

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

**Transversalización de la perspectiva de género en la
educación primaria:
un desafío hacia la equidad**

Gabriela Gómez Quinelli

Tutor: Natalia Magnone

2012

AGRADECIMIENTOS....

A mi familia por su apoyo y estimulación.

A mis amigos/as y todos mis afectos por darme fuerza y apoyo permanente en esta etapa y toda la carrera.

A mis compañeros/as y referentes profesionales de diversos lugares de trabajo por compartir experiencias, puntos de vista y su apoyo humano y profesional.

A mis compañeros/as de facultad por el intercambio y reflexión generada durante toda la carrera

A mis colegas de la educación por compartir y aprender juntos/as en este camino lleno de desafíos y oportunidades que nos brinda la tarea de enseñar.

A Natalia por su confianza, apoyo y orientación.

Al equipo de trabajo de la escuela N° 299 por compartir sus opiniones, su tiempo y la posibilidad de reflexionar colectivamente.

A Alba y Sandra por sus aportes y su disposición de responder las entrevistas.

INDICE

| | |
|---|-----------|
| Presentación..... | 4 |
| Introducción..... | 5 |
| - Metodología de trabajo..... | 7 |
| Capítulo I - ¿De qué hablamos cuando hablamos de género?..... | 10 |
| 1-1 Conceptualizando el término género..... | 10 |
| 1-2 El género como categoría de análisis..... | 12 |
| 1-3 La lucha por el reconocimiento..... | 15 |
| 1-4 Construcción de modelos e identidades de género desde la infancia..... | 16 |
| Capítulo II – Educación y género: una relación necesaria..... | 22 |
| 2.1 La escuela como agente de socialización..... | 22 |
| 2.2 Educación y perspectiva de género: ¿reproducción o transformación?..... | 26 |
| 2.2.1 Un poco de historia sobre la educación de las mujeres..... | 27 |
| 2.2.2. Indicadores de sexismo en la escuela mixta..... | 29 |
| 2.2.3 ¿Escuela mixta o coeducación?..... | 34 |
| Capítulo III - La perspectiva de género en la escuela pública..... | 37 |
| 3.1- La escuela pública en el presente uruguayo..... | 37 |

| | |
|--|-----------|
| 3.2 - Políticas públicas de género y su transversalización en las políticas y programas Educativos en Uruguay..... | 39 |
| 3.2.1- Nuevos planes y programas y la incorporación de la perspectiva de género..... | 42 |
| 3.2.2 -El Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos (PIODNA) y sus propuestas en Educación..... | 45 |
| Capítulo IV - Incidencias y realidades en el contexto escolar..... | 50 |
| 4.1- La visión sobre la temática en el contexto escolar..... | 50 |
| 4.1.1- La voz de los niños y niñas..... | 51 |
| 4.1.2- La práctica cotidiana..... | 54 |
| 4.2- La formación docente en la temática..... | 61 |
| Capítulo V - Reflexiones finales..... | 67 |
| Bibliografía..... | 71 |
| Fuentes documentales..... | 73 |
| Anexos..... | 75 |
| Anexo N° 1..... | 75 |
| Anexo N° 2..... | 76 |
| Anexo N° 3..... | 77 |

PRESENTACIÓN

El presente trabajo constituye la Monografía de grado de la Licenciatura de Trabajo Social de la Universidad de la República.

La idea del mismo consiste en analizar ¿en qué medida la educación primaria pública integra la perspectiva de género? Para el abordaje del tema, debido a que el campo de análisis es muy amplio, se han estudiado las diferentes políticas que existen a nivel nacional en relación a la temática y se toma como ejemplo de estudio una escuela específica de la ciudad de Montevideo. Si bien no es un trabajo representativo de todo el país, contiene rasgos universales del proceso de integración de la perspectiva de género en la educación primaria.

Confluyen en la motivación del tema varios elementos de interés. Por un lado, como ciudadana y como docente, la convicción de creer en la educación como una herramienta de transformación social; por otro lado lo que ha significado desde distintos ámbitos y experiencias de práctica laboral y académica relacionadas con la temática de género, me llevan a identificarla como un tema que atraviesa múltiples aspectos de la vida cotidiana desde la que se manifiestan problemas e inequidades sociales. Ante estas inquietudes, surge la creencia en la necesidad de cambios culturales que apunten a la construcción de una sociedad más equitativa.

En este marco, el interés ha ido transitando diferentes etapas, integrando las vertientes mencionadas en una misma problemática: la transversalización de la perspectiva de género en la educación.

Abordar dicha problemática implica indagar y analizar sobre la transversalización de la perspectiva de género que se promueve desde las políticas públicas y su incorporación en las prácticas educativas de las instituciones escolares. Para realizar el análisis planteado se expone un trabajo que ha implicado una indagación bibliográfica y documental, y una aproximación a la realidad escolar en la búsqueda de voces y respuestas que permitan visualizar de qué manera se articulan las políticas y planes existentes en la temática con la realidad cotidiana.

Como punto de partida, con el objetivo de enmarcar teóricamente el tema, en el Capítulo I, se plantea un marco teórico sobre el concepto de género como construcción social y objeto de análisis. Este encuadre, se relaciona también con lo que implica el contenido cultural de este concepto con la construcción de identidades que se desarrolla desde la infancia y también con lo que ha sido el aporte y lucha de los movimientos feministas para poner el tema de la discriminación de género en la visibilidad y agenda pública.

Con el objetivo de acercar y relacionar lo anterior con el campo educativo, en el Capítulo II, se realiza un planteo teórico sobre la concepción de la educación que atraviesa este trabajo. Desde las diferentes posturas filosóficas y pedagógicas que a lo largo de la historia han marcado el camino de la educación, los grandes cuestionamientos giran en torno al rol reproductor o transformador de la misma. Esta línea de indagación ha llevado a realizar un recorrido histórico en lo que ha sido la educación de las mujeres y su significación social en el marco de una sociedad donde el androcentrismo ha determinado las formas y los modelos educativos. De qué manera la inclusión de la mujer en el mundo educativo en el marco de una escuela mixta, ha generado nuevas formas de discriminación por naturalizar las inequidades existentes.

Más adelante en el Capítulo III y aproximándonos en mayor medida al problema de estudio, se plantea un marco contextual desde el cual, se analiza la realidad de la escuela pública en el presente uruguayo. Si bien, el estudio no profundiza cada uno de los planteos y ejes mencionados, se realiza un panorama general de la educación en relación a los cambios de las últimas décadas. Las nuevas políticas educativas, específicamente en el área de género, tienen una impronta distinta que la aplicación de contenidos más cotidianos en la dinámica escolar, requieren de un análisis e incorporación más compleja por diversos motivos que son motivo de reflexión y estudio. Con este objetivo se analizan estas políticas con la implementación y articulación que se hace desde los distintos organismos involucrados.

Finalmente en el Capítulo IV, en una aproximación a la realidad cotidiana, se realiza un trabajo de campo en una escuela específica, la escuela N° 299 en la que trabajo como maestra hace 11 años. En la misma se intentan recoger distintas voces desde alumnos, alumnas, docentes y la dirección, y en una escala jerárquica mayor, una inspectora regional que puede plantear su visión desde una mirada más amplia que la que concretamente se vive en la escuela.

A partir de estas encuestas y entrevistas se analiza también desde lo teórico, las implicancias que tiene trabajar en la educación desde una perspectiva de género, y los obstáculos, debilidades y fortalezas que influyen a que esta tarea se lleve adelante.

INTRODUCCIÓN

“Quizás nuestro mayor esfuerzo educativo y ético deba orientarse a la articulación y apertura de horizontes de esperanza. Ante una cultura de desesperanza, el desafío educativo y ético está en nuestro aporte incansable para organizar la esperanza”

(José Luis Rebellato)

Si bien existen avances en cuanto a la incorporación de la perspectiva de género en la educación desde las políticas públicas, se torna necesario profundizar en la existencia o no de mecanismos planteados para dicha incorporación y las dificultades a las que se enfrenta el sistema educativo en su conjunto para que esa mirada sea incorporada desde las aulas. Dificultades que tienen que ver con las prácticas cotidianas, con el involucramiento directo de diversos actores (autoridades, profesionales, familias, comunidad, etc) y con los mandatos y estereotipos culturales instalados socialmente, los que son muy difíciles de desnaturalizar.

Desde este trabajo se intenta indagar en los mecanismos normativos que existen en el área de la educación en cuanto a la temática de género y de qué manera se articulan con las políticas que existen a nivel nacional como por ejemplo el Primer Plan Nacional de Oportunidades y Derechos del año 2007.

Existe un nuevo Programa escolar del año 2008, que incluye el concepto de género enmarcado en una perspectiva de Derechos Humanos y plantea en su fundamentación como importante *“desnaturalizar los constructos culturales vinculados a los roles de género y que la escuela se cuestione como agente de reproducción de modelos existentes”*. (Programa de Educación Inicial y Primaria, 2008. P, 101)

Plantea desde este marco, en sus contenidos, la incorporación del tema construcción de la identidad de género y la sexualidad, desde las etapas preescolares hasta sexto año.

En este contexto me pregunto ¿Cómo se instrumentan estas propuestas en la práctica cotidiana? ¿Cómo se plantean a nivel conceptual?

Muchas veces no alcanza con incorporar los contenidos, sino que también se requiere de un acompañamiento en el abordaje de los mismos, cuando se está hablando de nuevas perspectivas conceptuales que implican cambios profundos en las estructuras culturales.

La necesidad de una transversalización pasa también por el involucramiento directo de todos/as los actores que intervienen en la socialización de los niños y niñas. ¿De qué manera se

potencia esta intervención con las familias? ¿De qué manera se incorporan los nuevos contenidos como fundamentales no quedando en un nivel secundario en la propuesta educativa? ¿Cómo se da seguimiento a la incorporación de estas áreas tomando en cuenta que requieren la implementación de nuevos abordajes? ¿De qué manera se involucra a los/ docentes de las diferentes áreas?

La perspectiva de género se relaciona con abordar la realidad desde una mirada crítica de las relaciones “naturales” que se establecen entre niñas, niños, mujeres y hombres, focalizando en cómo se desarrollan las mismas y si se promueve o no la equidad desde las distintas prácticas, planes, discursos, programas, etc.

En este sentido, este trabajo intenta ser un estudio que pueda aportar a la reflexión sobre un tema que se transforma en problemática social desde el momento en que la práctica educativa con perspectiva de género, es un eslabón más junto con otros mecanismos de igualdad, que permitan transitar hacia cambios sociales que promuevan libertad y justicia.

Metodología

En lo que hace a la producción de datos la tesis se nutre de tres estrategias:

1. Relevamiento de los planes y programas que existen actualmente en la temática de género en el ámbito educativo.
2. Entrevistas focalizadas a informantes calificados/as en el área de la educación. Se realizaron 2 entrevistas, una a la directora de la escuela en donde se hace el estudio y la otra a una inspectora regional escogida por su mirada crítica sobre el abordaje del sistema educativo en relación a la incorporación de la perspectiva de género. El objetivo de las entrevistas está dirigido a entender los procesos de incorporación de los nuevos contenidos escolares en el área de género y el seguimiento de su aplicación práctica. Se elaboraron pautas de entrevistas¹ diferentes según el área de trabajo e involucramiento de cada persona entrevistada y según los objetivos previstos para cada uno/a.
3. Estudio de un ejemplo de la realidad: La Escuela N° 299 de Piedras Blancas. Se realizaron dos tipos de actividades:

Una encuesta a docentes de la escuela para poder relevar información sobre la incorporación de la perspectiva de género en la cotidianeidad de las aulas tomando en cuenta

¹ Ver anexos

diferentes indicadores como la formación o conocimiento de la temática, herramientas o recursos de abordaje, interrogantes y planteos. Se realizaron veintinueve encuestas en forma escrita a docentes de ambos turnos matutino y vespertino.

Un taller realizado en un grupo de 6º año de la misma escuela con el fin de recabar información sobre los estereotipos de género que tienen incorporados los alumnos/as. Se consideró trabajar con un sexto año por significar la etapa final escolar, en la que ya existen ideas formadas sobre los roles de género en nuestra sociedad. Cabe destacar que este grupo ha realizado actividades sobre la perspectiva de género en los trabajos del aula; esta propuesta formó parte de dicho proceso de trabajo.

CAPÍTULO I

¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE GÉNERO?

1.1- Conceptualizando el término "género"

Desde un punto de vista gramatical, el concepto de "género", es junto con el número, una cualidad que se puede atribuir a lo que llamamos sujeto: masculino, femenino, y en ciertos idiomas neutros.

En este sentido, tomando a Mónica De Martino (2005), a través del pensamiento y el lenguaje, las sociedades y culturas construyen los conceptos que determinan y califican las características para cada cosa. Por tanto, si "género" es un concepto construido socialmente y designa una calificación a lo femenino y lo masculino, estas son también construcciones sociales.

Desde el lenguaje, la cultura establece significaciones sociales a los conceptos y a las relaciones entre ellos. *"La lengua refleja la construcción cultural del pueblo que nombra a partir del dominio de características comunes de género, representaciones sociales que atraviesan a seres humanos, instituciones, normas y valores sociales"*. (De Martino, 2005: 4).

A su vez, el lenguaje, al determinar características y valoraciones a través de la palabra, atribuye y también invisibiliza. Si caracteriza a lo que nombra, invisibiliza a lo que no nombra, y cuando el género femenino no se incluye en el lenguaje, invisibiliza lo femenino frente a la visibilidad masculina "en el sentido genérico del Hombre".

Por otro lado, en su uso descriptivo, el género es un concepto asociado con el estudio de las cosas relativas a las mujeres. Según Joan Scott (1996) el tema género abre un nuevo departamento de investigación histórica, pero carece de capacidad analítica para enfrentar paradigmas que han perpetuado determinadas concepciones que dificultan complejizar su significado asociándolo directa y únicamente a la oposición binaria "sexo"- "género".

Cabe diferenciar los conceptos de "género" y "sexo", señalando este último como la diferencia sexuada entre hombres y mujeres, asignada por las características físicas diferentes con que nacemos, y el primero a la producción social a partir de la diferencia sexual, determinando modelos y valoraciones sociales de acuerdo a la división sexuada. Pero profundizar en el concepto género implica tener una perspectiva desde lo histórico y social teniendo en cuenta las relaciones que se generan en torno a su significado. En este sentido Joan Scott (1996), destaca:

“El género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y es una forma primaria de relaciones significantes de poder... El género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder” (Scott, 1996:288)

La categoría género, por tanto es relacional y su estudio no es el estudio de “las mujeres” sino de las relaciones entre hombres y mujeres, de las relaciones sociales basadas en el género en su conjunto. Estudiar estas relaciones es analizar la significación subjetiva y colectiva que una sociedad determina y espera para lo masculino y lo femenino como modelos a seguir. En este sentido, analizar la naturaleza de estos modelos, no pasa solamente por perseguir la causalidad universal, sino por buscar una explicación significativa en la relación de los múltiples factores que atraviesan la construcción de estos modelos.

El lugar de la mujer y del hombre en la vida social humana, no es producto directo de lo que hacen, sino del significado que adquieren sus actividades en la interacción social concreta de acuerdo al contexto socio histórico y cultural. Según Scott: *“el género facilita un modo de decodificar el significado y de comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana” (Scott, 1996:293)*

De acuerdo a esto, el género se construye y se transforma de acuerdo a los significados que cada sociedad va creando y generando en las relaciones sociales, culturales y políticas y en este marco articula las relaciones de poder. El género entonces no puede analizarse separado del contexto histórico y social en que se enmarca, y a su vez como una construcción que se manifiesta en la relación social.

Por otra parte, Judith Butler (2007), cuestiona la asociación binaria sexo/género, planteando que si el género se construye a partir de un cuerpo sexuado, por un lado, la construcción cultural que se tiene del género existe previamente en la diferenciación biológica del sexo porque de acuerdo a ella se elaboran las concepciones sociales. Por lo tanto sexo y género son conceptos contruidos culturalmente.

En este sentido, se discute la existencia de una relación binaria y directa sexo/género en el entendido de que si son construcciones culturales, el género no es una relación causal del sexo ni tan aparentemente rígido como el sexo, *“posibilitando que el género sea una interpretación múltiple del sexo” (Butler, 2007:54)*. En la medida en que el género se construye culturalmente, nada indica que deba asociarse un determinado tipo de género para un determinado tipo de sexo, sino múltiples formas de ser:

“La distinción sexo/género muestra una discontinuidad radical entre cuerpos sexuados y

géneros culturalmente contruidos. Si por el momento presuponemos la estabilidad del sexo binario, no está claro que la construcción de "hombres" dará como resultado únicamente cuerpos masculinos o las "mujeres" interpreten sólo cuerpos femeninos. (...)...no hay ningún motivo para creer que también los géneros seguirán siendo sólo dos. La hipótesis de un sistema binario de géneros sostiene de manera implícita la idea de una relación mimética entre sexo y género en la cual el género refleja al sexo o de lo contrario está limitado por él". (Butler, 2007:54)

Esta perspectiva sobre el género, lo construye como una totalidad compleja de múltiples aspectos donde según Butler (2007) *"nunca aparece completa en una determinada coyuntura en el tiempo"*.

En similar sentido, Scott (1996) hace referencia a rechazar la calidad fija y permanente de la oposición binaria, esto marca la necesidad de lograr una historicidad y deconstrucción de los términos de la diferencia sexual.

La complejización del término género abre un campo de estudio sobre el significado del mismo problematizándolo y desnaturalizando las categorías que lo preservan como algo inmodificable y estable.

1.2- El género como categoría de análisis

El interés en el género como categoría analítica ha surgido a finales del siglo XX y representa una tentativa de las feministas contemporáneas para reivindicar un espacio específico en la teoría existente para explicar la persistente desigualdad entre mujeres y hombres. Siguiendo a Scott: *"La historia del pensamiento feminista es la historia del rechazo de la construcción jerárquica de la relación entre varón y mujer en sus contextos específicos y del intento de invertir o desplazar su vigencia."* (Scott, 1996: 286).

El estudio del concepto de "género" como categoría de análisis, implica analizar la caracterización social de lo masculino y lo femenino, en términos de relaciones sociales, problematizando las representaciones construidas sobre el concepto y sobre lo que él designa. No designa las diferencias que tenemos sobre los sexos sino las representaciones que tenemos sobre esas diferencias y las relaciones de poder en las que históricamente se ha colocado lo femenino en inferioridad con relación a lo masculino.

Esta ubicación inferiorizada tiene su base en la organización de la sociedad patriarcal

(patriarcado)², cuya estructura considera a los géneros como un conjunto de pautas sociales que limitan y diferencian las posibilidades individuales atribuyendo al género masculino comportamientos y actitudes más generales y poderosas y al femenino más particulares y sin trascendencia. Estas atribuciones ponen de manifiesto una estructura jerárquica, una relación de poder: la dominación de los hombres y más específicamente del género masculino sobre las mujeres.

Marcela Lagarde (1994) plantea que el mundo contemporáneo se caracteriza por una organización social de géneros y por una cultura machista regida por el orden patriarcal.

"Vivir en un mundo patriarcal significa que más allá de nuestra voluntad y de nuestra conciencia, las mujeres y los hombres ocupamos espacios vitales jerarquizados, cumplimos con funciones y papeles, realizamos actividades, establecemos relaciones y tenemos poderes o carecemos de ellos, de maneras prefijadas por la sociedad y con márgenes estrechos y rígidos" (Lagarde, 1994:13)

La dominación de género se articula con otras formas de dominio racial, étnico, clasista, etario, contribuyendo por tanto a producir formas de explotación. En este marco, las mujeres están sujetas al dominio del conjunto de la sociedad y sus normas que les asignan espacios sociales secundarios y desvalorizados fomentando una discriminación naturalizada y normatizada. En la cultura patriarcal, la mayor parte de las personas cree que el orden genérico es inmutable, que se nace mujer u hombre con todos los atributos que la sociedad ha construido en torno a ellos y que tales características son innatas e intocables. Así afirma Lagarde (1994), la cultura de género sintetiza un conjunto de interpretaciones y formas de ver el mundo que abarcan sociedades complejas y a cada persona en particular.

El orden patriarcal es lesivo para muchas personas especialmente para las mujeres ya que *"el patriarcado somete a formas de explotación y opresión típicamente genéricas a las mujeres al inferiorizarlas, discriminarlas y subordinarlas, y al ejercer violencia sobre ellas precisamente por ser mujeres y por no serlo de manera adecuada"* (Lagarde, 1994:21)

Abordar el género como categoría analítica implica por tanto comprender las estructuras relacionales de género pero no considerando sólo a los sujetos individuales, sino a la

² Llamamos patriarcado a la organización familiar y social basada en el poder de los padres, "un sistema ideológico y político con el que los hombres -a través de la fuerza, la presión, rituales, la tradición, la ley el lenguaje, las costumbres, la etiqueta, la educación y la división del trabajo- determinan cuál es o no el papel que las mujeres deben interpretar con el fin de estar en todas las circunstancias sometidas al varón" Adrienne Rich (1976), en Loreley Dorelo (2005)

organización social y la naturaleza de sus interrelaciones, pues es crucial para comprender cómo actúa el género y los cambios sociales, cómo se generan mecanismos de poder que fomentan relaciones de discriminación.

Graña (2004) afirma que desnaturalizar las relaciones entre hombres y mujeres pone de manifiesto la desigualdad, la opresión de las mujeres y su condición sometida a las relaciones de poder hegemónicas por los hombres, son construcciones histórico sociales que construyen una sociedad basada en el androcentrismo³ e instituyendo "naturalmente" el género de los individuos como dimensión central de su identidad. *"De este modo la categoría género se introduce al análisis de la dominación de las mujeres por los hombres, en su condición de realidad social emergente que reproduce el poder patriarcal"* (Graña, 2004:19)

La mentalidad androcéntrica permite considerar valorativamente y apoyar socialmente que los hombres y lo masculino son superiores y más capaces que las mujeres, legitimando que tengan el poder del dominio y la violencia. La dominación patriarcal pone en situación de subordinación a las mujeres creando relaciones de desigualdad, discriminación y por lo tanto vulneración de sus derechos fundamentales. Pero hacer visible estas desigualdades como formas de discriminación ha significado una lucha social de movimientos feministas que han buscado la transformación de la vida de las mujeres a través del reclamo de los derechos.

Las tentativas por abordar el género desde esta perspectiva, han significado y significan luchas por un reconocimiento cultural y social que es base de reconocimiento político.

La política es una de las áreas desde las que se puede analizar históricamente el género. Desde el poder político, se toman decisiones que articulan el funcionamiento de leyes, instituciones y mecanismos que van construyendo formas de gobierno y consolidando relaciones de poder desde la organización de la igualdad o la desigualdad.

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, 1996:298)

Desde este punto de vista, se torna necesario puntualizar que el hecho de que el género hoy en día sea tratado como una categoría de análisis específica y de objetivo de políticas

³ "El androcentrismo consiste en considerar al ser humano de sexo masculino como el centro del universo, como la medida de todas las cosas, como el único observador válido de cuanto sucede en el mundo, como el único capaz de dictar leyes, de imponer justicia, de gobernar el mundo" (Moreno, M, 1996: 16)

sociales, es fruto de la lucha de los movimientos feministas que a lo largo del tiempo han ganado espacios de reivindicación y reconocimiento de la temática.

1.3 - La lucha por el reconocimiento

Desde los movimientos feministas del siglo XX se han generado luchas por un reconocimiento de las discriminaciones existentes hacia las mujeres, luchas para hacer visible lo invisible y que sea reconocido como un problema social. A partir de la segunda mitad de ese siglo se comienza a producir un proceso de transformaciones de las prácticas sociales y mentalidades colectivas que van vislumbrando nuevas concepciones e imágenes sobre las mujeres.

Dichos procesos comienzan por los cambios cotidianos, la estructuración de la institución familiar, desde donde comienzan a entrar en crisis las significaciones que legitiman las desigualdades entre los géneros.

Ana María Fernández (1993), en su libro "La mujer de la ilusión", destaca tres ejes de visibilidad que permitieron pensar a las mujeres como nuevos sujetos sociales a partir de la segunda mitad del siglo XX. Por un lado, las mujeres anónimas que instituyen prácticas transformadoras en su vida cotidiana; por otro, la práctica política de los movimientos feministas en su lucha por leyes más justas para las mujeres y su denuncia permanente de la discriminación de género; y finalmente "las académicas" presentando, demostrando y analizando en los centros académicos la ausencia de la dimensión de género en las diferentes disciplinas.

Estos tres ejes, relacionados entre sí a fines de los años '70, fueron instituyendo la visibilización de la discriminación y la desnaturalización de sus prácticas cuestionando los modelos de género existente. Pero si bien esto es un gran avance en la adquisición de nuevos espacios sociales para las mujeres, lejos se está de una transformación en el imaginario colectivo que permita sacar del ocultamiento la discriminación en todas sus formas.

Nancy Fraser, (2000), trata el problema de la discriminación de género como un tema de injusticias de distribución e injusticias de reconocimiento pues la falta de reconocimiento equivale a no ver reconocido el status de interlocutor/a pleno/a en la interacción social impidiendo la igualdad de condiciones de participación en la vida social y por tanto una injusta distribución de derechos. Cuando la falta de reconocimiento está institucionalizada en la sociedad, se institucionalizan construcciones culturales de derechos y personalidad. La esencia de la falta de reconocimiento es *"la construcción material que instituye normas culturales que hacen que una*

clase de persona sea infravalorada y no pueda participar en pie de igualdad....” Por tanto, “...cambiar las relaciones de reconocimiento supondría eliminar la distribución desigual” (Fraser, 2000. p, 128).

En relación al género, la falta de reconocimiento, genera desigualdades de poder que se institucionalizan y normativizan modelos heterosexuales, negando una participación igualitaria a la homosexualidad y modelos de género en construcción. La falta de reconocimiento genera una injusticia distributiva en todos los ámbitos, legitimando un desconocimiento y subordinación de lo diferente que se aleja de lo normativo y reconocido socialmente.

Siendo la estructura económica el conjunto de los mecanismos sociales e instituciones que contribuyen a la producción y reproducción de las personas y sus bienes, la familia y el sistema de género son parte de esa estructura, por lo que los modos de relacionamiento sexual y de poder entre géneros son parte de la reproducción cultural y material en la que se generan, reproduciendo modelos y desigualdades.

En este sentido, Carlos Eroles (2009), destaca la incidencia de los movimientos sociales⁴ en sus reclamos, participación, y demanda de derechos, desde donde se hacen visibles las situaciones críticas de la vida cotidiana generadas por la vulneración de derechos y discriminación de determinados sectores de la sociedad. La incidencia de los movimientos sociales en las decisiones políticas es una forma de ejercer una democracia participativa, condición necesaria para superar situaciones históricas negadoras de la condición humana.

1.4 Construcción de modelos e identidades de género desde la infancia

Los mandatos y roles esperados para mujeres y varones, vienen asignados desde la dimensión cultural de una sociedad, por lo que la construcción de lo femenino y masculino, es determinante en la conformación de las identidades individuales y sociales. Desde el imaginario social se legitiman y naturalizan repartos de poder, sistemas de valores, lazos sociales y estereotipos a seguir, difíciles de desentrañar y desnaturalizar.

La ciencia social ha adoptado el término estereotipo⁵ para designar ciertas categorías

⁴ Eroles se apoya en Touraine (1994) en cuanto a la relación que según él mantienen los movimientos sociales con la democracia planteando que sin la participación de los movimientos sociales la democracia se debilita quedando limitada al ámbito político y la competencia entre coaliciones políticas. “*Los movimientos sociales son hoy una expresión significativa de la capacidad político- organizativa de los sectores populares para luchar por el fortalecimiento de su situación concreta*” (Eroles, 2009: 17)

⁵ Del griego: stereos significa “sólido”, y typos, “marca”

con que las personas tienden a evaluar a otras privilegiando algunos atributos comunes aprendidos e interiorizados socialmente. Los estereotipos de género están marcados por las diferencias sexuales que diferencian a hombres y mujeres y de acuerdo a ellas se han creado y legitimado las marcas y modelos según las cuales debe actuar cada ser humano de acuerdo a su sexo y se aprende a ser como hombres y como mujeres según esas pautas.

Históricamente se adjudican roles y espacios de participación diferentes para mujeres y varones basados en el modelo de la cultura patriarcal, lo que ha ido construyendo un estereotipo de género hegemónico que instituye relaciones asimétricas. Tradicionalmente las mujeres han tenido mayor participación en la vida familiar, desempeñando las tareas vinculadas al hogar, el cuidado de los niños, en el ámbito privado, impulsadas a interesarse por temas relacionados con la educación y la salud. Los varones en cambio, se dedicaron a las actividades del ámbito público, tuvieron mayor participación en la economía, la industria, las relaciones internacionales, los negocios y la política. Esta asignación diferenciada, en función de la división sexual del trabajo, se generaliza e internaliza, tomándose como natural y reproduciéndose de generación en generación.

“El estereotipo de género predominante prescribe atributos “típicos” de hombres y mujeres que justifican la hegemonía masculina y legitiman la distribución desigual de características socialmente reconocidas como “buenas” o “malas”. La sexualidad del varón sería violenta y agresiva, centrada en los genitales y carente de emocionalidad, en tanto que la femenina sería sexualmente difusa y orientada hacia los sentimientos y la afectuosidad. Sobre esta tipificación polar se justifican los rasgos “masculinos” de racionalidad, competencia e instrumentalidad, y los “femeninos” de ternura, afecto y expresividad”. (Graña, 2004:35)

En este sentido, los estereotipos de género instituyen comportamientos que repercuten y actúan sobre las identidades individuales y sobre toda la realidad social que perpetúa prejuicios aprendidos sobre comportamientos y actitudes, normas y valores sobre lo “femenino” y lo “masculino” que reproduce y justifica relaciones asimétricas de poder entre hombres y mujeres.

Scott (1996), plantea cuatro componentes que reproducen y explican el género:

- Lo simbólico: el género como constructo simbólico social del sexo biológico.
- Lo normativo: conjunto de normas y prescripciones que la sociedad establece para definir los roles específicos a desempeñar por los individuos pertenecientes a cada género (masculino - femenino).
- Lo político - social - institucional: potencia o reprime los comportamientos del sujeto de acuerdo a lo normativo, en función de que los roles desempeñados por los individuos

socialmente cumplan las expectativas del género.

- La identidad subjetiva: resultado de la relación entre lo asignado socialmente y lo asumido por el sujeto.

La influencia del género corporal por tanto, caracterizado por una construcción social dentro de un mundo patriarcal; se extiende a todas las esferas de nuestra vida cotidiana determinando siempre de alguna manera como nos relacionamos.

En este marco Lagarde (1994) plantea que la *"cultura patriarcal funciona y se reproduce a través de procesos pedagógicos, educativos y de socialización que cuenta con instituciones civiles, religiosas y estatales que apuntalan las normas patriarcales, difunden sus ideologías y sus creencias"*

Las familias, los sistemas educativos y los medios de comunicación, crean, difunden y reproducen las concepciones dominantes con una carga de creencias y valores sexistas⁶ y patriarcales estableciendo normas que se internalizan de forma directa en mujeres y hombres.

Así niños y niñas construyen su propia individualidad y forma de ser según los modelos que les muestran cómo se es hombre y cómo se es mujer como estereotipos opuestos con características propias que no deben confundirse. En general a las niñas se les enseña a ser "buenas" y a los varones a ser "fuertes", "muy varones" y a "no hacer cosas de nena" elaborando así una identidad de género que le es asignada conforme a los mitos relevantes en la sociedad en que viven, en dependencia al sexo al que pertenezca dicho individuo.

Si bien actualmente los cambios sociales han ido modificando la rigidez de los roles de género, aún persisten resistencias y dificultades de ruptura con lo establecido como natural.

Los procesos pedagógicos en la infancia son fundamentales y dejan una verdadera impronta consciente e inconsciente de género que va construyendo la personalidad e identidad. Estos procesos, que se aúnan a la permanente educación de género en que estamos inmersos todo el tiempo en todas las relaciones y situaciones de la vida, constituyen una verdadera pedagogía de género desde la que resultan los sujetos de género: *"...las mujeres y los hombres que desarrollan sus identidades y subjetividades de seres especiales, determinados, definidos para ser mujeres u hombres a partir de esas concepciones"* (Lagarde 1994:30)

La pedagogía de género es el proceso de aprendizaje y adquisición de esas identidades

⁶ La palabra sexismo se utiliza en ciencias sociales para designar aquellas actitudes que introducen la desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos sobre la base de la diferenciación de sexo. El sexismo es el conjunto de métodos empleados en el seno de la estructura social patriarcal para poder mantener en situación de inferioridad, subordinación y explotación al sexo dominado: el femenino.

y roles, y se va adecuando a cada edad, época y generación, por lo tanto también es dinámica y modificable. Esta pedagogía se mueve dialéctica y conflictivamente entre el conservadurismo y la innovación a medida que las personas a su vez van viviendo en diferentes grados conflictos de identidad de género por la enajenación, o por opresión o por la dificultad de cumplir con los estereotipos por sus propios deseos y creencias.

La identidad surge en un contexto de relaciones con otros, en este sentido, Carrillo y Revilla (2006) afirman que se adquiere la identidad conforme uno/a se identifica con otros/as y va comprendiendo el papel que desempeña ante ellos. La identidad social es un primer paso para la construcción de propio yo, para la identidad personal.

“Las relaciones que se construyen desde la infancia van formando la propia autoimagen. El yo se construye a partir de la internalización de imaginarios que dicen cómo se debe ser. Es introducido desde fuera. No existe lo masculino y lo femenino de manera absoluta, sino más bien elaboraciones simbólicas -sociales, históricas- de ellos” (Carrillo Trujillo y Revilla Fajardo, 2006:105)

Las necesidades de niñas y varones no son diferentes de acuerdo a su sexo, por lo tanto, *“...no existe ningún sustento racional a la situación que determina diferentes condiciones de crianza y educación para niños y niñas; salvo las que devienen de una construcción social de género desigual y antidemocrática”*.⁷ (INMUJERES, 2010: 28).

Los/as niños/as construyen su identidad a través de los vínculos que establecen y sobre todo en la primera infancia tienen una gran dependencia con el mundo adulto.

Es frecuente observar las diferenciaciones entre niñas y varones en cuanto a sus conductas en las instituciones educativas. Nos referimos a diferenciaciones que tienen que ver con *“las niñas son más prolijas que los varones”, “los varones son más agresivos que las niñas”, “las niñas son más tímidas que los varones”*. Estas son caracterizaciones que se van dando por los estereotipos construidos para cada género y transmitidos desde los ámbitos socializadores desde el nacimiento y reforzados en la primera infancia.

“Es a partir de la socialización de género que niñas y niños aprenden a entender y valorar lo masculino y lo femenino, a expresar sus sentimientos y resolver sus conflictos. Las expectativas, sueños, vocaciones y capacidades de cada uno/a de nosotros/as son el resultado de las inquietudes personales, oportunidades vividas y los condicionamientos socioculturales

⁷ Material creado por el Instituto Nacional de las Mujeres (INMUJERES): *“Primeros pasos: inclusión del enfoque de género en la educación inicial”* Manual para docentes. INMUJERES. Montevideo, 2010

recibidos" (Primer Plan de Igualdad para la Ciudad de Montevideo. IMM, 2002:13)

La infancia es el momento donde las fantasías del casamiento, del príncipe azul, y la felicidad para siempre se sedimentan en nuestras conciencias. Marcela Lagarde (1994), analizando las implicancias de la socialización de las mujeres en la sociedad patriarcal afirma que *"no somos tímidas de nacimiento: somos inducidas a serlo. Las mujeres somos educadas para dar todo y renunciar a aquello que queremos en pro del otro"*. Desde la imitación de roles, el lenguaje, los juegos infantiles, se crean diferencias de posibilidades de ser o querer ser entre niñas y varones, se potencian desigualdades que determinan muchas veces identidades establecidas y no autónomas.

A través de la socialización, niños y niñas van construyendo que el cuidado de la casa y de los hijos es tarea de mujeres y a pesar de que la mujer trabaje fuera del hogar, la atención de este es su principal responsabilidad. Así los juegos y juguetes para las niñas tienen que ver con los bebés, la cocinita, jugar a las madres, aprender a ser mamás, cuidar de los demás, servir, ser pasivas y tranquilas. Mientras que paralelamente van aprendiendo que los hombres son los que ganan más espacios de poder en la familia, las mujeres y el mundo, que deben ser más fuertes y poderosos. Así los varones dedican más su tiempo a juegos al aire libre, juegan a los superhéroes, armas, pelotas, aprender a ser fuertes y audaces, activos e inquietos, etc. Y en la medida los niños y niñas vayan mostrando comportamientos contrarios a lo que según su sexo se espera preocupa y confunde. Sobre todo los varones deben aprender a ser muy hombres y a ser todo lo opuesto a lo femenino, desvalorizando así lo considerado femenino asignándole menor valor social.

"La identidad masculina se adquiere en el proceso de diferenciación con la madre y el mundo femenino. Por ello generalmente los machos aprenden lo que no deben ser para ser masculinos antes de lo que deben ser. Muchos niños varones definen de manera muy simple la masculinidad: lo que no es femenino. Todo esto en un contexto social que subvalúa lo considerado femenino, y en el cual el poder y la autoridad son considerados masculinos" (Carrillo Trujillo y Revilla Fajardo, 2006:105).

El núcleo familiar es el que contribuye esencialmente en esta transmisión como socializador primario. Muchas veces las mujeres son las principales transmisoras de los roles de género y sexuales pues en su mayoría son las que pasan mayor tiempo con los hijos y la reproducción de roles está tan internalizada que transmitir los roles establecidos también marca el hecho de ser una buena madre, mandato principal de la sociedad para las mujeres.

En el último siglo, la noción de niñez y las instituciones o áreas de conocimiento que se

ocupan de la infancia, se instituyen en un proceso histórico que presenta transformaciones.

Actualmente, debido a cambios producidos a nivel social y económico, las relaciones entre varones y mujeres han modificado el modelo tradicional de roles. De todas maneras, el hecho de que la mujer se incorpore al mercado laboral y el varón no asuma roles acordes a esta nueva función en lo vinculado al cuidado de la familia, muchas veces lleva a que la mujer asuma ambos roles, duplique su tarea y se profundicen las desigualdades.

Pero teniendo en cuenta que la categoría género es una construcción sociocultural, es posible modificarla, desnaturalizando las construcciones subjetivas que reproducen inequidades y desigualdades entre hombres y mujeres. El proceso no es simple ni inmediato, pero el punto de partida de este proceso está en las familias y las instituciones educativas que las acompañan en un proceso de coeducación y responsabilidad compartida.

CAPÍTULO II

EDUCACIÓN Y GÉNERO, UNA RELACIÓN NECESARIA

2.1 - La escuela como agente de socialización

Más allá de la perspectiva a considerar, la educación se enmarca dentro de la sociedad y por lo tanto se va construyendo social e históricamente. La relación educación y sociedad se sintetizan en un sistema educativo que se relaciona con una sociedad contextualizada y en el que por lo tanto están implicados, instituciones educativas, actores sociales involucrados, una legislación educativa y otros componentes que a su vez se interrelacionan entre sí.

En este marco, la escuela, como institución educativa formal, a través de su función educativa y socializadora, transmite los valores y creencias que dominan en la sociedad según lo esperado y lo "correcto". Luego de la familia es una de las principales fuentes de socialización desde la que niños y niñas construyen sus identidades y relaciones sociales.

Existen diferentes corrientes de pensamiento que plantean diversas posturas con respecto a la función de la escuela en la sociedad. Sintéticamente pasarán a plantearse algunas posiciones teóricas que explican este rol y su relación con la reproducción de las normas sociales.

Desde un punto de vista de la postura funcionalista la escuela es un componente del sistema social cuya función básica es mantenerlo. Talcott Parsons, (1959) pone de manifiesto que el papel de la escuela es preparar individuos de acuerdo a los requerimientos primordiales de las instituciones, formando la personalidad del alumnado, haciéndolos aceptar, ordenamientos sociales preestablecidos.

Según esta perspectiva, el proceso educativo como proceso de socialización es donde se adquieren actitudes y formas de comportamiento requeridas por la sociedad. Los/as alumnos/as, adquieren y actúan roles preestablecidos en sociedad, si bien no de una manera visible, sí a través del proceso de socialización, primero en la familia, y luego en los distintos ámbitos sociales, logrando capacidades, motivaciones y prescripciones propias de su identidad.

Cabe cuestionarse aquí si esta perspectiva contempla que la adaptación a expectativas y mandatos culturales reproducen el orden y las inequidades sociales. Si la escuela es sólo un aparato clasificador que coloca a cada uno de sus miembros en el lugar que corresponde tomando en cuenta únicamente sus habilidades, se considera que esta clasificación es para el alumnado en general, ignorando que en los grupos sociales influyen, tanto las clases, como la

etnia, y "el género".

Desde una postura de la teoría de la reproducción se concibe el papel de la educación institucionalizada como la fuerza reproductora desigual, que interviene en las pautas sociales y culturales dominantes dentro de la sociedad, ya sea en los contenidos oficiales, o en el currículo oculto que se manifiesta en la escuela. Las teorías de la reproducción social parten del concepto de aparato ideológico del Estado de Althusser (1997) para analizar como tal a la escuela y sus prácticas. Centra su análisis en la función reproductora de la escuela mediante la división social del trabajo y su reproducción material.

Según Althusser, (1997) junto con técnicas y conocimientos, en la escuela se aprenden las "reglas" del buen uso, es decir de las conveniencias que debe observar todo agente de la división del trabajo, según el puesto que está "destinado" a ocupar: *"La escuela (y también otras instituciones del Estado, como la Iglesia, y otros aparatos como el Ejército) enseña las "habilidades" bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su "práctica"*.

Los aparatos ideológicos de Estado funcionan masivamente con la ideología como forma predominante pero utilizan secundariamente, una represión muy atenuada, disimulada, simbólica. Esta dominación simbólica tiene que ver con la reproducción de todas las formas de poder y exclusión. Althusser omite analizar la conexión entre las relaciones sociales de la escuela y la reproducción de la división sexual del trabajo. La reproducción está presente tanto en la clase como en el género así se conforman estructuras de clase y estructuras de poder dependientes.

En este sentido la represión simbólica de la escuela como aparato reproductor de la ideología dominante, reproduce los modelos establecidos como "normales" y castiga desde el control y la vigilancia como instrumentos de disciplina las desviaciones individuales que no se ajustan a la norma.

En este sentido, Michel, Foucault (1989), quien a través de sus diferentes obras plantea su postura crítica de las instituciones sociales, destaca el papel de la prisión como estructura eje de otras instituciones como la escuela, el cuartel, la fábrica, el asilo, el psiquiátrico, el hospital. Según él, a partir del siglo XIX los locos, los delincuentes, enfermos, niños y clase trabajadora (proletaria) son sometidos a una estrategia de inculcación moral al trabajo mediante una matriz saber/poder.

Las instituciones, mediante técnicas de disciplinamiento, van a funcionar para modelar masivamente a la población y someterla al orden del capitalismo industrial y emergente de la

época. Las instituciones disciplinarias han secretado una maquinaria de control que ha funcionado como un microscopio de la conducta de todo lo que no se ajusta a la regla, todo lo que se aleja de ella, las desviaciones. El castigo disciplinario tiene por función reducir las desviaciones. Debe por lo tanto ser esencialmente correctivo. (Foucault, 1989: p, 184)

La penalidad que atraviesa y controla a las instituciones disciplinarias, compara, diferencia, jerarquiza, homogeniza, excluye, normaliza de acuerdo a pautas comunes y dominantes. Fundamentalmente desde el S.XVIII aparece a través de las disciplinas el poder de la Norma donde se agregan a otros poderes como la ley, la palabra y el texto, la tradición. "Lo Normal se establece como principio de coerción en la enseñanza con la instauración de una educación estandarizada y el establecimiento de escuelas normales". (Foucault, 1989: p, 189)

El poder de normalización obliga a la homogeneidad desdibujando las diferencias individuales en cuanto a identidades personales. Según Foucault, los discursos y prácticas educativas también son un mecanismo de control que forman cuerpos dóciles pues se jerarquizan conceptos, discursos, valores, se encauzan conductas.

A través de transmitir aquello que los discursos legitiman, la escuela difunde e impone normalidad, prioriza las habilidades más valoradas socialmente, corrige lo que se sale de lo normal y en ese sentido, el sistema educativo a través de la escuela como institución formal y normalizadora, reproduce las relaciones de poder y por lo tanto de género. Las habilidades aprendidas comprenden una división de orden patriarcal que valora de forma diferente a alumnos que alumnas e inculca masivamente el pensamiento de la clase dominante.

Por otro lado desde una postura de resistencia crítica, 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.

En este caso el sentido social que se otorga a la educación va relacionado con la idea de transformación social, que permite a los actores sociales no solo ser influidos por el entorno de la escuela en sí, sino también ir avanzando paralelamente con la vida social.

Desde esta postura, se plantea una pedagogía crítica que cuestiona las visiones reduccionistas de opresión del poder en la educación, tratando de generar desde la educación, seres críticos capaces de analizar críticamente la realidad relacionando la teoría con la práctica social, el sentido común y el cambio social: "*La pedagogía crítica abre un espacio en el que*

alumnos y alumnas deberían ser capaces de asumir su propio poder como agentes críticos". (Giroux, 2008:17)

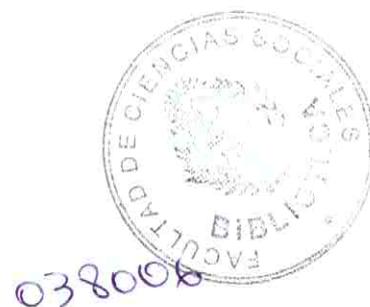
Esta pedagogía, plantea la necesidad de abrir un espacio para el debate sobre la responsabilidad, elemento necesario para la construcción de un futuro democrático. Desde este punto de vista la pedagogía planteada debería proporcionar condiciones para que alumnos y alumnas sean capaces de formar su propia conciencia sobre la relación con el proyecto de estado democrático aún en construcción para involucrarse en el mundo social y político del que son parte.

En este planteo incluye también a los/as docentes como sujetos críticos de su rol y de la realidad, siendo también 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)

En esta misma línea, Paulo Freire considera la educación como una "praxis", una práctica de dominación desde los que explotan a los oprimidos quienes deben pensar en la educación como una práctica de libertad. Freire plantea la importancia de educar desde la cultura como creación humana en la que tanto los que se consideran "dueños de la cultura" como los "oprimidos" participan para crearla y recrearla.

Hay una práctica de la libertad como hay una práctica de la dominación. Freire plantea modelos de ruptura frente a esa dominación a través de una conciencia crítica que se integre a la realidad siendo parte de ella para poder reflexionar críticamente sobre ella y así poder transformarla. *"La educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo"*. (Freire, 1992: 7)

Las teorías abordadas hasta este momento manifiestan una clara tendencia en el análisis de las desigualdades desde la clase social, y aunque la teoría de resistencia crítica contempla al género y la etnia, estos no son considerados como aspectos prioritarios. Sin embargo, desde esta mirada crítica de la realidad social en la que se plantea la transformación como alternativa desde los propios sujetos, se posibilita en el contexto de la lucha feminista, el ascenso de la categoría género en la educación como aspecto central de las inequidades sociales. Es desde esta postura de la pedagogía crítica que se considera en el presente trabajo que se debe analizar la educación con perspectiva de género hacia la transformación de dichas inequidades impulsada desde cada integrante de la sociedad como práctica de libertad.



2.2 - Educación y perspectiva de género: ¿reproducción o transformación?

La lucha del movimiento feminista por hacer visible la inequidad existente en las relaciones entre hombres y mujeres y la incorporación del estudio de género como categoría de análisis, ha permitido abrir un campo de estudio sobre género en el sistema educativo, donde se gestan junto con la familia, las primeras formas de socialización y reproducción de modelos sociales. Estudiar la relación educación y género implica hacerlo desde una mirada crítica que pone de relieve las desigualdades entre hombres y mujeres. A esta mirada le llamamos perspectiva de género.

El Primer Plan Nacional de Igualdad de Derechos y Oportunidades en Uruguay (INMUJERES, 2009), define la perspectiva de género como: *“un abordaje teórico y metodológico que permite reconocer y analizar identidades, perspectivas y relaciones sociales, especialmente las relaciones de poder que se dan entre los sexos. Este enfoque permite el análisis crítico de las estructuras socioeconómicas y político – legales, que dan lugar a las identidades femeninas y masculinas y que a su vez se ven influidas por ellas”*. (INMUJERES, 2009:38)

En este sentido, la perspectiva de género se relaciona con abordar la realidad desde una mirada crítica de las relaciones “naturales” que se establecen entre niñas, niños, mujeres y hombres, focalizando en cómo se desarrollan las mismas y si se promueve o no la equidad desde las distintas prácticas, planes, discursos, programas, etc.

“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, Mónica. 2010: p, 13)

Las instituciones educativas a lo largo de la historia se han preocupado por normalizar y homogeneizar a alumnas y alumnos, constituyéndose en elementos claves para la afirmación de identidades de género y sexuales. Por lo tanto, el sistema educativo es considerado un eslabón fundamental en la transmisión de cultura, normas y estereotipos de género, en tanto reproduce criterios de clasificación y jerarquización vigentes en la sociedad. Pero a su vez tiene la posibilidad de intervenir para modificar, deconstruir y desnaturalizar la normalización aportando herramientas y nuevas miradas para su transformación.

2.2.1- Un poco de historia sobre la educación de las mujeres

Las bases del actual sistema educativo comienzan a construirse en Europa a mediados del s.XVIII. En esta etapa histórica, aunque se va imponiendo la idea de que todos los ciudadanos deben recibir educación escolar, se debate sobre la conveniencia de que las niñas se beneficien también de ella. Por otro lado, las leyes educativas de los siglos XVIII y XIX explicitan claramente que niños y niñas deben educarse en escuelas distintas y recibir enseñanzas también distintas caracterizando así el modelo de educación segregada por sexos.

Subirats (1994) en el estudio que realiza sobre la evolución histórica de la educación de las mujeres, plantea que según las leyes de esa época, las propuestas y directrices se centran de forma explícita sobre lo que debe ser la educación de los niños, en tanto que la educación de las niñas se articula siempre en torno a los rezos, el aprendizaje de labores domésticas y el recorte de las asignaturas planteadas para los niños. Se argumenta a su vez que las niñas ni quieren estudiar ni necesitan de una cultura profunda, porque ello las puede distraer y alejar de su función principal, la de esposas y madres. La posibilidad de una instrucción básica para las mujeres era muy reducida y el acceso a estudios medios y superiores les estaba prohibido.

A su vez, tomando a Graña (1994), en Argentina la Ley de Educación Común sancionada en 1884 incluía Economía Doméstica para las niñas, que les enseñaba el papel de la mujer en la familia, la administración de la casa y el orden doméstico. Y por su parte en Uruguay en 1888 se constituía la Liga patriótica de la Enseñanza preocupada por la desintegración social de la campaña "*...donde en el mundo bárbaro, hombres y mujeres no sabían trabajar en aquellas tareas adecuadas al género y unos y otros realizaban tareas similares o comparables. Este mundo debía entrar en la modernidad y para ello las mujeres deberían ser educadas en las labores propias del género como la conducción del hogar y las tareas domésticas*". (Graña, 2004:8)

Luego con la filosofía de la igualdad ante la ley y la ética del trato igualitario a los educandos que prosperó durante el s.XIX, no se podían admitir diferencias formales en la educación de varones y mujeres cuestionando así las bases de la educación segregada y empezando a plantear el modelo de escuela mixta.

En nuestro país con la reforma de José Pedro Varela⁸ hacia fines del s.XIX y la

⁸ Con el cargo de Director Nacional de Instrucción Primaria y más tarde Inspector nacional de Educación Primaria, José Pedro Varela presenta en 1876 su proyecto de Ley de Educación Común basado en los principios de Gratuidad, Obligatoriedad y Laicidad.

concepción moderna de la educación en tanto sistema democrático, igualitario y obligatorio de formación de ciudadanos y ciudadanas, se instituía la no discriminación formal por razones de sexo y la igualdad de oportunidades en la educación. Es así que empiezan a plantearse algunas propuestas que defienden la necesidad de que las mujeres reciban una educación escolar más sólida y equivalente a la de los varones. Conseguir la igualdad educativa significa en esta etapa, que las mujeres puedan tener acceso a los estudios medios y superiores, y que niños y niñas, se eduquen en los mismos centros para mejorar la calidad de la escolarización de estas.

Este modelo de escuela mixta servía de fundamento para el logro de una democracia educativa: *"Así garantizada la democratización educativa de los géneros el desempeño escolar dependería del esfuerzo de cada uno. La proclamada igualdad de oportunidades parecía por fin garantizada ya que una idéntica educación de base para todos debía estimular el desarrollo de las potencialidades individuales de hombres y mujeres por igual"*. (Graña, 2004:11)

La escuela mixta facilitó a las alumnas el acceso a una currícula tradicionalmente reservada para los varones, pero al mantenerse los mismos contenidos, se seguirían priorizando los saberes útiles para la vida pública y excluyendo todo lo que es útil para la vida privada, universo tradicionalmente atribuido a las mujeres. Esto va suponiendo la desaparición del modelo femenino y con ello la pérdida de aprendizajes que antes eran impartidos a las niñas y que serán desvalorizados de aquí en más.

A su vez se le asigna cada vez mayor valor social y académico a las habilidades desarrolladas hasta aquí por los varones, habilidades y asignaturas que hasta entonces no habían sido enseñadas a las niñas, las que ante la misma exigencia en lo nuevo y desconocido, muestran mayor inseguridad en su desempeño y la percepción de que el mayor poder social de los hombres es sinónimo de su superioridad en todos los aspectos, incluyendo el intelectual.

Al universalizar y generalizar lo masculino e invisibilizar lo femenino, los comportamientos estereotipados tienden a acentuarse en situaciones de co-presencia de ambos sexos y consecuentemente las estudiantes tienden a una menor autoestima en contextos de escolarización mixta. A su vez, al llegar a los niveles de enseñanza media y superior, el predominio absoluto de los varones en las aulas (750 en un total de 800 en 1912)⁹ limitaba de por sí el ingreso de cantidad de mujeres a las mismas.

El auge del feminismo y la progresiva emergencia de una perspectiva de género en el

⁹ Dato extraído de: "Mujer y Estadísticas: series históricas e indicadores sobre la situación de la mujer uruguaya durante el s.XX. Capítulo 5: Mecanismos para promover el adelanto de la mujer. INFM (Instituto Nacional de la Mujer y la Familia), UNICEF, ministerio de Educación y Cultura. Ed EQUUS, Uruguay, 1999

ámbito académico darán cuenta de la persistente segregación social y política entre los sexos en el sistema educativo. La coeducación y la nivelación de los contenidos curriculares impartidos a varones y mujeres no aseguran de por sí la equidad.

Como señala Subirats (2004), pocas mujeres acceden a estudios superiores técnico-profesionales, la posesión de un título universitario es una mayor ventaja para el varón que para la mujer en una misma franja etaria y el valor medio de ingresos profesionales dado un mismo nivel de estudios es favorable a los hombres en un 30%. Las elecciones en las profesiones se ven influidas por los estereotipos construidos en el tiempo, lo que lleva a niñas y jóvenes a desistir de carreras técnicas y científicas cuyo acceso se encuentra muy poco feminizado.

“En las nuevas condiciones las vías de la discriminación real se vuelven más sutiles pues esta constante desigualdad real encubierta por una igualdad formal de oportunidades, lleva a una interiorización de la desigualdad que la vuelve normal y aceptable”. (Graña, 2004:13)

Las nuevas formulaciones teóricas que se desarrollan en los años setenta apoyándose en una serie de investigaciones empíricas, ponen de manifiesto que los roles propios de hombres y mujeres en cada sociedad no son complementarios, sino que la distinta normativa social para ambos grupos comporta también relaciones de poder, que determinan la minusvaloración tanto de las mujeres como de los roles que se considera que ellas deben desempeñar. En este sentido, la dominación de un género por el otro constituye la base de un orden social jerárquico que determina las posiciones de los individuos al margen de sus capacidades específicas.

Con el paso de los años, se han constatado avances en relación a las elecciones de profesiones y oficios e inserción en áreas no tradicionales de empleo para las mujeres. De todas maneras, estos cambios implican esfuerzos multiplicados por parte de los movimientos de mujeres y organizaciones que apuestan cada día por condiciones de igualdad entre hombres y mujeres. El acceso a mejores condiciones de trabajo por parte de las mujeres, en una sociedad caracterizada por la feminización de la pobreza, es un desafío de trabajo y esfuerzo constante.

2.2.2.- Indicadores de sexismo en la escuela mixta

Si bien hoy en día casi todas las leyes vigentes del mundo occidental se oponen a las pautas culturales del sexismo y los cambios legislativos han modificado algunos aspectos de este, las discriminaciones sexistas siguen estando profundamente arraigadas en la cultura.

Las instituciones educativas a lo largo de la historia se han preocupado por normalizar y homogeneizar a las y los educandos y es así que han constituido y constituyen instancias privilegiadas para la afirmación de identidades de género y sexuales basadas en un conjunto de atribuciones creencias y valores acerca de los que debe ser un hombre normal y una mujer normal. A pesar de las transformaciones culturales de la sociedad actual, estas funciones de vigilancia y regulación siguen teniendo su plena vigencia, aún cuando la forma en que se ejerce es más sutil que antes.

En la práctica de las relaciones sociales se continúan manteniendo muchas formas de discriminación que son aceptadas porque se consideran "normales", ya que forman parte de unas pautas culturales profundamente arraigadas en los individuos y en el conjunto de la ideología social

En el sistema de enseñanza formal, existe además de un currículo explícito de los contenidos de enseñanza formales, el llamado currículo oculto que es desde el cual se plantean formas y mecanismos cotidianos de enseñanza que reflejan pautas de carácter no formal y sobre todo ideológico que se transmiten en la práctica escolar. Las prácticas y supuestos culturales que circulan en las instituciones educativas, contienen un conjunto de dispositivos pedagógicos que sustentan el currículo oculto.

Según Subirats (2004) y Graña (2004), en el estudio de este currículo oculto, son varias las áreas de investigación en las que pueden desagregarse las formas o padrones sexistas en el ámbito escolar.

- Por un lado se ha investigado en el androcentrismo existente en los contenidos de las ciencias y sus efectos en la educación. La ciencia actual está construida desde el punto de vista de los hombres, el cual se convierte en medida de todas las cosas y la herencia cultural que se sigue transmitiendo, excluye al sexo femenino de la historia y del saber en general. En general no se muestran ejemplos de mujeres que hayan contribuido a mejorar las condiciones de la vida colectiva y "*...de esta manera mientras los niños y los jóvenes pueden identificarse con los héroes, los guerreros, los sabios, los artistas; las niñas y las jóvenes difícilmente encuentran precedentes de mujeres en la cultura y en el poder que les proporcionen un estímulo similar*". (Subirats, 2004:sd)

A su vez, la imagen resaltada y enaltecida del héroe hombre, guerrero y valiente, peleador de batallas, sobrevalora la imagen masculina de la fuerza y la dominación como características indispensables en una forma de ser para ser valorado en la sociedad.

"De manera abierta unas veces y otras más solapadas, están allí presentes todos los

mitos y tópicos machistas: valoración de la fuerza, de la violencia, de la virilidad, del heroísmo, del orden jerárquico...El mensaje subliminar que se transmite es el de que el mejor es el más fuerte y lo que importa es ganar sea a costa de lo que sea.” (Moreno, 1986:36)

En este sentido, Moreno (1986), señala también la invisibilidad de las mujeres en la Historia. La Historia que se enseña en las aulas de primaria y secundaria, es una historia sin mujeres, *“es una historia exclusivamente masculina”* pues o no se las nombra en el “sentido genérico del Hombre”, o se las excluye de los hechos relatados.

Otro aspecto a señalar es la jerarquización de los saberes en el currículo escolar: se juzgan como indispensables para la vida adulta materias como la matemática, la historia o el lenguaje, y sin embargo no se considera necesario aprender a cuidar a un recién nacido, a preparar una comida, o atender necesidades cotidianas. Subirats (2004), concluye que *“la unificación del currículum para niños y niñas ha supuesto la pérdida del aprendizaje de unos conocimientos y actividades que por ser antaño exclusivos de la educación de las niñas, se han desvalorizado al punto de desaparecer por completo del currículum de la escuela mixta”*.

Además por considerar el razonamiento lógico, y la actividad racional, propia de los varones, existe el prejuicio de que la matemática es cosa de hombres y que las niñas tienen mayor aptitud para la expresión escrita. Si fuera así, cabría preguntarse, a qué tipo de actividades han sido más estimulados unos y otras y por otro lado que no existirían científicas mujeres ni escritores hombres.

- El androcentrismo está presente también en el lenguaje. El lenguaje verbal y escrito, constituye uno de los medios de comunicación más importantes de las relaciones sociales. El análisis androcéntrico de textos escolares pone en evidencia lo no nombrado, lo excluido, lo discriminado, y en el lenguaje utilizado, se analiza que el uso regular y normativo del masculino para designar colectivos que incluyen a personas de ambos sexos, incluso cuando la mayoría de estas personas son mujeres y niñas, silencia la diferencia sexual e ignora la presencia femenina, contribuyendo a diluir su identidad y su autoestima.

Otra manifestación del sexismo en el lenguaje consiste en que la denominación de muchas profesiones presupone que las personas que las ejercen son exclusivamente varones o mujeres, limitando así las perspectivas de acceso del otro sexo, por ejemplo el uso generalizado de “carpintero”, “constructor” o de “maestra”, “secretaria”, etc.

Desde finales de la década de los '80 comienzan a difundirse recomendaciones para el uso no sexista de la lengua en los que UNESCO es pionera. Estas recomendaciones se centraron en *“...evitar el masculino como genérico abarcativo de ambos géneros, evitar la*

alusión a las mujeres como subordinadas, utilizar simétricamente nombres, apellidos y tratamientos siempre que sea posible, adecuar títulos y profesiones a la realidad actual". (Graña, 2004:23)

- En cuanto a los libros de textos escolares, también se ha investigado en profundidad, ya que legitiman ante los alumnos/as los modelos a seguir. Si bien en el correr de las últimas décadas, las frases e imágenes de los estereotipos sexuales más criticados han ido desapareciendo, varios estudios recientes sobre libros de textos escolares muestran en ellos un alto grado de sexismo. Según estos estudios el sexismo se expresa en una superioridad masculina en la sobrevaloración de hechos vinculados al protagonismo de los hombres y en la exclusión de temas vinculados a la vida de las mujeres que han sido importantes en la vida de las civilizaciones, y también desde la cotidianeidad hasta relaciones sociales más amplias.

"El padre aparece en tareas de fuerza, yendo al trabajo, en tareas intelectuales, mientras que la madre ejerce sus roles maternos y domésticos, no se la ve leyendo ni en el mundo del trabajo. Varones y niñas son mostrados siguiendo el modelo parental: los varones no realizan tareas domésticas, leen sus libros, hacen los deberes escolares, ven TV; las niñas son amas de casa en miniatura". (Graña, 2004:32)

La masculinización del mundo presentado a niños y niñas en los textos escolares se manifiesta también por el predominio numérico de los varones en las ilustraciones y las mujeres mencionadas están casi siempre asociadas a roles maternos y hogareños, reafirmando así el rol asignado a las mujeres en las tareas de maternidad, educación infantil y cuidado del hogar.

- Otro aspecto a señalar presente en el currículo oculto, es el hecho de que los docentes hombres y mujeres, dedican más atención al comportamiento de los niños que de las niñas. Subirats (2004) plantea que se ha podido observar en estudios realizados, que en general las niñas adoptan el papel pasivo que se les asigna frente al papel activo de los niños, dejando que estos ocupen los espacios centrales de los patios y las aulas, que impongan sus juegos e interviniendo en todo más que ellas y captando así en mayor medida la atención docente.

Por otro lado, en relación a las conductas conflictivas la norma escolar presupone que los alumnos y alumnas deben portarse bien, aceptar la disciplina y el orden institucionalizado. Sin embargo la docilidad es un valor negativo en la sociedad actual, signo de pasividad y debilidad asignado a la mujer, por tanto muchas veces, que los niños se porten mal es considerado como una prueba de personalidad activa y fuerte y en consecuencia valorado positivamente. Mientras que una conducta conflictiva en una niña es mucho menos tolerado que en un niño y recibe a menudo sanciones más duras pues es doblemente cuestionable, ya que

no sólo transgrede la disciplina sino también las pautas de comportamiento esperadas por ser niña. Es más esperable la transgresión de las normas disciplinares en los niños que en las niñas y tal prejuicio se normaliza institucionalmente.

Las niñas en general tienden a adoptar comportamientos de mayor adhesión a las normas establecidas, pero al mismo tiempo la forma de socialización que han recibido tanto en la familia como en el sistema educativo, las va convenciendo de su lugar secundario en la sociedad y de la menor atención de que son objeto. Muchas veces esto se atribuye a la "timidez innata" de las niñas y no se cuestiona desde una perspectiva de género naturalizando entonces este tipo de características. A veces, con la convicción de que se está procediendo de modo equitativo y no discriminatorio, se dificulta aún más la identificación y neutralización de sesgos sexistas en el aula escolar.

- Y por último, se destaca que la educación es uno de los sectores sociales más feminizados. Sin embargo, a pesar de ser mayoritarias las mujeres, sus posiciones en la estructura del sistema educativo suelen ser inferiores a la de los varones ya que en general los cargos jerárquicos más altos son ocupados por varones.

De acuerdo a todo lo planteado se torna necesario abrir un diálogo desprejuiciado que interrogue las prácticas, tanto las institucionales como las personales, pero también que se formulen nuevas preguntas. Resulta llamativo que el fracaso, rezago y abandono escolar de casi el 70% de los varones en el ciclo de enseñanza media, no sea motivo de un análisis específico vinculado a la problemática de género.

El sexo supone desiguales probabilidades de repetir: los varones repiten mucho más que las mujeres en la escuela. Más aún, *"los varones repiten más de un año en la escuela con mayor probabilidad que las mujeres, y por otra parte la tendencia a repetir más años para los varones se incrementa. Esto constituye un síntoma de inequidad muy claro, en este caso contra los varones, lo que sin duda repercute a posteriori en las trayectorias educativas."* (Filardo, Verónica, 2010:75).

Las trayectorias educativas completas presentan también mejores desempeños educativos en las mujeres que en los varones. Sin embargo al considerar el impacto social de la educación, *"si bien es innegable que a mayor escolarización y mejores desempeños, se obtienen mejores ingresos por trabajo y que esto ocurre para cada uno de los dos sexos, también es cierto que los varones reciben mejor salario promedio que las mujeres para todas las trayectorias educativas"*. (Filardo, Verónica, 2010:75).

Podemos considerar entonces que los mejores desempeños educativos de las mujeres

no impactan en el mercado laboral en que continúan percibiendo menos que los varones. A su vez también, los niveles de inactividad marcan distancias considerables entre sexos, particularmente dados por dedicarse a tareas domésticas lo que demuestra patrones tradicionales de la División Sexual del Trabajo.

Plantea Celiberti, Lilián, (2010), que varios estudios cuantitativos indican índices que parecen probar, que el fracaso debería ser analizado desde esa perspectiva en la medida de que los varones forman parte en mayor proporción que las mujeres, de los estudiantes que abandonan o se rezagan del sistema educativo. Sin embargo en general estos datos no ameritan una lectura en términos de género.

Si los varones o las adolescentes fracasan en la escuela ¿no sería pertinente analizar cómo se expresan las diferencias de género en el espacio educativo? ¿Cómo inciden los dispositivos de género en la formación de niñas y varones? ¿Cómo se expresa la discriminación y la desigualdad en la escuela? *“Sin duda en el fracaso escolar inciden muchos factores, pero una mirada desde los sujetos, sus perspectivas, deseos y frustraciones no resulta ajena a la construcción de identidades de género”.* (Celiberti, 2010: 124)

Pensar la educación desde una perspectiva que cuestione, analice y desnaturalice las relaciones de género, es una tarea intelectual y política que moviliza muchas categorías conceptuales. Lo masculino y lo femenino se convierten a pesar nuestro en una matriz binaria en torno a la cual se construyen idealizaciones respecto al deber ser de cada sexo que se interiorizan en nuestros discursos. Esas matrices no son casuales, han sido construidas en los procesos de socialización y en las relaciones de poder que cotidianamente se entretajan en todas las relaciones sociales.

2.2.3 - ¿Escuela mixta o coeducación?

Con la generalización de la escuela mixta se han conseguido avances en la educación de las mujeres, sin embargo el sexo femenino no ha alcanzado aún la igualdad social. El logro de la equidad en el terreno educativo significa mucho más que la igualación en número de mujeres y varones sino que pasa por cuestionarse sobre las formas de ser tratados y tomadas en cuenta las necesidades de cada uno y cada una por el mismo sistema educativo que en nombre de una coeducación continúa perpetuando las inequidades de género.

El término coeducación es utilizado comúnmente para referirse a la educación conjunta de hombres y mujeres. A lo largo del debate histórico que ha generado la conveniencia o no de

la coeducación, otros términos han sido utilizados: escuela mixta, segregada, separada, o paralela. Sea cual sea la palabra utilizada la importancia radica en que hombres y mujeres reciban una misma educación, sin embargo esa búsqueda de igualdad educativa no es homogénea ni en cada época ni en cada sociedad.

La evolución del concepto de coeducación ha sido simultánea con el cambio de posiciones de las mujeres en la sociedad y la opción coeducativa supone en cada etapa una búsqueda de mayor igualdad frente a otras perspectivas que mantienen las diferencias. La coeducación en el momento actual, plantea como objetivo la desaparición progresiva de los mecanismos discriminatorios, no sólo en la estructura formal de la escuela, sino también en la ideología y en la práctica educativa.

“Se entiende por coeducación el proceso educativo que favorece el desarrollo integral de las personas con independencia del sexo al que pertenezcan y en consecuencia, entendemos por escuela coeducativa, aquella en la que se corrigen y se eliminan todo tipo de desigualdades y se eliminan todo tipo de desigualdades y mecanismo discriminatorios por razón de sexo y en la que los alumnos y alumnas puedan desarrollar libremente su personalidad en un clima de igualdad real y sin ningún tipo de condicionantes o limitaciones impuestas por razón de su sexo”¹⁰

Puede afirmarse entonces que la escuela mixta es un logro solo parcial hacia la igualdad de género en la educación. La coeducación está muy alejada de la realidad que nos muestra hoy el sistema educativo en el mundo entero. El modelo pedagógico dominante permanece androcéntrico, pues se continúa rigiendo por pautas educativas y expectativas atribuidas al género masculino, guiando a las niñas a desempeñarse lo mejor que puedan mirándose en el espejo del género dominante.

Cabe preguntarse entonces desde una perspectiva de género, y desde una postura crítica de la educación, si el igualar las oportunidades en el acceso a la educación desde la asistencia a un mismo centro y equiparando el currículo escolar, alcanza para eliminar las inequidades de género, o es necesario dar una mirada más profunda a los contenidos, formas, uso del lenguaje, uso de los espacios y estrategias de enseñanza en una educación que viene caracterizada por un trato discriminatorio hacia la mujer.

El sistema educativo es considerado un eslabón clave para la transmisión de la cultura y

¹⁰ Lucini Fernando G, “Temas transversales y educación en valores” ALUDA, citado en: Dorelo, Loreley, (2005) “La perspectiva de género en la educación: la coeducación, un desafío”. ISEF Digital-ISSN 1510-9240 6ta edición, Montevideo, diciembre 2005.

de las normas de género, en tanto reproduce los criterios de clasificación y jerarquización vigentes en la sociedad respecto a lo femenino y lo masculino. A su vez, así como posee la capacidad de ser un fuerte transmisor de las normas y estereotipos de género que se asientan en una sociedad, el mismo tiene la posibilidad de intervenir para modificarlos, por ejemplo incorporando nuevas miradas y herramientas que permitan deconstruir y desnaturalizar la “naturalización” de género aportando sustantivamente a su transformación.

Según Nancy Fraser¹¹, no se logra una plena equidad de género en la educación si sólo garantizamos la paridad de mujeres y hombres en el acceso a la educación escolar. La equidad de género requiere un cambio significativo en el aprendizaje de género desarrollado en la escuela. Para observar este aspecto del problema es indispensable atender al currículo escolar, las prácticas en el aula, la formación de los/as docentes y las condiciones en que estos se desenvuelven, en el marco de aplicación de políticas de género.

Desde el presente trabajo se coincide con Subirats (2004: sd), que la coeducación aún no ha sido alcanzada. Si bien niños y niñas se educan en los mismos centros, el modelo pedagógico imperante sigue siendo androcéntrico. Ha sido construido teniendo en cuenta únicamente las necesidades culturales dominantes en la actividad pública y concede una atención diversa a hombres y mujeres.

¹¹ Citada en “Acceso a la Educación y Socialización de Género en un contexto de reformas educativas. Guerrero, E; Provoste, P y Vadés, A. En: Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú. Chile (2006)

CAPÍTULO III

LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ESCUELA PÚBLICA

3.1- La escuela pública en el presente uruguayo.

En las últimas décadas, la educación pública ha sido y continúa siendo objeto de diferentes debates, reformas y cuestionamientos que demandan una atención específica en todos los niveles; político, económico, social y cultural. Las temáticas educativas conciernen a la sociedad en su conjunto pues repercuten en toda la estructura social, como del mismo modo, los cambios sociales y culturales, como los políticos y económicos, inciden en toda la estructura educativa.

El sistema educativo uruguayo se ha caracterizado por mantener arraigadas pautas y dispositivos que no acompañan los cambios que se vienen generando en la sociedad sobre todo en los últimos tiempos. Las tensiones entre sociedad y Estado aparecen en varios terrenos, y uno de los que es más visibles es en el ámbito educativo. Por un lado su impronta acompasa insuficientemente los cambios de la sociedad y no logra satisfacer las necesidades de alumnos/as y sus familias, y por otro se le exige que sostenga lo que otras instituciones no hacen o no pueden y que asuma cada vez más nuevos roles para los cuales aún no está preparada.

En este marco, la dimensión asistencial de la escuela pública, atendiendo necesidades sociales básicas, crece cada vez más, sumando nuevas inquietudes y desconformidades a las ya existentes como la burocratización de la gestión, los bajos salarios docentes, alto número de alumnos/as por clase, falta de recursos humanos y materiales que apoyen la tarea docente, las precarias condiciones de trabajo en contextos de alta vulnerabilidad social y la valoración insuficiente de la formación y profesionalización docente.

Todo este contexto, dificulta también la actualización de los contenidos y prácticas educativas de acuerdo a los avances a nivel tecnológico y cultural que se van viviendo en la sociedad. O muchas veces los discursos y teorías toman el impulso de nuevos campos de abordajes que no son incorporados en las prácticas.

En este sentido se ha vuelto a abrir la polémica sobre si la educación tiene que adaptarse, oponerse o articularse a las condiciones del contexto, repensando su rol frente a un escenario cada vez más complejo. Gloria Bonder (1997) plantea, que la modernización de la gestión del sistema, el mejoramiento de los instrumentos de la evaluación de la calidad de los aprendizajes, el perfeccionamiento de los mecanismos de retención de los niños y el

mejoramiento físico y tecnológico de las infraestructuras y la formación docente se proponen como las soluciones más efectivas. Es importante señalar que quince años después de estas afirmaciones se continúa debatiendo sobre el rol de la educación y el funcionamiento del sistema educativo.

La soledad en la que muchas veces se trabaja desde las escuelas para afrontar los problemas de la sociedad actual, implica grandes esfuerzos y desafíos docentes que para su atención eficaz requieren de la incorporación e intervención de otras instituciones y profesionales que puedan trabajar conjuntamente.

Cabe señalar que, si bien se vienen integrando en los últimos años y en el marco de una Nueva Ley de Educación, programas y estrategias que apuntan a la mejora de la calidad educativa¹² y el involucramiento de la institución escuela con la comunidad¹³, la realidad de las escuelas públicas en la actualidad requiere de múltiples demandas entre las que se resalta la necesidad de equipos multidisciplinares que trabajen en conjunto con los/as docentes, recursos necesarios para abordar e implementar las estrategias que garanticen una actualización de los nuevos contenidos y una mejor calidad educativa.

En el documento I de las "Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación inicial y primaria" para el quinquenio 2010-2014 se plantea que: *"Ante las diferentes problemáticas presentadas, desde la ANEP y el CEIP se vienen impulsando reformas en los planes y programas. Se impulsa duplicar la cantidad de Escuelas de Tiempo Completo mediante la creación de unas y la transformación de otras, con las dotaciones requeridas de docentes y auxiliares. Se alientan proyectos alternativos de extensión del tiempo pedagógico. Se promueve un Programa de Atención Prioritaria a los Entornos con Dificultades Estructurales Relativas (APRENDER) que integre y articule acciones que se focalizan en los sectores más vulnerables, renovando proyectos que desde la década de los 90 han generado lógicas dispares. Se profundizan los Programas de Inglés, Educación Física, Escuelas Disfrutables¹⁴ y Ceibal, que*

¹² Plan ceibal desde el año 2009

¹³ Programa Maestros Comunitarios desde el año 2005

¹⁴ *"Otra línea de acción que merece especial destaque es el Programa de Escuelas Disfrutables que busca mediante acciones educativas y de salud fortalecer a las escuelas como instituciones que actúan en forma integral sobre los niños, la familia y la comunidad. A través de los equipos multidisciplinares dependientes del CEIP se pretende favorecer la inserción en la comunidad y las redes locales, buscando articular con otras instituciones recursos que a nivel local existen y las políticas públicas en el territorio."* (ANEP-CEIP, 2010, p:39)

¹⁵ El Plan CEIBAL ha perseguido un doble objetivo: por un lado, disminuir la brecha tecnológica existente entre los niños de distintos contextos; por otro, ampliar el conocimiento a partir del acceso y utilización de las Xo para alcanzar así las competencias básicas que exige la sociedad y potenciar los aprendizajes. ANEP-CEIP. (2010)

hacen a la calidad y la pertinencia de la Escuela. (ANEP-CEIP. 2010, p: 9).

Desde este documento se manifiesta que en el presente quinquenio se plantea profundizar el desarrollo de modelos de escuelas incluyentes, que atiendan las necesidades universales en el marco del derecho a la educación y la igualdad de oportunidades. Esto supone como aspiración que *"al final del quinquenio se universalice la formación del escolar en áreas como: Segundas Lenguas, Educación Física, Ceibal, Tecnologías en el aula y Educación Artística; iniciativas que favorezcan el objetivo de mayor educación para los desafíos que demanda el mundo contemporáneo"*. Paralelamente, plantea prioritario atender aquellos segmentos de población escolar que requieren acciones compensatorias por sus propias necesidades y desventajas socioculturales o familiares.

Nos detenemos aquí a analizar desde dónde y cómo se articulan estas reformas propuestas con los desafíos que implica el abordaje de las inequidades de género y la necesidad de abordarlas desde el ámbito educativo. Indagar sobre las reformas educativas que apuntan a la equidad y calidad de los aprendizajes en la construcción de identidades en la infancia, supone incorporar la perspectiva de género como eje transversal en los nuevos programas. Cabe preguntarse de qué manera se incorpora tal perspectiva en los discursos y planes actuales tomando en cuenta los planteamientos de atención a la igualdad de oportunidades que se proponen atender.

3.2 - Políticas públicas de género y su transversalización en las políticas y programas educativos en Uruguay.

La incidencia de los movimientos feministas se ha visto reflejada en la incorporación de la temática de la desigualdad y discriminación de género en la opinión pública y política. En las últimas décadas, la categoría género ha adquirido una relevancia importante en cuanto al diseño e implementación de normas legales y de políticas sociales, tanto a nivel nacional como internacional.

Las Naciones Unidas recomiendan, en sus diversas Convenciones, Conferencias y Tratados¹⁶, que autoridades de Estado, legisladores, jueces, elaboradores y gestores de políticas

¹⁶ Normas contenidas en múltiples Convenciones y Conferencias ratificadas por el Uruguay entre las que se destacan: la Declaración Universal de DDHH (1948); la Convención Internacional sobre la eliminación de todas las formas de discriminación racial (1965); Pacto Internacional sobre los derechos civiles y políticos (1966); Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación hacia la mujer (CEDAW) (1979); Convención internacional

públicas, deben conocer y aplicar las normas internacionales de los Derechos Humanos.

En nuestro país, desde el gobierno departamental de Montevideo, existe una Secretaría de la Mujer y una Comisión de Equidad y Género. Desde esta órbita, comenzaron a implementarse políticas relacionadas a la violencia de género como la instalación del Servicio telefónico de atención en violencia doméstica desde 1992; el Programa Comuna Mujer¹⁷ desde 1996; la elaboración y aprobación del Primer Plan de Igualdad de Oportunidades y Derechos para Montevideo en el año 2002 y el Segundo en el año 2007, donde se plantean propuestas que apuntan a la vigencia de los derechos de las mujeres y a la equidad entre los géneros.

A nivel nacional, desde el Poder Ejecutivo en el marco de los Objetivos de Desarrollo del milenio, se crea en el 2005, el Instituto Nacional de la Mujer (INAMU) -que recientemente ha pasado a llamarse INMUJERES- dentro del Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) y el Poder Legislativo aprueba la Ley N°15.714 contra la violencia doméstica en el 2002. Más recientemente en marzo del 2007, el Parlamento Nacional, aprueba la Ley N° 18.104 para la promoción de la Igualdad de Derechos y Oportunidades entre hombres y mujeres, la que compromete al Estado a adoptar medidas tendientes a asegurar el diseño, elaboración y ejecución de Políticas Públicas que integren la perspectiva de género. También el proyecto de ley de cuotas y el proyecto de ley en Defensa de derechos a la salud sexual y reproductiva son algunos de los ejemplos más recientes de conquistas alcanzadas por el movimiento a través del trabajo sostenido de incidencia política de las mujeres organizadas.

El diseño de estas políticas se concretan en la elaboración de un Plan de Igualdad de Oportunidades y Derechos que se aprueba en mayo de 2007 y tiene como eje fundamental la Agenda Política de las Mujeres, construida colectivamente por mujeres de todo el país y elaborada por la CNS¹⁸ en el año 2004. En el Plan se establece que *“El Plan es una herramienta integral que hace posible la generación de nuevas políticas públicas y la modificación de las existentes.”* (Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos, 2007: 17).

Uno de los objetivos principales del Plan, es impulsar la transversalización de la perspectiva de género hacia los distintos ámbitos del Estado que deberán involucrarse

contra la tortura y otros tratos o punitivos crueles, deshumanos o degradantes (1984); Plan de acción de la Conferencia mundial de población y desarrollo (El Cairo, 1994); Plataforma de acción de la IV Conferencia mundial de la mujer (Beijing, 1995); Convención Interamericana para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra la mujer “Convención de Belén do Pará” (1995); la Declaración de Derechos desde una perspectiva de género (2002) del Comité de América Latina y el Caribe para la defensa de los derechos de las mujeres.

¹⁷ Programa municipal que en el marco de la descentralización, en convenio con ONGs, desde 1996, funciona en diferentes zonas de Montevideo brindando un servicio de atención psicosocial y jurídica en violencia doméstica.

¹⁸ Comisión Nacional de Seguimiento: Mujeres por Democracia, Equidad y Ciudadanía.

incluyendo la equidad de género en su accionar político.

En este plano, también en las últimas décadas se han diseñado políticas que tienden a la defensa de los derechos de la infancia como la Convención de los Derechos del Niño, donde se expresan los derechos de la infancia y la adolescencia, intentando garantizar que los niños, niñas y adolescentes “*se vean protegidos contra toda forma de discriminación*”. En nuestro país se aprueba en setiembre de 2004 la Ley N° 17823, el nuevo Código de la Niñez y la Adolescencia del Uruguay en el que uno de sus artículos establece el objetivo de la promoción social para el desarrollo integral del niño, adolescente y que “*Se cuidará especialmente la promoción en equidad, evitando que se generen desigualdades por conceptos discriminatorios por causa de sexo, etnia, religión o condición social*”¹⁹

Es una preocupación desde las Políticas Sociales el promover la equidad e igualdad de oportunidades y derechos, y es de fundamental importancia por ser determinante en la construcción de identidades, que esta promoción se desarrolle desde la infancia y la educación.

En este sentido, el primer Plan Nacional de Oportunidades y Derechos toma en cuenta esta necesidad e incorpora la dimensión educativa en la transversalización de la perspectiva de género. La promoción de relaciones igualitarias entre los sexos debe constituir un eje que atraviese la educación y formación desde las edades más tempranas repensando los planes de estudio y las prácticas cotidianas.

Las políticas públicas, en este caso el PIONA, van más allá de una serie de acciones, sino que constituyen acuerdos y compromisos entre diferentes actores que pueden pertenecer a las organizaciones públicas y privadas. El hecho de que esas acciones y compromisos sean llevados adelante, implica otro paso a seguir analizando y es necesario dar seguimiento a las mismas a fin de evaluar el logro de los objetivos propuestos.

El gobierno nacional, a través del Ministerio de Educación y Cultura (MEC), durante el año 2006, convocó a la toda la sociedad a debatir y reflexionar sobre la educación que queremos los uruguayos y uruguayas. La Red de Género y familias²⁰ elaboró un documento que recoge los aportes surgidos de las mesas de diálogos de dicho debate.

En la Mesa de Diálogo: Políticas de Educación, análisis y propuestas, con relación a la perspectiva de género se señaló que la categoría de género se ha venido incluyendo en el discurso cotidiano y también –aunque en menor medida- en los discursos oficiales. Sin embargo

¹⁹ Artículo N°18, inciso A del Código de la Niñez y Adolescencia, año 2004

²⁰ La Red de Género y Familia es una organización sin fines de lucro de la sociedad civil, surgida en 1994 e integrada por personas calificadas e instituciones que comparten la preocupación los temas familiares y de género que generen exclusiones e inequidades y la insuficiencia de acciones públicas tendientes a superarlos.

esta perspectiva no se ha traducido en cambios efectivos en las prácticas ni en las relaciones de poder existentes.

Según la opinión de muchos participantes, una de las limitaciones en la producción de estos cambios está relacionada con la utilización confusa de la categoría género.

Durante el intercambio se analizó la necesidad de recuperar la construcción conceptual de la categoría género lo que permitiría abrir nuevos debates sociales y políticos para la implementación de esta perspectiva en las políticas públicas que generalmente carecen de este enfoque.

Otro aspecto que surgió de este debate es que el sistema educativo uruguayo actual, reproduce acríticamente el sistema de género tradicional que establece relaciones asimétricas entre hombres y mujeres, niños y niñas identificando como una de las causas posibles la escasa representación de las mujeres en los espacios de decisión sobre las políticas educativas y paradójicamente el sistema educativo.

Además de los obstáculos identificados, se colocó como limitante las visiones teóricas educativas que privilegian el binomio madre/niño como vínculo relevante –y prácticamente excluyente- para sostener el crecimiento y desarrollo infantil. La persistencia de esta creencia contribuye significativamente a reforzar los roles de género tradicionales depositando en las mujeres la responsabilidad total de la crianza de los hijos/as y eximiendo de ella a los varones. Desde esta perspectiva las mujeres dejan de ser sujetos con necesidades propias y disponibilidades recortadas y son concebidas en tanto “madres” debiendo cumplir con las tareas complementarias, invisibles y gratuitas del sistema educativo.

En el diseño de las políticas públicas en general, y también en las políticas educativas, se sigue asignando implícitamente a las mujeres la responsabilidad por el desarrollo y la educación de los hijos suponiendo su permanencia en casa y la dedicación exclusiva de la crianza. Sería necesario contar con políticas educativas que contemplen las transformaciones de las familias en sus múltiples dimensiones favoreciendo la no discriminación en el ámbito escolar, de las personas que forman parte de arreglos familiares distintos a la familiar nuclear, fomentando así la co-responsabilidad y equidad entre hombres y mujeres.

3.2.1- Nuevos planes y programas y la incorporación de la perspectiva de género.

En la última década se vienen desarrollando una serie de reformas e incorporaciones de nuevas líneas estratégicas en el ámbito educativo que intentan dar cuenta de la necesidad de

nuevos abordajes en el marco del contexto social actual. En este sentido, la nueva Ley General de Educación del 2008²¹, se plantea estimular la transformación de los estereotipos discriminatorios 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 y FD
- La Dirección de Derechos Humanos en la órbita del CODICEN²² 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
- La Red de Perspectiva de género en la Educación. 2009. Que consiste en una Red de agentes a nivel de los distintos subsistemas con el fin de articular acciones y generar el espacio para la construcción de un Plan que incorpore la perspectiva de género en el sistema de educación formal

En diciembre de 2005, el CODICEN dispuso impartir educación sexual en todos los subsistemas. De acuerdo a lo expresado en el Balance de dos años de gestión de la ANEP del año 2007, el CODICEN tuvo en cuenta para ello la evidencia de que la sexualidad es una dimensión constitutiva de los seres humanos, integrante de la personalidad, en estrecha relación con la vida afectiva, emocional y familiar de las personas, y la convicción de que la educación sexual es ya una exigencia de la sociedad al sistema educativo público, manifestada por los educandos, los docentes y las familias. Se consideraron también los compromisos asumidos por nuestro país al suscribir y ratificar, entre otros convenios, la *Carta Universal de los Derechos Humanos*, la *Convención de los Derechos del Niño* y la *Convención contra toda discriminación de la mujer*.

Con base en lo expuesto se creó una comisión técnica, a la cual se encomendó la elaboración de un programa de educación sexual integral. Dicha comisión ha propuesto: i) designar un grupo intersectorial técnico que coordine la implementación progresiva del programa, ii) recomendar a la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente la realización de un curso de educación sexual para el cuerpo docente, iii) incorporar el estudio de la sexualidad humana al nuevo plan de formación docente en Ciencias de la Educación.

²¹ <http://www.leyeducación.mec.gub.uy/laley.html>

²² <http://www.anep.edu.uy/anepweb>

Se destaca en este aspecto también, un avance significativo en la implementación de un nuevo Programa Escolar en el año 2008, la inclusión de los temas de Género y Sexualidad, como contenidos curriculares, problematizando las diferencias de roles que generan discriminaciones y promoviendo la equidad desde el trabajo igualitario hacia niñas y varones y el conocimiento de sus derechos.

En el nuevo Programa escolar la categoría 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 dimensión 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). Se incluye el concepto de género enmarcado en una perspectiva de Derechos Humanos y plantea en su fundamentación como importante *“desnaturalizar los constructos culturales vinculados a los roles de género y que la escuela se cuestione como agente de reproducción de modelos existentes”*. (Programa de Educación Inicial y Primaria, 2008:101).

Plantea desde este marco, en sus contenidos, la incorporación del tema construcción de la identidad de género y la sexualidad, desde las etapas preescolares hasta sexto año.

A pesar de la definición, el Programa no desarrolla una estrategia pedagógica para cuestionarse como agente 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. Además se cuestiona la ausencia de discusión teórica aportada hacia y desde los colectivos docentes en la incorporación de nuevas temáticas que requieren de reflexiones analíticas para el abordaje de los nuevos contenidos.

El tema radica una vez generadas estas iniciativas en *¿Cómo se instrumentan estas propuestas en la práctica cotidiana? ¿Cómo se plantean a nivel conceptual?* No alcanza con incorporar los contenidos, sino que también se requiere de un acompañamiento en el abordaje de los mismos, cuando se está hablando de nuevas perspectivas conceptuales que implican cambios profundos en las estructuras culturales.

3.2.2 -El Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos (PIODNA) y sus propuestas en Educación.

“El Primer Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos, elaborado por el Instituto Nacional de las Mujeres (actual INMUJERES), fue aprobado por el Presidente de la República en mayo del 2007 y firmado por todos los ministerios en ejercicio, como un acto de compromiso con el mencionado Plan y las acciones propuestas en él. La aprobación del mismo supone una nueva etapa para los procesos de legitimación e institucionalización de las problemáticas de género a nivel del Estado.” (2008, p.29)

Goñi, María²³, plantea que en el informe de rendición de cuentas de los avances en la ejecución del PIONDA, hasta el momento se identifican como algunos de los principales logros:

- Realización de jornadas de educación y género de carácter voluntario para docentes del Plan CAIF, responsable de formación docente, estudiantes de formación docente de Montevideo, responsable de inspección y dirección.
- Elaboración de material publicado, manuales, guías, folletos, tendientes a combatir los estereotipos de género y la discriminación.
- Los organismos responsables de llevar adelante estas acciones fueron el INMUJERES y el MIDES y la ANEP- CODICEN como organismos asociados. Por su parte desde la ANEP-CODICEN se “...impulsó el desarrollo de políticas transversales las cuales tuvieran como objetivo impactar en todos los niveles del sistema educativo, con el fin de mejorar las condiciones de enseñanza en temáticas de alta relevancia social. Estas fueron: el respeto de los derechos humanos, la educación sexual...”²⁴

A pesar de estos avances, hasta la fecha, si bien se ha mejorado el lugar y la condición de la institucionalidad de género dentro de la estructura del Estado uruguayo, todavía no alcanza a satisfacer las demandas del movimiento feminista y las organizaciones que trabajan en la incorporación de la perspectiva de género en diferentes ámbitos, porque aún no cuenta con las condiciones necesarias para ser un ente rector que transversalice la temática en toda la esfera pública.

Así lo demuestran los resultados del monitoreo realizado en el 2008²⁵ por CNSmujeres²⁶

²³ “Una mirada feminista a las políticas de formación docente”. En: Celiberti, Lilián; Filardo, Verónica; Goñi Mazzitelli, María y Mancebo, María Ester “Puede y debe rendir más”

²⁴ ANEP-CODICEN, “Políticas educativas y de gestión” 2005-2009

²⁵ El monitoreo 2008 de CNS mujeres continúa la línea de seguimiento a los compromisos asumidos por el Estado uruguayo ante el sistema internacional de los derechos humanos, que desde 1998 ha realizado de forma sostenida.



donde se buscó visualizar la transversalización²⁷ de la equidad de género en las políticas públicas. A través del seguimiento de las líneas estratégicas para la igualdad, contenidas en el Plan Nacional elaborado por el INMUJERES, se ha intentado dar cuenta del grado de incorporación de la perspectiva de género en las esferas de la política y el gobierno.

Para la realización del monitoreo se tomaron como base las propuestas expresadas en la Agenda de las Mujeres²⁸, la que se realiza cada cinco años en el marco de la realización de propuestas por parte de los grupos de mujeres organizadas para la incidencia política de los gobiernos.

La primera recomendación de la Agenda de las Mujeres refiere a un conjunto de medidas y acciones que apuntan a la transversalización de la perspectiva de género en el ámbito y las prácticas educativas, acciones necesarias para el logro de una educación no sexista. Los contenidos de este punto están presentes en las líneas generales del PIONA en cuanto plantea el *“desarrollo de medidas que estimulen prácticas tendientes a combatir los estereotipos de género y la discriminación, como también el desarrollo de propuestas educativas que fomenten cambios en las relaciones de género”*, planteando como organismo responsable el INMUJERES y la ANEP como organismo asociado.

En el Monitoreo, en el área educativa se señala que no queda claro el rol institucional del INMUJERES como organismo responsable, ni el de la ANEP como organismo asociado. Y se plantea aquí una interrogante interesante de destacar y compartida en el presente trabajo sobre los roles y articulación de los organismos ¿En qué sentido puede el INMUJERES ser responsable de incorporar la perspectiva de género de forma transversal en todos los niveles educativos si la ANEP es un ente autónomo? ¿Cómo se articulan la programación y la

En esta oportunidad el objetivo ha sido visualizar el grado de transversalización de la equidad de género en las políticas públicas impulsadas en el periodo 2005-2010. El campo de monitoreo se basó en las propuestas de contenidas en la Agenda de las mujeres 2004 elaborada por la CNS mujeres.

²⁶ Desde el año 1998, CNSmujeres realiza el monitoreo de las políticas públicas para la equidad de género como seguimiento y control ciudadano al cumplimiento de los compromisos asumidos por el Estado uruguayo ante el sistema internacional de Derechos Humanos. Los diagnósticos han servido de insumo para la elaboración de propuestas en articulación y consenso de las distintas organizaciones que la integran.

²⁷ En este monitoreo se entiende que la transversalización tiene por lo menos dos niveles: por un lado, sobre la interacción que se da entre los diferentes actores institucionales, es decir cómo se da el proceso de transversalización, y por otro cómo se plasma ese proceso en los proyectos, o sea, en qué medida se ha incorporado la perspectiva de género. CNSMujeres (2008), Monitoreo 2008: Transversalización de las políticas de género en las políticas públicas. Capítulo educación. (2008, p,32)

²⁸ La Agenda de las Mujeres del 2004, al mismo tiempo de significar la plataforma política de la CNSmujeres, representó el documento de referencia para monitorear en el año 2008, el estado de transversalización de la equidad de género en las políticas públicas de acuerdo a las propuestas contenidas en el Plan Nacional de Igualdad de Oportunidades y Derechos (PIODNA).

implementación desde organismos distintos si no existen mecanismos previstos para ello?

¿No debería ser la ANEP quien implemente la perspectiva de género y el INMUJERES el organismo responsable para programarla? En cuanto a esta dificultad cabe señalar también que un proyecto dentro de la ANEP se transforma en un proyecto legitimado si parte de una necesidad constatada a lo interno de la institución, como es el caso del Programa de Educación sexual cuya Comisión Coordinadora surge a partir de una convocatoria del propio CODICEN.

Se puede constatar entonces que uno de los grandes vacíos consiste en la falta de articulación entre los organismos responsables para llevar adelante lo proyectado. La Agenda 2009 de la CNS, plantea que no existe una asociación estratégica entre el INMUJERES y los principales actores del sistema educativo (ANEP/MEC).

Por otro lado en este monitoreo del 2008, se plantea que en entrevistas realizadas a referentes del INMUJERES, *“la falta de recursos humanos principalmente, ha sido una preocupación constante. ¿Cómo es entonces que en momentos de elaborar el PIODNA, el INMUJERES no ha tomado en cuenta que por un lado no tiene potestad política de implementación de varias de las acciones y por otro no tiene los recursos humanos suficientes para implementarlo?”* (2008: 46)

En la misma línea de análisis, el Monitoreo plantea que el INMUJERES fue consultado desde las autoridades educativas como referente institucional en materia de igualdad de género para su opinión técnica sobre los textos pero no integró el tribunal que seleccionó y aprobó los mismos.

Con relación a la acción de “Elaborar propuestas didácticas que incorporen transversalmente la perspectiva de género en el sistema educativo”, la primera dificultad que se presenta ante esta propuesta del PIODNA, es que el ámbito legitimado para realizar propuestas didácticas en el sistema educativo es el área de Formación y Perfeccionamiento docente y no se establece cuál debería ser el vínculo de esta área con el INMUJERES para llevarlo adelante.

Hasta el momento el INMUJERES y el IPES (Instituto de Perfeccionamiento de Estudios Superiores) no han desarrollado actividades conjuntas, incluso, en el IPES no existe un conocimiento claro de la existencia del PIODNA y no se consignan políticas destinadas a fomentar la participación de los/as maestros/as y profesores/as en las actividades de capacitación. Tampoco pudo constatararse la existencia de proyectos en conjunto a nivel de formación docente.

En relación al Plan Nacional de Educación en derechos humanos contenido en la acción 19.3 del Plan, desde la dirección de Derechos Humanos y del Ministerio de Educación y Cultura,

se reconoce que existen dificultades con los recursos humanos disponibles para incorporarle la perspectiva de género. Se ha establecido el vínculo con las autoridades del sistema educativo y participado en reuniones convocadas desde INMUJERES sobre transversalización de género, pero la interacción entre el INMUJERES y la Dirección de Derechos Humanos ha sido débil.

En cuanto Programa de Educación Sexual puede considerarse éste como un proyecto clave para la inclusión de la perspectiva de género en el sistema educativo. Llama la atención que el INMUJERES no haya tenido una participación significativa en la comisión que lo impulsa ni que procure tener un mecanismo efectivo de acompañamiento de un programa educativo que resulta central para la construcción de la equidad de género.

Este proyecto funciona a lo interno de la ANEP para incorporar la perspectiva de género en el sistema educativo, sin una articulación ni trabajo conjunto con el INMUJERES ni en función de las líneas del PIODNA.

El Plan de Igualdad de Oportunidades y Derechos si bien fue asumido como un plan de gobierno, no está presente como política referencial en asuntos de género, ni aún por los organismos que aparecen como co-responsables de su ejecución.

En términos generales se puede decir que no hay un reconocimiento claro del Plan por parte de la mayoría de los actores del Sistema Educativo ni por la ANEP.

Finalmente, se ha constatado también que no habido ninguna acción concreta desde el INMUJERES para aportar o incidir en la elaboración del Proyecto de Ley de reforma del sistema educativo. Una de las dimensiones que aparecen como referencia de dicho proyecto, son las líneas transversales de educación²⁹. Las mismas son:

- 1- la educación en derechos humanos;
- 2- la educación ambiental para el desarrollo humano sostenible;
- 3- la educación artística;
- 4- la educación científica;
- 5- la educación lingüística;
- 6- la educación a través del trabajo;
- 7- la educación para la salud;
- 8- la educación sexual;
- 9- la educación física, la salud y el deporte.

Todas estas líneas transversales implican el abordaje desde una perspectiva de género.

²⁹ "Proyecto de Ley General de Educación" (2008: 24)

De la lectura de las definiciones sobre cada uno de los ejes no se infiere la inclusión de la perspectiva de género, por el contrario los ejes aparecen como neutrales a las diferencias de género. Como se ha planteado anteriormente el género no es una temática a incluir sino una visión, una categoría de análisis que debe permear todo el proyecto.

Podemos decir que para el área de educación sería deseable la elaboración de un diagnóstico sobre la situación de las temáticas de género a nivel del sistema educativo formal, la construcción de arreglos institucionales legitimados y una proyección realista de los tiempos institucionales necesarios para generar los cambios requeridos.

Desde el Monitoreo 2008 se concluye con que todavía en este terreno falta mucho por andar en el logro de una educación no sexista que promueva la igualdad de género. *“Las proyecciones de política educativa no cuentan con una participación fuerte de la institucionalidad de género ni por el vínculo de INMUJERES con el sistema educativo, ni por la inclusión de esta dimensión en la estructura del sistema. Por ende la transversalización de la equidad de género en el sistema educativo y sus políticas es muy débil y el rol de la educación para superar las desigualdades por razones de género todavía está muy lejos de poder alcanzarse”*. (2008:76)

CAPÍTULO IV

INCIDENCIAS Y REALIDADES EN EL CONTEXTO ESCOLAR

4.1- La visión sobre la temática en el contexto escolar

La realidad escolar refleja en muchos aspectos las desigualdades de las relaciones sociales y la dificultad de modificarlas. Como se ha dicho anteriormente, cuando los niños ingresan a la institución educativa, ya cuentan con una educación y socialización primaria que es la del hogar.

En este sentido, se puede afirmar que niñas y niños adquieren una identidad de género en sus interacciones sociales desde el momento de nacer. Varias investigaciones señalan que alrededor de los dos años se posicionan en una categoría de género. Sin embargo ello no significa que posean nociones fijas de lo que socialmente significa ser varón o mujer.

En la educación inicial es posible encontrar menos estereotipos de género en cuanto a comportamientos, juegos, interacciones entre niños y niñas por lo que los prejuicios sexistas en general aún no pesan en sus vínculos y formas de relacionarse.

En una encuesta en el marco de este trabajo realizada a docentes de una escuela pública de Montevideo³⁰, se indagó en las diferencias percibidas entre niños y niñas y se constata esta idea anterior:

"En inicial hay menos diferencias. Las diferencias no se ven demasiado, ambos, niñas y varones se involucran en los juegos de la misma manera, juegan con autos, rincón de cocina, disfraces, etc. En algunas oportunidades hablan de los colores, que el rosado es de nena, pero tampoco se da tanto, y eso viene de los hogares". (Encuesta docente)

Luego, en el transcurso del ciclo escolar se comienzan a marcar más claramente las diferencias en el relacionamiento, en juegos y comportamientos que empiezan a mostrar la incorporación de los roles aprendidos en niñas y varones.

³⁰ Encuesta realizada a docentes de la escuela N° 299 de Piedras Blancas

“Los varones suelen ser más agresivos que las niñas por lo menos en la reacción física, y creo que se debe a que socialmente aceptado que los hombres sean más agresivos para defenderse o manifestarse”. (Encuesta docente)

“Hay prácticas docentes que sin que uno se dé cuenta están habilitando que no se reconozcan esas diferencias, lo de la fila de niñas y varones, o los trabajos que uno encomienda uno o a otro, o el dar por sentado que ciertas prácticas son naturales por ejemplo que los varones son desprolijos, son desalineados, son brutos, entonces uno habilita ciertas cosas desde ese lugar”. (Entrevista inspectora)

La aceptación de roles y características que se consideran innatas a uno u otro sexo, van determinando las diferencias de género y en muchos casos desigualdades. Es importante destacar que muchas veces desde la escuela se identifican estas diferencias como causas culturales y sociales que son difíciles de desarticular, y el ser conscientes de esas causas es un primer paso para hacerlo.

“Inconscientemente educamos para un mismo género, con argumentos propios de una sociedad machista” (Encuesta docente)

Desestructurar modelos establecidos no es tarea fácil, pero cuestionarlos es la base para la búsqueda del cambio. Incorporar la perspectiva de género significa incorporar una mirada que permita concientizarnos y reflexionar sobre el modelo de educación que se plantea para poder proponer otro diferente que se base en nuevos argumentos.

4.1.1- La voz de los niños y niñas

En una clase de sexto año de la escuela N°299, se realizó una indagación de ideas en cuanto a la visión que tienen alumnos y alumnas sobre los hombres y las mujeres. La actividad forma parte de una serie de talleres a ser realizados durante el año. La propuesta consistió en sensibilizar previamente a los niños/as a través de la imaginación, explicando que llega a nuestro planeta Tierra un extraterrestre que desea saber sobre esa diferenciación entre hombres y

mujeres, cómo es y qué caracteriza a cada sexo. Se realizó una lluvia de ideas colectivamente clasificando luego cuáles de las nombradas eran características biológicas correspondientes al sexo y cuáles características culturales correspondientes al género. Luego de la clasificación, se solicitó que individualmente explicaran algunas de las características que se habían mencionado. A partir de las siguientes ideas expuestas a continuación, se problematizaron los conceptos que aparecen como elementos no generalizables a todos los hombres y a todas las mujeres y por ser culturales pueden ser modificables. También se trabajó en las opciones y libertades de ser de cada persona.

| ¿Cómo son y qué les gusta hacer a los hombres? | ¿Cómo son y qué les gusta hacer a las mujeres? |
|---|---|
| Algunos son tímidos y hablan poco, otros no. Les gusta jugar. Todos sentimientos, pero no los demuestran. Les gusta hacer cosas de hombres como jugar al fútbol. Trabajan y estudian. Algunos tienen hijos. | Las mujeres son sensibles, limpias, trabajadoras y mucho más. Les gusta salir a pasear, conversar y arreglarse. Hacen de todo, limpian, salen, cocinan. |
| Son desordenados y algunos más prolijos. Les gusta mirar tele y jugar al fútbol. Trabajan | Algunas son ordenadas y otras no. Les gusta tener novio, bailar, cantar. Estudian y trabajan. |
| Algunos hombres son amables y dulces pero otros son malos y poco sensibles. Les gusta jugar al fútbol. Trabajan, se divierten, se juntan con amigos y salen mucho. | Algunas mujeres son muy sensibles, amables y buenas. Les gusta salir con amigas y salir con su novio a comprarse ropa al shopping. Estudian y trabajan. |
| Les gusta jugar al fútbol y al play. No hacen las tareas de la casa. | Son vagas. Limpian la casa y miran comedias. |
| Son horribles, juegan al fútbol y no hacen nada. | Son buenas y hacen de todo y todo lo que un hombre no hace. |
| Algunos son desordenados. Otros tienen mucho carácter. Les gusta jugar al fútbol, estar con su familia, pasear, trabajar y alimentar a sus hijos. | Algunas son ordenadas y otras no. Algunas trabajan. Alimentan a sus hijos y les gusta estar con su familia, pasear, mirar novelas, hablar con sus amigas/as. Lavan, cocinan, visten a sus hijos, los llevan a la escuela. |
| Son fuertes y valientes. A algunos les gusta limpiar la casa. Juegan al fútbol y al play. | Son vagas, les gusta mirar novelas. |

| | |
|--|---|
| Son casi igual que las mujeres. Les gusta jugar al play y al fútbol. | Son buenas, sensibles, amables y otras son malas. Les gusta jugar con muñecas, ver novelas de amor. Tienen cosas de niñas y algunas cosas de niños. |
| Les gusta jugar a la pelota, mirar la tele y molestar a las mujeres. Ayudan cuando se les da la gana. Les gusta jugar al play, a la compu, también ganar novias y acostarse tarde. | Les gusta jugar entre amigas, conversar y estar en la compu. |
| Son buenos y algunos malos. Juegan a las cartas, al fútbol y trabajan. | Son buenas. Les gusta comprar cosas, estar con un bebé, ordenar y hacer las tareas de la casa. |
| Son desordenados, tímidos y callados. Les gusta salir los fines de semana y trabajan. | Son ordenadas. Les gusta limpiar, mirar novelas, trabajar, limpiar, cocinar. |
| Son desordenados, les gusta salir, tomar con los amigos y jugar al fútbol. | Les gusta salir con amigos/as y pasear, también limpiar y bailar. |
| Son desordenados y vagos. Les gusta salir, mirar tele y jugar al fútbol. | Son limpias, les gusta trabajar y limpiar. |

A partir de las ideas que aparecen en esta propuesta, podemos apreciar la presencia de estereotipos que traen con ellos/as, muchos de acuerdo a sus experiencias de vida y otros impregnados por las pautas sociales que tienen incorporadas como generales y naturales en hombres y mujeres. Por otro lado se destaca que en muchos casos logran plantear la palabra "algunos" o "algunos" o "otros" y otras" como una muestra de diversidad de los modelos no tan fijos en uno y otro sexo.

A partir de este trabajo en esta clase como se dijo anteriormente se continuó el mismo desde la problematización de algunas de las ideas que aparecen aquí. ¿Todos los hombres son desordenados? ¿Nacieron así o no se les exige el orden como a las mujeres? ¿Todas las mujeres son ordenadas y les gusta limpiar? ¿Quiénes pueden realizar las tareas del hogar? ¿Por qué les cuesta a los hombres expresar sus sentimientos? ¿Nacen sin ellos o se les enseña a no demostrarlos porque es de nena e implican una demostración de debilidad?

Estos cuestionamientos fueron permitiendo desnaturalizar los conceptos preestablecidos como modelos a armar y desarmar dependiendo de las características y deseos de cada uno y cada una y la promoción de las tareas y juegos compartidos como responsabilidades y derechos

de todos y todas. Reconocieron que a muchos de ellos en el caso de los varones les han dicho en sus casas y en diversos ámbitos que llorar es de niña y que deben ser fuertes. Cuestionar estas afirmaciones que reciben como cosas a cambiar y que inconscientemente promueven situaciones de violencia por parte de los varones porque está bien que se expresen así, implica mostrar nuevas formas de ser y valorar actitudes que son desestimadas porque se valoran otras que generan violencia y discriminación.

En ese mismo sentido la incorporación del lenguaje no sexista se destaca como un avance en la medida que logran visibilizar la presencia de ambos sexos en las diferentes actividades que realizan unos y otras y que esta presencia debe ser equitativa para incluirnos a todos y todas en las diferentes situaciones de vida.

4.1.2- La práctica cotidiana

Cuando a pesar de vivir en una sociedad que intenta avanzar hacia la no discriminación, que promueve desde diferentes planes y programas la incorporación de una perspectiva que integre a hombres y mujeres en las mismas actividades respetando la diversidad y derechos de cada uno/a, se perciben prácticas educativas que a pesar de lo discursivo, continúan reproduciendo segregaciones en la práctica cotidiana.

Si bien es parte de su desarrollo y por las diferentes etapas que atraviesan niños y niñas, identificarse con los pares o referentes de su mismo sexo, como así de adultos/as también lo hacemos para diversas actividades, en la escuela es muy notoria la separación por sexos en todas las actividades que realizan. En la etapa de la educación inicial como veíamos anteriormente no se visualiza tanta separación, pero en el transcurso del ciclo escolar, se empieza a evidenciar la dificultad de relacionamiento entre niñas y varones separándose por sexo en las actividades colectivas y en las propuestas espontáneas.

“Existe una gran dificultad a la hora de de realizar trabajos en grupos ya que generalmente no quieren mezclarse niñas y varones” (Encuesta docente)

A medida que van creciendo y socializando, los niños y niñas se van diferenciando no sólo en sus características físicas sino también en sus elecciones las que muchas tienen que ver con lo que establecen diferentes dispositivos sociales para un sexo y otro marcando así la diferencia de género. La integración de ambos sexos en diferentes actividades es uno de los

desafíos a trabajar cotidianamente.

“Continúan haciendo cosas por separado y haciendo que el sexo masculino sea más poderoso que el femenino o que se sientan ellos más poderosos. Pero pienso que la generación que viene de todas maneras se está haciendo notar que no es así y que hay mayor igualdad. Pero cuesta mucho trabajarse porque esto viene de generaciones anteriores y a nosotros como docentes nos cuesta horrores”. (Entrevista directora)

El tema de la separación por sexo, si bien en muchos aspectos es natural, muchas veces se transforma en grupos de poder que generan discriminaciones y resistencias. En ocasiones se aprecia que la separación entre niñas y varones no solamente está impregnada de gustos y actividades en común, sino también de valoraciones que estigmatizan y marcan las relaciones de poder, desprestigiando aquellas cosas que realizan las niñas y sobrevalorando las cosas de varones. En ese sentido, se genera muchas veces la desintegración y exclusión de aquellas niñas que prefieren realizar las actividades que hacen los varones y los varones que prefieren realizar otro tipo de juegos o muestran otras actitudes a las comunes manifestadas por varones.

“Sobre todo lo más preocupante o lo que a mí más me preocupa más que el lugar de la mujer en eso, es el lugar del varón, donde al varón le están impedidas un montón de cosas solo por el hecho de ser varón, entonces no puede hacer un montón de cosas que querría hacer, como expresar otros sentimientos que quisiera porque tiene que ser el fuerte y es el rol que tiene destinado”. (Entrevista inspectora)

Desde la práctica diaria se instrumentan dinámicas, conversaciones y propuestas colectivas y de integración que apuntan a afrontar este desafío. Pero estos esfuerzos muchas veces se diluyen cuando desde el propio sistema educativo se insiste en segmentar por sexo todo lo referido a la documentación administrativa y en la organización de los grupos como en la formación de filas por ejemplo.

“Lo ves en las listas: varones, niñas, totales, no cambiamos los órdenes cuando hacemos los auxiliares. Se sigue con esa perspectiva anterior

en muchas cosas. En el caso de las filas se ha intentado aunque no se llegó a implementar. Ellos mismos cuando hacías filas de niñas y varones y querías equipararlos en número una y otra, mezclándolos, los varones tenían problemas para pasarse a la fila de las niñas, sin embargo las niñas no tenían tanto problema para pasarse a la fila de los varones. A los varones les cuesta más, porque a los varones todo lo de nena los deja en un nivel inferior. Otra cosa es olvidarnos de lo que es el rosado y el celeste que también creo que tiene que ver con la personalidad de cada uno de sostener un color o un comportamiento a pesar de lo que le digan y eso cuesta mucho trabajarlo.”
(Entrevista directora)

Resulta importante tener la iniciativa de modificar aquellos aspectos que generan las diferenciaciones desde lo cultural, ofrecer distintas opciones para que tanto niñas como niños no queden con la idea de que deben separarse para organizarse y para realizar actividades evitando comparaciones y estereotipos que discriminan y etiquetan. Además se demuestra que no sólo es la separación sino la necesidad de distinguirse del otro sexo, sobre todo en el caso de los varones, no colocarse en el lugar de las niñas pues lo femenino es lo que no deben asimilar porque es lo que no deben ser, dejando así explícita la subvaloración que significa ser niña.

“Se ha planteado el año pasado desde el profesor de educación física el trabajo en género y vemos que todavía continuamos con reglas tradicionales, desde el momento en que forman les cuesta horrores desarticular lo que es un género y otro. Y creo que también eso viene de los hogares por las costumbres que traen, donde se le aconseja al niño en el recreo no juegues con los varones. Igual hay de todo, pero si mucho se ha logrado creo que es por los maestros que se ha tratado de que haya mayor integración”. (Entrevista directora)

Muchas veces, más allá de las propuestas curriculares específicas, una educación que apunte a una equidad de género, pasa por pequeñas prácticas cotidianas en cada aula pero también en cada centro escolar. La transversalización de la perspectiva de género implica la propuesta educativa concreta que es de fundamental importancia, pero también la propuesta institucional.

En relación a esto, una de las dinámicas a modificar, porque el lenguaje es una

herramienta permanente y fundamental desde el ámbito educativo, es el hecho de incorporar un lenguaje no sexista en el que se promueva la inclusión de las “niñas”, “maestras”, “directora”, “familias”, desde una propuesta institucional que marcaría una estrategia importante en el abordaje de la temática. Los discursos escolares desde lo cotidiano, a las entrevistas con las familias, a la realización de actos, son oportunidades claves para la inclusión de la perspectiva de género desde lo implícito pero concientizador.

“Desde la dirección en la escuela que es desde donde más te permite trabajar en un centro escolar por la influencia, si yo quiero que algo realmente tenga lugar, tengo que incluirlo en un proyecto, no puedo dejarlo librado al azar. Si yo lo pienso como maestro lo tengo que pensar dentro de un proyecto curricular, o sea vincularlo con los contenidos pedagógicos, no hay otra manera. Después cada institución le dará el lugar que quiere, pero para trabajarlo yo creo que hay que trabajarlo desde la dirección de la escuela, sí no, son islas”. (Entrevista inspectora)

Como se ha mencionado anteriormente, desde el año 2009, se comenzó a implementar el nuevo Programa escolar del año 2008 que incluye la temática de género dentro de las ciencias sociales desde educación inicial hasta sexto año. Se considera una inclusión positiva en el sentido de poder establecer a nivel curricular contenidos que no estaban presentes. Significa poder trabajarlos no sólo porque sean importantes sino también porque hay un programa que los incluye como necesarios.

“Lo considero fundamental y valioso. Creo que existía miedo y prejuicios por parte de los docentes de tratar estos temas o tener problemas con las familias por tratarlos. Creo que al incorporarlos al programa nos da un respaldo pedagógico, así como un marco de acción... Desde la escuela es un buen lugar para mostrarles que otro tipo de hombres y mujeres es posible”. (Encuesta docente)

“Lo que nosotros vemos bien de que se haya incluido en el currículo es que sea prescriptivo porque eso ampara la posibilidad que sea abordado desde muchos lugares. Si tengo esa posibilidad de que sea abordado desde la

biología, desde la ética, desde la construcción de la ciudadanía, espero en alguno de esos lados el maestro se enganche. Lo biológico sería lo más fácil porque está muy claramente explicitado en el programa, lo otro es más difícil"... "a mí me parece que si uno instala prácticas como sacar las filas de las escuelas por ejemplo, permitir que tareas sean aptas para todos o instalar la asamblea de clase donde haya lugar también para el juego de roles y que sean rotativos, todo eso tiene que estar pautado sistemáticamente". (Entrevista inspectora)

Cabe preguntarse de qué manera se incorpora esta nueva temática en la práctica cotidiana, de qué manera maestras/os y las escuelas en general incluyen estos nuevos contenidos siendo un tema nuevo que requiere no sólo de estrategias didácticas sino también de un análisis teórico de la realidad sobre la perspectiva de género. Muchas veces en los proyectos de escuela o en propuestas de aula se realizan actividades o estrategias cotidianas que apuntan a la no discriminación y la igualdad, pero resulta difícil identificarlas como prácticas puntuales con objetivos específicos que pauten una sistematización de trabajo sobre estos temas, quitándole prioridad o importancia.

"Así como hay escuelas que dicen vamos a trabajar con valores y se trabaja la solidaridad, la tolerancia, el respeto, etc, también podría pensarse qué pequeñas metas: para este mes, por ejemplo, lograr romper las filas, el mes que viene lograr ciertos juegos que puedan habilitar actividades físicas que puedan ser compartidas por ambos sexos, otro mes poder poner palabras sobre la mesa...de repente por ese lado en forma sistemática podemos habilitar ese tipo de cosas"... "No hay una incorporación cotidiana de la temática, solamente por la buena voluntad de algún maestro. Y el lugar del inspector es un lugar donde uno muy poco puede incidir... en las clases chicas no lo veo tratado en absolutamente nada. Sí lo he visto en inicial, que una maestra estaba trabajando, pero ella concretamente, no hay una propuesta desde la escuela. Ninguna de las escuelas que yo visito tiene un trabajo sobre género a no ser que esporádicamente algunos maestros lo incluyan, y si lo incluyen tampoco lo hacen sistemáticamente. No está planificado, no aparece en la planificación. En alguna escuela en alguna clase aparece alguna cosa planificada pero poco o porque pasó algo pero si no, no está. Visito 102

maestros y te hablo de 5 que capaz lo trabajan planificadamente". (Entrevista inspectora)

Desde diferentes lugares y espacios relacionados con la temática de género se ha considerado importante la incorporación del tema en la propuesta escolar. Pocas veces se ha escuchado la voz docente con respecto a esta reflexión. Tal vez no se ha dado el espacio para el intercambio, tal vez no hay mucho interés o tal vez no se ha habilitado que los docentes intervinieran en un tema que viene siendo motivo y causa de muchos/as actores sociales entre los cuales la escuela no es protagonista. De todas maneras, de a poco dentro del tema de sexualidad, se vienen cuestionando conceptos y estereotipos que de alguna manera dan pie para abordar las desigualdades entre niñas y varones no como casualidades aisladas sino como problemáticas sociales en las cuales intervenir. De acuerdo a ello se considera en general que incorporar la perspectiva de género como una mirada que cuestione las inequidades existentes, es importante para el desarrollo de las nuevas generaciones.

"La incorporación de la perspectiva de género me parece importante, creo que estamos viviendo otra generación que no es la misma de antes en la cual los géneros eran determinados por colores o por el comportamiento de lo que tiene que ser femenino o masculino. Ya en la sociedad estamos viendo cambios, entonces tenemos que preparar a los chiquilines para ese cambio. De todas maneras no lo considero fundamental porque creo que no todo se basa en el género sino que todo es un complemento, es parte de un todo.
(Entrevista directora)

Se puede destacar también que la perspectiva de género se toma ciertas veces como un área específica del trabajo cotidiano. Si bien es así, desde la necesidad de abordarlo como una categoría a analizar y trabajar específicamente, también es algo global y transversal que va más allá de hacer una actividad concreta, sino que implica un enfoque desde el cual educamos. Ambas cosas son necesarias, lo concreto y específico, pero también el enfoque que marca una postura filosófica frente a la práctica diaria, una postura frente a cada tema que se trabaje o visión general ante la tarea de educar.

"Me parece que es básico, si uno mira el tema de la violencia doméstica, la violencia de género, me parece que es fundamental, que no se puede esperar más. En una de las escuelas que visito de contexto crítico por

ejemplo hay en un grupo de nenas patoteras que imponen un gran miedo, pero obviamente estaban sometidas a los varones patoteros ¿qué va a pasar el año que viene cuando salgan? los varones patoteros van a seguir patoteándolas y el patoterismo es lo que resuelve y es lo que más vale. Y para mí es imprescindible poner eso sobre la mesa. Vivido desde esos lugares, capaz que en otros lugares donde la mujer tiene otras herramientas, que sale a trabajar o que tiene otras cosas, capaz que no se ve sometida a eso pero una mujer que lo único que hace es estar sometida en su casa, sometida a los hermanos o los maridos.” (Entrevista inspectora)

Más allá de las clases sociales, las inequidades existen, pero cuanto más educación y herramientas de enfrentar la vida y el futuro tengan los niños y niñas, menos probabilidades existen de que sean vulnerados sus derechos. Si bien esto es generalizable para hombres y mujeres, en el mundo femenino, donde las posibilidades de ser dominado por el poder masculino de la sociedad aumentan los riesgos de la discriminación, es doblemente difícil en el entorno de la pobreza social y cultural. La aspiración de la maternidad como la meta principal e inmediata en adolescentes recién salidas de la escuela primaria, es una característica que sobresale en los contextos sociales críticos. Es por ello que la educación dentro de sus posibilidades, debe ser transmisora y portadora de elementos que potencien la igualdad de derechos y condiciones ante el mundo que enfrentan los niños, niñas y adolescentes.

“Creo que la mejor manera de trabajar con los chiquilines es a través de los juegos y puedan empezar a darse cuenta que hay conductas similares con respecto a las formas de juego y no nos afecta en nada si es varón o niña. Trabajar por ejemplo en equipos, donde tengan las mismas funciones unos que otros, donde se roten las funciones y sean actividades en común aquellas que tengan visualizadas como sólo de varón o sólo de niña y vean que las pueden hacer todos. Estudiar la historia hacia atrás y vean cómo ha ido evolucionando la historia a medida que pasa el tiempo y ellos mismos se vayan dando cuenta cómo todo ha ido cambiando desde la política, la vestimenta, el trabajo, comportamientos, etc.”... “Creo en los docentes, creo que muchas veces lo hacen y no se dan cuenta, cuando he visitado clases he observado que estamos haciendo las cosas y a veces no aparece en un registro lo que se hace. Y al no aparecer en un registro, no es que tengan la

obligación de que aparezca pero ya es una conducta que nos demuestra que no estamos conscientes de lo que hacemos". (Entrevista directora)

4.2- La formación docente en la temática

Un elemento que obstaculiza muchas veces estos procesos de incorporación de la perspectiva de género en las prácticas educativas es la ausencia de formación en la temática por parte de los/as docentes. Si bien se reconoce desde el área docente la importancia de la incorporación de la temática de género en el nuevo Programa escolar, también se destaca la falta de formación en el tema como nuevo contenido de abordaje.

"Es importante pero si hubiera más orientación sería mejor aún... Creo que nos falta formación en el tema"

"Yo lo trabajo en clase pero no sé si lo que hago y cómo lo hago está bien". (Encuesta docente)

De veintinueve encuestas realizadas solamente siete maestras respondieron haber tenido a lo largo de su formación algún tipo de acercamiento al tema a través de alguna charla, seminario o curso. Estos cursos o seminarios en general no son de carácter obligatorio y además no siempre llegan a todos los docentes. En general no hay una reflexión teórica ni práctica de lo que implica educar desde una perspectiva de género. El concepto de género en sí mismo muchas veces genera diferentes visiones y vacíos que no sólo hace difícil su abordaje sino que muchas veces es un ausente en el currículo escolar. Para la formación docente en el área del magisterio la incorporación de la perspectiva de género no ha representado ni representa un tema de análisis y reflexión colectiva donde se puedan pensar las prácticas.

La formación docente es una de las áreas claves a involucrar para lograr los cambios necesarios que llevan a la educación no sexista y con equidad de género. *"Todos los actores del sistema educativo (docentes, inspectores/as, formadores/as de docentes) deberían participar activamente de las acciones de sensibilización y concientización de la perspectiva de género ya que serán ellos quienes desde sus diferentes ámbitos y prácticas serán quienes transiten hacia una educación no sexista". (Monitoreo 2008, 2008:54)*

"En el momento de elaborar el proyecto se ha planteado el tema, pero no se está trabajando como se tendría que estar trabajando, por eso los



resultados no son óptimos. Si dentro del proyecto está pensado el tema, quizás nosotros mismos tenemos que prepararnos más para poderlo abordar. No todos estamos preparados.” (Entrevista directora)

Existe un vacío en la formación de los/as docentes en esta temática que aunque se incorpore desde el Programa, la carencia conceptual y didáctica debilita el abordaje cotidiano. Retomando lo tratado en el capítulo anterior, con respecto a la incorporación de las políticas de género, la Agenda 2009 de la CNS, en su diagnóstico sobre las políticas públicas de igualdad de derechos y oportunidades, en el área de educación, plantea que si bien se ha avanzado en la implementación de estrategias de sensibilización para difundir la temática de género, *“no se ha logrado incorporar efectiva y transversalmente la temática de género en el sistema educativo. La misma se ha limitado a acciones de sensibilización en talleres no obligatorios y principalmente a nivel de primaria y secundaria*³¹

De acuerdo a esto queda la interrogante de cómo se instrumenta la capacitación a docentes y cómo se involucra a los/as mismos/as en la formación de los nuevos conceptos y metodologías. Como hemos visto anteriormente, en relación a ello, el Plan Nacional de Igualdad se plantea una serie de objetivos en cuanto a la educación que abarca la transversalización curricular, la capacitación de docentes, la fomentación de investigaciones, la producción de materiales y actividades relacionadas a prácticas no sexistas. Pero si bien se ha avanzado hacia ello, existen vacíos en cuanto a la implementación de los mismos.

En el 2010 también se creó también una guía didáctica³² para docentes que significa un gran avance en cuanto a la implementación de las propuestas que plantea el Plan Nacional de igualdad en cuanto a la transversalización de la perspectiva de género en la educación. Pero la llegada de estos materiales a las escuelas resultó tardía, o no ha existido una socialización de los materiales para ponerlos en conocimiento de los equipos docentes, por lo que no se ha logrado integrar a la propuesta curricular. Ni a nivel de direcciones o inspecciones ha existido un conocimiento de la existencia de estos materiales. Solamente por interés puntual de algún docente o que llegara la información sobre estos materiales se han logrado llevar adelante algunas actividades relacionadas con la temática de género y sexualidad que se plantean en

³¹ CNS Mujeres (Comisión Nacional de Seguimiento) Agenda 2009, Una propuesta política de las mujeres organizadas. Montevideo, 2009

³² El 22 de abril de 2010 el INMUJERES, presentó un set de materiales elaborado en conjunto con la ANEP (Administración Nacional de Educación Pública) y Gurises Unidos para hacer llegar a todas las escuelas públicas.

estos librillos.

"Formación en el tema no hay, y las maestras dicen generalmente que no la tienen, ahora yo no sé si a veces no es una excusa para no tratarlo. Pero es lo mismo que si hablo de Fotosíntesis o Revolución Oriental o volumen, si no estudié antes no puedo ir a dar el tema. Material habría como para que uno pudiera abordarlo, me parece que uno a esta altura podría tomar el tema, no me parece que lo de la formación alcanza como para no tratarlo, Es cierto sí, que tampoco se ha invertido en formación. Pero también hay una cosa, si se abren cursos los maestros no van". (Entrevista inspectora)

Si bien es cierto que en la actualidad existen pocos ámbitos de perfeccionamiento y capacitación docente sobre todo en la incorporación de nuevas temáticas como el tema de género, también es cierto que cuando se abren cursos incluso a pedido de los docentes, luego la asistencia es escasa. Entran aquí además aquellos aspectos que tienen que ver con intereses personales pero también con las actuales condiciones de trabajo docente.

En la encuesta realizada al colectivo docente, se pudo obtener el dato de que de veintinueve maestras/os, sólo seis trabajan en un solo turno, trabajando el resto en dos cargos dentro de la escuela pública, o en colegios privados o en otros empleos. En general, gran parte de los docentes trabajan en más de un centro educativo lo que dificulta la concentración de energía en un centro debiendo dividirlo en varios establecimientos.

Esto determina también que si bien el rol docente requiere de una actualización permanente por parte de quienes están inmersos/as en la labor educativa, la carencia de recursos económicos y sobrecarga laboral generan una falta de tiempos y estímulos para desarrollar la actualización académica.

Frecuentemente el trabajo docente se ve sometido a un proceso de intensificación por el cual las tareas y responsabilidades de los/as maestras/as son cada vez más amplias y muestra una tendencia a la burocratización. La pérdida de prestigio y status social, junto con el deterioro de las condiciones materiales de trabajo, han incrementado en muchos países y nuestro país no es ajeno a esta realidad, las dificultades para atraer a los docentes requeridos por el sistema educativo.

"Se distinguen dos factores de incidencia clave en la profesionalización docente: las condiciones de trabajo y el desarrollo profesional. Si en el primer rubro deben incluirse aspectos

tales como la carrera docente, el régimen de contratación, el grado de estabilidad ocupacional, el salario; en el desarrollo profesional el acento está en las necesidades de formación que se suceden en las distintas etapas de la vida profesional". (Mancebo, 2010: 85)³³

Desde una entrevista realizada por el Monitoreo 2008 a autoridades de Formación Docente³⁴ se desprende la dificultad del sistema educativo para poder resolver el proporcionarles a los maestros/as y profesores oportunidades de dejar o suspender su tarea para poder estudiar, capacitarse y reflexionar sobre nuevos temas.

Siguiendo a Mancebo: *"Los docentes uruguayos gozan de empleos estables pero el trabajo docente como tal asume algunas características de inestabilidad que conspiran contra la calidad de la enseñanza impartida, lo cual puede ser particularmente serio cuando se trata de impulsar procesos de inclusión educativa."* (2010:98)

Por otro lado, desde las inspecciones y direcciones, quienes orientan la tarea docente, tampoco se ha recibido una formación específica, por lo que queda la interrogante de cuánto pueden guiar el trabajo de los/as maestros/as si hay una ausencia del abordaje del tema en la práctica educativa o si se realiza en forma equivocada pensando en la escasa formación recibida. Tal vez, como en el área de docencia directa, queda a criterio de cada director/a o inspector/a, las propuestas o intervenciones a realizar en cada visita a las aulas dependiendo de si tienen interés en el tema o no o si cuentan con ciertas herramientas o no.

"No es una preocupación a nivel de las jurisdicciones, como tampoco lo comunitario o artística. Las preocupaciones son la escritura y la lectura. Nosotros hicimos un encuentro de directores y por nuestra cuenta pedimos un estado de situación de cómo estaban las escuelas en sexualidad, pero porque quisimos nosotros, no fue una orientación... Desde mi rol lo que puedo hacer es preguntarle al docente y el director que está conmigo y escucha cuando sistemáticamente pido el cuaderno y pregunto ¿y sexualidad estás trabajando? Es cierto que se siente como necesidad pero no se plantea, y desde el sistema no hay una línea de trabajo clara o sea que es sólo a voluntad personal... son acciones aisladas, no hay nada desde el sistema. Hay un departamento de

³³ Mancebo, María Ester, (2010): "Políticas de profesionalización docente y de inclusión educativa en el Uruguay del S.XXI: un modelo para armar: En "Puede y debe rendir más: una mirada feminista a las políticas de formación docente". Uruguay, 2010

³⁴ Entrevista realizada en la realización del Monitoreo a Cristina Hernández, subdirectora de Formación y Perfeccionamiento Docente

Educación Sexual, pero ¿cuánta gente sabe que existe? porque no hay desde allí una línea de trabajo, no existe". (Entrevista inspectora)

En general el tema de género se incluye en el área de la sexualidad y si bien entra en la misma, no necesariamente tiene que sólo con la sexualidad sino que implica un abordaje específico que pasa por determinadas cotidaneidades como la forma de expresarse, metodologías de trabajo y estrategias concretas de incorporación de la temática. Es necesario realizar una distinción entre las políticas desarrolladas para dar cumplimiento a la enseñanza e incorporación de la educación sexual y de los derechos humanos en el plano educativo y la ausencia de políticas específicas para trabajar en todo el sistema educativo desde una perspectiva de género. El desarrollo de estos programas no debe confundirse con el desarrollo de la transversalización de la perspectiva de género específicamente.

Incorporar la perspectiva de género en la formación docente 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.

Esta temática ha plantado en la práctica dificultades para los/as docentes en donde principalmente el "no saber cómo" aplicar esta perspectiva o lo que implica la misma, ha significado un desafío para el colectivo docente.

Se vuelve aquí al tema de las responsabilidades y roles en cuanto a quién le compete el abordaje de capacitaciones en un área que no es tradicional en la formación docente ni en la orientación práctica cotidiana.

Como se mencionaba en capítulos anteriores, la ANEP ha incorporado positivamente la temática pero para la misma no cuenta con instrumentación suficiente para sistematizar e institucionalizar en la realidad cotidiana. Es en aquellos casos en que la escuela no puede sola, cuando necesita de otros mecanismos, instituciones o profesionales que articulen de forma adecuada para el abordaje de nuevas realidades y contenidos. Y por otro lado el acercamiento de otros organismos que tomen en cuenta estas características para la real incorporación transversal de un tema que apunta a la equidad de género desde las edades más tempranas.

"En Inspección hay un equipo multidisciplinario formado por psicólogos y trabajadores sociales; de repente ellos sí podrían buscar la forma de buscar hacia afuera y multiplicar, porque ellos tienen otra formación. Tal vez, no se

han dedicado puntualmente al tema de sexualidad y género, pero podrían establecer lazos aunque sean circunstanciales para que no tenga que estar otra institución presente siempre. Las escuelas creo que tampoco están habilitando, es tanta la problemática que hay, que para esa parte no les da. Entonces los equipos se cuestionan mucho porque no tienen una propuesta integral en la escuela y no hacen nada y así no sirven. Pero si eso funcionara bien, yo creo que con trabajadores sociales y psicólogos, que ellos mismos podrían ir hacia afuera para ver qué instituciones hay en otros lugares, se nutrieran y volvieran a volcarlo, no tendría por qué haber alguien siempre de afuera porque tenemos personas formadas". (Entrevista inspectora)

Según Mancebo en su artículo, la carrera de los maestros primarios ha tenido como característica central la homogeneidad, ya que a partir de la creación en 1885 del primer Instituto Normal en Montevideo los planes de estudio fueron cambiando pero mantuvieron una uniformidad básica. Desde 1995 en adelante la ANEP estructuró una oferta variada de cursos de capacitación fundamentalmente desde el Centro de Capacitación y Perfeccionamiento Docente de la calle Asilo en Montevideo. En el período 2005-2010 se profundizaron las oportunidades de formación permanente a través de la creación del Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) dependiente del Área de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (APES) de la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente del CODICEN de la ANEP pero los estudios sobre género, sexualidad e inclusión no constituyeron una línea de política prioritaria.

Se considera desde este trabajo que la formación docente juega un rol fundamental en la transformación y la incorporación de la perspectiva de género dentro del sistema educativo. Los /as docentes son actores claves para cualquier iniciativa de incorporación de nuevos enfoques dentro del currículo oculto, para lo cual requieren de los recursos y fuentes de las ciencias referentes a la hora de programar acciones de intervención.

CAPÍTULO V

REFLEXIONES FINALES

Existe un marco normativo que ha permitido, habilita y obliga la incorporación de la perspectiva de género en el Sistema Educativo y como punto de referencia la Ley de Educación y la Ley de Igualdad de Oportunidades y Derechos entre hombres y mujeres, promueven el marco necesario para implementar una estrategia que transversalice la perspectiva de género en la educación. Pero no alcanza solamente con un marco normativo e institucional si no quedan claras las estrategias a desarrollar y la forma en que estas pueden inscribirse en el sistema educativo en su conjunto para que se incorpore transversalmente la perspectiva de género en la práctica concreta.

La experiencia desarrollada a través de la incorporación de las políticas educativas transversales como la educación sexual y el respeto de los derechos humanos han sido el preámbulo para la incorporación de la perspectiva de género en todo el sistema educativo. Pero estas líneas estratégicas no cubren una revisión general de la currícula docente de forma transversal para incorporar la perspectiva de género. Si bien las cuestiones de género aparecen atravesadas por las raciales, sexuales, etarias, contextos urbanos y rurales, para permear toda la estructura educativa ¿no se vuelve necesario incorporar sus perspectivas conceptuales en la formación de los y las docentes?

Hasta el momento no se ha realizado un análisis exhaustivo dentro del sistema educativo desde una perspectiva de género. No existe al interior del sistema una dirección o programa que desarrolle la estrategia de transversalizar la perspectiva de género en toda la estructura educativa. Aún restan muchos pasos por dar para que realmente se lleve adelante una implementación de la educación desde una perspectiva de género que involucre a todo el sistema, desde sus autoridades hasta quienes ejecutan las políticas.

Se requiere de un análisis pedagógico en todos los campos educativos desde la formación docente a la práctica de aula y la investigación educativa, los libros y el lenguaje, la organización curricular, pero también para alcanzar incorporar esta perspectiva es necesario promover estrategias de intervención en toda la estructura institucional del Sistema Educativo para poder vislumbrar una planificación estratégica que contribuya a la incorporación de la perspectiva de género de manera transversal.

Cuando se plantea una educación sin discriminación por el acceso igualitario de varones y mujeres en el Sistema Educativo no significa esto que se planteen relaciones de igualdad y equidad. Entender los mecanismos de inequidad de género implica ir más allá de que ambos sexos tengan las mismas posibilidades de acceder a la educación, sino que implica analizar si esas posibilidades tienen las herramientas para atender las diferencias. Por lo que esto debe ser trabajado por los/as docentes con herramientas y recursos para su adaptabilidad a los contextos en donde se encuentran, promoviendo una educación sin estereotipos.

Más allá de que no todo depende de la escuela, es necesario que esta, revise y replantee algunas prácticas que no permiten incorporar la equidad de género de forma estructural. Por más que signifique un punto ínfimo dentro de lo que implica trabajar desde una perspectiva de género, ¿no es un elemento a cambiar la forma en que fomentamos la socialización entre niñas y varones? Más allá de las segmentaciones naturales, ¿es tan difícil incorporar nuevas prácticas de relacionamiento en que no deban dividirse niñas y varones para agruparse?

Se requiere un cambio significativo en los espacios de educación, revisando su currícula, las prácticas en el aula y las condiciones en las que se desenvuelven docentes y alumnos/as. Para esto es necesario desarrollar y promover un conocimiento cabal de la realidad actual, a través de investigaciones que den cuenta de las barreras en el contexto educativo y el sistema en su conjunto para lo cual podría promoverse la creación de una dirección, un programa específico destinado a incorporar la dimensión de género en todo el Sistema Educativo.

A través de este podrían 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. Así como se discuten estrategias de enseñanza y aprendizaje sobre la lectura y la escritura, podrían integrarse dinámicas de intercambio y propuestas a nivel docente para la discusión e interiorización de la temática de género desde el punto de vista que es parte de la formación integral de los niños y niñas a los/as que se educa cada día.

Surge también por lo tratado a lo largo de este trabajo y haciendo acuerdo con lo planteado en el artículo de María Goñi³⁵, la necesidad de reposicionar el rol de la ANEP-CODICEN en el próximo PIODNA. Para alcanzar un mayor compromiso entre ambas instituciones y para comprometer aún más el trabajo de la ANEP-CODICEN se considera que

³⁵ Goñi, María: "Una mirada feminista a las políticas de formación docente". En: "Puede y debe rendir más". Uruguay, 2010

este actor debe asumir su rol como organismo responsable de la realización de las acciones planificadas. Y a su vez, que desde el PIONA exista un acompañamiento y seguimiento real permanente que contemple la planificación, el proceso, el impacto y el alcance de las acciones desarrolladas para la incorporación de una temática nueva en el área docente.

Se resalta la importancia de incorporar los estudios de género en la formación del magisterio y el profesorado en todas las ramas de la enseñanza. Si la intuición y sentido común no resultan suficientes para la complejidad de los asuntos a abordar, sería necesario repensar la inserción curricular de categorías como género, raza, sexualidad, en el marco de una pedagogía de los derechos humanos.

Por otro lado sería bueno concretar la conformación de una Red de perspectiva de género en la Educación que abriría la posibilidad de un espacio concreto de intercambio y vinculación entre los diferentes subsistemas así como también un espacio en que se desarrollen y planifiquen las estrategias para transversalizar la temática en todo el sistema educativo.

Para que todas estas acciones puedan desarrollarse sería necesario contar con recursos económicos propios de cada subsistema, carencia que muchas veces obstaculiza los procesos y objetivos planteados, lo que da cuenta de las contradicciones al interior del sistema educativo, en el que por un lado se coloca el tema para ser transversalizado en el marco de sus políticas y por otro no se dota del presupuesto necesario para desarrollar y planificar su cumplimiento.

A su vez, en la dinámica cotidiana, se continúan perpetuando prácticas que limitan u obstaculizan el desarrollo de la equidad de género. Si bien como hemos mencionado a lo largo de este trabajo, existen cambios y avances en esa línea, es necesario facilitar el acceso de las niñas y las muchachas a las profesiones que siguen siendo reductos masculinos, esencialmente las de carácter técnico, y hay que reforzar la seguridad en ellas mismas para que se sientan capaces de desempeñar un mayor papel en el ámbito público. También, poder introducir en el currículo escolar y en las relaciones en el aula un conjunto de saberes que han estado ausentes de ellos, así como fomentar actitudes y capacidades devaluadas hasta ahora como la expresión de sentimientos y de afectos que deben ser convertidas en conductas a proponer tanto para niñas como para varones en el marco de una educación afectiva e integral del desarrollo humano.

La extensión generalizada de una escuela coeducativa que permita la integración de niñas y varones en los mismos planos de igualdad, sólo será posible en el proceso de transformación de los estereotipos establecidos en el conjunto de la organización social. La escuela que es uno de sus principales elementos debe participar activamente en la construcción

de unas relaciones humanas más igualitarias, como trata de hacerlo en otras situaciones discriminatorias.

Si bien es cierto que el sistema educativo no puede eliminar las desigualdades sociales cuando están insertas en el conjunto social, también es cierto que no hay cambio social si no empieza a producirse en algún punto de la sociedad y que todo cambio que se genere en alguna parte del sistema, repercutirá en las otras partes. La educación no puede hacer desaparecer las desigualdades pero es una pieza clave para reducirlas. Y a pesar de que sólo desde la educación no se puedan eliminar todos los rasgos sexistas de la sociedad, es positivo cambiar las formas educativas para hacerlas más igualitarias.

Resulta trascendente orientar hacia objetivos de cambio que promuevan un sistema educativo en el que niños y niñas sean tratados con igual atención y les sea concedido el mismo tipo de protagonismo, donde hombres y mujeres ocupen similares lugares de trabajo y tengan las mismas oportunidades de promoción, donde los valores atribuidos tradicionalmente a hombres y mujeres sean considerados igualmente importantes y transmitidos tanto a chicos como a chicas porque forman parte del patrimonio cultural de la sociedad y son necesarios para la vida colectiva.

Educar implica guiar, construir, hacer camino con otros y otras, mostrar diversas formas de aprender, de ser y sentir respetando las diversidades y fomentando las mismas oportunidades para todos y todas. A partir de una educación que no pierda de vista los valores de la libertad, la democracia y el respeto, el objetivo es promover nuevas relaciones entre hombres y mujeres contribuyendo al desarrollo de potencialidades individuales que impacten directamente en innumerables aspectos de la vida permitiendo soñar y proyectar sociedades más justas e inclusivas.

BIBLIOGRAFÍA

- **Althusser, L.** (1997): *"Ideología y aparatos ideológicos del Estado"*. En: La filosofía como arma de la reacción, México, Siglo XXI.
- **Butler, Judith**, (2007): *"El género en disputa: el feminismo y la subversión de la identidad"*. Ed Paidós, Barcelona. España
- **Carrillo Trujillo, Carlos David/ Revilla Fajardo, Jorge A**, (2006): *"Masculinidad entre padres (madre y padre) e hijos"*. Revista de estudios de género. La ventana, nº 023. Universidad de Guadalajara. Guadalajara, México pp. 95-126
- **Celiberti, Lilián; Filardo, Verónica; Goñi Mazzitelli, María y Mancebo, María Ester**, (2011): *"Puede y deber rendir más. Una mirada feminista sobre las políticas de formación docente"*. Cotidiano Mujer - ONU Mujeres. Montevideo, Uruguay.
- **Celiberti, Lilián; Bonder, Gloria; Coronel, María Hortencia; Rostagnol, Susana; Minster, Sara; Cerutti, Ana; Ruggieri, Susana**, (1997): *"Educación, género y democracia"*. Intendencia Municipal de Montevideo- UNICEF. Montevideo, Uruguay.
- **De Martino, Mónica** (2005): *"Con relación al concepto de género"*. Documento de Trabajo N° 27. Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Trabajo Social, 2005
- **Dorelo, Loreley**, (2005): *"La perspectiva de género en la educación: la coeducación, un desafío"*. ISEF Digital-ISSN 1510-9240 6ta edición, Montevideo, diciembre 2005.
- **Eroles, Carlos**, (2009): *"Familia, democracia y vida cotidiana: la(s), familia(s) en la gestación de los movimientos sociales"*. 1ª ed. – Buenos Aires: Espacio Editorial
- **Fernández, Ana María**, (1993): *"La mujer de la Ilusión"*. Editorial Paidós. Buenos Aires, Barcelona, México.
- **Foucault, Michel**, (1989): *"Vigilar y castigar, nacimiento de la prisión"* Siglo XXI. Editores. S. A Argentina

- **Fraser, Nancy**, (2000): *"Heterosexismo, falta de reconocimiento y capitalismo: una respuesta a Judith Butler"*. En: *"Socializar el bienestar, socializar la economía"*. New Left Review Ltd, Ediciones Akal, S. A. Madrid- España.
- **Freire, Paulo**, (1969): *"La educación como práctica de la libertad"*. Siglo XXI editores, s.a. de c.v. 41ª edición (1992)
- **Guerrero, E; Provoste, P y Vadés, A**, (2006): *"Equidad de género y reformas educativas. Argentina, Chile, Colombia y Perú"*. Chile, FLACSO– Buenos Aires, IESCO- Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos.
- **Giroux, Henry. A.**, (2008): Introducción: *"Democracia, educación y política en la pedagogía crítica"*. En Mc Laren, P y Kincheloe, J.L (dir.), *"Pedagogía crítica – de qué hablamos, donde estamos"* (p, 17-22). Barcelona, Graó.
- **Graña, François**, (2004): *"El género como objeto de las ciencias sociales"*. En: *"Papeles de trabajo"*. Universidad de la República- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología y Economía de la Educación.
- _____ (2004): *"El sexismo en el aula"*. En: *"Papeles de trabajo"* Universidad de la República- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología y Economía de la Educación.
- **Lagarde, Marcela**, (1994): *"Democracia genérica, Por una educación humana de género para la igualdad, la integridad y la libertad"*. México, REPEM-MÉXICO: Mujeres para el diálogo, 1994, 48 pp.
- _____ (1994): *"Género e identidades: metodología de trabajo con mujeres"*. 2da Edición. Ecuador, FUNDETEC, UNICEF
- _____ (1998): *"Identidad de género y derechos humanos. La construcción de las humanas"*, en: Papadimitriou Cámara Greta (Coord.). *Educación para la paz y los derechos humanos. Distintas miradas*. Asociación Mexicana para las Naciones Unidas. A.C./ Universidad Autónoma de Aguascalientes y El Perro sin Mecate. México. p. p. 71- 106

- _____ (2000), *"Claves feministas para la autoestima de las mujeres"*. Editorial Horas y Horas, San Cristóbal, Madrid.
- **Moreno, Monserrat**, (1986): *"Como se enseña a ser niña: el sexismo en la escuela"*. Ed, Icaria, Barcelona
- **Scott, Joan**, (1996): *"El género, una categoría útil para el análisis histórico"* En Marta Lamas (compiladora), *"El género: la construcción cultural de las diferencia sexual"* PUEG, México. 265-302p
- **Subirats Marina**, (1994): *"Conquistar la igualdad: la coeducación hoy"*. En Revista Iberoamericana de Educación N° 6: Género y Educación. Organización de Estados Iberoamericanos. Para la Educación la Ciencia y la Cultura.
- _____, (1998): *"La educación de las mujeres: de la marginalidad a la coeducación propuestas para una metodología de cambio educativo"* SERIE MUJER Y DESARROLLO – UNIDAD MUJER Y DESARROLLO. Comisión Económica para América Latina y el Caribe. NACIONES UNIDAS, Santiago de Chile.
- _____, (2010): *"¿Coeducación o escuela segregada? Un viejo y persistente debate"*. [RASE vol. 3, núm. 1: 143-158]. España.
- **Touraine, Alain** (1994): *"¿Podremos sobrevivir juntos?"* Ed, FCE, Buenos Aires.

Fuentes documentales

Fuentes primarias

- Encuesta a docentes de escuela N°299 (mayo 2012)
- Taller con alumnos/as de 6º año de escuela N°299 (junio 2012)
- Entrevista a inspectora regional (julio 2012)
- Entrevista a directora escuela N° 299 (agosto 2012)

Fuentes secundarias

- **ANEP**, (2007): *"Balance de dos años de Gestión"*. ANEP- CODICEN
- **ANEP- CEIP** (2008): *"Programa de Educación Inicial y Primaria"*.
- **ANEP-CEIP**, (2010): *"Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación inicial y primaria"*. Quinquenio 2010-2014. Documento I.
- **CNS Mujeres**, (Comisión Nacional de Seguimiento), (2008): *"Monitoreo 2008, Transversalización de las políticas de género en las políticas públicas: Área Educación"*.
- **CNS Mujeres**, (2009): *"Agenda 2009, Una propuesta política de las mujeres organizadas"*.
- **IMM- UNICEF**, (2000): *"Hacia una pedagogía de género"*. En *"Programa "Niñas y niños creciendo en igualdad"*
- **INFM (Instituto Nacional de la Mujer y la Familia), UNICEF, ministerio de Educación y Cultura**, (1999): *"Mujer y Estadísticas: series históricas e indicadores sobre la situación de la mujer uruguaya durante el s.XX"*. Capítulo 5: Mecanismos para promover el adelanto de la mujer. Ed EQUUS, Uruguay
- **INMUJERES, Instituto Nacional de las Mujeres**, (2009): *"Primer Plan de Igualdad de Oportunidades y Derechos. Políticas Públicas hacia las mujeres 2007 – 2011"*. Uruguay, Ministerio de Desarrollo Social.
- **INMUJERES, Instituto nacional de las Mujeres**, (2010): *"Primeros pasos: Inclusión del enfoque de género en la educación inicial"*. Montevideo.
- **Intendencia de Montevideo**, (2002): *"Primer Plan de Igualdad para la Ciudad de Montevideo. Oportunidades y derechos, ni más ni menos"*. Comisión de equidad de género. Comisión de la mujer. Montevideo, Uruguay.
- **MEC**, (2008): *"Proyecto de Ley General de Educación"*. Uruguay. En sitio web: www.leyeducación.mec.gub.uy/laley.html
- **Red Género y Familia**, (2007): *"Mesa de diálogo: Políticas de educación. Análisis y propuestas"*. Clara Fassler coordinadora. Serie Políticas públicas. Ediciones Trilce.