuanto a la pregunta sobre si en la formación o en la trayectoria docente, han tenido acercamiento al tema a través de cursos de formación en servicio, charlas o talleres, se constata que la mayoría responde que nunca, y el restante que corresponde a Educación Inicial lo ha tenido por su cuenta hace más de 5 años. Por otro lado, cursos vinculados a prevención de violencia basada en género (VBG), la totalidad del colectivo docente responde que nunca.

En cuanto a interés en tener formación en igualdad de género y en prevención de violencia basada en género (VBG), una amplia mayoría, responde que tiene mucho interés, mientras una minoría manifiesta poco interés. En referencia, a si como maestras

formadoras, tienen conocimiento de si sus alumnos/as magisteriales tienen acercamiento en su formación al tema, más de la mitad de las maestras manifiesta desconocer, del resto algunas creen que sí de modo inicial, y otras creen que no, “creen”...no tienen certezas. En general, mantienen un reclamo para la formación en servicio, manifiestan poca o nula formación sobre la temática.

“Necesitamos formación desde cursos de educación en servicio, esta temática nunca fue abordada. El programa incorporó nuevos contenidos desde una visión ideológica, desde un nuevo paradigma, pero a los maestros/as nos dejan solos, actúan según su visión y preparación particular, lecturas etc.” (Maestra)

“Tenemos nula formación en esta temática y por otro lado no se elabora desde la institución escolar desde que se incorporó al Programa, desde Inspección no se lo solicita, por lo tanto tampoco desde las políticas educativas.”(Maestra)

“Lo abordo en clase pero con inseguridad, basada en mis lecturas ya que trato de estar informada pero tampoco desde la institución, ni desde inspección, se ha planteado la temática para así trabajarlo todo el colectivo docente en proyectos.”(Maestra)

“Pero en cuanto a formación y capacitación, siempre, la poca que he tenido, ha sido en forma muy empírica, investigando con los recursos y posibilidades personales. (leyendo, concurrendo a algún taller)” (Maestra)

“Considero un tema muy importante que va de la mano de nuestra labor como docentes y que debe prestarse mucha atención empezando por promover capacitaciones al respecto que aporten herramientas para tratarlo en el quehacer diario de la forma más adecuada posible.”(Maestra)

Uno de los directores opina que... *“creemos que la formación nuestra ha llevado muchas veces “a cometer” ciertos errores o dejar pasar situaciones por falta de información o de trabajo sobre el mismo. Si considero que a partir... desde hace algunos años ,... ya con las políticas educativas y eso, creo que ya hemos notado algunos cambios positivos...”(Director 2)*

Es en este punto que retomamos el nuevo PEIP (2008). En el Programa de Educación Inicial y Primaria la categoría de género aparece mencionada en el Capítulo referido al área de Conocimiento Social y se la define como: *“Una nueva concepción de género trasciende el sustrato biológico y se instala en la dimensión de lo social y en la construcción de la cultura. Los roles de género dependen del contexto e incorporan variables en su construcción: edad, clase o etnia. Es importante desnaturalizar los constructos culturales vinculados a los roles de género y que la escuela se cuestione como agente de reproducción de modelos existentes”. (2008:100)*

Según Celiberti (2011) el Programa no desarrolla una estrategia pedagógica para cuestionarse como agente de reproducción de modelos existentes. Las áreas disciplinarias contenidas en el programa no se interrogan sobre los roles de hombres y mujeres en la sociedad, acerca de la división sexual del trabajo y la distribución de la reproducción como responsabilidad de las mujeres. Poco se podrá cambiar en la formación de hombres y mujeres si la propuesta educativa sigue desconociendo que el cuidado de la vida humana es una responsabilidad social y política y que la participación de los hombres en las tareas del cuidado es una práctica primaria de solidaridad humana necesaria para el desarrollo de nuevas culturas ciudadanas y políticas. Por otro lado, resulta llamativo, en el marco de la perspectiva crítica en que se inscribe el Programa, leer la afirmación de que *“El Estado y la Familia son instituciones que garantizan los derechos fundamentales de niños, jóvenes y adultos para alcanzar su conciencia crítica y transformadora. Son la esencia de la condición humana en cualquier momento de su vida.”*(PEIP: 2008:22). Lo que Lilián Celiberti (2011) cuestiona es similar a la perspectiva de Pierre Bourdieu: *“La familia no es el espacio neutro y justo que el pensamiento positivista le atribuye. En primer lugar es necesario considerar que existe una pluralidad de formas de familias y que hablar de un modelo abstracto significa una forma de violencia simbólica frente a quienes viven otras realidades afectivas y emocionales”*. (Celiberti, 2011:132).

En los conceptos de género, etnia y clase, resulta difícil saber los contenidos pedagógicos que se le atribuyen a estos conceptos ya que apenas aparecen mencionados, con más carga en nivel inicial cuatro y cinco (años), lo que llama la atención ya que es en esos niveles justamente donde no se visualiza diferencias desde el género por lo que mencionan las maestras y luego se van cristalizando en el trayecto escolar, donde las diferencias entre las niñas y niños, se acrecientan.

Surge pues, interesante también incursionar en el programa del Plan 2008 de Magisterio, para observar cómo se forman las y los maestros, partiendo de la siguiente premisa: la incorporación de nuevas perspectivas teóricas, es un requisito básico para la formación docente y una estrategia imprescindible para enriquecer el trabajo de aula. En el programa se puede distinguir que existe solo una materia que se dicta en segundo año de la formación y se denomina Sociología de la Educación en la cual podría existir una visión de la educación a través del género, pero ni en los objetivos, ni en la bibliografía de esta materia, ni de ninguna otra a lo largo de la carrera, existe una visión de la educación con el género. Ello implica que parece difícil encontrar docentes con conocimiento en la temática, menos aún se esperan prácticas relacionadas con la equidad de género. De la consulta realizada a las maestras, en cuanto al acercamiento de las y los practicantes al tema en su formación se desprende que más de la mitad cree que no o no sabe, y un pequeño número (4 maestras) cree que sí deben tenerlo de modo inicial, o sea no saben porque no se aplica en la práctica pre- profesional, es un contenido no abordado con las y los niños.

De ahí que cursos de formación permanente sobre la temática son relevantes, según Perrenoud (1994), no es posible pensar que en los pocos años que dura la formación inicial (3 años) el futuro docente pueda adquirir todas las competencias que necesitará para su ejercicio profesional, ya que siguiendo a Goñi (2011) *“La profesionalidad docente se construye y re-construye dinámicamente desde y en lo multidimensional de cada realidad social a considerar. Tener presente la perspectiva de género en la formación docente así como un enfoque multidisciplinario promoverá a la interna del Sistema Educativo una educación enfocada al desarrollo equitativo e igualitario de la sociedad en su conjunto”*. M. Goñi (2011:15) Incorporar la perspectiva de género en la formación docente,²⁵ significa revisar los procesos de aprendizaje y su papel en la reproducción de estereotipos y prejuicios sobre ambos sexos, la enseñanza de la distribución y valoración diferencial de roles sociales de mujeres y varones y la legitimación de desigualdades en los distintos ámbitos de la vida social. Los/as docentes son actores claves para cualquier iniciativa de incorporación de nuevos enfoques dentro del currículo, y de manera especial para cualquier intento de actuación sobre el currículo oculto de género.

“Yo preparo maestros para concursos y te digo que dentro de toda la preparación para concursos que yo le hago a las maestras, nunca, nunca, tuve que tocar este tema de igualdad, equidad de género, desde perspectiva de género, jamás ” (Director 1)

Por lo que, aprender a plantearse las preguntas y desarrollar esquemas flexibles de acción ante situaciones nuevas, en lugar de sobrecargar al docente con cursos sobre nuevos conocimientos técnicos, por darle todas las respuestas, para dejar tiempo a la autoformación, a la formación, de las trabas que encuentra y las que (se) impone, a veces sin ser consciente de ello. Un trabajo sobre sí mismo es básicamente un proceso de crecimiento personal que apunta al logro de la más amplia autonomía profesional.

25 <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/politicas-y-gestion/linea-educacion-genero>

Reflexión Final

La práctica educativa es una temática apasionante que ha sido siempre desafío y preocupación de las y los educadores. En su trabajo los/las docentes hacen diferentes opciones, opciones intelectuales que no son ingenuas sino intencionales, que responden a su posición (consciente o inconsciente, explícita o no) frente a los intereses de los grupos de poder que interactúan en ese escenario educativo.

Para Luhmann (1996), las instituciones educativas son indispensables: *“Y cuanto más compleja se haga la sociedad y más móvil la participación de los individuos en una pluralidad de sistemas sociales, tanto más inevitable es también la diferenciación interna de un sistema educativo que prepare a los individuos para vivir fuera del mismo.”*(Luhmann;1996:139)

Las y los docentes son y actúan en situaciones educativas como profesionales de la educación cuya actividad intelectual resulta pues insustituible e imprescindible, lo cual quedó en evidencia en este período de poca presencialidad (por pandemia) analizada, ya que son portadores, desde su formación y desde su pertenencia a un ámbito social determinado, de un capital cultural que confluye en la construcción de un espacio -el aula- donde, a partir del intercambio con las y los alumnos, se brinda la posibilidad de una educación integradora y emancipadora para todos los sectores sociales. El paradigma crítico exige de las y los maestros y futuros docentes, analizar críticamente la práctica docente, la dinámica de la institución educativa, los roles de sus miembros y el marco teórico que subyace a todo ello como ideología implícita en el *habitus* escolar y compararlos con el marco teórico considerado válido en ese contexto educativo.

La tarea de reflexión y análisis de las prácticas es difícil, lenta, problemática, dolorosa y está expuesta a riesgos. Exige ruptura de roles, relaciones, rutinas, hábitos, asumidos consciente y/o inconscientemente. El desarrollo curricular y el desarrollo profesional del docente (su formación permanente) se consideran de igual valor pedagógico y desde su actuación en las escuelas en tanto espacios públicos creados específicamente para educar y pensar la educación.

El saber técnico producido en ámbitos separados de las aulas, separado de la práctica educativa concreta, ha demostrado sus limitaciones. Simultáneamente ha generado obstáculos para afrontar esas limitaciones, pues ha atribuido la responsabilidad a los docentes. Aquí se plasman dificultades de diálogo entre diversos actores del sistema educativo, por ejemplo entre los llamados “expertos” o “técnicos especialistas”, que

estructuran rigurosamente la instrumentación de la enseñanza que se debe llevar a la práctica y las y los docentes.

La realidad de los procesos escolares suele quedar “encapsulada” entre reglamentos, programas, objetivos, contenidos de lengua, matemática, ciencias, planes y, principalmente, entre los procedimientos sistematizados y estandarizados para su ejecución. Todo aquello que se aparte de los medios y de los fines preestablecidos se considera irrelevante en la evaluación realizada a los docentes por la institución educativa (Inspección). En este sentido, es conveniente explorar las ventajas de entender la actividad docente como praxis educativa, que se construye en el día a día e involucra a todos los actores que, de una u otra manera, intervienen en el proceso. El concepto de praxis conlleva una connotación valorativa que implica una permanente dialéctica entre la teoría, que orienta la acción, la fundamenta, la contextualiza y la practica, llevadas a cabo en un “aquí” y “ahora”, el ámbito de donde surgen los problemas educativos, que reclaman explicación teórica y soluciones prácticas. Reclamamos que vemos en el cuestionamiento que se realizan las docentes sobre la nula formación en la temática sobre género en prácticamente la totalidad de las maestras del estudio de caso. Están plasmadas las preocupaciones y expectativas de las docentes, que dan cuenta de su disposición y, de su trabajo intelectual para lograr mayor comprensión de las situaciones, en las que se vislumbra el compromiso social que asume como principio rector de su profesión conduce su interés emancipatorio, en el que la praxis es acción y reflexión.

Está en el espíritu, en los fundamentos del nuevo programa, se ven avances en esa línea en algunos contenidos, pero no está en la práctica, no han habido cursos de formación en servicio sobre la temática a docentes de primaria, ni talleres con las familias, así como tampoco se visibiliza su enfoque en el nuevo programa magisterial. En nuestro estudio de caso no se aborda desde un proyecto institucional, no hay directivas desde las autoridades para su abordaje.

Es posible percibir que no se ha realizado un análisis exhaustivo, al menos en el ciclo de primaria, visible en nuestro estudio de caso, desde una perspectiva de igualdad de género, que involucre a todo el sistema, desde sus autoridades hasta quienes ejecutan las políticas, desde formación docente a la práctica de aula.

Todo lo anterior nos conduce a aceptar la idea de que la institución escuela, no puede por sí sola ser un factor de cambio social, no puede “*cargar sobre sus hombros ni sobre los hombros de los niños*” las problemáticas sociales, no puede por sí sola resolver problemas que son reflejo de lo que está ocurriendo en la sociedad, aunque puede ayudar a volver efectivo los cambios sociales, a enraizarlos, a ordenarlos y hasta cierto punto a

dirigirlos y reducirlos o potenciarlos. Puede contribuir en forma significativa a atenuar o contrarrestar estos procesos si se definen e implementan estrategias adecuadas. Para aumentar la equidad se requieren, sin duda, políticas económicas y sociales que se articulen con las políticas educativas con un enfoque acorde al nuevo escenario. Un enfoque integral, descentralizado, que potencie las capacidades de las y los destinatarios, que posibilite la participación y articulación de esfuerzos del Estado y de la sociedad civil, con un equipo multi o interdisciplinario que aporte y apoye.

El quid de la cuestión del papel escolar en el dinamismo de la sociedad se encuentra en poder visualizar la importancia del sujeto a ser educado (que posee gran plasticidad) y del sujeto que educa (que es portador de un especial saber teórico-práctico). Más allá de que no todo depende de la escuela, es necesario que ésta, revise y replantee algunas prácticas que no permiten incorporar la equidad de género de forma estructural. Tal como lo plantea un director en la entrevista “... *el tema no está en los concursos, no está en los debates educativos, no está en las conferencias, no está en los cursos ...*” entonces, deberían generarse instancias de reflexión y análisis ya que no es un tema de intercambio y debate docente la inclusión de la perspectiva de género ni los conceptos implicados en la misma.

Asimismo es importante incorporar los estudios de género o fortalecer los existentes en la formación del magisterio y el profesorado en todas las ramas de la enseñanza. Existe entonces una estrecha relación entre los sistemas pedagógicos, la escuela y el Estado. Dicha relación o dependencia está articulada por la presencia de programas, fiel al espíritu de la época y refleja las ideas colectivas dominantes, de qué se quiere enseñar y por ende aprender, en el conocimiento que se ofrece y en el que se oculta; en tanto toda dirección de la educación es parte de la pretensión de asentar en las conciencias una determinada imagen de mundo.

Si bien existen cambios y avances en esa línea, no alcanza con cambiar discursos si lo que se pretende modificar continúa presente en la vida diaria de la escuela. Nuestro país ha venido orientando sus reflexiones en materia educativa desde el paradigma de la Ciencia Social Crítica, hecho que ha permitido inscribir en los textos curriculares el abordaje de las problemáticas de género, lo cual se evidencia en el actual PEIP (2008) en sus fundamentos, así como en un campo de conocimiento específico -Ética y Construcción de la Ciudadanía- para el tratamiento secuenciado y recursivo de temáticas vinculadas con las mismas. Es valorable esta toma de decisión en un currículo elaborado por el magisterio uruguayo, en el cual se intentó “hacer visibles” y propiciar el análisis de realidades sociales conflictivas que otrora permanecían ocultas en los textos curriculares

anteriores. Pero aún, a 12 años del diseño del nuevo programa necesita ser llevada a la práctica.

Es necesaria una toma de conciencia que solamente podrá ir gestándose en tanto pueda articularse la reflexión teórica puesta en juego con el análisis de las prácticas cotidianas en las aulas. Para ello, se debe proporcionar a los y las docentes las herramientas conceptuales, didácticas y metodológicas que les permitan la revisión de su actuar y práctica reflexiva en el aula, todo ello mediante la sensibilización, capacitación y formación en perspectiva de género que esté disponible en las instancias de formación, profesionalización y actualización docente, ya que se considera desde este trabajo que la formación docente en la temática (detectada como una de las principales debilidades, al no ser recibidas desde las políticas educativas) juega un rol fundamental en la transformación y la incorporación de la perspectiva de género dentro del sistema educativo.

Hoy, febrero de 2022 se detecta por grupos sociales la imperiosa necesidad de la implementación del mismo. A raíz de una situación de violencia sexual que estuvo presente en los medios de comunicación, la Red Uruguaya Contra la Violencia Doméstica y Sexual emite un comunicado exigiendo *“el cumplimiento de la Ley 19.580 (2018), Cap.II Art. 38” que refiere a enseñar perspectiva de género y violencia basada en género (VBG) en el sistema educativo, desde educación inicial a la Universidad(...), con la finalidad de prevenir, atender y erradicar conductas estereotipadas que permiten, fomentan y toleran la violencia contra las mujeres, así como apoyar y fomentar programas desde la educación que permitan concientizar a la sociedad sobre las causas y consecuencias de dicha violencia.* Esta “exigencia”, no solo de esta Red, sino desde comunicadores y gestores de opinión, da a pensar que quizás esta situación planteada en nuestro estudio de caso, que es una escuela de práctica, que por serlo aplica lo que las políticas educativas demandan ya que se forman a futuros docentes, ¿puede ser generalizable y por tanto en esta temática “hay un debe” quizás porque está plasmado en el discurso pero no llevado a la práctica?.

Operativizar e intervenir en las prácticas educativas parecen ser los desafíos próximos, siempre que se quiera incidir en las desigualdades de género desde el ámbito educativo. Quizás debamos preguntarnos: ¿qué factores o condiciones han venido operando en nuestras instituciones educativas de educación inicial y primaria para impedir que la formación de los y las docentes se despojen de *habitus* y rutinas heredadas de concepciones pedagógicas perimidas? La pregunta queda abierta. La respuesta la debemos construir entre todos.

Por cierto, la compleja problemática de género así lo requiere.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre, R. (1998) Sociología y género. Las relaciones entre hombres y mujeres bajo sospecha. Montevideo, Universidad de la República – CSIC-, Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales. Doble Clic Editores.
- Althusser, L. (1974) Sobre la ideología y el Estado; ideología y aparatos ideológicos del Estado en Escritos. Barcelona, España. Editorial Laia.
- Apple, M. (1989) Maestros y textos. Una economía política de las relaciones de clase y género en educación. Barcelona, España. Editorial Paidós.
- Bourdieu, P. (1973) Condición de clase y posición de clase. Buenos Aires, Argentina. Editorial Nueva visión.
- Bourdieu, P (1977) Capital cultural, escuela y espacio social, Siglo XXI . México
- Bourdieu, P (1991) El sentido práctico. Madrid, España. Editorial Taurus.
- Bourdieu, P (2000) La dominación masculina. Barcelona, España. Editorial Anagrama.
- Bourdieu, P y Passeron , J (1995) La Reproducción . Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México. Editorial Fontamara.
- Butler, J.:(2001) El Género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad. Barcelona, España. Editorial Paidós
- Celiberti, L; Filardo, V; Goñi Mazzitelli, M y Mancebo, M, (2011) Puede y deber rendir más:Una mirada feminista sobre las políticas de formación docente. Montevideo, Uruguay. Cotidiano Mujer - ONU Mujeres.
- Corbetta Piergiorgio, (2007) Metodologías y Técnicas de la Investigación social. McGraw Hill/ Interamericana de España. Madrid.
- De Jong , E (2001). Trabajo Social, familia e intervención. La Familia en los albores del nuevo milenio: reflexiones interdisciplinarias: un aporte a l trabajo social. Buenos Aires, Argentina. Editorial Espacio, Cap I.
- Durkheim, E,(1974) Educación y sociología. Buenos Aires, Argentina. Editorial Schapire.
- Dussel, I(2009) Educación, desigualdad y diferencia . Los términos del debate en Revista Quehacer educativo N.º 93 , pp 68 a 70 .

Dussel, I. (2020) La clase en pantuflas. Reflexiones a partir de la excepcionalidad, Conversatorio, video de la serie Diálogos sobre pedagogía, Córdoba, Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=6xKvCtBC3Vs> (ingreso 10/5/2021) [“La clase en pantuflas” | Conversatorio virtual con Inés Dussel ..](#)

Dussel I, Ferrante P y Pulfer D (compiladores / o editores) (2020) Pensar la educación en tiempos de pandemia : entre la emergencia, el compromiso y la espera. Buenos Aires, Argentina. Editorial UNIPE.

Freire; P (1998) Pedagogía de la autonomía. S XXI. México. Editorial Siglo XXI.

Freire; P (1997); Política y educación. Segunda edición. México. Editorial Siglo XXI.

Freire; P (1994); Pedagogía del oprimido. México: Editorial Siglo XXI.

García S y Berardi L (2000) Conceptos de Pierre Bourdieu aplicados al oficio de maestro en Revista Quehacer Educativo N° 43, pp 15 a 22.

Giroux, H. (2008) Introducción: Democracia, educación y política en la pedagogía crítica. En Me Laren, P y Kincheloe, J.L (dir.), Pedagogía crítica - de qué hablamos, donde estamos (p, 17-22). Barcelona, España. Editorial Graó.

Goñi , M (2011) Una mirada feminista a las políticas de Formación Docente en “ Puede y debe rendir más”. Montevideo, Uruguay. Cotidiano Mujer - ONU Mujeres.

Graña, F. (2006). Una revisión de estudios recientes. Igualdad formal y sexismo real en la escuela mixta. En Revista de Ciencias Sociales. Departamento de Sociología Año XIX, 23, pp. 63-75.

Habermas, J.(1989) Conocimiento e interés. Madrid, España. Editorial Taurus.

Lasch, C; (1984) Refugio en un mundo despiadado, reflexión sobre la familia contemporánea. Barcelona, España. Editorial Gedisa.

Lamas , M (1996) Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género. (pdf) s/e

Lehman. J (1994) “Durkheim and Women” Reseñado por Gina Zabludovsky .Sociológica, año 17, número 50, pp. 243-247

López, A.; Quesada, S. (2002) Guía Metodológica: materiales de apoyo en salud sexual y reproductiva con enfoque de género a equipos técnicos de los Centros Caif. Montevideo, Uruguay. Editorial Gurises Unidos, UNFPA, Plan CAIF.

Luhmann, N (1996) Teoría de la sociedad y pedagogía . Barcelona, España. Editorial Paidós

Oxman ,C (1998) La entrevista de investigación en ciencias sociales. Buenos Aires, Argentina. Editorial Universitaria de Buenos Aires .

Parsons; T (s/f) La clase escolar como un sistema social: algunas de sus funciones en la sociedad norteamericana Montevideo. Montevideo, Uruguay. Editorial Fundación de Cultura Universitaria.

Parsons, T (1982) El sistema social. Madrid, España. Editorial Alianza.

Popkewitz (1988) Paradigmas e ideologías en investigación educativa. Madrid, España. Editorial. Mondadori.

Rostagnol,S (2008) El currículo oculto de la socialización de género.” En: Educación Sexual: Su incorporación al Sistema Educativo. Montevideo, Uruguay. Editorial ANEP-CODICEN-PES. 2008.

Salvá , N (2010) Tiempos de transformación en la educación,de la esperanza a la posibilidad. En Revista Quehacer Educativo N°85, pp. 15 a pp 20.

Scott J. (1990) “El género. Una categoría útil para el análisis histórico “ en Nash y Amelang eds 8 (pdf)

Soler, M (2016) La educación tiene que estar bajo cuestión siempre. Entrevista diario Brecha Disponible en: <https://brecha.com.uy/la-educacion-estar-cuestion-siempre/>(visto 18/5/ 2021)

Simons, y Masschelein, J (2014) En defensa de la escuela. Una cuestión pública. Buenos Aires,Argentina. Editorial Miño y Dávila.

Strauss A y Corbin J(2002) Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada. Colombia. Editorial Universidad de Antioquia.

Tuana, A; (2009) Violencia de género: aspectos conceptuales. En: AA.VV; El enfoque de género en las reformas de la legislación penal y procesal penal. Montevideo, Uruguay. Edición Bancada Bicameral Femenina, Fondo de Desarrollo de las Naciones Unidas para la Mujer (UNIFEM).

Varela, JP (1964) La Educación del Pueblo . Colección Clásicos Uruguayos , Montevideo Vol.49,pp 85.

Valles, M (1999) Técnicas Cualitativas de investigación social. Madrid, España. Editorial Síntesis.

Yannoulas,S (1997) Educar,¿una profesión de mujeres?La feminización del normalismo y la docencia(1870-1930). Buenos Aires, Argentina. Editorial Kapelusz

Yannoulas,S (1997) Maestras de antaño : ¿Mujeres tradicionales? Buenos Aires, Argentina. Editorial Kapelusz

Fuentes documentales

ANEP (2008) Programa de educación inicial y primaria (PEIP)

Disponible en

https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/ProgramaEscolar_14-6.pdf

ANEP (2010-2030) Plan Nacional de Educación. Disponible en

<file:///home/ceibal/Descargas/documento%20del%20plan%20nacional%20de%20educacin%202010%20-%202030.pdf>

ANEP (2018) Censo Nacional Docente 2018. Disponible en

<https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/documentos/COMPILACI%C3%93N%20CENSO%202019.pdf> ingreso 10/05/ 2021

MEC (2022) Línea educación- género. Disponible en <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/politicas-y-gestion/linea-educacion-genero> (visto 4/ 2021)

Ley N 18.437 (2009) Ley General de Educación. Disponible en

<tps://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>

Glosario:

- .**ANEP:** Administración Nacional de Educación Pública
- .**CEIP:** Consejo de Educación Inicial y Primaria
- .**CEP:** Consejo de Educación Primaria
- . **CES :**Consejo de Educación Secundaria
- .**CETP :** Consejo de Educación Técnico Profesional
- .**CFE:** Consejo de Formación en Educación
- .**CODICEN:** Consejo Directivo Central
- .**DGEIP :**Dirección General de Educación Inicial y Primaria
- .**IFD :**Instituto de Formación Docente
- .**MEC:** Ministerio de Educación y Cultura
- .**PAEPU:** Proyecto de Apoyo a la Escuela Pública Uruguaya

.PEIP :Programa de Educación Inicial y Primaria

.PNE: Plan Nacional de Educación

.PES :Programa de Educación Sexual