



Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales
Programa Uruguay

Maestría en Género y Políticas de Igualdad

Promoción: 2021-2023

REPRODUCCIÓN DE ASPECTOS DEL PATRIARCADO EN UNA ESCUELA DE
MONTEVIDEO.
INCIDENCIA DEL PROGRAMA 2008 EN LAS PRÁCTICAS DOCENTES.

Tesis que para obtener el grado de Maestría en Género y Políticas de Igualdad

Presenta:

Ps. Carina Sagrera

Directora de Tesis: Dra.Ma. Laura Osta

Montevideo, febrero 2024

Dedicatoria

Julieta y Mauricio protagonistas de generaciones más igualitarias.

Aún queda mucho por andar

Agradecimientos

A FLACSO ese lugar donde el pensamiento no conoce de fronteras y el conocimiento se construye entre todos, generando experiencias liberadoras.

Índice

Dedicatoria

Agradecimientos

Resumen..... pag 5

Abstract..... pag 6

Introducción.....pág 6 a 17

Capítulo 1 Teórico Conceptual.pág 35 a 55

 1.1 Categorías de análisis..... pág 41

 1.1.2 Género y Patriarcado..... pág 41 a 46

 1.1.3 Política Educativa.pág 46 a 54

Capítulo 2 Marco Metodológico.....pág 55 a 70

Capítulo 3 Análisis de Resultados.....pág 71 a 84

Conclusiones y Recomendaciones.pág 85 a 92

Referencias Bibliográficas pág 93 a96

Resumen

Esta investigación pretende responder la pregunta central acerca de la reproducción de aspectos del patriarcado en una escuela de Montevideo, y cuál sería la incidencia del Programa 2008 del Consejo de Educación Inicial y Primaria en las prácticas docentes. Así como su lugar en la reproducción de elementos de la cultura patriarcal como los estereotipos de género. Para esto se integran conceptualizaciones teóricas sobre el lugar de la educación y de la escuela en tanto constructora de subjetividad. La perspectiva sociohistórica y la cultura institucional operan como variables ineludibles en la observación y análisis del problema. Se trata entonces de una investigación de corte cualitativo, enmarcada en un estudio de caso, que implica la realización de entrevistas al colectivo docente y equipo de dirección, así como observaciones en distintos espacios y actividades de la vida escolar con la finalidad de analizar la influencia de este programa escolar y su incidencia al respecto. Se busca identificar el alcance en los distintos actores, las perspectivas sexistas que se reflejarán en prácticas reproductoras de la cultura patriarcal, como, por ejemplo, estereotipos de género y micromachismos. Se añade el desafío de encontrar prácticas que fomenten un relacionamiento más igualitario entre niñas y niños.

Palabras clave: patriarcado, estereotipos de género, educación, prácticas docentes.

Abstract

This research aims to address the central question regarding the impact of the 2008 Program of the Council of Initial and Primary Education on teaching practices, as well as its role in perpetuating elements of patriarchal culture, such as gender stereotypes. To achieve this, theoretical conceptualizations on the role of education and school as constructors of subjectivity are integrated. The socio-historical perspective and institutional culture are inescapable factors that must be considered when observing and analyzing the issue at hand. Therefore, this is a qualitative research study framed within a case study, which also involves conducting interviews with the teaching staff and administrative team, as well as making observations in various spaces and activities within the school environment. These efforts aim to analyze the influence of the aforementioned educational program and its implications in this context. Additionally, the research seeks to unveil the extent to which a sexist perspective, reflected in practices that reproduce patriarchal culture, such as gender stereotypes and microaggressions, affects the various actors involved. The study poses the challenge of identifying practices that promote more egalitarian relationships between girls and boys.

Keywords: patriarchy, gender stereotypes, education, teaching practices.

Introducción

Esta tesis, propone analizar la incidencia del Programa 2008, en las prácticas docentes y cómo esto se traduce en la desigualdad que se produce en las relaciones entre niñas y niños, tomando dicha desigualdad como una de las expresiones del patriarcado. Para esto, tomaremos como punto de partida el análisis de diferentes aspectos que hacen a la vida escolar, así como la palabra de actores relevantes de la escuela seleccionada.

Cabe señalar que utilizaremos a lo largo de la misma, un lenguaje inclusivo, en tanto hace posible nombrar a niñas y niños sin subordinación y sin invisibilizar, otorgando el mismo valor a ambos géneros. El lenguaje inclusivo es un aporte teórico conceptual de los movimientos feministas de la segunda ola en los años 70. En este sentido podemos hacer referencia a recomendaciones de la UNESCO en cuanto al uso de lenguaje inclusivo. (Graña, 2004:23)

“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”.

Nos encontramos ante una investigación de corte cualitativo, enmarcada en un estudio de caso, realizada en una escuela de Montevideo, perteneciente al quintil 1 desde la categorización socio económica, ubicada en la zona oeste de Montevideo en el barrio Maracaná. En este sentido, destaco el agradecimiento recibido de las participantes, por haber elegido esta escuela para la realización de esta investigación, siendo valorado el hecho de poner el foco en esta institución educativa alejada de la centralidad.

El barrio Maracaná se sitúa entre la cuenca baja del arroyo Pantanoso próximo al cruce de la Ruta 1 con Camino Cibils. Se ubica en la jurisdicción del Municipio A, dentro de los límites administrativos del Centro Comunal Zonal 17. Habiéndose originado como asentamiento, se fue regularizando en base a las intervenciones del Ministerio de Vivienda y de la Intendencia de Montevideo, a través del Plan PIAI. Podríamos hacer referencia a una suerte de paralelismo entre el

proceso de mejoramiento del barrio, y la reconstrucción edilicia de la escuela, en cuanto a la transformación y desarrollo que se dió en este territorio..

Para el desarrollo de esta tesis partimos del programa escolar 2008, por ser el primero en introducir la perspectiva de género, lo cual puede considerarse disruptivo en tanto introduce una perspectiva que implica replanteos a lo establecido y atraviesa a todos quienes se involucran en ponerlo en práctica.

Ocupará un lugar relevante, poder pensar acerca del lugar de las prácticas docentes, con relación a la reproducción de aspectos del patriarcado, considerando a la escuela como un escenario temprano y privilegiado en donde se aprenden modos de relacionamiento, a partir de los modelos que ofrece la institución escuela y todos sus actores institucionales.

Entendemos necesario abordar este problema en la medida que asignamos un rol preponderante a la educación, como institución de la cultura, pero sobre todo a los efectos que en la formación de sujetos y sujetas tiene la escuela como establecimiento de esta, y lugar clave para el desarrollo de las prácticas que la definen. (Bourdieu,1995)

En este sentido, el Programa 2008 explicita al respecto:

“La escuela ha de recuperar su jerarquía cultural en la comunidad en la que se encuentra. Le corresponde a la institución educativa la relevante tarea de difundir la cultura junto con otros agentes educadores”. (Programa 2008:12)

Entendemos que este problema nos lleva a plantear, además, la necesidad de profundizar en aspectos que hacen a la calidad de la democracia, entendiendo esto como una cuestión de Derechos Humanos y construcción de ciudadanía.

“Las concepciones contemporáneas sobre la democracia, particularmente la democracia social, requieren pensar nuevos modelos de educación vinculados al desarrollo del hombre y la sociedad”

...

Democracia y construcción de ciudadanía son conceptos que aparecen de forma explícita en el Programa 2008.

“Las nuevas concepciones sobre los derechos referidos a la infancia, etnia, género, entre otros constituyen hoy pilares fundamentales de la concepción de ciudadanía”. (Programa 2008:19)

En este sentido, modos de relacionamiento más igualitarios deberían sentar las bases de una sociedad más igualitaria y por ende más democrática, siendo imprescindible el trabajo temprano en construcción de ciudadanía desde una perspectiva de derechos.

Por tratarse de un tema que hace a lo estructural, podemos decir que todos los actores que componen lo escolar desde diversos roles, también están atravesados por el modelo hegemónico y la cultura patriarcal, cabe indagar entonces ¿hasta dónde son conscientes de esta incidencia a la hora de ejercer sus prácticas? Este punto será analizado posteriormente como categoría de análisis.

Bolaños (2007), plantea la necesidad de que el profesorado “reconozca la igualdad de niñas y niños, comprenda las realidades que vivencian y reconozca las concepciones de género y poder que manejan. Además, debe contribuir a la formación de un discurso social elaborado sobre la relación género- poder” (p. 26)

Es decir, desde las prácticas docentes se debería tender a fomentar una conciencia social en el sentido de tomar la igualdad y educar apuntando al pensamiento crítico, lo cual está planteado en los objetivos del Programa 2008:

“La Didáctica Crítica como praxis emancipadora valora las distintas formas de acceso al conocimiento, no limitándose a la transmisión y reproducción de información”. (Programa 2008:27)

En la dialéctica entre lo teórico/disciplinar y las prácticas docentes se generan espacios de interacción que darían lugar al pensamiento crítico, lo cual trasciende la mera reproducción del conocimiento curricular.

Más allá de la Didáctica, sería importante que también se incluyan contenidos formativos acerca de la igualdad en los planes de estudio, en cierta forma podríamos decir que el Programa 2008 constituye un precedente al respecto.

Desde el campo de la formación docente se deberían habilitar espacios que trasciendan prácticas reproductoras, e inviten a la reflexión didáctica y se propicien andamiajes que impliquen nuevas formas de enseñar. En este sentido, la perspectiva de género debería integrarse tanto desde el diseño de los programas, como en las estructuras académicas.

En esta línea, Montserrat Moreno (2000), tomando la realidad española, afirma que:

“En nuestras aulas y en los distintos espacios escolares observamos actitudes y comportamientos que denotan que nuestro alumnado está siendo educado en los papeles tradicionales asignados a hombres y mujeres. Estos papeles revelan una valoración social más positiva de lo masculino frente

a lo femenino, llegando en algunos casos a un estado de subordinación que condice habitualmente a la falta de respeto hacia la mujer y a su marginación en la cultura” (p. 81)

En este sentido, si no se modifican estos patrones en cuanto a lo que se transmite dentro de las aulas, no se producirán cambios y se obstaculiza la posibilidad de crecer en una sociedad más igualitaria en vez de una sociedad dominada por el modelo patriarcal. (Subirats y Brullet, 1999)

La tensión entre educación como reproducción y educación como liberación está presente en lo cotidiano de las dinámicas institucionales. Así como la sensibilidad en algunos actores acerca de las desigualdades y cómo impactan en el relacionamiento entre niñas y niños.

Otro factor ineludible en este análisis se centra en lo que llamamos “cultura institucional”, entendiendo ésta como el escenario en donde se integran lo teórico, los principios pedagógicos, las prácticas, modelos organizacionales, metodologías y esquemas estructurantes de las diversas actividades que componen el funcionamiento cotidiano. (Brunet L., Brassard A., Corriveau L; 1991). Conforman esa cultura, los usos y costumbres, los criterios de sanción, promoción, los modelos de vínculos, los prejuicios y valores vigentes, que pueden observarse en celebraciones, actos y todo aquello que implique ritualizaciones propias de una institución determinada. No obstante, la cultura institucional no es inmutable, sino que se adecua en función de los cambios que se producen, ya sea a la interna, (cambio en el plantel docente o equipo de dirección), o en el contexto próximo y el orden social. Esta cultura sería el telón de fondo en donde se suceden las actividades cotidianas.

En cuanto a lo social, desde un contexto más amplio, podemos destacar algunos informes a partir de la prensa escrita, por ejemplo, La Diaria, a lo largo del año 2022, ha publicado diversas notas que informan acerca de formas extremas de violencia basada en género y generaciones, y violencia vicaria. Así como las situaciones que desde nuestra área de trabajo vemos semana a semana en donde la violencia hacia las infancias constituye un hecho inadmisibles que no admite demoras tanto en su comprensión como en la intervención.

Esto nos lleva a cuestionarnos acerca de los orígenes de estas formas de violencia y si existe relación con experiencias de la vida escolar y con diversos modos de prácticas docentes, en un marco institucional determinado, y ¿qué modelos de relacionamiento entre les niñes se reproducen y se fomentan?

Las formas en que se establecen las relaciones entre les niñes determinarán si se naturalizan las diferencias impuestas por el modelo hegemónico, o se pueden poner en cuestión, en base a prácticas

docentes que impliquen equidad en prácticas y discursos a lo largo de las trayectorias de la vida escolar.

A lo largo de esta tesis se intentará, además, identificar estereotipos de género que se visibilizan en diversos aspectos a lo largo de la historia escolar, así como en las peripecias vividas, a partir de las diversas prácticas docentes que se ponen en juego. Resulta interesante poder pensar en esta línea, acerca del relacionamiento que se tiene con las familias, en donde se responsabiliza por lo general, en mayor medida a las madres, ya que existen mayores expectativas de acuerdo a “cómo se deben cuidar o atender a les niñes”, no sucede lo mismo con el progenitor varón, al que no se le exigen las mismas responsabilidades. Desde lo judicial, podemos agregar que, mayoritariamente se judicializan situaciones en donde se señala a las madres por “negligencia”, cuando se trata de madres solas, o jefas de familia. Es decir, aparece fuertemente instalado el prejuicio/mandato social patriarcal, en cuanto a que solo la madre es la responsable de la integridad y cuidado de les niñes. Nos parece importante detenernos en este punto, en tanto las familias son actores clave en el proceso educativo y no pueden ser consideradas solamente a partir del modelo de familia tradicional constituido por un padre y una madre en base a una distribución de tareas esperadas.

Nos planteamos entonces, poder pensar acerca de la incidencia del Programa Escolar de 2008, en tanto es el primero en introducir la perspectiva de género como eje transversal en el diseño curricular. Es en un determinado contexto político y socio histórico que se puede poner en “palabras oficiales”, es decir desde el Estado, el concepto de género, en el siglo XXI. Así como la necesidad de tomarlo como un eje transversal del ciclo escolar y no solo como un contenido aislado que corresponda a un grado determinado de la escolaridad. Este problema requiere un enfoque tanto desde la Política Pública como desde la Política Educativa, que no debería quedar librado a cómo sea instrumentado por el docente, más allá de su planificación o como está establecido en el Programa. Sin duda la soledad del aula implica una serie de factores que también hacen a la subjetividad. Las formas de incorporación de saberes no conllevan necesariamente a una modificación de las lógicas institucionales predominantes, sobre todo en lo que hace a cómo se “enseñan comportamientos” y se organizan las tareas que componen la rutina escolar. Lo pedagógico y la didáctica ocupan un lugar central, ya que son estructurantes de las instituciones educativas. El Programa, así como las reglamentaciones, circulares y directivas funcionan como organizadores institucionales. Podemos hablar de un entramado entre lo institucional, sus actores y la población destinataria de sus acciones, en donde todos estos factores forman parte de esa cultura

institucional. La escuela por lo tanto debería pensarse en función de todo lo que genera a nivel social y comunitario, así como todo aquello que surge en torno a ella.

“No podemos dejar de lado el pensar la institución como una red simbólica, socialmente sancionada, en la que se combinan, en proporción y relación variables, un componente funcional y un componente imaginario”. (Castoriadis, 1975)

Las instituciones expresan el poder colectivo sobre lo individual, también son expresión de valores y significados, así como representan aquellos aspectos socialmente aceptados.

El acceso a la escolarización se concibió como el primer eslabón hacia la autonomía económica y la igualdad política, podemos hablar de la “promesa de la educación” en cuanto a operar como una puerta de acceso a la movilidad social y al ejercicio de derechos. No obstante, se conserva el sexismo dentro del currículum, el aula o la profesión docente (Arnot,2009)

Resulta especialmente importante que el plantel docente sea consciente de “la importancia de conocer sus propias actitudes, creencias y conductas respecto a la igualdad entre hombres y mujeres puesto que todo ello forma parte de su currículum oculto e influirá en el proceso de socialización de su alumnado pudiendo llegar a legitimar, mantener o perpetuar la desigualdad entre hombres y mujeres” (Tamayo, 2016). Esas concepciones propias también hacen al imaginario institucional.

Las prácticas docentes, conforman un modo de ubicarse en la relación con el conocimiento y el deseo de aprender, por lo tanto, esas prácticas no deberían ser “mecanizadas”, sino que deberían tener un carácter reflexivo, así como integrador, es decir integrar la diversidad y las diferencias en clave de equidad. Es decir, procedimientos, emociones, conocimientos y valores están presentes en ellas.

Las teorías constructivistas ponen énfasis en la influencia que tienen las prácticas educativas, en tanto interacciones culturales, en los aprendizajes. (Piaget 1978; Bruner, 1986; Vygotsky.) La socialización secundaria está asociada a la internalización de la cultura, (Goffman,1976).

En este sentido, si pensamos las prácticas docentes desde una perspectiva de género, puede habilitarse la posibilidad de transformación en cuanto a cómo se establecen modos de relacionamiento más igualitario entre los niños, conformando así experiencias cotidianas. La transformación de los estereotipos acerca de “lo masculino y “lo femenino” deben acompañar toda práctica que tenga como objetivo la igualdad de género.

Es igualmente necesario poder analizar si los docentes y los equipos de dirección son capaces de detectar situaciones de desigualdad entre los géneros, o incluso de violencia de género dentro de los centros educativos. Prestando especial atención a esas situaciones encubiertas y sutiles que pasan desapercibidas o no se ven desde una perspectiva de género. Resulta importante, cuestionarse acerca de si las desigualdades cotidianas pueden ser percibidas con todo lo que esto implica, desde lo individual a lo colectivo. También supone detenerse a indagar cómo desde la cultura institucional, así como a través de consignas que vienen de los adultos, se refuerza la desigualdad o se intenta generar prácticas de equidad. Cualquier intento de transformación implica poder establecer que los roles socialmente asignados no son los únicos posibles. Es decir, poner en cuestión la idea de que las desigualdades son algo natural. Cabe considerar que ninguna institución es neutra, es decir múltiples factores se presentan en esta dialéctica social, colectivo, e individuos que las habitan.

La necesidad del cambio y la transformación de las prácticas constituye un proceso del cual estaríamos asistiendo a sus primeros pasos, y considerando la realidad de nuestro país, se suman dificultades en cuanto a las diversas características de los territorios, lo cual trasciende la dicotomía urbana/rural.

La complejidad de este problema que nos hemos propuesto investigar, supone líneas de intervención que aborden lo educativo, social, jurídico y político a fin de visibilizar la necesidad de generar cambios para erradicar la desigualdad en el relacionamiento entre los niños a partir de la educación escolar.

“El Estado tiene un papel primordial en la construcción de condiciones de igualdad para varones y mujeres puesto que las intervenciones públicas distribuyen recursos materiales y oportunidades de reconocimiento simbólico entre los géneros” (Fraser, 1995; Haney, 1998).

En la medida que se desarrollen acciones concernientes a generar políticas educativas con perspectiva de género, esto tendría como consecuencia, incidencia en la democratización de las familias y las responsabilidades domésticas compartidas.

En cuanto al concepto de transversalidad en las Políticas Públicas, la igualdad debe ser un objetivo a alcanzar desde los diferentes ámbitos de la organización social, en donde las políticas educativas son una parte central.

La transversalidad se ha definido también como la aplicación de la dimensión de género a la actuación pública, que reconoce que la participación de hombres y mujeres está condicionada por el sistema de género imperante, por lo que se requiere examinar todas las decisiones políticas y sus efectos previstos y no previstos sobre hombres y mujeres. (Arriagada, 2006:18-19)

Las políticas educativas se presentan como neutras al género, ya que ignoran desde su diseño las necesidades diferentes de unos y otros. Al no incorporar medidas correctivas de la desigualdad podemos decir que terminan reproduciéndola. Las estructuras institucionales tampoco son neutras al género, están impregnadas de concepciones sobre los atributos de varones y mujeres, entre masculino y femenino. (Acker,1990) Puede decirse que la educación también está revestida del “mito de la neutralidad”, lo cual implica un análisis desde la sociología de la educación.

La transversalidad en la Política Pública implica la integración del análisis de las relaciones de género y de impactos diferenciales en varones y mujeres en el diagnóstico, planificación, implementación y monitoreo de todas las políticas de la institución de que se trate. En este sentido la educación ocupa un lugar central en cuanto a la formación de niñas y niños, debiendo implementar acciones de tipo transversal a lo largo de los diferentes ciclos educativos. Esto se puede llevar a cabo a través de un compromiso institucional y la asignación de recursos humanos y financieros suficientes, tendientes a una reformulación desde los propios gestores de las políticas educativas.

García Prince (2011) nos aporta desde el concepto de mainstreaming, que la igualdad de género debe aplicarse en todo el proceso de las políticas públicas: su diseño, ejecución y evaluación. Entendemos que las políticas educativas requieren un lugar central a este respecto.

Específicamente el Programa 2008, no implementa lineamientos pedagógicos cuya finalidad sea poner en cuestión los modelos hegemónicos existentes. Las áreas contenidas en el programa no se interpelan acerca de los roles de hombres y mujeres en la sociedad, así como de la división sexual del trabajo. Apenas constituye un inicio en el sentido de visibilizar y poner en palabras aspectos de la desigualdad de género. Estableciendo conceptos acerca de la igualdad y la no discriminación.

La escuela, a través de sus contenidos, así como en sus formas de organización, va induciendo paulatina, pero progresivamente, en los niños, las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modos de conducta que requiere el mundo adulto. La escuela debería construir un conocimiento público que se refleje en una distribución de capital cultural a nivel social.

Surge entonces la necesidad de abordar el tema de la igualdad y el enfoque de género, a la interna del sistema educativo, es decir, no solamente desde sus instituciones, (escuelas, liceos) sino interpelando a sus integrantes en tanto actores de la reproducción del modelo predominante. Dado que el tema de la igualdad es clave si apuntamos a dejar de reproducir la cultura patriarcal. Por lo tanto, la educación debe considerarse de manera integral y no solo como la mera transmisión de contenidos curriculares. En este sentido, existiendo un programa enmarcado en una perspectiva de derechos y de género, nos preguntamos si ha logrado impregnar las prácticas docentes al punto de generar una educación más igualitaria, y hasta dónde les docentes se apropiaron de la herramienta Programa 2008.

Así como si se pudieron desplegar dispositivos para que realmente maestras y profesores pudieran apoderarse de herramientas para la implementación y transversalización de la perspectiva de género en los centros educativos.

Problema de investigación

Dada la vigencia del Programa Escolar 2008:

¿Podemos identificar en esta escuela de Montevideo del barrio Maracaná, prácticas docentes que contribuyan a la reproducción de elementos de la cultura patriarcal que inciden en relaciones desiguales entre niños y niñas?

La escuela selecciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales impuesto por un determinado orden en donde también están presentes factores de clase; presenta unos valores y normas culturales como si estos fueran universales. En este sentido la cultura patriarcal ocupa un lugar central en este análisis.

Motiva desde lo personal, el trabajo en la Coordinación del Programa Escuelas Disfrutables perteneciente a la DGEIP, en donde las situaciones de violencia hacia las infancias, así como los

femicidios e infanticidios, nos interpelan en cuanto a buscar respuestas acerca de la violencia basada en género y generaciones. Así como ¿qué papel ocupa la educación recibida en la escuela? Siendo esta el primer escenario de socialización, adquisición de modelos y capital cultural.

También motiva esta investigación, poder preguntar ¿cuál es el uso que se hace de lo establecido en el Programa 2008?, es decir cómo se materializa lo que se establece en forma escrita y formal a la hora de los aconteceres del aula y el espacio escolar en su totalidad en lo que hace al relacionamiento entre los niños. ¿Qué atravesamientos de género se presentan a medida que se transitan los aprendizajes escolares? ¿Les docentes pudieron apropiarse de este Programa como el primero en instalar la perspectiva de género?

Pretendemos encontrar elementos para dilucidar estas cuestiones a partir del trabajo de campo, a través de las herramientas seleccionadas para llevarlo a cabo.

“El rendimiento académico está fuertemente vinculado al origen social del alumno, ya que las familias llegan, no solo sus bienes sino también el llamado por Bourdieu “capital cultural”, que son modos de expresarse, de conocer, de hacer, que la escuela presupone que los niños deben traer desde su hogar. Esto no siempre es así, y la escuela no enseña, pero exige, creando lo que él llama una “violencia simbólica” que se usa inconscientemente como estrategia de dominación”. (Bourdieu,1979)

La escuela selecciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales impuesto por una determinada clase; presenta unos valores y normas culturales de clase como si fueran universales. En este sentido la cultura patriarcal no escapa a este análisis.

Para este autor:

“Las prácticas serían entonces el producto del aprendizaje del “juego social”, lo que le permite saber al agente lo que hay que hacer en una situación determinada, parte de anticipar el desarrollo futuro del juego”. (Bourdieu,1979) Agente como expresión de la identidad social construida. Así el concepto de habitus, con su anclaje en las clases sociales, permite explicar y comprender las disposiciones a pensar y actuar homogéneas de los agentes que ocupan similares posiciones en el espacio social. Bourdieu define al habitus como el sistema de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas para funcionar como estructuras estructurantes, como principios generadores y organizadores de prácticas sociales.

En la teoría de Bourdieu el capital cultural se presenta en tres estados: incorporado, objetivado e institucionalizado. El capital cultural en estado incorporado está ligado al cuerpo y supone su incorporación; en estado objetivado el capital cultural es transmisible en su materialidad en soportes tales como, escritos, monumentos, obras de arte etc., en tanto la objetivación del capital cultural bajo la forma de títulos es una manera de neutralizar ciertas propiedades que debe al hecho de que, estando incorporado tiene los mismos límites biológicos que su soporte, (Bourdieu, 2007 c:195-202)

En las sociedades capitalistas el capital económico y el cultural constituyen los principios fundamentales de estructuración del espacio social. La escuela ocupa un lugar estructurante desde el punto de vista de la socialización, y más si la consideramos como parte del aparato ideológico del Estado.

La Diaria, (medio de prensa escrito, Montevideo) a lo largo del año 2022, ha publicado diversas notas que informan acerca de formas extremas de violencia basada en género y generaciones, así como violencia vicaria. (31/12/2022) ¹

Esto nos lleva a la necesidad de cuestionarnos acerca de los orígenes de estas formas de violencia y si existe alguna relación con experiencias de la vida escolar; con diversos modos de prácticas docentes, en un marco institucional determinado. Así como interrogarnos acerca de ¿qué modelos de relacionamiento entre los niños se reproducen y se fomentan a partir de las experiencias escolares?

La cultura patriarcal, fomenta un particular interés, por las áreas de educación y salud, estableciendo una correspondencia con la división sexual del trabajo, delimitando el “espacio permitido” socialmente para las mujeres. Podemos decir que estos estereotipos instituyen comportamientos que repercuten sobre lo individual y social perpetuando prejuicios sobre lo que se considera y se espera de “lo femenino” y lo “masculino” justificando así la asimetría de poder en las relaciones entre mujeres y varones. Todo lo cual tiene su repercusión a nivel político e institucional. El sistema educativo no escapa a lo expuesto, sino que ocupa uno de los primeros lugares desde el punto de vista evolutivo a lo largo del desarrollo de los niños. En otro orden la fuerte influencia de los medios de comunicación recrea y promueve estos estereotipos derivados de las valoraciones y creencias sexistas. En la escuela podemos observar esa “promoción” de niñas dóciles, y varones

¹ En 2022 hubo ocho asesinatos de niñas y niños en contextos de violencia de género y el tema fue uno de los más denunciados en las principales proclamas feministas.

fuertes, ya sea en el tipo de juegos o actividades a la hora de organizar festejos y/o recrear personajes a través del juego.

No desconocemos que esas formas estereotipadas en algún punto pueden perder fuerza, sobre todo a partir de las nuevas generaciones, producto de las influencias de los movimientos feministas del siglo XX, que actualmente se encuentran al frente de las aulas.

Las instituciones educativas constituyen espacios de producción de discursos y prácticas de “normalización de la sexualidad”, vinculadas a la naturalización de la heterosexualidad como único discurso deseable, generando espacios de exclusión que perpetúan el sistema binario sexo/género. (Alegre, 2013)

Educar fuera del modelo dominante, implica tomar una opción ética/ pedagógica y política. Así como escenificar nuevos modelos de relacionamiento entre los niños a fin de construir equidad, dejando de dar por sentadas diversas atribuciones actitudinales para quienes habitan las escuelas.

Objetivo General

El objetivo general busca analizar el papel que juegan las prácticas docentes, enmarcadas en el Programa 2008, en la transmisión de roles y estereotipos de género que reproducen relaciones desiguales entre niños y niñas, así como elementos de la cultura patriarcal.

Objetivos Específicos

- 1) Identificar prácticas docentes reproductoras de estereotipos de género, y por lo tanto que generan desigualdad, así como prácticas que se inscriban en una perspectiva de género que fomente equidad entre los niños.

- 2) Analizar en el Programa 2008 del Consejo de Educación Inicial y Primaria, la perspectiva de género que se propone como eje transversal.
- 3) Visibilizar el nivel de conciencia de los actores que habitan este centro educativo poseen en relación a la reproducción de elementos de la cultura patriarcal predominante en sus prácticas docentes.

Para llevar a cabo este estudio de caso, seleccionamos una escuela categorizada como A.PR.EN.D.E. R (Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas), estas escuelas, se ubican en los quintiles 1 y 2, es decir quintiles que se definen a partir de considerar los contextos socioeconómicos: siendo estos los niveles inferiores de la escala que se compone de cinco quintiles que van del 1 al 5, en donde 1 es más desfavorable y 5 más favorable. (cada quintil representa un 20% del total de escuelas)

Estas “dificultades estructurales” aluden no solo a lo económico, poder adquisitivo, sino al capital cultural de las familias que envían a sus hijos a escuelas con esta categorización. El capital cultural para ser medible se traduce en variables como cantidad de años en el sistema educativo, nivel de estudios aprobado, especialmente en las madres.

Estas escuelas anteriormente se denominaban “escuelas de contexto crítico”; esta elección no es al azar, sino que partimos del supuesto de que en sectores vulnerables los estereotipos de género se manifiestan de manera más clara y explícita, sobre todo a partir de la división sexual del trabajo fuertemente asociada con los roles tradicionales, padre proveedor y madre cuidadora en el hogar.

Resulta interesante poder pensar hasta dónde la institución escuela puede habilitar otros modelos, más allá de los proporcionados por el grupo primario. Hasta dónde esta perspectiva puede generar tensiones en el diálogo con las familias que componen esta comunidad educativa. Así como generar acciones que apoyen prácticas más igualitarias entre los niños.

Nos planteamos utilizar como instrumentos para esta investigación, entrevistas a docentes y equipo de dirección, así como observación en clases de educación física y recreos. Todo lo cual generará una aproximación a lo que podemos llamar investigación de corte cualitativo-enmarcada en un estudio de caso.

Todo lo cual será profundizado y explicado oportunamente en el capítulo metodológico.

Por lo tanto, la investigación nos llevará a profundizar y cuestionarnos acerca de los factores “aprendidos” en las formas de relacionamiento de los niños en la cotidianidad de los espacios de socialización; así como cuál es el lugar de la primera institución que habitan por fuera del grupo primario definido como familia. Las familias transmiten valoraciones y preconcepciones, que constituyen esos primeros estereotipos de género que posteriormente se reforzarán o no, en función del abordaje y cultura institucional que se instale en un grupo determinado. Es en la dialéctica entre instituido e instituyente que se dan los intersticios que permitan dar lugar a la transformación. (Castoriadis, 1999) Entendiendo lo instituido como aquellas prácticas y representaciones que tienden a permanecer, a repetirse a parecer como “naturales” dando cohesión y continuidad a una sociedad. En la dimensión permanente de lo instituido se filtra lo instituyente como todo aquello que puja por transformar lo instituido. Esa transformación comienza con el cuestionamiento y la crítica de los aspectos rígidos de lo instituido. Esto supone para los sujetos la posibilidad de expresarse y liberarse de estilos institucionales marcados por la prohibición.

La dialéctica entre lo instituido y los movimientos instituyentes nos lleva a pensar, además, la incidencia del proceso de socialización en formas desiguales de relacionamiento en principio entre niñas y niños, y cómo incidirán en la reproducción de la violencia basada en género y generaciones. La reproducción de la desigualdad supone un plano de superioridad reservado para el varón y un plano de inferioridad para la mujer. Lo cual estaría incidiendo en altos niveles de violencia simbólica que se escenifican en diversos ámbitos de lo cotidiano.

Es frecuente en las prácticas escolares que se diferencien tareas de una manera sexuada, hacia niñas y varones, por ejemplo: ejercicios diferenciados en Educación Física, o tareas de orden y cuidado para las niñas, así como tareas que impliquen la fuerza en varones ó la pasividad en las niñas. También a la hora de representar personajes en fiestas o actos escolares la división sexual es marcadamente heteronormativa, en este sentido se opera desde un modelo sexista en base a la oposición binaria sexo/género.

Rubin describe el sistema sexo/género como un conjunto de disposiciones por las que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana. (Rubin 1996)

Si bien podemos hablar de una igualdad formal, en las relaciones sociales continúan observándose formas de discriminación por cuestiones de género que están fuertemente arraigadas en el modo de funcionamiento social predominante.

Puede decirse que determinadas prácticas teñidas por la cultura institucional operan en favor de la reproducción de aspectos de la cultura patriarcal predominante, entendiendo el concepto de práctica como la capacidad de dirigir las actividades docentes dentro del aula, aplicando métodos pedagógicos/didácticos cuyo objetivo es el aprendizaje. Así como se aprenden las normas establecidas a modo de encuadre institucional, se aprenden las valoraciones implícitas y explícitas que estos procesos conllevan. Esto también comprende los aprendizajes en materia de género.

Así se determinan formas de subjetividad psíquica, corporal y social de manera también diferenciada. Pero el carácter de este conjunto de significaciones diferenciadas no es imparcial, es decir, esta diferencia interiorizada no es neutra, sino que establece una asimetría de poder entre los sexos que resulta así naturalizada, y la desigualdad invisibilizada. Lo cual obstaculiza la percepción del problema de desigualdad en su real dimensión.

A lo largo de esta tesis iremos tomando y definiendo diferentes categorías conceptuales que hacen al núcleo de lo que queremos identificar en este estudio de caso. Todo lo cual hace a la dinámica de una escuela en particular y a las prácticas que en ella se producen. La escuela constituye un microcosmos de la sociedad, por tanto, constituye un escenario privilegiado para poder observar y generar algún tipo de respuesta ante los objetivos propuestos. Siendo el concepto de género central y el hilo conductor a lo largo de todo el estudio de caso.

También resulta un insumo importante, interrogarnos acerca del lugar que ocupa la formación docente en tanto actores fundamentales a la hora de la reproducción o no, de estereotipos de género o modelos sexistas. Podemos decir que los docentes, producto de la cultura, a su vez se forman también en el modelo hegemónico que supone la reproducción de la cultura patriarcal predominante. Lo cual se manifiesta en contradicciones entre los discursos y las prácticas. Apelar a prácticas innovadoras genera tensiones en el orden institucional de la educación. Introducir la perspectiva de género implica necesariamente conflictos que deben tramitarse entre todos los actores y necesariamente debe existir una estrategia de sostenibilidad en el tiempo si realmente se quiere transversalizar esta perspectiva.

Las políticas con perspectiva de género constituyen un instrumento para la transversalización, cuyo valor reside precisamente en su planteo sistémico acerca de la necesidad de incidir en la totalidad de las acciones del Estado.

También resulta un insumo importante, interrogarnos acerca del lugar que ocupa la formación docente en tanto actores fundamentales a la hora de la reproducción o no, de estereotipos de género o modelos sexistas. Podemos decir que los docentes, producto de la cultura, a su vez se forman también en el modelo hegemónico que supone la reproducción de la cultura patriarcal predominante. Lo cual se manifiesta en contradicciones entre los discursos y las prácticas. Apelar a prácticas innovadoras genera tensiones en el orden institucional de la educación. Introducir la perspectiva de género implica necesariamente conflictos que deben tramitarse entre todos los actores y necesariamente debe existir una estrategia de sostenibilidad en el tiempo si realmente se quiere transversalizar esta perspectiva.

La escuela a partir de su rol como productora y transmisora de conocimientos, necesariamente debería apelar al desarrollo integral de niños y niñas al margen de cualquier tipo de discriminación y adjudicaciones de roles en función del sexo biológico. Para esto es necesario visibilizar si se producen, y cómo en lo cotidiano. Así como cuál sería el grado de reflexión crítica que se genera a la interna de los colectivos docentes con relación a estas diferencias.

La mayor presencia femenina en las jerarquías con poder de decisión adquiere un valor simbólico por su potencial de remover prejuicios de género (Kanter, 1977). En este sentido, la presencia de mujeres en espacios políticos formales constituye un punto de influencia para los y las interesadas en promover temáticas de igualdad de género.

Entendemos que los espacios seleccionados para las observaciones serán muy ilustrativos de acuerdo con los objetivos planteados, poder observar espacios de clase y espacios recreativos será de gran valor para esta investigación. De igual modo, obtener la palabra directa de los diferentes actores institucionales a partir de los roles que desempeñan en la escuela. Se entrevistaron maestras de grados como, nivel inicial 5, 1°, 3°, y 6°. Esta selección tuvo como criterio no solo aspectos evolutivos de los niños; sino la división en ciclos desde la organización escolar.

La escuela a partir de su rol como productora y transmisora de conocimientos, necesariamente debería apelar al desarrollo integral de los niños al margen de cualquier tipo de discriminación y adjudicaciones de roles en función del sexo biológico.

Las políticas con perspectiva de género constituyen un instrumento para la transversalización, cuyo valor reside precisamente en su planteo sistémico acerca de la necesidad de incidir en la totalidad de las acciones del Estado.

Antecedentes

La relación entre educación y género supone un área de investigación desde las ciencias sociales, en tanto las instituciones educativas están legitimadas socialmente para realizar la transmisión de capital cultural, valores y modelos de socialización. La temática que nos ocupa implica un abordaje desde diferentes ámbitos tal como quedará evidenciado a partir de los antecedentes seleccionados. Esta relación incide en cómo se puede construir una perspectiva de género y propiciar relaciones entre niñas y niños desde prácticas de equidad. Sin duda integrar esta perspectiva implica necesariamente cuestionar y deconstruir formas instaladas en la institución escuela, para abordar la educación desde una perspectiva de género, deben darse aprendizajes en este sentido.

En nuestro país contamos al respecto, dentro del marco normativo:

La ley general de Educación 18.437 en su capítulo IV, artículo 18, dice: (De la igualdad de oportunidades o equidad). -

El Estado brindará los apoyos específicos necesarios a aquellas personas y sectores en especial situación de vulnerabilidad, y actuará de forma de incluir a las personas y sectores discriminados cultural, económica o socialmente, a los efectos de que alcancen una real igualdad de oportunidades para el acceso, la permanencia y el logro de los aprendizajes. Asimismo, estimulará la transformación de los estereotipos discriminatorios por motivos de edad, género, raza, etnia u orientación sexual. El Estado asegurará a los educandos que cursen la enseñanza pública obligatoria, el acceso a las tecnologías de la información y la comunicación. Promoverá su máximo aprovechamiento para la educación, su uso con sentido y su apropiación por parte de los educandos.

En los ejes transversales de esta ley, se plantea en su capítulo VII, artículo 40: “La educación sexual tendrá como propósito proporcionar instrumentos adecuados que promuevan en educadores y educandos, la reflexión crítica ante relaciones de género y la sexualidad en general para un disfrute responsable de la misma”. Es decir, la ley apunta específicamente a generar una reflexión crítica acerca de las relaciones de género; lo cual avala y habilita el trabajo en este sentido en todo el

sistema educativo. Así como un abordaje que contemple la sexualidad como un área fundamental en el desarrollo humano desde un enfoque educativo integral.

Es en el Programa escolar de 2008 que se incluye por primera vez el concepto de género desde una perspectiva de Derechos Humanos y lo fundamenta a partir de la necesidad de “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)

Cabe mencionar que entre las ideas directrices que dan lugar a este programa aparece: “Democracia Social que se fundamenta en los Derechos Humanos, la diversidad, la participación, el posicionamiento ético, el trabajo digno y la solidaridad. Y la Integralidad a través de la estética, la educación ambiental, la promoción de salud y la sexualidad”.

La integralidad además compone uno de los principios rectores de las políticas educativas en tanto se apela a una educación integral que abarque todas las dimensiones, corporal, artística, curricular etc. Es decir que exceda lo puramente disciplinar apuntando a todas las dimensiones de lo humano.

En otro orden, en lo referente al concepto de construcción de ciudadanía, cabe destacar que una sociedad más igualitaria tiene mejores niveles de calidad democrática. Aprender a relacionarse a partir de prácticas de equidad implica aprender a convivir con otros.

La calidad de la democracia puede entenderse desde una triple dimensión: Cumplimiento de los procedimientos previstos (que incluiría los principios de legalidad, de responsabilidad o rendición de cuentas y de transparencia); respeto efectivo a los derechos de los ciudadanos (civiles, políticos y sociales) y resultados alcanzados en la percepción de los ciudadanos en cuanto a la satisfacción de sus necesidades. Calidad democrática, que hace también a los resultados a alcanzar con relación al desarrollo económico, la justicia social o la igualdad.

Las concepciones contemporáneas sobre la democracia, particularmente la democracia social, requieren pensar nuevos modelos de educación vinculados al desarrollo del hombre y la sociedad. Una visión integral del desarrollo democrático exige ver lo económico, lo político, lo cultural y lo social formando parte de un mismo enfoque centrado en el hombre. Las nuevas concepciones sobre los derechos referidos a infancia, etnia, género, entre otros constituyen hoy pilares fundamentales de la concepción de ciudadanía. (Programa 2008, pág. 19) de

La integralidad supone también separarse del paradigma de la reproducción, dando lugar a la participación, la construcción colectiva, pero sobre todo apunta a una construcción de ciudadanía para el siglo XXI, sobre una perspectiva de derechos lo cual abre una posibilidad de cambio ante el

problema que nos ocupa. Así como tomar la educación en un sentido más amplio que el referente a los aprendizajes disciplinares, que abarque todas las manifestaciones que hacen a lo humano.

“La condición humana de igualdad de derechos permitirá resolver contradicciones como inclusión – exclusión social, cultural, política e ideológica, a través de una vigilancia constante de las relaciones de poder justificadas en el marco del interés emancipatorio del hombre y la sociedad”. (Programa 2008, pág. 23)

La transversalización implica un involucramiento de los distintos actores que intervienen en el proceso de socialización; y de esa tríada que constituyen: Escuela, Familia y Comunidad.

La tesis de grado en Trabajo Social de Gabriela Gómez Quinelli, (2012) expone en profundidad algunos de los puntos que intento desarrollar en esta investigación y agrega el valor de la referencia al tema a nivel nacional. Menciona también el Programa 2008 como el primero en introducir el concepto de género. Dejando planteada la pregunta de cómo será posible su instrumentación. Así como la importancia de la transversalización que implique a todos los actores de la educación. También integra conceptos de Lagarde que aportan a la comprensión de cómo y a través de qué instituciones se reproducen elementos de la cultura patriarcal:

“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” (Lagarde 1995:)

En cuanto a lo que tiene que ver con el currículum explícito y oculto, plantea que las prácticas y supuestos culturales que circulan en las instituciones educativas contienen un conjunto de dispositivos pedagógicos que sustentan el currículum oculto, naturalizando preconceptos y desigualdades que refuerzan el modelo sexista predominante. Analiza además cómo se visibilizan las diferencias entre niños y niñas en los textos escolares, así como en otros recursos pedagógicos/didácticos. Es decir, en esa dialéctica familia/escuela se confirmaría una transmisión que continúa basada en los estereotipos de género. Estableciendo de hecho modelos heteronormativos como los únicos posibles.

Otro antecedente que considero valioso para esta tesis es el trabajo de grado sobre “Análisis sobre el Patriarcado en el sistema educativo desde una perspectiva docente” de Martín Sanz Carolina, para la Universidad de Valladolid- Segovia. Encontramos en este antecedente el concepto de Coeducación, que implica una propuesta para poder deconstruir estos modelos sexistas que

aparecen instalados, en donde se proponen acciones tales como reforzar el trabajo con las familias, por eso el concepto de coeducación, hasta la propuesta de una asignatura específica referida a las prácticas que favorezcan la igualdad de derechos y oportunidades. La coeducación implica un proceso inacabado. Si bien niños y niñas se educan en las escuelas, el modelo pedagógico imperante sigue siendo androcéntrico. El cual ha sido construido teniendo en cuenta únicamente las necesidades culturales dominantes en el escenario público para el mundo adulto.

Resulta importante destacar que muchos de estos aspectos están recogidos en la legislación española. Específicamente la Ley Orgánica de la Educación, aprobada en 2019, en donde entre otras cosas se plantea:

Favorecer la igualdad de derechos y oportunidades y fomentar la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, los centros que desarrollen el principio de coeducación en todas las etapas educativas, serán objeto de atención preferente y prioritaria en la aplicación de las previsiones recogidas en la presente Ley, sin perjuicio de lo dispuesto en los convenios internacionales suscritos por España. (LOMLOE,2020, p.122.23)

Esta ley es calificada en España como progresista, dado el período de gobierno en que fue aprobada, así como por hacer énfasis en el ejercicio de derechos y de igualdad en todos sus postulados; en este sentido la ley general de Educación uruguaya se aprueba también en un gobierno progresista. Es decir, es desde un paradigma de derechos que pueden promulgarse leyes en cuyos principios esté consagrada la igualdad y la no discriminación como objetivos primordiales. Es decir, se generaron las condiciones políticas y sociales para generar una agenda de derechos.

Sin embargo, en esta ley española que manifiesta la igualdad entre hombres y mujeres, así como la prevención de la violencia de género, no presenta contenidos concretos relacionados con estos aspectos en el currículo. (Subirats, 2014, p 47)

Las leyes aluden a un cuerpo normativo, no obstante, deben tener un correlato en los diseños y planificaciones curriculares sino corren el riesgo de quedar como letra muerta, con fines meramente declarativos, intenciones de cambiar que en definitiva no generan cambios.

Los antecedentes que provienen de la realidad española, con su correspondiente marco normativo, nos aportan, una mirada de los actores directamente implicados como son los docentes. Así como el análisis de las relaciones sexistas que se observan en el sistema educativo. Tratando de erradicar

formas de discriminación en pro de la transversalización de la perspectiva de género en la educación.

Desde los docentes se impone el auto conocimiento y reflexión sobre las prácticas; así como fomentar la convivencia en el aula, los valores democráticos y el desarrollo de actitudes de respeto, tolerancia y solidaridad, rechazando toda forma de discriminación. Entendiendo el sexismo como el conjunto de estrategias que emplea el patriarcado para eternizar la desigualdad, así como, el sistema educativo constituye un medio privilegiado por su masividad para tal fin.

Los antecedentes seleccionados confirman la necesidad de la existencia de marcos normativos que tengan correlatos concretos en los diseños curriculares a fin de asegurar su cumplimiento y dar un lugar primordial a la igualdad de género como un tema de Derechos Humanos.

A partir de este estudio de caso, podremos constatar o no, la existencia e influencia del sexismo y de elementos de la cultura patriarcal en las aulas. Nos motivan, además razones personales que hacen al análisis de situaciones y sobre cómo se presenta el sexismo en las aulas. Así como el grado de influencia entre los niños. Visibilizar a todos los docentes en cuanto a cómo inciden en esta comunidad educativa a fin de comprender lo que nos hemos planteado como problema.

También podemos inferir, la universalidad de este problema en tanto partimos de la realidad nacional, encontrando estos elementos tanto en Latinoamérica como en Europa. En este sentido se comenzó a integrar el concepto de género desde una perspectiva de derechos, visibilizando el rol de la educación en la formación de estereotipos de género y sexistas que requieren ser revisados y deconstruidos.

Educación como sistema, currículum oculto y explícito, prácticas docentes, son variables ineludibles para poner en cuestión cómo se produce la reproducción de aspectos del patriarcado desde la institución escuela y por ende en la educación. Encontramos en estos antecedentes desarrollos referidos a estas variables, y conceptos medulares con relación al problema planteado. Podemos decir que existirían varios elementos de análisis comunes en estos antecedentes. Las preguntas que se repiten en torno a la relación entre la reproducción de elementos de la cultura patriarcal y la educación suponen poner en cuestión lo establecido en las instituciones educativas.

En este sentido, también seleccionamos como antecedente, el trabajo sobre “La vinculación de la Educación y el Género”, de Mario Castillo Sánchez y Ronny Gamboa Araya. En tanto trata de profundizar en la relación de la educación con la cuestión de género y cómo se visibiliza en la

práctica. Uno de los elementos que aporta, hace a la comprobación de que mayores estudios y grados académicos son obtenidos por mujeres, no obstante, eso no se traduce posteriormente en lugares de decisión y visibilidad social. Esto permite identificar una de las formas en que se muestra la desigualdad de manera concreta en el escenario público.

En la educación actual se observa una naturalización de la desigualdad, lo que ha influido en que tanto hombres como mujeres adopten estos roles consciente o inconscientemente. Por lo tanto, es innegable el papel que la educación ha tenido en la reproducción de los modelos de desigualdad y jerarquización entre hombres y mujeres. Puede decirse que los movimientos feministas de la segunda mitad del siglo XX han contribuido fuertemente a visibilizar y problematizar el tema de la desigualdad, generando cambios colectivos a nivel social. Cambios que requirieron tiempos y condiciones sociohistóricas determinadas, no obstante, este proceso está lejos de culminar.

En los ambientes educativos el género es un principio clasificador de las personas (Bonal, 1997) pues, a pesar, de que el profesorado manifiesta que trata por igual al alumnado recurre, a menudo, a las diferencias sexuales para justificar determinados comportamientos. En otro orden, los textos educativos forman parte del currículum explícito, pero, a la vez, del oculto, debido a que las imágenes que aparecen en ellos vehiculizan valores no explicitados que conllevan pautas y tradiciones sexistas en términos generales. A pesar de esto, comienzan a aparecer algunos textos que intentan modificar narrativas sexistas.

El estereotipo social de género introyectado a lo largo del proceso de socialización, opera al modo de una “profecía autocumplida” que confirma y perpetúa los prejuicios aprendidos acerca de los comportamientos, actitudes, normas y valores “femenino” y “masculino” (Lips 1988). Asimismo, el estereotipo de género al igual que todos los estereotipos que se articulan con relaciones sociales desiguales, contribuye a justificar las asimetrías de poder entre hombres y mujeres en el acto mismo de velarlas bajo las apariencias de su condición “natural.”

Suberviola, (2012) destaca la existencia de docentes que transmiten estereotipos de género. Estos están fuertemente vinculados a la división sexual del trabajo, en donde los hombres tienen una mayor presencia en la esfera pública, más valorada socialmente, y las mujeres en cambio quedan relegadas al ámbito privado, fomentando cualidades que se consideran “femeninas”, constituyendo así formas de invisibilizar la contribución de las mujeres en el desarrollo social. La profesión docente altamente feminizada, cuenta con la aprobación social para el desempeño de este rol, no obstante, no siempre llega a ocupar lugares de autoridad a nivel de las macroestructuras de la

educación. En aquellas profesiones que se relacionan con el cuidado, por ejemplo, en la medicina, la pediatría se considera “adecuada” para ser ejercida por mujeres. En tanto en otras especialidades como cirugía, la inequidad en cuanto al desarrollo profesional es notoria a favor de los varones. (datos que pueden verificarse con los proporcionados por UDELAR)

Es decir, los espacios profesionales, así como los ámbitos para su ejercicio estarían generizados también, lo cual es fuertemente dado en la profesión docente.

A su vez, Weiner (2000) recalca una ausencia de perspectiva de género a la hora de recibir formación docente, lo cual resulta paradójico. Por tanto, según Ballarín (2001, pág. 137), “la escuela contribuye a reproducir desigualdades, manteniendo de forma sutil los roles sexistas, ignorando los valores y las experiencias de las mujeres”. Todo lo cual contribuiría a mantener el sistema de organización social predominante.

No debemos dejar de lado el papel de la escolarización como el primer paso hacia la igualdad política entendiendo el valor de esta en la construcción de ciudadanía y donde deberían construirse otras formas de igualdad. No obstante, que la escuela sea mixta no es condición suficiente para asegurar la igualdad entre niños y niñas.

Resulta importante observar que todos los antecedentes muestran que este tema excede contextos geográficos como el Río de la Plata, o Latinoamérica. El antecedente considerado, realizado en Europa, España, permite inferir como este modelo que llamamos hegemónico, de naturaleza patriarcal está presente en la civilización occidental y cristiana con todo lo que esto implica. El sistema patriarcal entiende la desigualdad como algo natural, considerando a la mujer como inferior, provocando que las mujeres se encuentren expuestas a diversas formas de opresión. (Sánchez.Bello,2015)

Los estudios de género han “desnaturalizado” las relaciones entre mujeres y hombres mostrando que la desigualdad, la opresión de las mujeres y el poder hegemónico de los hombres, son construcciones histórico-sociales, en donde, la escuela constituye un ámbito en el cual se escenifican estos aspectos.

Las diferenciaciones sexuales en los juegos infantiles, en el manejo del espacio, en los roles sociales, incorporados a la socialización primaria y reconducidos generación tras generación, han ido sedimentando en estereotipos histórica y culturalmente convalidados que facilitaron una división sexual del trabajo percibida como “normal”. Todo lo cual puede ser observado en las

distintas dinámicas y espacios escolares. Lo cual hace al núcleo de lo que nos propusimos investigar.

El lugar que ocupan los docentes y sus prácticas, así como si son o no conscientes de cómo reproducen modelos sexistas resulta central en esta investigación. Otro aspecto a considerar es el relacionado con la formación docente, la cual debería también poner en cuestión este tema, ya que fomentar el pensamiento crítico, (objetivo presente en los programas del plan 2008 para formación docente), la igualdad y la perspectiva de Derechos Humanos aportarían a deconstruir prácticas sexistas y reproductoras del patriarcado. El Programa 2008, expresa: “Enseñar y estimular la plena vigencia de conceptos, valores y principios que hacen a nuestra propia esencia como Nación y son la mejor garantía contra toda forma de violencia y arbitrariedad: la democracia como instrumento formal, sustancial y único de convivencia; el diálogo y la solución no violenta de los conflictos y las divergencias; la tolerancia y el respeto por los derechos de los demás”.

En cuanto a la asignatura de Pedagogía el programa plantea: “A través de una formación docente que jerarquiza los contenidos disciplinares y el respeto por las formas individuales y colectivas de construcción de praxis autónomas, se podrán brindar herramientas para interpretar y comprender las formas de consenso y conflicto tanto en las prácticas educativas en particular como en las sociales en general.” Podemos decir que esta referencia a la construcción de praxis autónoma habilita a generar movimientos instituyentes a partir de concepciones pedagógicas.

El aula sería entonces ese espacio en donde además “discurren formas de discriminación camufladas bajo el igualitarismo oficial (...) (Graña; 2006:179) Pero también con la posibilidad de transformar a través de prácticas de equidad.

Podemos hablar de la escuela como institución educativa, como productora de éxitos y fracasos ya sean curriculares y/o sociales; como constructora de ciudadanía, como espacio de convivencia, de paz y de exclusión, es en este escenario donde se introduce la cuestión de género de manera transversal en todos sus aconteceres. No obstante, continúa coexistiendo un sistema que segrega e invisibiliza a las identidades culturales que se salgan de la norma establecida. Ya sean diversidades físicas, sexuales, étnicas, cognitivas y de género. Esto supone el desafío de entender la desigualdad como un tema de derechos humanos y de entender la ciudadanía como algo no excluyente en función de estereotipos y prejuicios sesgadamente ideológicos en el sentido de la cultura patriarcal.

El Programa 2008, incluye la temática de género dentro de las ciencias sociales desde educación inicial hasta sexto año. En este sentido, constituye una inclusión positiva en el sentido de poder establecer a nivel del currículo explícito contenidos que no estaban presentes y que por lo tanto se avalan desde la política educativa.

Entre lo discursivo, y lo establecido en las diversas normas mencionadas, podemos observar que coexisten vacíos que permiten inferir la dificultad para llegar al logro de esta igualdad de género en los ámbitos educativos. Es decir, considerando todos los antecedentes mencionados, se puede inferir que esta realidad excede ampliamente lo inmediatamente cercano y hace referencia a la expresión de elementos de un sistema con características estructurales.

Todas las legislaciones en materia de educación que hemos consultado en estos antecedentes tienen en común establecer las condiciones de igualdad y no discriminación; así como a la educación como un derecho humano. Estas leyes, no solo buscan superar las diferencias, sino que buscan erradicar cualquier tipo de discriminación.

Estas leyes han sido elaboradas y aprobadas por gobiernos progresistas, lo cual indicaría la necesidad de determinados escenarios que generen condiciones para la implementación de las políticas con enfoque de género.

A pesar de los diversos marcos normativos, también puede decirse que existe una retórica de derechos, en donde se admite la necesidad de educar desde una perspectiva de género, pero no lograría concretarse en los hechos, o mejor dicho en las lógicas de funcionamiento institucional. A pesar de haber estado establecido como un componente de las Políticas Educativas en lo que a derechos se refiere, como en el caso de Uruguay.

Las desigualdades no son únicamente materiales o de falta de oportunidades, sino también normativas, culturales y simbólicas, siendo más visibles en las mujeres, tal como lo confirman estos antecedentes seleccionados, así como la necesidad de seguir adaptando la legislación ante las nuevas necesidades que al respecto se presentan.

Jesús Espinosa (2017) destaca acerca de las diferencias en la educación: “ellas se formaban en la sumisión y la obediencia, bajo la finalidad de perpetuar su función tradicional de madre y esposa, mientras ellos se instruían con dos objetivos masculinos esenciales, el de dirigir, producir y proveer a la familia” (p.27)

Los marcos normativos han ido variando, buscando garantizar la igualdad entre hombres y mujeres, haciendo necesario aplicarlos desde el ámbito educativo.

En otro orden, los estudios de género aportaron nuevas explicaciones acerca de las desigualdades sociales al detenerse en aquellas provenientes de la distinción entre lo femenino y lo masculino, pues evidenciaron el carácter cultural de estas desigualdades y cómo operan en todos los ámbitos.

La educación que se diseña desde las estructuras de poder no es neutra. Tiene entre sus objetivos proporcionar material para una sociedad que ya está diseñada, en tanto la educación no es algo que suceda por fuera de la sociedad. Lo que se produce entonces es una realidad desigual producto de un universalismo androcéntrico que se visibiliza por ejemplo en la realidad que viven las mujeres. A esto se suma el desafío de una educación que quede supeditada a las “necesidades del mercado”, priorizando la adaptabilidad para ese mercado de trabajo; retrocediendo en las cuestiones de derechos. La escuela es el ámbito privilegiado para poner en marcha los cambios; así como protagonista de los movimientos sociales, y testigo de la evolución y diversificación de las estructuras familiares. No obstante, existiría un primer eslabón en el que se impone revisar las líneas pedagógico-didácticas a estos efectos.

Consideramos estos antecedentes de gran valor, en tanto insumos referidos a las categorías de análisis que intentaremos dilucidar en esta investigación cualitativa a partir de este estudio de caso. Tratando de confirmar además, la existencia de aspectos que conforman lo estructural, es decir el patriarcado, entendiendo este como uno de los componentes de un sistema que opera generando la organización social predominante, siendo el sistema educativo uno de los principales organizadores sociales.

Puede decirse que todos los antecedentes tienen en común el planteo acerca de la necesidad de la escuela de generar movimientos que trascienden el modelo hegemónico y binario con relación al género. Así como la necesidad de una socialización no sexista en la que la igualdad constituya un principio rector. Que apunte además a un modelo de relacionamiento interpersonal que sienta las bases para generar impacto en los niveles de violencia basada en género y generaciones.

En estos antecedentes encontramos definiciones diversas que hacen a los diferentes conceptos claves para esta investigación.

“el sexismo es una forma de discriminación que utiliza al sexo como criterio de atribución de capacidades, valoraciones y significados creados en la vida social” (Araya, 2004, p. 1).

Puede decirse que las implicancias del cambio no refieren solamente a un trabajo de las instituciones educativas y sus actores, sino que debe permear como una causa social. Solamente cuando ello sea posible y se logre establecer que la problemática de la desigualdad de género es real, las iniciativas de cambio podrán tener efecto.

Educar implica guiar, construir en colectivo, apelar a diferentes formas de enseñar y aprender, considerar la diversidad fomentando la igualdad de oportunidades. Libertad, igualdad y respeto son conceptos que deben estar presentes si queremos generar relaciones más igualitarias entre niñas y niños con el objetivo de generar una sociedad más democrática y menos violenta.

También los antecedentes hacen referencia al concepto de coeducación, es decir, poder educar por fuera del modelo dominante que refuerza patrones de naturaleza patriarcal, lo cual tendría efectos tanto en la formación docente como en los contenidos del currículo. En este sentido la inclusión de asignaturas sobre igualdad y derechos humanos constituye una de las acciones a implementar en profundidad en todo el sistema educativo. Así como actividades de sensibilización en género para las familias mediatizados por la institución escuela, con el objetivo de desnaturalizar los modelos sexistas fuertemente instalados desde la cotidianidad de la vida familiar.

Graña (2008) señala que a los hombres se les educa para manejar el poder, mientras que las mujeres son instruidas para que desarrollen actividades que reproduzcan los roles materno y domésticos. Es decir, se transmite en función de una división a priori acorde con lo establecido por el sistema históricamente.

Más allá de que también desde la escuela se puedan identificar diferencias en el relacionamiento entre niños y niñas, como causas culturales y sociales que son difíciles de desarticular; se necesita hacer consciente las diversas causas como un primer paso en la búsqueda de realizar cambios.

En las escuelas se realizan también proyectos o propuestas de aula, en donde se realizan actividades o estrategias cotidianas que apuntan a la no discriminación y la igualdad, no obstante, resulta difícil establecer si se dan como prácticas puntuales con objetivos específicos o son acciones aisladas libradas a la voluntad del docente. Otra dificultad radica entonces en el grado de concientización acerca de cuáles son los objetivos que se proponen a través de las acciones que se desarrollan.

“La asignación de roles en función de las características biológicas y el intento de demostrar científicamente que de ellas se derivan aptitudes físicas y mentales, fueron cada vez más difíciles de mantener a medida que más y más mujeres se mostraban capaces de estudiar, de ser creativas o de

desarrollar actividades que antes les eran vedadas”. (Subirats, 1994) Es decir, el devenir de la realidad social se impuso en cuanto a la mayor participación de las mujeres en todas las áreas y esferas de la sociedad.

La educación por sí sola no puede garantizar la igualdad en el ámbito laboral, no obstante, es una condición para su obtención. A lo largo de esta investigación se indagará al respecto del lugar que les docentes asignan a la igualdad y cómo se debería implementar a lo largo de la escolaridad.

Entendemos la necesidad de que se generen cambios que impliquen acciones igualitarias para no perpetuar la transmisión y propagación de las diferencias y discriminaciones por razón de género, no sólo dentro del sistema educativo, sino que esto se refleje en el conjunto de la sociedad, es decir que excede la política educativa, para ser parte de las políticas públicas en su conjunto.

Los antecedentes que aluden a la realidad española aportan conceptos como el de coeducación, el cual implica reconocer y admitir la diversidad en todas sus formas, cultural, étnica, territorial, logrando potenciar a sujetos y sujetas de derechos en todas las áreas posibles. También supone una acción de ida y vuelta sociedad-institución educativa. Una educación que asegure romper los estereotipos sexistas promoviendo la igualdad entre niñas y niños, lo cual tendrá repercusiones en la conformación de aspectos identitarios. No obstante, no se puede atribuir solamente al sistema educativo la única responsabilidad de la socialización genérica, pues tanto la familia como el entorno inmediato y las instituciones e instancias sociales desempeñan un importante papel en este proceso.

Coeducar significa no establecer relaciones de dominio que supediten un sexo a otro, sino incorporar en igualdad de condiciones las realidades y la historia de las mujeres y de los hombres para educar en la igualdad desde la diferencia. Todo lo cual debería establecerse desde el diseño curricular de la formación de los docentes a la implementación de los diseños curriculares escolares.

Más allá de repensar los programas, también sería importante promover libros de texto que trabajen desde una perspectiva de género, así como reformular modos de relacionamiento, analizar en profundidad lo que transmiten los medios de comunicación y las redes sociales, para luego educar verdaderamente desde la igualdad de género con sentido crítico.

La finalidad de la coeducación en la escuela apunta a que desaparezcan los géneros como normas diferenciales que prescriben hábitos y comportamientos diferentes según se haya nacido hombre o mujer. El concepto de coeducación ha evolucionado conjuntamente con el avance de las mujeres en

la sociedad e implica ir en busca de una mayor igualdad. Una escuela coeducativa es aquella que realiza acciones determinadas para erradicar los estereotipos de género, que incluye a todos los actores que en ella participan, esto a su vez se manifiesta en el proyecto de centro. Que considere e incorpore la diversidad de género como un aspecto de la diversidad cultural. También hace a una construcción de ciudadanía que promueva la libertad, entendiendo la coeducación como una educación que tenga en cuenta las realidades de niños y niñas en contraposición con una escuela androcéntrica como ha sido tradicionalmente. Cabe señalar que aún estamos lejos de que la escuela coeducativa pueda generalizarse, sin embargo, sus propuestas pueden aparecer incluidas parcialmente en algunos colectivos, o en docentes comprometidos con la igualdad de género. En este sentido es importante valorar conductas y actitudes sin distinción entre niñas y niños. La educación no podría hacer desaparecer las desigualdades, pero implica un ámbito fundamental para reducirlas. Debe decirse que estos procesos no se encuentran exentos de resistencias, no se producen movimientos lineales, sino que entre avances y retrocesos se generan intersticios para poder establecer prácticas de equidad en la escuela primaria.

Se necesita universalizar las normas “correspondientes” hasta ahora, a cada uno de los géneros y considerarlas válidas como comportamientos humanos, sin tener en cuenta si la persona es de uno u otro sexo.

CAPÍTULO 1

Teórico conceptual

En este capítulo nos proponemos poner en diálogo y profundizar los conceptos necesarios para poder analizar el problema de investigación planteado.

Hablar de educación, implica una serie de significados y significantes que no pueden entenderse sin considerar el momento sociohistórico, así como los destinatarios de esta. Estos momentos se definen por lo social, político y económico y cómo se conjugan en un período de tiempo determinado. Entendemos importante esta precisión en tanto es en períodos de gobiernos progresistas en donde se establece desde la política pública, una agenda de derechos y se comienzan a instrumentar las políticas de género.

Considerando la perspectiva histórica, cabe mencionar que José Pedro Varela, se interesó por la educación para las mujeres. Señalaba además que la instrucción que recibían las mujeres era rudimentaria, en tanto se reducía a la lectura, escritura, algunas cuentas y labores manuales. Las mujeres de clases privilegiadas podían acceder a una educación más completa, pero que distaba de generar elementos para lo que hoy entendemos como educación superior y constructora de ciudadanía. A pesar de estos accesos a lo educativo, la mujer:

“se ve reducida siempre a una condición inferior, teniendo que soportar, más que con evangélica, con automática paciencia, las injusticias y las torpezas del hombre que le asegura la subsistencia”.
(Varela 1874, p.309)

Este párrafo muestra fielmente la concepción de la época respecto de la mujer y su condición de absoluta inferioridad, de dependencia económica del hombre, pero a su vez reconociendo lo

restringido de sus posibilidades de educarse, así como las cuestiones de clase que incidían fuertemente en el acceso a la educación.

Las bases del sistema educativo tal como lo conocemos actualmente tienen fuerte relación con las ideas que imperan en Europa en el siglo XVIII. En ese contexto, hombres y mujeres fueron creados por Dios para desempeñar destinos sociales distintos, por lo cual su educación debía ser diferenciada.

En otro orden cabe señalar que en 1882 comienza a funcionar en Montevideo el Internato Normal de Señoritas y en 1900 se convierte en el Instituto Normal de Señoritas, cuyo objetivo era la formación magisterial, profesión que era admitida socialmente en esa época para las mujeres, como encargadas de la transmisión de los valores y orden social aceptado.

Este antecede de varones, institución educativa creada en Uruguay en 1891, con el objetivo de formar maestros para la enseñanza primaria. El Internato Normal de Varones dependía directamente de la Dirección General de Instrucción Pública y estaba destinado a jóvenes provenientes del interior del país, que vivían en régimen de internado.

Podemos observar una serie de movimientos instituyentes con relación a este tema en períodos históricos bien diferenciados. Esto denota una suerte de evolución en cuanto al lugar de las mujeres en relación con el acceso a la educación y al enfoque desde lo que concebimos como perspectiva de género, no obstante, esa “evolución” no viene desde lo educativo, sino que es producto de movimientos sociales que abarcan otras áreas de la organización social como lo político y económico.

Actualmente las instituciones educativas se encuentran frente a nuevas variables como la diversidad en cuanto a la composición de las familias, diversidad sexual y cultural, así como a la inmediatez que impone lo tecnológico y lo que sucede o llega a través del espacio virtual, redes etc.

Es decir, la escuela se ve interpelada en cuanto a ser el único lugar desde donde provienen los conocimientos, más allá de la formalidad o no de estos y de las instituciones que en sus objetivos tienen el impartir conocimiento.

Subirats (1999) indica que fue en los años setenta cuando se comenzó a analizar el sistema educativo como no neutral, un escenario donde los grupos sociales se enfrentaban por los recursos y

el poder, tratando de maximizar, en el sistema educativo, sus posibilidades, tratando de incidir en el control de la cultura y de las reglas que determinaban el funcionamiento de las instituciones sociales.

Las relaciones específicas de poder que existen en cada sociedad tienen una prolongación en el sistema educativo. Los diversos intereses que podríamos llamar de clase tratan de legitimarse en la reproducción de valores y modelos hegemónicos en las instituciones y aulas escolares. (Torres. J 1991)

“El mito más importante en que se asienta la planificación y el funcionamiento del sistema educativo en los países capitalistas es el de la neutralidad y objetividad del sistema educativo” (Torres. J.1995:14)

Esa “neutralidad” también se manifiesta en que la escuela se piensa como por fuera de tensiones y conflictos sociales, justamente por atribuirle esa característica de “neutral”. Así lo que se enseña adquiere la característica de la objetividad y de lo científico, esto último constituye el discurso legitimado por excelencia. El currículum explícito trata de manifestar la neutralidad de los contenidos educativos a través de los diseños curriculares.

No obstante, el sexismo en el currículum explícito se refleja en: las determinaciones de las políticas acerca de lo que se enseña y no se enseña; el lenguaje que contiene un uso regular y normativo del masculino para designar personas de ambos sexos, incluso cuando la mayoría se compone de mujeres o cuando en el grupo hay únicamente un hombre. Para ello se argumenta el carácter universal del discurso; sin embargo, esta pretendida universalidad oculta que, en realidad, es el sujeto masculino el protagonista central del discurso social, en los textos escolares que por excelencia transmiten papeles tradicionales asignados a hombres y mujeres. (Torres. 1995)

Cualquier cambio que se pretenda plantear debería comenzar por modificaciones en las actitudes de las prácticas socializadoras. Inclusión desde el lenguaje que visibilice la presencia de las mujeres, de las actividades y de los recursos didácticos.

Desde la sociología de la educación, así como desde la pedagogía crítica, se intenta analizar, hace algunas décadas, una tendencia que evidenció el sistema educativo como un espacio investido por el poder, carente de neutralidad y, por lo tanto, creador y legitimador de identidades sociales jerarquizadas. Se impone la necesidad de una educación más igualitaria en lo que hace a modificar esa jerarquización, en lo referente al género como aspecto fundamental en la conformación de la

identidad y la construcción de ciudadanía. Las relaciones que se construyen a nivel de la primera infancia repercuten en la autoimagen y van conformando aspectos identitarios, de ahí su carácter estructurante.

La escuela expone a los estudiantes modelos de relaciones de poder hombre-mujer y diferentes responsabilidades que refuerzan el esquema tradicional de género femenino en relación con los cuidados familiares, el servicio y la maternidad. (Mc. Donald 1980) Se reproducen los modelos del mundo adulto en esa microsociedad que constituye la escuela.

“...el sistema educativo y, por tanto, las instituciones escolares son una construcción social e histórica. La presión de los grupos e ideologías más conservadoras, sin embargo, intenta hacernos partícipes de la idea de la inestabilidad, perennealismo y ahistoricismo de todo aquello que juega en favor de sus necesidades e intereses”. (Jurjo Torres, 1998) Es decir, se conforman culturas institucionales que operan en favor de conservar casi de forma permanente el orden establecido más allá de lo pedagógico.

Cabe recordar que, para Althusser, la escuela hace las veces de aparato ideológico del Estado. Es decir, es la institución encargada de reproducir la ideología predominante, su carácter universal es clave en esta concepción. Así se establecen una serie de discursos que legitiman aquello que se transmite desde este “aparato”, desde el “siempre se hizo así” o la justificación desde teorías pedagógico/ didácticas en donde se trata de legitimar desde lo “científico”, y se consolidan los valores que se considera deben ser reproducidos a nivel social.

La igualdad de condiciones entre niñas y niños a lo largo de la vida escolar constituiría otro de los mitos que operan en el imaginario social. La “neutralidad” en realidad profundiza desigualdades en tanto viene sesgada desde el imaginario social.

Las instituciones educativas no son estáticas, sin embargo, las posibilidades de cambio obedecen a definiciones políticas desde el poder o a presiones sociales desde la sociedad organizada. Es en esta especie de dialéctica en donde aparecen intersticios que darían lugar a generar movimientos.

En otro orden retomamos el concepto de capital cultural en el sentido de Bourdieu, como capital institucionalizado, siendo la escuela como institución de la cultura el escenario donde dicho capital entra en escena. Este concepto además alude a cómo se distribuye este capital entre quienes habitan la institución. Plantea además la correspondencia entre las estructuras sociales y las estructuras

mentales, entre las divisiones objetivas del mundo social y los principios de visión y división que los agentes aplican”. (Bourdieu y Wacquant,2008:36)

Esta correspondencia tiene su “punto de asidero en lo más profundo del cuerpo, donde se interiorizan los esquemas del habitus”, habitus como lo social incorporado y esto resulta pertinente en lo que decidimos investigar. El habitus diferencia en una sociedad a grupos que comparten valores, pautas de conducta y tradiciones que los etiquetan como tales.

Para Bourdieu, el cuerpo es un cuerpo socializado, estructurado, un cuerpo condicionado por el mundo, modelado por las condiciones materiales y culturales de existencia en las que está colocado desde el origen. El habitus implica también la incorporación en los cuerpos de las relaciones de poder constitutivas de la sociedad

Los procesos de transmisión están ligados a los procesos sociales, por lo tanto, requiere una lectura más amplia que el matrizamiento del patriarcado a partir de actores individuales de la institución escuela. El uso del concepto de habitus y el énfasis en su carácter disposicional busca explicar y comprender la vinculación entre las estructuras sociales y las prácticas de los agentes. En la génesis del habitus están las experiencias pasadas, por lo tanto, hace referencia a la historicidad de los agentes. Las primeras experiencias condicionan y/o estructuran las siguientes. Tiende a perpetuarse, sería “como lo social encarnado”. (Bourdieu y Wacquant,2008:174)

Pensemos entonces en la escuela, representando ese escenario de historicidad en donde transcurren las primeras experiencias grupales.

En palabras de Le Bretón (2002) “Vivir consiste en reducir continuamente el mundo al cuerpo, a través de lo simbólico que éste encarna. La existencia del hombre es corporal. Y el análisis social y cultural del que es objeto, las imágenes que hablan sobre su espesor oculto, los valores que lo distinguen nos hablan también de la persona y de las variaciones que su definición y sus modos de existencia tienen en diferentes estructuras sociales”.

Sin duda la perspectiva de género no está exenta en este proceso. “Los agentes sociales son determinados sólo en la medida en que se determinan a sí mismos” (Le Bretón 2002).

Se ubica a la escuela como una institución reproductora de la lógica del sistema capitalista, en donde los hijos de sectores medios y altos son los que obtienen mejores resultados. Es decir, el lugar social condiciona en gran medida la trayectoria escolar. En esta línea pensemos la variable género,

si el modelo es reproductor, necesariamente reproduce la desigualdad social existente en el sistema, y que se visibiliza a través de las desigualdades de género.

“Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural”. Dicha acción pedagógica está destinada a reproducir el orden social desde la escuela.” (Bourdieu y Passeron) Este es un posicionamiento desde la sociología que pone énfasis en lo macro que atraviesa la totalidad de la organización social.

Desde una perspectiva pedagógica, Paulo Freiré, toma la educación como un acto de amor, de coraje; es una práctica de la libertad dirigida hacia la realidad, para transformarla. Teniendo claro que las prácticas educativas tradicionales en realidad se prestan “a la manipulación del educando; terminan por "domesticarlo", en vez de hacer de él un hombre realmente libre”.

El planteo de Freire analiza las prácticas de la dominación en contraposición a las prácticas de la liberación. Sin duda si apelamos a problematizar la reproducción del patriarcado en la vida escolar, desde esta concepción liberadora, se habilitarán herramientas para la interrupción de la reproducción.

Plantea desde una visión dicotómica de la educación, una educación para la libertad y el cambio, versus una educación para la domesticación. Esta necesaria liberación, supone también liberarse de estructuras que refuerzan la desigualdad. Freire habla de Descolonización, entendemos equiparable este concepto a la deconstrucción que se requiere para subsanar las desigualdades de género.

“La pedagogía de la diferencia sexual trata de descubrir y afirmar la diferencia de ser mujer, partiendo de que las mujeres pueden definirse a sí mismas como sujetas y no por oposición a otros, y desde esta subjetividad, definir la cultura, la política y la educación y en definitiva el mundo”. (Jaramillo,1998,111) Se deben presentar modelos de mujeres del pasado y el presente como concepto educativo válido para eliminar estereotipos. Se pueden también considerar como modelos valiosos a las mujeres que ejercen una función en puestos de dirección y de toma de decisiones en un equipo donde sea equilibrada la presencia de mujeres y varones. Desde esta pedagogía se reivindica la experiencia femenina como fuente del saber. El desafío consistiría entonces en reconocer las diferencias sin utilizarlas para coartar derechos de quienes son diferentes.

Desde la pedagogía de la diferencia, las niñas realizan el aprendizaje de la subordinación, tratando de ser amables y “correctas” para lograr la aceptación y valoración. Cabe mencionar que las formas

de valoración suelen ser sutiles y encubiertas. Aluden a formas de poder que se vinculan con lo patriarcal.

1.1 Categorías de Análisis

1.1.1 Género y Patriarcado

En cuanto al Patriarcado, Rita Segato, (1994) nos plantea la siguiente definición: El patriarcado es un sistema de dominio institucionalizado que mantiene la subordinación e invisibilización de las mujeres y todo aquello considerado como 'femenino', con respecto a los varones y lo 'masculino', creando así una situación de desigualdad estructural basada en la pertenencia a determinado 'sexo biológico'.

Gerda Lerner, (1986) Define el patriarcado como “La manifestación e institucionalización del dominio masculino sobre las mujeres y niños/niñas de la familia y la ampliación de ese dominio sobre las mujeres en la sociedad en general”.

Rita Segato define el patriarcado como un sistema opresor sobre lo femenino que está diseminado en hechos y prácticas sociales de modo capilar en las sociedades en que vivimos. (Estructuras elementales de la violencia, 2003)

“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)

El patriarcado es un sistema de poder y control que privilegia a los hombres en desmedro de las mujeres y disidencias tratando de perpetuar la desigualdad en áreas como la economía, la política, la cultura y la organización familiar.

Ana María Fernández (1993), destaca tres ejes de visibilidad que permitieron pensar a las mujeres como nuevos sujetos sociales a partir de la segunda mitad del siglo XX. Las mujeres anónimas que instituyen prácticas transformadoras en su vida cotidiana, 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 "las académicas", demostrando y analizando en los centros académicos la ausencia de la dimensión de género en las diferentes disciplinas.

Todas estas definiciones aluden a un sistema de relaciones sociales, sexo/políticas, en donde operan ya sea en forma individual o colectiva, formas de opresión desde los varones hacia las mujeres.

La escuela como institución matrizante haría las veces de "vaso capilar" de forma primaria en la sociedad de lo que conocemos como sistema patriarcal. El carácter universal de la institución escolar conformaría esa "red capilar" por excelencia, en donde se "filtran" valores, valoraciones y modelos relacionales entre niñas y niños; que posteriormente se convertirán en mujeres y varones. Todo lo cual repercute en su desarrollo y posibilidades identitarias, en tanto se inculca un modo de ser mujer y un modo de ser varón. Así se desarrollan y potencian habilidades y destrezas que coinciden con los roles esperados, el cuidado en las niñas y el mensaje de ser "para otros", enseñarlas a realizar más de una tarea a la vez, (gestión del tiempo). En los varones se potencian habilidades y destrezas para la competencia, la agresividad y la superioridad a partir del cuerpo como instrumento de poder.

Cuando se diferencian tareas o prácticas de una manera sexuada, hacia niñas y varones; por ejemplo: ejercicios diferenciados en educación física, o tareas de orden y cuidado para las niñas, se opera desde un modelo sexista en base a la oposición binaria sexo/género. Podemos decir que "naturalizar" esas "diferencias" opera en favor de la reproducción del patriarcado. Esas diferencias propias del sistema patriarcal se traducen a nivel concreto por ejemplo en diferencias salariales, ocupacionales, en el acceso a propiedades o tierras.

Por lo tanto, en la institución escuela se ponen en escena micromachismos y violencias propias del patriarcado que operan a nivel social. La educación podría constituirse en el proceso que inicie un proyecto emancipatorio, pues un cambio en algún punto del sistema social puede repercutir de manera general en todo el sistema. (Araya 2004) para que esto sea posible necesariamente debería atravesar a todos los actores institucionales, así como a los intercambios con la comunidad que componen las familias.

La formación docente debería tomar este aspecto en tanto, como actores privilegiados, requieren un análisis crítico y reflexivo que gire en torno a qué tipo de profesional de la educación se pone en juego a la hora de reproducir, y desde qué paradigma en la práctica se ubica para operar desde un

rol transformador. En este sentido la Pedagogía crítica resulta fundamental para habilitar procesos de cambio a partir de los propios sujetos. La existencia de situaciones y actitudes discriminatorias en la escuela se debe a las actuaciones sexistas que se aprecian en parte del profesorado. (Subirats, 2016), por tanto, no pueden esperarse cambios si no se involucra a los docentes, y a su vez que esto se traduzca en prácticas de equidad.

La transversalización de la perspectiva de género constituye una estrategia destinada a “hacer que las preocupaciones y experiencias de las mujeres, así como de los hombres, sea un elemento integrante de la elaboración, la aplicación, la supervisión y la evaluación de las políticas y los programas en todas las esferas políticas, económicas y sociales, a fin de que las mujeres y los hombres se beneficien por igual y se impida que se perpetúe la desigualdad”. (ONU MUJERES, 2009)

En este sentido, UNESCO define la igualdad de género como la situación en la que “las mujeres y los hombres gozan de la misma condición y tienen las mismas oportunidades para hacer efectivos el disfrute pleno de sus derechos humanos y su potencial a fin de contribuir al desarrollo nacional, político, económico, social y cultural y de beneficiarse de sus resultados”. Lo proclamado desde los organismos internacionales se topa con lo instalado desde un sistema como el patriarcado. El trabajo desde esta perspectiva sin duda deberá realizarse en forma continua. Actualmente, es uno de los objetivos estratégicos de la UNESCO y de la Agenda 2030. En el Objetivo N.º 4.5 se insta a los Estados a “eliminar las disparidades de género en la educación y garantizar el acceso en condiciones de igualdad de las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad, a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional”- Se establece el compromiso a futuro, así como el llamado a los Estados a cumplir con estos objetivos que promueven igualdad en todos sus aspectos.

La cultura patriarcal está instalada en el imaginario social a tal punto que las personas creen que este orden genérico es inmutable, las características de hombre y mujer serían innatas y muy difíciles de modificar. (Lagarde, 1994) Esto nos lleva necesariamente al papel fundamental de la educación en la construcción de subjetividad y por ende en la necesidad de alterar aquello que la sociedad o gran parte de ella aún cree que es inmodificable o está dada de manera natural.

Esa “manera adecuada” de algún modo es transmitida en el currículo diseñado para desplegarse en la institución educativa, transmitiendo además una “manera adecuada” a todos los actores que la componen en función de roles determinados y diferenciados.

“El género facilita un modo de decodificar el significado y comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana” (Scott,1996: 293)

En esta definición encontramos el carácter relacional, pero sobre todo el tema del poder en las relaciones sociales, por lo tanto, no solo se refiere a las mujeres, sino a la relación entre mujeres y varones, y donde circula el poder. En un modelo social androcéntrico esa relación pasa a ser asimétrica en detrimento de la mujer. Por lo tanto, desigual. Siguiendo a Scott, el lugar que ocupan la mujer y el hombre en la sociedad no es resultado de sus haceres, sino del significado y valoración que se les atribuye.

Para Rubin, el género es una división de los sexos socialmente impuesta. Es un producto de las relaciones sociales de sexualidad.

Los roles asignados socialmente para las mujeres pasan por el cuidado familiar, el espacio privado, el hogar, la reproducción. En un inicio, la educación de las mujeres giraba en torno a los rezos, el aprendizaje doméstico y la exclusión de algunas materias descritas para los hombres. Se argumentaba que las niñas no debían estudiar ni necesitaban una cultura profunda, pues ello las podía alejar de su función principal: la de esposas y madres (Subirats, 1994).

La escuela entraría entre las instituciones que conforman el aparato ideológico del Estado, (Althusser, 1997) enseña además de contenidos pedagógicos, las “habilidades” bajo formas que aseguran el sometimiento a la ideología dominante o el dominio de su “práctica”.

Bourdieu como referente de las teorías de la reproducción desarrolla el papel de la escuela en la reproducción socioeconómica de la sociedad capitalista. La escuela, por tanto, cumple una función cultural al inculcar, transmitir y conservar la cultura (por supuesto, la cultura dominante); rutiniza la cultura escolar, codificando, homogeneizando y sistematizando el mensaje escolar y a quien lo transmite. Otra función social, al reproducir la estructura social y sus relaciones de clase y una función ideológica, al enmascarar esa función social bajo la apariencia de ser autónoma, independiente y neutral; y cuanto mejor aparente esto la escuela, mejor realiza esas funciones. La escuela selecciona y legitima un sistema de hábitos y prácticas sociales impuesto por una determinada clase; presenta unos valores y normas culturales de clase como si fueran universales. En este sentido la cultura patriarcal no escapa a este análisis. Giroux (2008) plantea que, a pesar de la reproducción, existen posibilidades de transformación en los procesos de socialización en tanto existen grupos que buscan el cambio de las estructuras desiguales y discriminatorias. Lo dinámico

en las transformaciones sociales, sin duda opera en este sentido, podríamos hablar de una dialéctica entre reproducción y transformación. A pesar de que los tiempos no sean los esperables en esta temática tan crucial para el desarrollo de niñas y niños, haciendo referencia además al carácter estructural del problema de desigualdad.

El sexismo presenta la particularidad de que, su puesta en práctica no sería consciente por muchos maestros y maestras. Algo similar ocurre en los niños que llegan con conductas influenciadas en un sentido binario desde la socialización impartida por el grupo primario. Estos comportamientos se dan con muy poca resistencia, observándose un proceso de “adaptación” de niñas y niños a aquello que se esperaba de ellos y ellas, respectivamente.

Bolaños (2007) muestra la necesidad de que el profesorado “reconozca la igualdad de niñas y niños, comprenda las realidades que vivencian y reconozca las concepciones de género y poder que manejan. Además, debe contribuir a la formación de un discurso social elaborado sobre la relación género poder” (p.26). Por todo ello, los docentes deben tratar de fomentar una conciencia social y educar en función de unos valores críticos, lo que permitirá conseguir una sociedad basada en la igualdad, dejando de lado los roles establecidos y pudiendo elegir libremente cómo ser o qué hacer. Ellos pueden visibilizar las desigualdades en el aula y a partir de ese escenario privilegiado promover relaciones igualitarias.

Al respecto, Subirats (1994) señala que el término sexismo se utiliza, en Ciencias Sociales, para designar aquellas actitudes que introducen desigualdad y la jerarquización en el trato que reciben los individuos, sobre la base de diferenciación del sexo. “La ordenación educativa sexista interviene en la construcción de la personalidad de los individuos y determinan una internalización de normas de género diferenciadas, que incluyen distintas expectativas y posibilidades, fuerza de trabajo y jerarquización de los individuos” (Subirats y Brullet, 1999).

Respecto al sexismo en la profesión educativa, se puede decir que la enseñanza es uno de los sectores más feminizados; sin embargo, las posiciones de las mujeres en la estructura escalafonaria educativa suelen ser muy inferiores a los hombres (Subirats, 1994)

Vemos entonces que la relación entre educación y género, así como la reproducción del patriarcado a partir de patrones sexistas es abordado desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales, a su vez todos estos estudios e investigaciones posibilitan la reflexión crítica y hacer visible la desigualdad y por tanto la necesidad de transformación. Así como señalar las tensiones que se

juegan y que necesariamente requieren profundizar en la construcción de Políticas Públicas transversales, que puedan permear en la sociedad con marcos normativos precisos que den garantía de cumplimiento para que no queden en enunciados declarativos llenos de intenciones. Contemplando además el peso de la adquisición temprana de dichos estereotipos y prejuicios en la institución escuela que después de la familia es la de mayor alcance a nivel social.

Vemos entonces que la relación entre educación y género, así como la reproducción del patriarcado a partir de patrones sexistas es abordado desde diferentes disciplinas de las ciencias sociales, a su vez todos estos estudios e investigaciones posibilitan la reflexión crítica y hacer visible la desigualdad y por tanto la necesidad de transformación. Así como señalar las tensiones que se juegan y que necesariamente requieren profundizar en la construcción de Políticas Públicas transversales, que puedan permear en la sociedad con marcos normativos precisos que den garantía de cumplimiento para que no queden en enunciados declarativos llenos de intenciones. Contemplando además el peso de la adquisición temprana de dichos estereotipos y prejuicios en la institución escuela que después de la familia es la de mayor alcance a nivel social. Solsona (2008): [...] hoy tenemos que modificar la centralidad de los saberes y trabajos considerados tradicionalmente masculinos en la cultura escolar y crear una nueva en la que se valoren los sentimientos y las emociones, las capacidades relacionales, los saberes y las experiencias de las mujeres y los saberes asociados al cuidado (p.227). Por lo tanto, una de las posibilidades de cambio para lograr la igualdad implica poner en palabras contenidos y acciones específicas que excedan los roles establecidos por el sistema sexo/género.

No podemos obviar la influencia del núcleo familiar en el afianzamiento de estos estereotipos de género como primer grupo de influencia, el que tendrá su continuidad en la institución escuela.

En este sentido podríamos decir que, la dificultad se refuerza en tanto no urge la necesidad de cambiar aspectos que medianamente no son percibidos como un problema.

1.1.2 Política Educativa

La educación constituye un hecho político, siendo las Políticas Educativas una de las líneas de acción más importantes para cualquier administración. Es decir, aquello que se quiere transmitir y

priorizar en una gestión de gobierno estará presente en las políticas educativas proyectadas para el quinquenio.

La política educativa se conforma, además, del conjunto articulado, regulado y direccionado de inversiones, bienes, servicios y transferencias que los Estados orientan para garantizar el derecho a la educación. Las políticas educativas involucran a múltiples actores sociales y políticos en su ciclo (agenda, formulación, implementación, evaluación). Y se basan en la existencia de marcos normativos específicos.

Uruguay ha reformulado sus leyes en materia educativa, la ley 18.437 se promulgó el 12 de diciembre de 2008, y en sus primeros artículos establecía:

Artículo 1º. (De la educación como derecho humano fundamental). - Declárase de interés general la promoción del goce y el efectivo ejercicio del derecho a la educación, como un derecho humano fundamental. El Estado garantizará y promoverá una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa.

Artículo 2º. (De la educación como bien público). - Reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación, como un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna.

De esta ley en sus primeros artículos se destaca la educación como derecho humano fundamental y la no discriminación como principio.

Las políticas educativas generalmente tienen su correlato en el diseño de Programas y mallas curriculares. Así como la formación docente y modos de organización de tiempos pedagógicos de la jornada.

También como parte de las Políticas Educativas, como forma de establecer la transversalización, se crea la Red de Perspectiva de género en la Educación. (2009). La cual 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.

La política educativa plural implica el conjunto de acciones y herramientas de que dispone el Estado para involucrarse en el modo en que se distribuyen los conocimientos en una sociedad, a

través de pautas de actuación y marcos normativos. Establecen el alcance de la participación, y la organización desde los planes y programas a aplicar, hasta los requisitos que hacen a las actuaciones docentes.

En el documento de Políticas Educativas 2010-2014 encontramos:

“Se demandan nuevos recursos para fortalecer los centros educativos, así como la capacidad de iniciativa y gestión, en la convicción de que la única reforma que perdura es aquella que es forjada y crece desde el pie. 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...”

Es decir, la existencia de escuelas categorizadas como APRENDER fue parte de una Política Educativa focalizada en los primeros quintiles de la población desde una medición socioeconómica; como una estrategia compensatoria dirigida a contextos con dificultades estructurales. La escuela seleccionada para esta investigación es parte de la instrumentación de esta política educativa focalizada en un entorno determinado con familias en situación de vulnerabilidad.

También se plantea en este documento: “Explicitar las orientaciones de política, objetivos estratégicos y metas, como compromiso de gestión, para convocar la participación de todos en un proyecto transformador. Exponer este compromiso para que sea posible el control público sobre la gestión estatal, y para que este control contraste los informes oficiales en las sucesivas rendiciones de cuentas”. En este sentido cabe señalar que las Políticas Educativas también se deben a la rendición pública, es decir, la sociedad debe ser informada no solo de lo que se propone, cómo se instrumentará, así como el grado de cumplimiento de las mismas.

También en el documento de Políticas Educativas 2010-2014, se hace referencia al 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, familias y la comunidad. En este sentido, para generar determinados movimientos, podríamos decir que se necesitaron nuevos actores que aportarían una mirada disciplinar para abordar temáticas en forma transversal tomando a la escuela como sujeto de intervención. La mirada disciplinar implica poner en cuestión aspectos de la cultura escolar, así como también las dinámicas vinculares, por ejemplo, hacer visible la desigualdad en el relacionamiento entre niñas y niños. Se podría plantear que la llegada de los equipos generó un intersticio para detectar y poner en cuestión lo instalado.

La transmisión de los estereotipos de género, así como las formas de relacionamiento desiguales entre niñas y niños excede a la planificación de una Política educativa para una administración determinada, ya que se encuentra enraizada en lo histórico/cultural y en un escenario más amplio como es la organización social. Por lo tanto, es necesario un análisis que incluya la perspectiva de género a fin de visibilizar la naturalización de prácticas docentes reproductoras.

A modo de ejemplo, podríamos mencionar actividades cotidianas que fomentan el ejercicio de conductas sexistas como la pasividad en las niñas, o la expresión de la fuerza en los varones, obstaculizando formas de expresión que disienten con lo esperado. Estas conductas surgen casi como “reflejos condicionados”, es decir se disparan sin el menor juicio crítico a pesar de que desde lo verbal se pueden poner en cuestión estas diferencias naturalizadas por el orden predominante. Se piensa en el desarrollo de la escuela mixta como una conquista social, que se basa en el principio de igualdad entre las personas. Siendo la Educación el compromiso de la escuela. De este modo no se visibilizan las diferencias en lo que hace al género como construcción social. Incluso se interpreta desde lo docente que en lo referente al género la socialización corresponde a la familia, corriendo cualquier tipo de responsabilidad de la escuela.

Los programas escolares juegan entonces un papel “organizador” de aquellos contenidos y saberes que se consideran pertinentes y políticamente priorizados en un período determinado.

“Cada modelo educativo, intentará presentarse en público con una fundamentación lo suficientemente sólida como para que no produzca ninguna clase de rechazo. Con esta finalidad, el discurso pedagógico periódicamente va echando mano de aquellas disciplinas, conceptos, metodologías, etc., que pueden llegar a dar una explicación adecuada tanto de los porqués de unas determinadas metas educativas, como de sus correspondientes estrategias de enseñanza y aprendizaje, formas de evaluación, del conocimiento que se considera valioso y legítimo, etc.”. (Torres, p 24)

En la escuela se aprenden técnicas y conocimientos, simultáneamente se aprenden «las reglas del buen comportamiento, es decir, de la adecuada actitud que debe observar. La educación moral, la instrucción cívica y la filosofía serían las disciplinas que, de forma más directa, están encargadas de socializar ideológicamente a los alumnos y alumnas.

El sexismo en la escuela se encuentra tanto en el currículum explícito como en el currículum oculto; en la distribución del espacio escolar y en el juego, en los textos y en la interacción

profesorado/alumnado, en las propias relaciones entre niños y niñas en el aula, etc. Las formas de producción y reproducción de la discriminación sexista permanecen ocultas bajo el barniz de los indicadores de rendimiento académico y de la baja conflictividad escolar femenina

Todos los materiales y prácticas que estructuran la vida cotidiana del profesorado y del alumnado en la institución escolar contribuyen a reforzar las relaciones de poder existentes en cada sociedad específica. Los recursos escolares, las rutinas y prácticas, la acción en general que tiene lugar en ese nicho ecológico que es el aula, transmite una ideología que refuerza la división del trabajo existente y, por lo mismo, la ideología dominante. (Althusser L,1977: 74)

Es decir, el lugar de las prácticas docentes no está exento de la matriz ideológica. Si seguimos las concepciones de Althusser en realidad la escuela como tal no podría por sí sola modificar las relaciones sociales existentes, y por consiguiente la desigualdad en las relaciones de género.

En este sentido existe el riesgo de que las prácticas docentes se vean obturadas por el cumplimiento del Programa y sus objetivos; sin posibilidad de generar un análisis crítico al respecto.

El Programa 2008, introduce una perspectiva de Derechos y de género que supondría un corrimiento de la lógica economicista para la reproducción social, apostando a un rol docente transformador que apunte a una mirada integral en clave de derechos.

El concepto de autoridad emancipatoria sugiere que los docentes son portadores de conocimiento crítico, reglas y valores por medio de los cuales enuncian y problematizan conscientemente su relación recíproca, con los alumnos, con la asignatura y con la comunidad en general. Esa visión de la autoridad cuestiona la concepción dominante de los docentes como técnicos o funcionarios públicos, cuyo papel es implementar la práctica pedagógica antes que conceptualizarla. La categoría de la autoridad emancipatoria dignifica el trabajo docente al verlo como una forma de práctica intelectual que interrelaciona la concepción y la práctica, el pensar y el hacer y la producción y la implementación como actividades integradas que dan a la enseñanza su significado dialéctico. (Giroux:154)

Cuando hablamos de perspectiva de Derechos, nos referimos a los Derechos de Infancia, etnia, género, que aluden a una concepción de ciudadanía determinada; lo cual se inscribe en la tradición vareliana de la escuela Pública: Gratuita, laica y obligatoria. De estos principios fundantes a la concepción de Derechos Humanos. Es decir, las Políticas Educativas 2005/2010, se enmarcaron en estos principios. La igualdad “no es una condición dada, sino conquistada” La igualdad que nos

competente en esta tesis sin duda es algo en construcción, no culminado como venimos analizando a lo largo de esta investigación.

Se plantea entonces una escuela que analiza, desde la participación de todos sus actores, pudiendo generar cambios o movimientos instituyentes, una institución que además de lo pedagógico/didáctico, comprenda lo vincular, les docentes y la realización de sus prácticas.

Las prácticas quedan de algún modo atravesadas por lo personal, la cuestión de la reproducción no solamente se circunscribe a la tarea docente, en este sentido:

“Podría decirse que las profesoras de primaria contribuyen a la desigualdad de género con su aceptación (aún sin desejarla) de esta desigualdad en sus propias vidas” (Acker, 2003, p. 154). Esto requiere entonces un trabajo personal y colectivo que implique superar esa especie de “disociación” entre lo laboral y lo social. Tratando de identificar cómo y dónde se reproducen los modelos sexistas. “Cualquier intento de cambio que no cuenta con la colaboración del profesorado tenderá al fracaso” (Tomé, 1999, p. 176)

Eliminar el sexismo en la educación implica no solo pensar las prácticas sino los contenidos y valores que se transmiten en la institución escuela. Poder trabajar en aquellos aspectos que redunden en la autoestima y empoderamiento de las niñas para acceder por ejemplo a las ciencias, matemáticas y todas aquellas disciplinas más allá de las “aceptadas y fomentadas” socialmente. El sexismo implica discriminación, así como una jerarquización de un sexo sobre otro, atribuyendo características como atributos propios de cada sexo, que refuerzan una forma de ordenamiento social.

1.1.3 Prácticas Docentes.

Las prácticas docentes ocupan un lugar central ya que de ellas depende la posibilidad de generar cambios desde la interna del sistema a lo que podríamos llamar modelo reproductor.

También se define la práctica docente como la acción que se desarrolla en el aula, y dentro de ella, con especial referencia al proceso de enseñar. (De Lella 1999)

“La práctica docente está impregnada en opciones intencionales éticas, estéticas y políticas, a la vez que implican cuotas de poder que se relacionan con mecanismos de control y acreditación de la propuesta educativa”- (Programa 2008, pág. 101)

Es decir, desde dónde se posiciona el docente, en base a definiciones ético/políticas tendrá una repercusión directa a la hora de ejercer sus prácticas educativas. Y debería reflejarse en todas las dimensiones de la dimensión pedagógica.

“El punto de partida de la acción educativa del docente como intelectual transformativo es una práctica profesional grupal en múltiples contextos culturales (no restringida a la escuela ni excluyéndola), los cuales desde su singularidad exigirán el desarrollo del pensamiento crítico y el de la posibilidad, de manera que puedan reconocer la pertinencia y viabilidad de los cambios”. (Programa 2008, pág. 36)

Observamos que en el Programa 2008, se contempla directamente la dimensión de las prácticas docentes, en un sentido más amplio que lo procedimental, sino inmerso en opciones ético-políticas.

“El sujeto de esta práctica educativa, es el docente como intelectual que utiliza su conocimiento para problematizar y problematizarse, que cuestiona su práctica y la de los otros, que indaga en los supuestos que la fundamenta, develándolos.” (Programa 2008. Pág. 36)

Sin duda las prácticas docentes ocupan un lugar central en lo que pretendemos analizar y comprender.

Perrenaud (2001), plantea la idea del docente reflexivo, como un paradigma integrador y abierto, es decir la ética y la autocrítica son condiciones esenciales en el oficio de enseñar. La práctica reflexiva, supone una forma original de aunar los objetivos curriculares y la toma de conciencia de la realidad. Las dimensiones institucionales y personales conforman una dialéctica que se manifestará en las posibilidades de generar prácticas de equidad, de las cuales el docente debería ser consciente. “La autonomía y la responsabilidad de un profesional no se entienden sin una gran capacidad de reflexionar en la acción y sobre la acción”. No obstante, también hace referencia a la dificultad que tienen algunos docentes a la hora de reflexionar en tanto continúa internalizado el modelo reproductor desde el lugar de alumno. Ya que reflexionar alude a implicarse, se pasa a ser un sujeto que se cuestiona. Desde esta premisa entendemos que se generan los intersticios para poder transformar desde la educación y no reproducir. “Una práctica reflexiva supone una postura, una forma de identidad o un habitus. Su realidad no se considera según el discurso o las intenciones,

sino según el lugar, la naturaleza y las consecuencias de la reflexión en el ejercicio cotidiano del oficio...”

El intercambio y la confrontación entre pares ocupan un lugar importante para favorecer los procesos de reflexión de las prácticas. El juego dialéctico entre reflexión personal e intercambio entre pares supone además expandir y salir de la soledad del aula, necesariamente se necesitan espacios y condiciones que habiliten los procesos de reflexión sobre las prácticas. Podríamos tomar como ejemplo las asambleas técnico-docentes. (ATD). Que conforman una institucionalidad determinada con facultades específicas para la discusión de temas que hacen a cómo se instrumentan aspectos de las políticas educativas, en este espacio también se debería poder cuestionar las desigualdades existentes, pero sobre todo evitar la reproducción de modelos sexistas en los diferentes ámbitos educativos. Las Asambleas Técnico Docentes constituyen órganos públicos deliberantes con facultades de iniciativa y funciones consultivas en asuntos técnico - pedagógicos de la rama de enseñanza a la que pertenecen y en temas de educación general. Fueron creadas por la Ley de Educación (N.º 15.739 de 1985) y participan de ellas todos los docentes del sistema ANEP. Funcionan por establecimiento educativo (escuelas, liceos, centros, institutos, etc.), así como en Asambleas Nacionales correspondientes a cada Consejo Desconcentrado (Primaria, Secundaria y Educación Técnico Profesional) y en la Dirección de Formación y Perfeccionamiento Docente. Están reguladas por la circular 1950, del CODICEN de la ANEP. Es decir, los colectivos docentes tienen en esta institucionalidad de carácter asesor el espacio para discutir entre pares temas que redundan en las prácticas, así como en los recursos a utilizar para instrumentar las mismas.

Dada la complejidad de los escenarios educativos, así como la diversidad de las familias. Cada vez más son las aptitudes que se ponen en juego a la hora de enseñar. Por lo tanto, la profesión docente supone una mayor implicancia que excede los contenidos programáticos, y los aspectos pedagógicos/didácticos. Es importante que estos espacios institucionalizados puedan poner este tema en cuestión, así como en la discusión colectiva, a fin de generar insumos respecto a cómo se transversaliza la perspectiva de género para sugerir cambios en la instrumentación de políticas educativas como institucionalidad legitimada.

Observamos como dificultad, que no siempre los docentes son conscientes de lo que transmiten en cuanto a valores y valoraciones, así como en lo que podríamos llamar análisis de la implicancia con relación al patriarcado, así como a las prácticas reproductoras.

La reflexión acerca de las diversas formas de habitar el oficio de enseñar, habilitan espacios de posibilidad en cuanto a la necesidad de deconstruir prácticas que promuevan modelos sexistas y estereotipos de género que refuercen la cultura patriarcal. En este sentido sería interesante trabajar con los futuros docentes partiendo del autoconocimiento, es decir cómo se perciben a sí mismos en cuanto al género a fin de que puedan analizar sus discursos sobre masculinidad y feminidad. Así como analizar de manera crítica el papel que estos juegan en el formato escolar que impactan en el desarrollo de masculinidades y feminidades hegemónicas.

Las prácticas en clave de género se estarían dando en forma progresiva, ya que esto supone un proceso en aquellas maestras que están comprometidas desde esta perspectiva. Es un proceso interno y externo al mismo tiempo. Por lo tanto, lo personal no escapa a cómo se configuran las prácticas docentes ni desde qué paradigma se desarrollan, quedando de manifiesto la necesidad de implementar contenidos específicos que promuevan la igualdad de género en la formación de los docentes.

“Se percibe a la escuela como una institución neutral en la provisión de oportunidades educativas y el profesorado no concibe la masculinidad y la feminidad como construcciones sociales, sino como consecuencias naturales que se corresponden con el sexo de los agentes”. (Bonal 1995; Ayuste, 2005). Esto se corresponde con lo que Torres denomina “el mito de la neutralidad”.

En este sentido el pensamiento reflexivo implica la consideración activa, persistente y cuidadosa de cualquier creencia o práctica tomando en cuenta las razones que la sostienen y las consecuencias que puede tener a futuro. La práctica reflexiva supone considerar la realidad desde el paradigma de la complejidad. La presencia de múltiples variables que se presentan a la hora de educar, diversidad en las familias, población migrante, influencia de lo virtual. Identidades de género que trascienden el modelo binario.

Específicamente en este estudio de caso, nos hemos encontrado con que la mayoría de los docentes siguen presentando cierta desinformación con respecto a lo que podríamos llamar prácticas reproductoras. En este sentido, a partir de las respuestas obtenidas en el trabajo de campo, se expresan posicionamientos, formación y conocimiento de los docentes sobre el sexismo, y el patriarcado.

Las prácticas constituyen un conjunto de acciones educativas intencionadas que se llevan a cabo en un espacio, con interacciones entre los maestros, niños, pares, familias, contenidos, etc.; quedan enmarcadas en este concepto todas las actividades dentro de una institución escolar”.

La reflexión de las prácticas implica además identificar oportunidades para reforzar la profesionalización de los docentes, tratando de incidir en el reconocimiento social de que son objeto. Estamos en una coyuntura histórica en donde se hace imperioso consolidar la educación desde prácticas igualitarias en la formación de niños y niñas.

La reflexión implica además un acto de responsabilidad, requiere que se examine, por ejemplo, los efectos de la enseñanza sobre el autoconcepto de los alumnos. Desde el punto de vista académico: los efectos de esta sobre el desarrollo intelectual y desde lo social y político: los efectos proyectados en las oportunidades a futuro del alumnado.

La práctica reflexiva supone poner en diálogo diferentes saberes que posibiliten construir nuevas formas de transitar lo educativo en las aulas, en donde la igualdad sea parte de lo cotidiano y responda a una perspectiva de derechos. Transversalizar el enfoque de género supone revisar las prácticas docentes. A través de los procesos de socialización, la escuela también transmite y consolida de forma explícita en ocasiones y latente en otras una ideología cuyos valores son el individualismo, la competitividad, la igualdad formal de oportunidades y la desigualdad natural de resultados, en función de capacidades y esfuerzos individuales, lo que conocemos como meritocracia. Entendemos entonces que esa naturalización de las desigualdades o neutralidad en cuanto a las “oportunidades” excede la temática de género, operando a favor de un sistema hegemónico.

La escuela, por sus contenidos, sus formas de organización, va induciendo en forma paulatina, en los niños las ideas, conocimientos, representaciones, disposiciones y modelos de relacionamiento del mundo adulto.

El enfoque de género alude a un conjunto de relaciones y procesos, que implican una dimensión epistemológica y metodológica que brega por un cambio hacia paradigmas no androcéntricos.

Resulta importante destacar la necesidad de sensibilización de directores, maestros y familias de la comunidad en perspectiva de género a fin de desnaturalizar aquellos modelos sexistas que se autoperceben como “automáticos” en el sentido de que escapan a la reflexión y pensamiento crítico. (entrevistas equipo de dirección), en otro orden esto implicaría una forma de prevención de formas

de violencia basada en género y generaciones en tanto se instalarían modelos más igualitarios que no den lugar a la subordinación. Así como reparar en aquellas conductas sutiles y cotidianas que constituyen estrategias de control y microviolencias que atentan contra la autonomía personal de las niñas, futuras mujeres y que suelen ser invisibles o, incluso, están legitimadas en lo social. Así como poder ubicar las prácticas docentes desde un rol transformador. Entender la naturalización de la desigualdad presente en la sociedad, es un requisito indispensable para poder comprender las manifestaciones del sexismo que se manifiestan desde las prácticas docentes a lo cotidiano de la vida escolar. El androcentrismo está presente en el discurso científico, filosófico, en el religioso y político. Lo cual se traduce en acciones concretas que de algún modo enmarcan la cultura patriarcal y avalan la discriminación y la desigualdad existente en la sociedad.

Las actitudes, los gestos implícitos que se viven en los centros educativos, operarían como una suerte de publicidad subliminal generando mensajes que se viven como un ordenamiento natural de las diferencias a nivel escolar, la escuela imparte no solo formación intelectual sino social. Teniendo entre sus cometidos ir en línea con las pautas culturales de su tiempo.

La transmisión cultural implica el riesgo de convertirse en dogma, si no se habilitan formas de cuestionar y de generar pensamiento crítico que favorezca los cambios necesarios para los diferentes grupos sociales. Es fundamental entonces educar en el respeto a las diferencias y a la diversidad. Todo esto debe implementarse en la cotidianidad desde las prácticas curriculares de los docentes tomando el Programa 2008 como hilo conductor.

CAPÍTULO 2

Marco Metodológico

En este capítulo iremos describiendo el camino transitado para encontrar posibles respuestas frente al problema de desigualdad y los objetivos que nos hemos propuesto. Así como comprender en profundidad esta comunidad educativa que constituye nuestro estudio de caso en una escuela del barrio Maracaná.

La investigación responde a un diseño de corte cualitativo, específicamente un estudio de caso, que permite estudiar organizaciones, grupos o individuos, cuyos resultados son útiles para desarrollar políticas públicas y proponer recomendaciones y cambios en las mismas, evaluar programas, así como construir instrumentos de investigación.

Definiremos las herramientas utilizadas y su relación dentro del método cualitativo de investigación, específicamente el estudio de caso. De acuerdo con el problema que vamos a investigar, entendimos que el método cualitativo sería el más adecuado en cuanto al tipo de información que buscamos, la cual no pasa por recoger datos numéricos ni mediciones, sino por comprender y descubrir patrones de comportamiento de un grupo seleccionado que conforma el estudio de caso en cuestión. Apuntando entonces a las vivencias y dinámicas de interacción en este escenario determinado que supone esta escuela. En este sentido el Programa 2008, implica un punto de partida en cuanto a las premisas que plantea. Motiva uno de los objetivos propuestos, constituyéndose en una variable, el grado de conocimiento que de este Programa 2008 se tenga en este colectivo docente.

Se han tenido en cuenta los criterios de confidencialidad y anonimato para el desarrollo de esta investigación, los cuales fueron puestos en conocimiento de los actores involucrados que participaron en las diferentes instancias, entrevistas y observaciones.

Desde esta metodología adquiere importancia, el comprender los significados que los propios actores dan a fenómenos que se ubican en un contexto determinado, en este caso sería acercarnos a cómo se transmiten y se reproducen modos y mecanismos de la cultura patriarcal en esta escuela a pesar de acordar colectivamente en un discurso que reconoce la igualdad entre los niños como un derecho. En este sentido podemos hablar de un paradigma interpretativo, en tanto se profundiza en la comprensión e interpretación de la información recogida, ya sea a partir de las entrevistas como de las diferentes observaciones realizadas en distintos momentos en esta escuela.

Para la elaboración de esta tesis, decidimos trabajar a partir de un estudio de caso, el cual se corresponde con el llamado método cualitativo. El enfoque cualitativo tiene su origen en Max Weber, quien crea el término “*Verstehen*” o “entendimiento”, entendiéndolo que deben considerarse

los significados subjetivos y el entendimiento de los contextos en donde ocurren los fenómenos a estudiar. Es decir, la comprensión ocupa un lugar relevante.

Estas relaciones conceptuales se examinan y ponen a prueba mediante el análisis de la interacción entre indicadores que operan como referentes empíricos de los conceptos.

La investigación cualitativa, releva aspectos de la realidad que presentan características que no son susceptibles de valoración numérica sino empírica. Es decir, que el mismo se circunscribe al estudio de fenómenos que presentan características o bien comportamientos desiguales, que solamente pueden abordarse por medio de técnicas de análisis y recolección de datos especiales, que se desarrollan en torno a la misma realidad. Bernal Torres, define: “El método cualitativo o método no tradicional, se orienta a profundizar casos específicos y no a generalizar. Su preocupación no es prioritariamente medir, sino cualificar y describir el fenómeno social a partir de rasgos determinantes, según sean percibidos por los elementos mismos que están dentro de la situación estudiada.” Solamente puede analizarse el conjunto de rasgos que resultan procedentes de la misma realidad que circunda el fenómeno, entendiendo que todos estos lo caracterizan. El objetivo principal de la investigación cualitativa es comprender por qué se produce el fenómeno a estudiar, además de las consecuencias que produce en su entorno y la naturaleza de todas las causas y efectos involucrados.

En nuestro estudio de caso los datos tienen valor en esta comunidad educativa específica que conforma nuestro objeto de estudio. El trabajo de campo se desarrolló entre los meses de setiembre a fines de noviembre de 2022, con una frecuencia semanal.

Los estudios cualitativos tienen como denominador común, lo que se conoce como “Patrón cultural”, (Colby,1996). Cabe destacar que el objeto de nuestra investigación toma el concepto de Patriarcado y su reproducción, como un elemento de lo que sería un patrón cultural, así como la incidencia del Programa 2008 en las prácticas docentes. Todo lo cual deberá ser cotejado con la recolección y comprensión de los datos obtenidos en esta comunidad educativa específica. Es un método que se basa en una recolección de datos sin medición numérica a través de observaciones y descripciones. Es decir, se desarrolla entre los hechos y su interpretación. Se trata de reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un contexto determinado y predefinido.

Podemos decir que, en esta investigación, se hacen presentes factores personales de los actores que llegan a cuestionarse directamente acerca de la reproducción de sexismo en el aula, su lugar como

modelos en tanto representantes del sistema educativo, y acerca de las prácticas docentes al punto de poder pensar su alcance y grado de influencia.

El estudio de caso supone la comprensión en profundidad de aquello que nos propusimos investigar. Tomamos este caso como único, es decir todo aquello que surge, representa y explica a esa comunidad particular. “La unicidad es de importancia fundamental para la comprensión del caso particular.” (Steak) El estudio de caso implica no intervenir, ni entorpecer la actividad cotidiana. Se trata de comprender la visión de los protagonistas en toda la gama de posibilidades en cuanto a la diversidad de explicaciones acerca de una misma realidad. En este sentido cabe señalar que las observaciones se realizaron sin alterar las actividades que se producían en el momento de la observación.

La realidad la construyen los sujetos que le dan significado. Por lo tanto, sus resultados no pretenden ser generalizables. “El cometido real del estudio de casos es la particularización, no la generalización.

Este método permite revisar las hipótesis y la fundamentación lo cual permite evaluar, modificar e incluso generar nuevas ideas e hipótesis. Es decir, se desarrolla entre los hechos y su interpretación. Se trata de reconstruir la realidad tal y como la observan los actores de un contexto determinado y predefinido. Se toma un caso particular y se llega a conocerlo bien, y no principalmente para ver en qué se diferencia de los otros, sino para ver qué es, qué hace.” (Steak. Pág.20)

El estudio de caso supone el estudio de la particularidad y la complejidad de un caso singular. El caso funciona como un sistema, es decir se compone por diversas partes, contextos y actores. La escuela y sus actores conforman un sistema de interacciones.

Entre las herramientas a utilizar en este método, partiremos desde la observación en diferentes ámbitos como recreos y clase de educación física, así como entrevistas a equipo de dirección e integrantes del colectivo docente. Este método permite revisar las hipótesis y la fundamentación lo cual permite evaluar, modificar e incluso generar nuevas ideas e hipótesis. En este caso se establecerán las relaciones que se consideren necesarias basándose en la comparación y la reflexión sobre toda la información obtenida a través de las diversas herramientas metodológicas utilizadas.

La información obtenida permitirá estructurar todo el contenido que se considera significativo, realizando, interpretaciones y sistematizaciones necesarias para la comprensión del caso.

El caso está comprendido por una escuela doble turno del barrio Maracaná, ubicada al oeste de Montevideo; zona que se considera de contexto crítico en base a las características socioeconómicas

de las familias. En este sentido la escuela está categorizada como quintil 1, es decir compone el 20% de las escuelas más vulnerables de Montevideo. Cabe definir quintil: es una medida de posición que se utiliza en estadística descriptiva para dividir una distribución ordenada en cinco partes iguales. Esto supone que la escuela sea reforzada con recursos como maestro de apoyo y maestro comunitario, además de contar con un equipo de dirección compuesto por directora, subdirectora y maestra secretaria. Según datos de Monitor educativo(2021), ²De acuerdo con el análisis de los datos de esta escuela en 2021, el 46,3% de las madres tiene primaria completa y el 45,8% tiene estudios de educación media incompleta. Las madres que logran culminar la educación media alcanzan el 7,9%. Todos estos elementos requieren una lectura en profundidad acerca de la complejidad de esta comunidad educativa. Para lograr este objetivo se utilizarán como herramientas, la observación de actividades escolares y entrevistas con colectivo docente y equipo de dirección.

Las entrevistas serán semiestructuradas en tanto hemos seleccionado una serie de preguntas concretas, e iguales para todos los entrevistados en función de los objetivos propuestos, permitiendo que la/el entrevistado las estructure con su propia visión al respecto. Por lo tanto, se apunta a estudiar a los participantes en su ambiente natural y tal como operan en la cotidianidad de la vida de esta escuela. Podemos definir entrevista, como una técnica utilizada para la recolección de información y datos, la cual es realizada a partir de una conversación cuyas orientaciones responden a propósitos concretos del estudio. En el campo de la psicología constituye la técnica por excelencia tanto para la investigación, en tanto constituye un procedimiento para el método clínico. Para el psicólogo reúne las funciones de investigador y de profesional, ya que la técnica es el punto de interacción entre la ciencia y las necesidades prácticas; es así como la entrevista logra la aplicación de conocimientos científicos y al mismo tiempo obtiene o posibilita llevar la vida diaria del ser humano al nivel del conocimiento y la elaboración científica. (Bleger, 1972).

Todas las definiciones aluden al acto interactivo comunicacional entre dos sujetos, cuyo resultado implica la obtención de información. Las preguntas seleccionadas reflejan lo que se quiere buscar y comprender realmente en este estudio de caso, considerándose parte fundamental de nuestro diseño de investigación.

Taylor y Bogan (1986) entienden la entrevista como un conjunto de reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y sus informantes, dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que

² El Monitor Educativo, constituye una herramienta para el análisis de la situación educativa que facilita datos estadísticos sobre estudiantes y centros educativos del país.

los informantes tienen respecto a sus vidas, experiencias o situaciones. La entrevista en la investigación cualitativa requiere una interacción personal y detallada con el entrevistado, el cual es guiado por los propósitos específicos de la investigación. Tiene una intencionalidad planeada. Permite obtener la información que se necesita y aclarar puntos a través de las preguntas. En este sentido nos propusimos crear una pauta de entrevista sobre aquellos puntos medulares para esta investigación y que contemplaran aspectos personales y colectivos en cuanto a la instrumentación transversal del Programa 2008 y su implementación en las aulas.

A través de las entrevistas pudimos también obtener una diversidad de elementos acerca de cómo viven su rol docente en esta comunidad, cómo se relacionan con la misma, así como desde lo profesional cuál sería el grado de conocimiento de este Programa.

Se presentan entonces las pautas de entrevista para maestras y equipo de dirección, las pautas de observación de recreos y juegos, así como en clase de Educación Física. El uso de la técnica de observación en la investigación cualitativa supone el acercamiento y la captación directa de dinámicas y prácticas sociales en los contextos naturales en donde se desarrollan. Observación como una forma de captar una realidad determinada a través de los sentidos. Más precisamente observación participante. La cual se define como: “La observación participante se definirá como una estrategia de campo que combina simultáneamente el análisis de documentos, la entrevista a respondientes e informantes, la participación directa y la observación, y la introspección” (Denzin, 1989: 157-158; citado en Flick, 2012: 154). El proceso que implicó el trabajo de campo aportó numerosos elementos para el conocimiento en profundidad de esta comunidad educativa.

Características de la escuela:

La escuela fue creada en 1994, como una escuela común doble turno, siendo sus condiciones edilicias muy básicas en ese momento, en una comunidad que habitaba en su mayoría, un asentamiento ubicado en el barrio Maracanán; numeroso en niños. Todo lo cual aceleró el hecho de su construcción desde una fuerte demanda comunitaria.

Fue remodelada y reinaugurada en 2011, modernizando y mejorando la capacidad de su estructura edilicia, continuando con una modalidad de funcionamiento de doble turno.

Es una escuela categorizada como A. PR.EN.DE.R, que aparece en el monitor educativo como quintil 1. El Programa APRENDER cuya sigla significa: Atención Prioritaria en Entornos con Dificultades Estructurales Relativas, es un Programa de inclusión educativa que procura garantizar el acceso y permanencia de todos los niños en el sistema educativo, así como que logren aprendizajes de calidad. Teniendo como objetivos trabajar en la integralidad e inclusión de las propuestas, también en la relación familia/escuela, y con espacios para la reflexión e intercambio docente como son las salas docentes APRENDER.

En sus objetivos se explicita: “Ampliar el acceso, la retención, el egreso y mejorar el trayecto de todos los estudiantes en los diferentes ciclos de su formación, promoviendo aprendizajes de calidad. Así como reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social.” (CEIP,2008)

En estos objetivos se refleja la necesidad de compensar el escaso capital educativo de los referentes familiares de los niños. Así como poder retener a los niños en la escuela protegiendo las trayectorias escolares, evitando el rezago y la deserción.

Los componentes del Programa son: la propuesta educativa, los proyectos, las condiciones de educabilidad, el desarrollo profesional y la comunidad educativa. Puede decirse que este marco del Programa A.PR.EN.D.E. R constituiría una oportunidad para la educación en igualdad de género.

Entre sus principios se establece la integralidad y la inclusión de las propuestas, propiciando el trabajo colaborativo, así como los espacios de expresión y reflexión. Así como, aspirar a que la escuela pueda construir y distribuir equitativamente conocimientos, habilitando a todos los niños a realizar una lectura crítica de la realidad, entenderla y participar activamente en su transformación, generando nuevas formas de cultura.

En otro orden, se pretende mejorar la interrelación con las familias a través de la participación activa de los referentes adultos y del fortalecimiento del vínculo de la escuela con la comunidad.

Entre sus documentos de origen encontramos: “Se impulsa dentro del Programa APRENDER la realización de los proyectos de Trayectorias Protegidas, que brindan una atención personalizada a los alumnos con rezago escolar, procurando la recuperación de tiempos pedagógicos, la mejora de los aprendizajes, y el abatimiento del ausentismo”. (CEIP,2008) Es decir, implica una atención específica sobre aquellos que presentan rezago, así como que trata de incidir en el cumplimiento del acceso al derecho a la educación.

El tema de las trayectorias escolares implica considerar entre otros aspectos, la asistencia, la incorporación de aprendizajes significativos, el tipo de vínculo con la escuela y el desempeño entre los ciclos.

La propuesta educativa corresponde a una política focalizada para una población definida como vulnerable, desde los criterios estadísticos que definen dicha categorización, y que pretende generar un impacto. Desde el nombre del Programa, “Atención Prioritaria”, se da a entender la necesidad de priorizar la atención educativa de esta comunidad, (quintil 1) así como incidir en el entorno: “Entornos con dificultades estructurales relativas”. Cabe entonces preguntar ¿cuál es el margen de incidencia en lo estructural que pueden tener las acciones desarrolladas a partir de lo educativo? Y a su vez ¿cómo inciden en cuanto a las formas de relacionamiento entre niñas y niños?

Hablar de dificultades estructurales relativas supone un eufemismo, en cuanto alude a condiciones estructurales de lo social que definen contextos desfavorables a partir de indicadores como niveles de pobreza, acceso a la vivienda, empleo etc. En este sentido cabe señalar que, este punto de partida deficitario a nivel social genera inequidades también en el sistema educativo.

Este Programa también se propone “Reducir la inequidad interna del sistema educativo y mejorar los aprendizajes de los estudiantes, con foco en los sectores de mayor vulnerabilidad educativa y social”.

La escuela atiende un total de 600 niños, en dos turnos, mañana y tarde, cuenta con un equipo de dirección compuesto por directora, subdirectora y secretaria.

Posee 26 grupos, 26 docentes de aula, 2 profesores de Educación Física, 1 profesor de inglés y 1 profesor de arte. A su vez posee recursos docentes que trabajan en una educación integral que incluye el cuerpo, así como el conocimiento de una segunda lengua.

En cuanto a grupos de educación inicial cuenta con un grupo de nivel 4 y un grupo de nivel 5, ya que existe un jardín de infantes a pocas cuadras con el cual se coordinan acciones, ya que posteriormente los que egresen ingresarán en esta escuela.

Como recursos educativos correspondientes a la categorización cuenta con: Tres Maestros Comunitarios, una maestra de apoyo y dos maestras de Trayectorias Protegidas. En este sentido cabe destacar la presencia de estos recursos de “reforzamiento pedagógico” como herramientas para el mejoramiento de los aprendizajes y el acompañamiento de las trayectorias educativas de los niños.

Resulta implícita la necesidad de generar impacto en el capital educativo de esta comunidad a través de incidir en el capital educativo de los niños y las familias que la componen.

Pauta para las entrevistas

Equipo de dirección:

Se presenta pauta al equipo de dirección, responsables de la gestión del centro educativo. Sus respuestas aportarán una visión desde la gestión, implicando diversas variables que hacen al sistema educativo y sus reglas, así como al grado de responsabilidad que implica su lugar institucional. Y cómo entienden este lugar como representantes del sistema educativo público para esa comunidad. Las preguntas apuntan a indagar elementos desde el nivel macro, sistema/escuela, a lo micro que serían las familias. Si bien se fomentará la expresión a partir de lo indagado, las preguntas están direccionadas en función de lo que se ha planteado en los objetivos.

Este equipo se compone por maestra directora, maestra subdirectora y maestra secretaria.

Se seleccionaron las siguientes preguntas semiestructuradas:

- 1- ¿Cómo describiría la comunidad, las familias?
- 2- ¿A partir del Programa Escolar 2008, entiende que se logró integrar la perspectiva de género como eje transversal?
- 3- ¿Cómo se presentan los estereotipos de género en esta comunidad?
- 4- ¿Cómo se presentan los estereotipos de género en el relacionamiento entre los niños?
- 5- Le gustaría que su escuela se caracterice por generar relaciones más igualitarias entre niñas y varones en función del trabajo desde una perspectiva de género?

Equipo de maestras:

En este caso las respuestas tendrán el valor de lo que constituye el trabajo de docencia directa en el aula. Así como cuáles son los grados de conocimiento que se tiene del Programa 2008, y como se traduce en las prácticas cotidianas.

- 1- ¿Qué entiende por perspectiva de género?
- 2- ¿Según su experiencia existen formas de relacionamiento que generan desigualdades entre niñas y niños?
- 3- ¿Conoce algún aspecto relacionado con la perspectiva de género del Programa 2008?
- 4- Si responde SÍ, ¿qué pudiera transmitir de ese programa?
- 5- ¿Trabaja como eje transversal según el Programa 2008, la perspectiva de género?
- 6- ¿Qué entiende por estereotipos de género?
- 7- ¿Cree que la escuela como institución educativa, reproduce en sus prácticas roles sexistas? (Si responde SÍ, ejemplifique)
- 8- ¿Cómo le parece que incide la perspectiva de género en su práctica docente?
- 9- ¿Desde su rol docente percibe la reproducción de estereotipos de género?

Las respuestas serán referenciadas e intercaladas en el capítulo de análisis, ya que constituyen un insumo relevante ante las preguntas y objetivos planteados, buscando una mejor comprensión y contextualización de este estudio de caso. Así como las particularidades que de ellas se desprenden.

Las respuestas del colectivo docente implican un contacto directo con lo que sucede en el aula, así como la posibilidad de analizar la percepción de la temática propuesta a nivel de pares. También hacen referencia a la comunicación que se tiene con las familias y cómo se relacionan con ellas.

Las trayectorias docentes, así como la historia personal en esta escuela, operan como un analizador más en lo que hace a la comprensión del tema, así como a las posibilidades de cambio que pudieran existir. De igual modo, sus historias en cuanto al relacionamiento con las familias de esta comunidad generan un conocimiento contextualizado y específico que resultará relevante en este estudio de caso.

También hace a lo metodológico, lo referente a las observaciones que nos hemos propuesto realizar en espacios determinados como son el recreo y clase de educación física. Uno, espacio libre, estructurado por los niños, y otro reglado en función de la planificación y pautado por el docente.

Pauta de observación:

La observación es una técnica propia del método cualitativo de investigación. Atiende a un fenómeno o situación particular para obtener información. La observación implica registrar, ordenar y analizar para llegar al objetivo de la investigación. Permite además profundizar en las interacciones sociales, las vivencias de las personas en sus entornos cotidianos, tal lo que nos propusimos en esta investigación. En este sentido, pasó a ser parte del proceso en tanto observadora pudiendo sumar elementos in situ del entorno en donde se desarrollaron las mismas. La observación prioriza el acercamiento y captación directa de las dinámicas y prácticas sociales en los contextos naturales en donde se desarrollan. En la investigación cualitativa la observación representa una herramienta para acceder a información difícil de cuantificar, sin duda implica subjetividad. Más allá de la información obtenida a través de los sentidos, el “vivenciar” los espacios del acontecer en la escuela entendemos aportará otra serie de insumos relevantes en este proceso.

Seleccionamos diferentes ámbitos de interacción como el recreo y clases de educación física para realizar las observaciones.

La observación se dará en el recreo, momento y lugar donde este se desarrolla, así como en los diferentes sectores del espacio y cómo se distribuyen; apuntando a visibilizar juegos y dinámicas de interacción que se suceden entre niñas y niños.

Cuando nos referimos a dinámicas, entendemos lenguaje, actitudes y modos de dirigirse e interactuar entre los niños, lo cual expresa diversas modalidades de relacionamiento, así como

cuáles son los juegos o actividades elegidas para ese tiempo de recreación pautado en la organización del tiempo escolar.

Nos propusimos además observar una clase de educación física de los grupos de tercero y cuarto, considerando el lugar del cuerpo a la hora de constatar o no, patrones sexistas en las propuestas de trabajo que refieren a un concepto de educación integral.

En primer término, la observación en el recreo se da en un día de mucho calor, por lo cual algunos optaron por permanecer en espacios interiores cerca de la puerta que da a la cancha. Se reúnen por clase mayoritariamente, observó a los de las clases más grandes, quintos y sextos compartir lugares y diálogos en forma integrada. En cambio, las clases más chicas, primero a tercero, lo hacen en forma separada, las niñas se reúnen, conversan, incluso tienen muñecas o juguetes que forman parte de juegos simbólicos que representan ser mamá, o imitan tareas de la casa o de cuidado del bebé. Los varones cambian figuritas, o corren por la cancha. Algunos se sientan aparte a comer su merienda, las maestras se encuentran atentas y disponibles a las diversas demandas que surgen cuidando los diferentes grupos. Podría decir claramente que se corrobora lo expresado en las entrevistas, en cuanto a esa separación por sexo más marcada en los más chicos, los varones juntos corriendo, casi dominando el espacio de la cancha. Espacio que representaría un escenario de disputa en cuanto a la igualdad entre niños y niñas. Disputa que se ubica en la práctica del fútbol, y que llega al punto de que se utiliza por días según sean niñas o varones para generar una oportunidad de equidad, pero sin embargo esto refuerza la desigualdad ya que no hay un libre acceso a ese espacio de juego, sino que debe ser “reglado” por los adultos en pro de una mejor convivencia, así como para evitar el conflicto.

Resulta significativo que esto es mencionado prácticamente en todas las entrevistas, se alude al proceso y trabajo colectivo que implicó este acuerdo de funcionamiento. Acuerdo que logra un cierto equilibrio, no obstante, está lejos de generar una acción igualitaria, también se da una coincidencia mayoritaria en el sentido de que hay que “seguir trabajando” en lo referente a la convivencia.

La observación del recreo representa de manera práctica, mucho de lo mencionado en las entrevistas. En primer lugar, cabe mencionar aspectos que definen ese tiempo y lugar que llamamos recreo; el recreo como su nombre lo indica, constituye un espacio de “recreación”, de pausa con lo curricular, en donde predomina lo lúdico y conforma un escenario de socialización entre pares por fuera de lo pautado por el mundo adulto; en donde los significados los proporcionan los que interactúan, la mediación del adulto es menor que en el aula, es decir se enmarca en otras pautas.

No obstante, también permite que se fomenten valores como la inclusión, la igualdad, y la cooperación. En este caso los adultos tuvieron que “reglar” los tiempos de uso de ese espacio, en cuanto a un juego específico como el fútbol, juego cargado de significados desde lo simbólico y más con relación al tema género. La participación de los niños y las maestras, así como fomentar juegos colaborativos, redundaría en mayores niveles de igualdad. Lo cual a su vez disminuiría situaciones de discriminación y exclusión de trabajarse en esta línea.

La observación en cuanto al uso del espacio físico, la cancha como el lugar valorizado, casi tomando la característica de “premio”, y como se posicionan al respecto, de acuerdo a una división sexo/género sobre todo en las clases más chicas, coincidió con lo manifestado por las maestras y el equipo de dirección. Sin duda podemos decir que en ese “territorio en disputa” se juegan a nivel simbólico los efectos derivados de la desigualdad de género.

Cabe preguntarse entonces, ¿si el juego pasa a ser colaborativo/inclusivo, la disputa dejaría de tener sentido?

“Los niños juegan, a veces se separan por actividades, por ejemplo, en el fútbol, tuvimos que separar, unos días la cancha la usan los varones y otro día las niñas porque no las dejaban jugar. Se peleaban y decían: “a ella la proteges porque sos mujer”. Yo te diría que esto es más marcado en el turno de la tarde. Esto tiene pros y contras, pero por ahora es cómo hemos reducido el conflicto en ese tema” (Entrevista maestra 3)

Esta respuesta obtenida en una de las entrevistas ilustra cabalmente lo que hemos venido desarrollando en relación con el uso de los espacios y como se estructura la participación de los niños y como se visibiliza la división sexo/género a pesar de que la intención sea evitar conflictos en la convivencia escolar.

El juego y como este transcurre es pautado por los niños, más allá del encuadre temporal, y de la observación de las maestras sobre ese espacio vincular, por eso resulta interesante poder observar cuales son las formas en que se suceden las interacciones lúdicas de manera espontánea.

La observación de la clase de educación Física implicó una primera conversación con el docente, varón, en cuanto al porqué de ésta y en qué marco se inscribe. El docente conoce el Programa 2008, dado que también incluye su disciplina como uno de los lineamientos integrales del aprendizaje desde otro paradigma. Un paradigma integrador, inclusor que no se ubica desde la competencia y la “excelencia atlética/deportiva”. En este sentido, en el Programa 2008, formando parte del área de conocimiento corporal, se establece: “Es un espacio privilegiado para el tratamiento de lo grupal, el

relacionamiento y el vínculo de los niños entre sí y con el adulto en un clima democrático”. Así mismo expresa: “La Educación Física con la intención de formar sujetos libres, críticos, reflexivos y autónomos para contribuir a lograr relaciones sociales más abiertas, flexibles y democráticas se replantea la enseñanza en un clima de igualdad y respeto, estimulando la cooperación” (Programa 2008, 235)

Teniendo el cuerpo un lugar central en la expresión de saberes específicos. También se propone como eje transversal en el diseño curricular. El docente manifiesta el conocimiento que hace a la perspectiva de género y manifiesta el avance que supone su abordaje, en su disciplina.

La observación se da concretamente con un grupo de tercer año. A propósito, en el Programa 2008, también se expresa con relación a la Educación Física: “Es relevante el rol del docente al seleccionar los juegos pues ello implica opciones ideológicas, éticas y didácticas.” En otro orden señala: “El desafío de la enseñanza del deporte en la escuela supone asegurar la participación de todos los niños, permitiendo desde su disponibilidad corporal afrontar los desafíos del juego y apropiarse de sus valores de intercambio y socialización”. (Programa.2008,244) Ambos conceptos aluden al posicionamiento docente y a la participación como un valor que hace a esta área del conocimiento. Y como desde la corporeidad se habitan procesos que hacen a la construcción de aspectos de la identidad de género.

Cabe destacar desde el docente, la actitud de interés y colaboración con relación al tema y a nuestra observación, así como su disposición a trabajar desde una perspectiva de género.

Las consignas de trabajo son las mismas para todo el grupo. Por ejemplo, se plantea un juego colaborativo con un propósito, el cual representa el contenido seleccionado para trabajar. Se trata de que niños y niñas, trabajen de forma colaborativa, pases y recepción de pelota, en donde todos participan y tienen la misma chance en ese dar y recibir. Posteriormente se pasa a identificar colores en el espacio, o en la ropa de algún compañero o compañera. Los juegos siempre son mixtos, (elemento enfatizado por el docente) No observamos ninguna distinción sexista a lo largo de la clase; ni en sus consignas, ni en las diferentes etapas en que se desarrolla la actividad. Finalmente se propone una reflexión grupal acerca de lo trabajado y se culmina volviendo a un estado de “calma”. También en la planificación del docente están planteados espacios de juego libre. Claramente la planificación contempla desde la organización del tiempo y el espacio, a la colaboración en la realización de las consignas y el retorno de la actividad promocionando un estado sin tensiones, en donde al finalizar la actividad se observó un clima gratificante y sin conflictos. Entendemos que esta observación se dio de manera natural, es decir sin preestablecidos o con consignas

determinadas, desde nuestro lugar, sino que se observó el desarrollo de la clase y la dinámica de interacción entre los niños y con el docente tal como él la había planificado. Es decir, nos habíamos propuesto atenernos al rol de observador.

La observación de ambas actividades se propuso ser descriptiva, lo que se pretende es identificar y describir los distintos factores que ejercen influencia en el fenómeno estudiado; a través de esta, se pretende conseguir un acercamiento entre lo planteado en el marco teórico y la realidad objeto de estudio. También la observación cumpliría una función explicativa en tanto aporta para descubrir los vínculos entre las variables y lo que nos propusimos estudiar, en el entendido del carácter único e irrepetible de cada sujeto de los que formaron parte de este proceso de investigación. Así como el carácter único de esta escuela como institución educativa en el barrio.

Tanto las observaciones como las entrevistas permitieron una recopilación de información relevante y significativa para ir corroborando o no, lo planteado en las premisas iniciales que dieron lugar al problema de investigación seleccionado. Así como participar de la dinámica institucional en diferentes acontecimientos, actividades y espacios con todos los actores institucionales.

Lo obtenido a partir de las observaciones será puesto en diálogo con otros insumos en el capítulo de análisis. No obstante, algunas respuestas, o fragmentos de estas, son incluidas aquí en tanto se relacionan en forma directa con lo ocurrido durante las observaciones, así como con los supuestos planteados. Resultando sumamente ilustrativas en cuanto a cómo acontecieron y coincidiendo con mucho de lo planteado en el capítulo teórico conceptual, permitiendo visibilizar in situ la dinámica a partir de la cual se presentan estos conceptos directamente en escena.

Cabe destacar la buena disposición de todos en la realización de las diferentes técnicas, durante todo el proceso que implicó el trabajo de campo, ya sea en las entrevistas u observaciones. Disposición que permitió ir a lo medular de lo que nos proponemos investigar.

Podríamos decir que se generó un ámbito de naturalidad y posibilidad de reflexión compartida acerca de “nudos” que sin duda se reflejan en las prácticas docentes con relación a este tema, así como en la observación de las interacciones entre los niños. Es decir, ser actor y parte en esta dialéctica de lo que implica la reproducción o no de modelos sexistas y estereotipos de género en la escuela.

Destaco, la apertura a pensar acerca de las desigualdades de género y pensarse, a partir de las preguntas realizadas en relación con la transversalización de la perspectiva de género en los procesos de enseñanza y aprendizaje a partir del Programa 2008. En este sentido también el Programa 2008, aparece en un lugar “automatizado” y parcializado, no se logra percibir como una

totalidad que apunta a una educación integral, sino desde lo disciplinar y contenidista. El carácter de “automático” estaría dado por su aplicación sin una lectura crítica y reflexiva, tal cual queda en evidencia en varias entrevistas. Así como desde un lugar de cumplir con el requisito institucional establecido.

Se manifiesta en varias docentes la necesidad de que se realicen más estudios sobre este tema, “que bueno poder pensar sobre esto”. El verbalizar y cuestionar específicamente sobre la cuestión de género y cómo transcurre en esta escuela, habilitó la posibilidad de poner en imágenes y en palabras aquello que sucede “naturalmente” en lo cotidiano como reflejo de la sociedad, aunque sea en una parte que constituye nuestro universo de investigación.

El estudio de caso permitió conocer y poner en palabras la naturalización de aspectos del patriarcado y su presencia en esta comunidad educativa. Así como el alcance del Programa 2008 en las prácticas docentes.

CAPÍTULO 3

Análisis

En este capítulo, nos hemos propuesto integrar conceptualizaciones y analizar lo que hace a los diversos aspectos que definen el problema que hemos investigado sobre la reproducción de aspectos del patriarcado, en una escuela de Montevideo, entendiendo esto como la manifestación cultural de modelos sexistas, estereotipos de género, y micromachismos, que dan lugar a una desigualdad estructural que se expresa en todos los ámbitos de la sociedad. No obstante, la transmisión de los estereotipos de género, así como las formas de relacionamiento desiguales entre niñas y niños excede a la planificación de una Política educativa para una administración determinada, ya que se

encuentra enraizada en lo histórico/cultural y en un escenario más amplio como es la organización social. Por lo tanto, es necesario un análisis que incluya la perspectiva de género a fin de visibilizar la naturalización de prácticas docentes reproductoras y como estas tendrían incidencia en las formas de relacionamiento entre los niños. Cabe plantear además el lugar de la educación en el desarrollo de la democracia o si la educación seguirá siendo, como en la mayoría de los países, un instrumento de reproducción de las desigualdades y de acomodación de las masas al pensamiento dominante.

Así como a partir del trabajo de campo realizado en esta escuela de Montevideo, ubicada en el barrio Maracaná, nos permite plantear no sólo a partir de lo observado; sino lo que entendemos tiene una correspondencia con los objetivos propuestos, en tanto se han corroborado supuestos planteados en el problema a través de las diferentes técnicas utilizadas. Quizá la complejidad está dada por estas

contradicciones entre el discurso y la práctica, las maestras pueden enunciar la perspectiva de Derechos y convincentemente trabajar para lograr equidad y un relacionamiento más igualitario entre los niños. A pesar de esto, lo naturalizado irrumpe y aparece “la necesidad” de “pedirle al varón algunas cosas porque tiene fuerza” etc. A través de las diversas entrevistas observamos lo planteado en cuanto a si los docentes a través de sus prácticas reproducen o hasta donde son conscientes de cuán internalizado están estos aspectos vinculados a la cultura patriarcal. Me parece importante destacar que casi todas las entrevistadas repararon en esto, incluso realizando alguna autocrítica en el devenir de las entrevistas. Destaco además la disposición para responder y puedo decir que fueron más allá de lo “políticamente correcto”, pudiendo cuestionarse al respecto más allá de las preguntas concretas.

Hay un conocimiento del Programa 2008 en relación con la perspectiva de género, quizá no en todas las maestras con la misma profundidad. Así como de las diferentes herramientas o posibilidades para plasmarlo en las prácticas, según podríamos plantear en una primera lectura frente a las respuestas.

En cuanto al equipo de dirección los matices y las miradas brindan varios elementos que podemos tomar como indicadores de ¿qué ven estas diferentes miradas del centro y la comunidad educativa? ¿Me refiero a qué es lo que se mira? ¿Se mira desde la posibilidad o desde lo que obtura la posibilidad para esta población categorizada como quintil 1? ¿O se mira desde un lugar personal, en donde se pueden plantear hipótesis desde lo racional, pero desde las diferencias sociales y de formación con escasa capacidad para empatizar o comprender las manifestaciones de esta comunidad específica?

La historia dentro de la institución, así como las trayectorias personales podemos decir que inciden en las diversas miradas y vivencias desde el lugar profesional que se desempeña.

El análisis de las entrevistas ofrece, además una serie de insumos, no sólo en cuanto al grado de conocimiento que se tiene del Programa 2008 y hasta dónde es aplicado de forma transversal. También permitió visibilizar, hasta en la propia reflexión de los docentes, como estos estereotipos de género se presentan fuertemente instalados, incluso en aquellas maestras que tienen una formación y opción ética acerca de promover la igualdad entre los niños. Cabe agregar que el Programa 2008, aborda esta temática desde el área de las Ciencias Sociales definiendo: "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 poder desnaturalizar los constructos culturales vinculados a los roles de género y que la escuela se cuestione como agente de reproducción de modelos existentes"

Desde lo social y comercial observamos que se fomentan los juegos y juguetes para las niñas que tienen que ver con los bebés, la cocinita, jugar a las madres, aprender a ser mamás, cuidar de los demás, ser tranquilas. Mientras que paralelamente van aprendiendo que los hombres son los que ganan más espacios de poder en la familia 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, la pelota, en este caso podemos decir que este objeto opera en lo simbólico como el representante de la desigualdad (disputa por la cancha) En donde los primeros conceptos sobre masculinidad se construyen sobre lo que no es femenino. Todo esto estuvo presente en mayor o menor grado en las observaciones que se llevaron a cabo en los diversos ámbitos seleccionados. Así como a través de las respuestas obtenidas a partir de las entrevistas.

En este sentido, de las entrevistas se desprende, que se considera a las familias como uno de los principales factores por los que los niños tienen adquiridos y transmiten estos estereotipos o comportamientos sexistas; naturalizando por ejemplo las tareas del hogar y de cuidado de los hijos por parte de las madres.

El alumnado es otro de los factores que, según las respuestas obtenidas, reproducirá estos estereotipos, concretamente en la "distinción entre sexos en el recreo, juegos y actividades físicas", recalando varios participantes que una de las causas se debe a la televisión y a los medios de comunicación". No podemos dejar de lado el carácter "adoctrinador" de los medios de comunicación en donde la televisión ocupa un lugar importante en los hogares de los niños. En otro

orden, la palabra de las familias fue traída a través de las respuestas de las maestras, como una palabra cargada de valoraciones y estereotipos de género muy marcados. Esto a su vez quedaría en segundo plano en función de las lecturas que se hacen a partir de lo socioeconómico; y cuál sería la posibilidad de las familias de trascender la realidad del entorno inmediato. En cuanto a este tema, cabe señalar que en diferentes respuestas se percibe como que poder “trascender la realidad del barrio” sería algo que pasaría por acciones individuales o del orden de la “voluntad”. Es decir, así como se naturalizan las desigualdades de género; se naturalizan las desigualdades sociales y económicas, en línea con el discurso del sistema capitalista. Esa naturalización de la pobreza también contribuye en gran medida a explicaciones del tipo de “destino inexorable” que tienen que ver con las posibilidades reales de movilidad social. Así como las lecturas interpretativas que se realizan en cuanto a modelos de pareja, maternidad etc.

No obstante, les docentes confirman la necesidad y el beneficio que implicaría instaurar políticas de igualdad en los centros educativos, la dificultad estaría ubicada en la instrumentación de las mismas, así como en la formación de todos los actores desde esta perspectiva.

Uno de los aspectos más importantes que esta investigación ha puesto de manifiesto es que la presencia y adquisición de estereotipos de género está muy interiorizada en los niños, sobre todo en los primeros años de la vida escolar. El discurso matrizante que proviene del grupo primario en términos sexistas se manifiesta en forma explícita.

Puede decirse que existe un conocimiento generalizado en las maestras, aunque heterogéneo acerca del Programa 2008, no logrando en su mayoría internalizar los aspectos relacionados a la perspectiva de género, así como la forma de poder trabajar transversalmente en el espacio áulico. Es decir, no se observa ese “apropiarse” de la herramienta “Programa 2008”, más allá de contenidos disciplinares específicos, sino que la temática que nos ocupa pareciera venir “del afuera”. Retomo como significativo, las menciones sobre el trabajo sobre género e igualdad asociado a fechas específicas y no desde la cotidianidad en relación con otros contenidos y dinámicas de la vida escolar.

A partir de los roles y funciones de los entrevistados se manifiestan diversas subjetividades que aluden a una dialéctica que opera entre lo institucional y lo personal. Quedó de manifiesto, la disparidad en cuanto al grado del conocimiento del Programa 2008 como una totalidad, más allá de los contenidos específicos acordes al grado en que se desempeñan como maestras. Es decir, la transversalidad como eje en relación con la perspectiva de género fue mencionada y reconocida, no obstante, se aprecian dificultades en “traducir” esto en acciones concretas que redunden en una

educación más igualitaria. Es decir, es fácilmente identificable, si la temática a trabajar se asocia a fechas concretas como el ocho de marzo o el veinticinco de noviembre, pero no lograría visibilizarse como algo que implique una elaboración pedagógica desde lo cotidiano, o en clave de Derechos Humanos. Así como la existencia de desigualdades estructurales, que repercuten en el relacionamiento entre los niños. No descartamos la presencia de reparos, en cuanto a cómo abordar la temática con las familias incluso dudas en relación con el concepto de laicidad (lo cual fue manifestado en algunas entrevistas). Lo cual denota al menos una confusión de tipo conceptual. Podríamos aludir a los miedos que se presentan ante la posibilidad de nuevos abordajes que hacen a formas de relacionamiento instaladas.

A nivel racional se comparten y se planifican contenidos y actividades, referentes a la perspectiva de género. Esto se expresa en los discursos, no obstante, lo instalado culturalmente persiste y se traduce en ejemplos de situaciones cotidianas de aula. Podemos plantear que la instancia de entrevista permitió hacer una especie de ejercicio de autorreflexión, en tanto varias maestras pudieron reparar en la contradicción, entre lo que manifestaban, y como, sin embargo, continúan en la práctica, asociando, por ejemplo, la fuerza física con el varón. (por ejemplo, pedir a dos varones que traigan el televisor al salón, aludiendo al atributo de la fuerza) entre otros. Es decir, muchas respuestas tienen elementos en común, incluso en las contradicciones que iban surgiendo a partir del intercambio producido durante el desarrollo de las entrevistas.

Valoramos como un hecho positivo que el trabajo de campo haya dado la posibilidad de repensar y pensarse en la práctica con relación a esta temática, aunque se diera como algo puntual y mediatizado por la técnica de entrevista, empleada para esta investigación.

En otro orden cabe destacar como, el equipo de dirección se posiciona con un conocimiento en profundidad de esta comunidad educativa particular, con las características que hemos ido mencionando, pudiendo inferir diferentes vivencias y valoraciones al respecto, dado el grado de comunicación que se tiene con las familias a partir de lo cotidiano. No obstante, cada una de las integrantes del equipo de dirección, aporta algunos aspectos específicos: el tiempo vivido en esta comunidad, los cambios que se han sucedido, los proyectos a futuro y la comunicación con las familias; así como la valoración que se hace de las posibilidades de cambio con relación a la vida en el barrio.

Las entrevistas con las maestras de aula aportaron una serie de elementos en común. Aparece la dificultad para trabajar con perspectiva de género puesta en el otro: “algunos docentes”, “hay otras

que...” etc. Podríamos decir, que resultaría más fácil visibilizar estos aspectos de resistencia en el afuera, requiriendo una instancia más personal para reflexionar e interpelarse al respecto.

En otro orden podemos decir que aparecen claramente estereotipos de género, así como el modelo de familia tradicional, heterosexual predominante, y como contraparte los prejuicios referentes a la homosexualidad depositado en las familias. (“lo traen de la casa”) Así como aspectos valorativos de las familias y cómo se relacionan con la escuela. También se expresan lecturas acerca de la maternidad en este contexto. Las valoraciones no están exentas de lo cultural tradicional. Es decir, expresiones como, “la pareja tiene un lugar central y tienen que tener un hijo con cada uno”(Entrevista maestra 1°). La maternidad asociada al hogar y al cuidado de los hijos como única tarea y finalidad en la vida de las mujeres; así como la referencia al estatus social que en el barrio se adquiere a partir de ser madre. Todo esto confirma en cierta forma una de las premisas tomadas como punto de partida en tanto en esta comunidad los estereotipos de género se manifestaron claramente, no obstante, desde los adultos de la escuela existiría una correspondencia en cuanto a cómo se viven y expresan los roles de género.

A pesar de “convivir” en un mismo centro educativo, las respuestas de los distintos actores difieren en cuanto a la visión que de la comunidad tiene cada interlocutor en base a su rol e historia en la institución. Aparecen también aspectos valorativos, que desde un lugar del supuesto saber y de vidas con necesidades básicas satisfechas, expresan que cosas “deberían hacer o pensar” estas familias en este contexto específico.

A través de este análisis, iremos tomando aspectos significativos de las respuestas obtenidas en el trabajo de campo, lo cual brindará una serie de elementos que estarán en línea con lo observado.

Cabe destacar como desde el lugar de gestión, específicamente la dirección, existe una opción personal para estar en esta escuela, pudiendo desde la ubicación en el escalafón estar en otra escuela cuyo contexto sea favorable. En la cultura escolar se valora como una fortaleza que la mayoría del colectivo docente sea efectivo. Esto supone una condición de estabilidad que permite un determinado conocimiento y relacionamiento con el contexto y las familias, lo cual opera positivamente para profundizar este diálogo necesario en pro de deconstruir estereotipos de género fuertemente instalados. Así como la continuidad en procesos de construcción colectiva más allá de las Políticas Educativas establecidas para el quinquenio, u otras orientaciones del organismo rector en materia educativa.

También en este colectivo hay otros docentes que eligen estar en esa escuela desde una opción personal y comunitaria, teniendo la posibilidad de trasladarse a otras escuelas. Se destaca la

existencia del espacio de sala para intercambiar y pensar en colectivo en cuanto a las propuestas pedagógicas y a la comunicación con las familias. Traen al respecto: “En las salas docentes dialogamos e intercambiamos sobre nuestro trabajo en esta escuela y la necesidad de brindar la mejor educación para estos niños”.

En este sentido aparece la importancia del trabajo en red, como por ejemplo con el jardín de la zona, generando así una concepción de continuidad educativa de las familias entre el jardín y la escuela. Desde lo conceptual, la importancia de las experiencias tempranas y como desde las instituciones se establecen las pautas de socialización en base a modelos de relacionamiento más igualitario contribuirán a que pueda haber cambios en este sentido.

“Las familias responden cuando hacemos convocatorias, de todos modos, es una institución que requiere un mayor involucramiento, sobre todo luego de la pandemia, hubo un efecto de alejamiento que aún hoy tenemos que trabajar. Podemos decir que en la mañana hay un mayor grado de organización de las familias, tanto en su constitución como en el tipo de trabajos de los padres que son más formales.

En el turno de la tarde se observa una mayor vulnerabilidad y mayor número de beneficiarios de planes sociales, menos trabajos formales, mayor dificultad en los vínculos, incluso violencia intrafamiliar” (Entrevistas equipo de dirección)

Estas respuestas aluden a temas de importancia como el “efecto pandemia”, y cómo esto incidió en ese vínculo con las familias, marcando la necesidad de “reforzar la convocatoria”. Así como el reconocimiento de que este es un trabajo que involucra a todos. Al respecto, puede decirse que la pandemia generó un repliegue de las familias en los hogares, lo cual habría reforzado la convivencia dentro del grupo primario en donde predominan modelos sexistas, en las prácticas cotidianas a la interna de las familias. Por tanto, la ausencia de escuela disminuyó la posibilidad de intercambios con un espacio socializador diferente y heterogéneo.

Es interesante reparar cómo en varias respuestas se alude a diferencias en las formas de organización de los hogares, y cómo se daría una correspondencia entre hábitos y formalidad “en las familias de la mañana”.

La actividad laboral y la obligatoriedad de la escuela operan a nivel social como organizadores de la vida cotidiana, esto daría lugar a que se realicen ciertas lecturas sobre el funcionamiento de las familias, lecturas que no están exentas de valoración. Es decir, las familias de la “mañana” funcionan de acuerdo con lo esperado socialmente, en contraste con las familias de la “tarde” en donde se percibe un menor grado de organización. Por lo general aquellos que envían a sus hijos en

el turno de la mañana tendrían trabajos con mayores niveles de formalidad y por ende una mayor organización familiar.

Así como se observan conductas machistas en algunos padres “que no aceptan que una mujer pueda poner límites”. (Entrevistas equipo de dirección) Es decir, a partir del lenguaje o de acciones concretas se percibe como se presentan actitudes machistas.

Esta respuesta alude claramente a modelos sexistas en tanto una mujer, no podría poner límites a los padres varones, valoración que responde a una concepción patriarcal de los roles de género. La escuela como institución pone límites a través de sus interlocutoras maestras, directora etc., lo cual está estrechamente vinculado a la alta feminización de la profesión docente.

De acuerdo con los datos recogidos en las entrevistas, pudimos advertir la internalización de estereotipos de género cómo: (Entrevista 4)

“Yo no trabajo por que trabaja mi marido”, “acá la mujer tiene mucha dificultad para reconocerse como una persona independiente; no puede “ser” sin pareja”. “Hay una cosa muy heteronormativa hacia los hijos, una madre me dijo que le había dicho a su hijo: “te interno en el Inau si sos homosexual” Entendés? Muy marcados esos mandatos, estereotipados de lo femenino y masculino, vah, lo que entienden ellos...” No obstante, paradójicamente “lo que entienden ellos” no sería muy diferente de lo establecido por el conjunto social.

Cabe preguntarse entonces ¿cómo podría hacer la escuela para deconstruir pautas y modelos tan instalados desde el grupo primario? O ¿Cuál es el margen que la institución escuela permite para esto? En este sentido no podemos obviar lo que hace a la cultura patriarcal como sistema de referencia predominante. Así como, que lo instalado en este orden trasciende a la escuela como institución. Sin duda este proceso de investigación deja abiertas nuevas preguntas que van desde lo macro, políticas públicas, organización de la educación a lo micro, actores institucionales y familias. Queda en el aire cuál sería la posibilidad de que estas familias perciban el grado de preconceptos existentes, como los mencionados a partir de las diferentes respuestas obtenidas.

Cuestiones educativas, de clase, de género y sociales se manifiestan desde una interseccionalidad de factores cuya fuerza opera de tal forma que refuerza la desigualdad, como vemos en las respuestas que nos han ido proporcionando. Cabe señalar que estos temas implican el trabajo desde un enfoque de Derechos Humanos en general. La no discriminación, los derechos que implican la dimensión ontológica se verían afectados por este tipo de valoraciones que se legitiman desde el mundo adulto, ya sea desde los hogares o que tengan eco en algún docente.

“Se ve, por ejemplo, insultos sexistas de varones a niñas, diferencias en cómo se vinculan con el maestro varón, también lo veo en las madres: es brutal como está valorizada la palabra del maestro varón.”

Es decir, se confirman muchas de las conceptualizaciones desarrolladas en el capítulo teórico conceptual. El lugar del varón, la valoración de la palabra del varón, con relación a al lugar de la mujer en un lugar de superioridad y por lo tanto que deja expuesta la dominación que se inicia con la valorización de la palabra. Tal como sería percibido el maestro varón según lo expresado por esta maestra en la entrevista.

Podemos decir que las maestras acuerdan en la necesidad de transmitir otros modelos o proyectos de vida que trasciendan los modelos de familia y de maternidad predominantes en esta comunidad.

“Si empezamos esto desde edades tempranas podremos ir generando relaciones más igualitarias entre niñas y niños. Hemos hecho talleres de género con docentes y padres para empezar a mostrarles otra cosa. Sin duda es un trabajo constante y a largo plazo”.

Es decir, es clara la necesidad de un trabajo constante en esta temática, que implique además el trabajo en construcción de ciudadanía. Son conscientes de que implica una tarea a largo plazo y a partir de edades tempranas, si realmente se espera lograr cambios significativos al respecto que generen movimientos instituyentes.

En las entrevistas surgieron múltiples aspectos que contribuyeron a una comprensión en profundidad de esta escuela, ya sea desde la evolución de los aspectos edilicios, y cómo impactó en la comunidad, a su transformación en el tiempo, mejorando y dignificando las condiciones de estar en la escuela. A poder reflexionar acerca de las dinámicas de interacción entre sus actores y la comunidad. En este sentido se destaca el “potencial” para la deconstrucción que se ve en este colectivo y en esta realidad determinada.

Las entrevistas presentan diversas particularidades, es decir aparecen matices o diferencias en cuanto al modo de percibir esta comunidad y cómo relacionarse con ella.

La dimensión de la escuela en cuanto al número de niños es enfatizada como algo relevante por algunas maestras, esa dimensión que algunas vivencian como muy “demandante”, genera expresiones como: “A veces agota esta realidad”, y otras valoran ese número de matriculados como el resultado de un trabajo colectivo que distingue esta escuela en la zona, es decir como un logro y reconocimiento. Así como aspectos que hacen a la comunicación y como “a veces hay que profundizar el trabajo para que las familias se acerquen a la escuela y a todo lo que esta representa”. “Trabajar la convocatoria”.

En otro orden cabe señalar que aparecen valoraciones, en cuanto a si las familias pueden o no “ver más allá del barrio”. Esto se relaciona con la percepción que se tiene sobre la vulnerabilidad de las familias. En este sentido cabe preguntarse acerca de la “promesa” que ofrece la educación, como destino de “superación” y el contraste con la pobreza estructural que hace a esta comunidad y a otros factores estructurales de orden social que exceden lo educativo.

Diversas lecturas al respecto pueden hacerse, entre la formación disciplinar y la realidad circundante, dinámica viva que lleva a poner en cuestión creencias y posturas tanto personales como profesionales.

En cuanto al trabajo desde una perspectiva de género, también surgen diferencias en cuanto a cómo se aborda, no obstante, en gran medida, se atribuye a factores personales, “forma de ser, apertura del docente”, podemos decir que no se logran visualizar aspectos sociales estructurales; es decir, no se alude a sistemas de dominación que puedan hacer referencia a lo cultural o económico. Lo cual sería un indicador de lo internalizado de la cultura patriarcal, al punto que logra invisibilizar la desigualdad, así como la dominación que opera desde el sistema imperante en la organización social.

Existe un número importante de maestras que sí, advierten que estamos frente a un tema que hace a los Derechos Humanos. Sin embargo, depositan las dificultades en “el afuera”, ya sea en la preparación e instrumentación de los ejes transversales para el Programa 2008 desde las autoridades educativas, o en el “sistema educativo”. Reclamando instancias de formación al respecto, o desconociendo si efectivamente fueron dadas las orientaciones al respecto. En este sentido las dificultades para apropiarse de la perspectiva de género como algo que supone una definición ética política se observan claramente en la mayoría de las entrevistas, por eso se repite esa “necesidad” de que las definiciones vengan dadas por el afuera, ya sea como orientaciones didácticas, recursos materiales etc. El proceso de internalización de la perspectiva de género requiere un arduo trabajo a nivel de los procesos de socialización.

Otra serie de respuestas están en línea con la reproducción de modelos sexistas, enfatizando que sigue existiendo lo heteronormativo como predominante, con muy pocos elementos de autocrítica al respecto.

“Los varones siguen siendo los reyes del mundo”. “Las mujeres hacen esto y los varones hacen aquello”. Quedando en evidencia de forma explícita el tema de la superioridad en lo que refiere a la palabra del varón, ya sea del maestro o de los niños. Esto confirma la existencia de los estereotipos

de género, así como la mirada androcéntrica en la cultura escolar y sus diversas formas de presentación en lo cotidiano.

De acuerdo con las especificidades del rol se perciben diferentes procesos y fortalezas:

“Es un centro educativo donde se trabaja muy bien y mucho. Hay buen vínculo con las familias. Hay un clima de convivencia entre la escuela, familias y docentes entre sí. Yo trabajo hace más de 20 años en esta escuela y he visto muchos avances, la modernización del edificio sumó positivamente”

Esta respuesta aporta la idea de evolución tanto en aspectos más profundos como lo vincular, a lo que implicó el cambio edilicio. Así como una historia de permanencia, “20 años en esta escuela”. La historia presentaría una doble condición, por un lado, la experiencia y la cantidad de información que se deriva de ese proceso temporal; por otro lado, aparece una subjetividad teñida a partir de la propia historia.

“Es una comunidad muy cercana a la escuela, la escuela es el centro de la comunidad. Hay toda una historia que se ha consolidado. También hay una historia de maestros muy comprometidos a pesar de los cambios”. Podríamos decir que el compromiso de los distintos actores se asocia a los tiempos transcurridos en la institución por elección.

Sin duda lo que hace a la historia de los sujetos y a su pertenencia institucional, atraviesa las vivencias y valoraciones de la realidad circundante. No obstante, logran reparar en la existencia de figuras femeninas referentes del barrio, que presentan posturas diferentes, más allá de los valores predominantes que se han manifestado.

Coinciden en cuanto a que se daría un proceso, en que, en edades tempranas estos estereotipos tienen más fuerza, en el entendido de que vienen reforzados desde los hogares, pero se observan diferencias a lo largo del trayecto escolar. Es decir, la socialización grupal, así como el trabajo curricular de las maestras permitiría al menos lograr que se visibilicen algunos aspectos de los modelos sexistas.

No podemos obviar que las manifestaciones del sexismo van cambiando, se van adaptando a los temas trascendentes conforme avance el tiempo, es decir casi de forma “camaleónica” estereotipos y modelos sexistas pueden naturalizarse al punto de invisibilizarse.

Un porcentaje importante de la población, incluidos los docentes, se muestran indiferentes ante este tema y reproducen conductas que avalan esto. No obstante, esta población se centra, quizás, en no promover el machismo, pero desconoce el lugar que ocupa el sexismo en la sociedad y, menos aún, en la escuela, la sociedad debería conocer su correcta definición, además de su existencia.

El sexismo constituye la sobrevaloración de un grupo humano sobre otro por su condición sexual. Existiría un consenso en cuanto a que este trabajo debe ser constante y a partir de edades tempranas. Así como acerca de la necesidad de trabajarlo a la interna del colectivo docente. En este sentido cabe señalar que los espacios de intercambio y encuentro entre los docentes, pueden considerarse insuficientes. Las escuelas APRENDER, tienen previstas salas de coordinación en donde por lo general los temas son definidos a priori y donde predominan los que hacen a lo pedagógico /didáctico. También puede inferirse desde lo simbólico, ¿cuál es el lugar o la importancia que se le da a los ejes transversales partiendo desde una perspectiva de Derechos a la hora del intercambio entre pares?

Esto es importante en tanto la construcción colectiva hace que redunde en lo que la escuela transmite a la comunidad. Cabe preguntarse al respecto ¿Hasta dónde la escuela puede ser inclusiva? ¿Qué márgenes tiene para poder desinstalar los modelos sexistas? Educar con perspectiva de género implica tomar las experiencias de las mujeres para lograr una educación igualitaria. Esto requiere a su vez reconocer las discriminaciones estructurales, comenzando por reconocer el sexismo cultural y escolar.

Educar desde una perspectiva de género significa, entre otros: entrar en lo tradicionalmente considerado “privado” que se transforma en público (por ejemplo, la violencia intrafamiliar). La visibilización de las relaciones familiares y el ejercicio del poder que opera en el ámbito familiar. La discusión y reflexión acerca de las vivencias personales, de las relaciones afectivas, de la sexualidad, de las distintas opciones sexuales. La construcción de nuevas formas de masculinidad y feminidad atravesadas por el respeto a la diferencia y a la diversidad.

En la diversidad de respuestas con el colectivo docente, podemos decir que se obtuvieron algunas, que irían desde un enfoque biologicista, a un enfoque de derechos con perspectiva de género. Surge también la necesidad de tener “mediadores”, como libros o material didáctico en donde se justifique el abordaje desde lo curricular/disciplinar. En este sentido muchas maestras manifiestan que “se trabaja a partir de cuarto año”, cuando el Programa 2008 establece la necesidad del abordaje con perspectiva de género desde la educación inicial.

Hay entrevistas en las cuales, aparece “la necesidad del trabajo en edades tempranas,” no obstante se justifica el abordaje de la temática a partir de cuarto, como si se necesitara una especie de “madurez intelectual” para trabajar un tema que hace a los Derechos Humanos y a la posibilidad de contribuir para erradicar la desigualdad. Esto implicaría al menos una contradicción epistemológica.

Se percibe claramente en los diferentes discursos, las formas esperadas de cómo ser mujer y como ser varón, más allá de si se ubica en “lo social” o aparece como una definición personal. La realidad social y cotidiana ha incidido en que se hable de diversidad de las familias, la igualdad entre niñas y niños se percibe como un tema de derechos humanos y no discriminación, pero se dificulta ver la desigualdad y la discriminación en lo que hace al género. El lenguaje crea, transmite y perpetúa actitudes, comportamientos y expresiones sexistas, dejando a la mujer en un plano de fragilidad.

Se manifiesta casi en forma unánime, el alto grado de feminización de la profesión magisterial, no así en cuanto al profesorado de Educación Física, “las maestras son mujeres y los profes son varones”, elemento que reproduce en cierta forma “las mujeres hacen esto, los varones hacen aquello”. Puede decirse que el sistema también tiene sus lógicas de reproducción a partir de la distribución de los lugares que determina para el desempeño de diferentes roles y funciones, y que indefectible la vida escolar también reproduce.

No obstante, la transmisión de los estereotipos de género, así como las formas de relacionamiento desiguales entre los niños excede a la planificación de una Política educativa para una administración determinada, ya que se encuentra enraizada en lo histórico/cultural y en un escenario más amplio como es la organización social. Por lo tanto, es necesario un análisis que incluya la perspectiva de género a fin de visibilizar la naturalización de prácticas docentes reproductoras.

No podemos obviar la influencia del núcleo familiar en el afianzamiento de estos estereotipos de género como primer grupo de influencia en todos los involucrados en este estudio de caso.

El reconocimiento de los rasgos constitutivos de la diferencia entre niños y niñas como rasgos que presentan un gran valor para la vida social, portadores de un principio de renovación o renegociación social a futuro, Esto significa educar en la diferencia y desde la diferencia para validar las características humanas (ternura, deseo, solidaridad, entre otras) como expresiones del mismo sustrato, no exclusivas de alguno de los sexos y necesarias para la supervivencia humana, en general.

En algunos docentes se da una conceptualización que permite pensar algunas estrategias metodológicas como, por ejemplo, no estructurar tareas con colores que sean automáticamente relacionados con un género u otro. No dar como válido que sólo los varones pueden hacer tareas que impliquen el uso de la fuerza. Es decir, tratar de cambiar lo que se percibe como “automatizado”.

Los espacios de juego también constituyen escenarios para visualizar cómo se reproducen roles sexistas, “las nenas con las cocinitas, los varones a los policías”. Se logra desde algunas docentes poner estos aspectos en un trabajo de reflexión grupal, en un lenguaje acorde a las edades de los niños. Ampliando así las opciones de modelos a transmitir, más allá de la mamá que se queda en el hogar y el papá que sale a hacer changas. Si bien esto contrasta con la realidad de muchas madres que son trabajadoras y jefas de familia.

Estos temas inciden en la conformación de la identidad y exceden el trabajo desde un contenido curricular, como por ejemplo desde las Ciencias Sociales, sino que se relacionan directamente con la interacción y abordaje de situaciones cotidianas y como se transitan en la grupalidad.

Algunas docentes admiten la necesidad de orientaciones específicas al respecto, así como la necesidad de consensos a nivel colectivo, para que el trabajo desde una perspectiva de género no quede librado a posiciones personales. O quedar librado a modo de justificación en el peso de la “cultura escolar”.

Trabajar en las clases mayores, 5° y 6° año, suponen el encuentro con la transición evolutiva que implica ir dejando atrás la infancia para gradualmente pasar a la adolescencia. Cambios corporales y psicológicos reactivan lo referente a los aspectos identitarios, así como poner en cuestión los mensajes y valores que vienen desde lo familiar y lo educativo.

Les docentes manifiestan la posibilidad de apelar a otros recursos y lenguajes para trabajar desde una perspectiva de género y abordar los estereotipos de género. Por ejemplo, los “hombres no lloran”, lo cual implica depositar la debilidad en las mujeres que, sí tienen permitido el llanto, no obstante, reprimir la sensibilidad en el varón resulta igualmente discriminador. Así como fomentar la represión de la sensibilidad en los varones. Entendemos que esto puede ser un analizador en tanto estas adultas necesitarían encontrar determinados códigos de comunicación y de recursos didácticos u otros tipos de lenguajes; como el audiovisual para poder intercambiar y trabajar desde este eje transversal todo aquello que se presenta en la cotidianidad de la vida escolar. Al respecto compartimos este fragmento de respuesta:

“Sí, sigue costando cuestionarse como institución, la organización de la cancha por días y edades fue un trabajo que llevó tiempo. Yo también me encuentro reproduciendo, a veces para cosas que requieren fuerza, llamé a dos varones en vez de decir: “¿quién se anima a traer esas cajas”? “sigo trabajando, ya que son cosas que aparecen constantemente. Es fundamental tener una actitud proactiva para que incida en las prácticas”.

Es decir, constantemente se producen hechos que ponen en cuestión lo conceptual y lo personal. Queda en evidencia que la reproducción se produciría casi en forma automática, obturando la posibilidad de un pensamiento crítico a la hora de tramitar situaciones en donde es posible apelar a la igualdad.

En cuanto al equipo de dirección los matices y las miradas brindan varios elementos ¿qué podemos tomar como indicadores de ¿qué ven estas tres miradas del centro y la comunidad educativa? ¿Me refiero a qué es lo que se mira? ¿Se mira desde la posibilidad o desde lo que obtura la posibilidad para esta población categorizada como quintil 1? Las concepciones y valoraciones sociales no escapan a las diversas subjetividades desde donde se abordan las situaciones en esta comunidad educativa. Es decir, el tener una formación disciplinar, así como herramientas sociales, así como una carrera docente y otras trayectorias de vida, generan lecturas en donde pueden comprenderse algunos aspectos de esta realidad. No obstante, no aparecen mencionados aspectos estructurales de la pobreza que se derivan del sistema de producción capitalista como algo que esté presente en este contexto, mujeres que en su mayoría no logran acceder a ciclos superiores de educación, así como a empleos de calidad. Condiciones centrales para poder superar las condiciones de vulnerabilidad socioeconómica y por tanto de desigualdad.

Podemos decir que los estereotipos de género y modelos sexistas, se reconocen y se visibilizan tanto en las familias como en los acontecimientos de la vida escolar, así como en algunos de sus actores. No obstante, no estaría relacionado en los discursos como un sistema estructural que hace a la opresión de las mujeres desde el punto de vista social acotando posibilidades de acceso a escenarios de igualdad. Sino que se naturaliza este orden social como algo establecido con pocas posibilidades de cambio. En lo que hace al relacionamiento entre niñas y niños, hemos podido observar un trabajo colectivo al respecto que tiende a no ejercer diferenciaciones; no obstante, la disputa por la cancha implicó todo un trabajo de rodeo y negociación en función de esa tensión. La necesidad de conciliar horarios y días para el uso de la cancha alude a un conflicto de poder, en donde las presiones comenzaron a manifestarse en el grupo de varones. Es decir, entendemos necesario tomar esta situación como un analizador más amplio, que también remite a concepciones de superioridad a la hora de exigir ya sea un espacio o una actividad determinada. Las prácticas docentes se enfocan hacia valores como el compartir, así como el trabajo cotidiano en el área de la convivencia escolar, que sin duda hace a los modelos de relacionamiento.

El relacionamiento entre niñas y niños iría variando a lo largo del ciclo escolar. Existe un trabajo colectivo desde la totalidad de la escuela para lograr una integración en este sentido. Como vimos

en el capítulo de análisis, la diferenciación por sexos en juegos y espacios se da claramente en las clases de primer ciclo, nivel 5 primero y segundo. Paulatinamente las clases mayores tienden a integrarse y compartir en conjunto niños y niñas, no obstante, la práctica de fútbol y el uso de la cancha continúa siendo el espacio en disputa con todo lo simbólico que conlleva. Podemos integrar, pero hasta cierto punto, podemos generar relaciones más igualitarias, pero que aún no están exentas de valoraciones sexistas. Por lo tanto, la creación de propuestas de equidad debería permear todas las actividades escolares.

Según Clotilde Proveyer (2005: 198), “La perspectiva de género supone una toma de posición política frente a la opresión de género; es una visión crítica explicativa y alternativa de lo que acontece en el orden de género, permitiendo analizar las profundas y complejas causas de dicha opresión y de los procesos históricos que la originan y la reproducen”. Resulta fundamental entonces el papel que juega el sistema educativo al respecto para ejercer una lectura crítica que permita generar cambios.

Cabe destacar que muchos docentes comienzan a formarse en estas temáticas, así como en la influencia del sistema patriarcal en el que nos encontramos, lo cual se entiende como algo positivo, ya sea para la escuela como para la sociedad en su conjunto.

En otro orden, podríamos decir que se observan dificultades en esta comunidad educativa a la hora de poder visibilizar y profundizar acerca de los aspectos más estructurales de la pobreza, así como de la desigualdad que se presenta en las diversas manifestaciones sociales. Las situaciones de desigualdad tienen diferentes grados de naturalización quedando muchas veces explicadas a partir de lo individual, lo cual indica también la fuerza con la que opera el sistema patriarcal para continuar la dominación social económica y cultural como destino inexorable. Sin duda queda un arduo camino como sociedad a la hora de erradicar las desigualdades.

Conclusiones y Recomendaciones

A lo largo de este proceso de investigación, nos hemos encontrado con una serie de elementos que van desde lo social/comunitario a lo institucional. El lugar que ocupa la educación como aparato ideológico del estado, a su vez, como las Políticas Educativas traducen las prioridades y paradigmas desde donde actúan las diversas administraciones de gobierno.

Desde un enfoque que considere la transversalidad de la igualdad de género, se busca transformar el orden social de género, este es un enfoque integral, que incide en todos los procesos que implica la política pública en todos los sectores y áreas. Se trata de generar acciones que inciden de manera de aportar a la igualdad en las relaciones de género desde la inserción de niñas y niños al sistema educativo. Pero que no se agota en este sistema.

“De esta forma la igualdad de género sería un criterio que daría forma y significado a las políticas y la institucionalidad del Estado. Por lo que, desde el enfoque de la transversalización, cobra relevancia la idea de un Estado imbuido de una lógica de género.” (Rodríguez Gustá, 2008: 115)

Las desigualdades de género deberían abordarse a lo largo de todo el ciclo escolar, partiendo desde la educación inicial. No obstante, mucho de lo que hace a la transmisión de capital cultural parece quedar exclusivamente en manos de la escuela como institución fundante.

Desde una perspectiva de género entendemos que, la educación escolar necesita posicionarse en un lugar que corrija la transmisión de los modelos tradicionales, la escuela ofrece la oportunidad de mostrar al alumnado otros modelos donde el papel de la mujer no está obligado a ser el asignado de manera hegemónica. Por tanto, la escuela no debería esperar que esto suceda como resultado del abordaje de contenidos en áreas específicas, como formación ciudadana o Derechos Humanos. O que quede atado a una reformulación de planes y programas. Por lo tanto, la educación para la igualdad dentro del sistema educativo implica una visión y abordaje integral para poder realizarse. Es necesario así mismo la implementación de contenidos que hacen a la igualdad de género en la formación docente. Por ejemplo, mostrando a las niñas, que su palabra importa, es

decir valorarla. Para esto es necesario recurrir a propuestas didácticas que sean neutrales al género. Ya que no existe una manera correcta o incorrecta de ser una niña, así como de ser varón. En otro orden, las nociones tradicionales de masculinidad desalientan a los niños y hombres con respecto a expresar su sensibilidad o emociones, por lo tanto, desde la educación se debe habilitar la libre expresión de lo emocional en los varones. Superar las desigualdades de género implica un tipo de educación democrática que proponga prácticas, metodologías y recursos que tiendan a revertir las mismas. Una educación cuyo “resultado” sea la valoración del hombre, blanco y heterosexual, dista de ser democrática en tanto no admitiría lugar a las diferencias restringiendo posibilidades de aprendizaje. Es necesario ir hacia una educación más igualitaria en términos de derechos y oportunidades más allá del acceso universal.

Desde el lugar de la Política Pública deben implementarse estrategias de mainstreaming de género que favorezcan la inclusión de la perspectiva de género en los contenidos de las diversas asignaturas del currículum, así como en las Políticas Educativas. Teniendo como objetivo una escuela más democrática en la que los docentes puedan desempeñar un rol transformador y no meramente técnico.

Es importante orientar medidas que promuevan la equidad de género, a partir de diversos factores, como, por ejemplo, facilitar el acceso a un mayor número de mujeres en lugares institucionales con poder de decisión, así como funcionarios y funcionarias con conocimiento en temas de género para poder realizar acciones concretas.

En este sentido, el lugar de las docentes en los primeros niveles de la educación debería convertirse en una de las mayores fortalezas, al decir de Hierro (1998) de la emancipación femenina, en tanto contribuirían a una nueva configuración de la educación. A fin de que las mujeres desde niñas sean orientadas para elegir el tipo de persona que desean ser; el tipo de conocimientos y habilidades que desean adquirir y el tipo de mundo en el que desean vivir. Del mismo modo, que puedan formar a los niños no solo en cuanto a la afectividad, sino en la adquisición y desarrollo de las múltiples capacidades humanas, intelectuales, y creativas. A su vez que se les prepare para actividades tradicionalmente desarrolladas desde lo masculino como producir ganancias, administrar negocios y dirigir políticas. Que obtengan una información clara y precisa de su cuerpo con una educación sexual enfocada desde una perspectiva de derechos y no desde un modelo biologicista. Que puedan desarrollar metas de vida que rebasen los intereses centrados en la maternidad como única forma de “realizarse” en su

feminidad. Puedan construir su identidad, más allá de la belleza física y la juventud, para que concedan importancia al ejercicio laboral, la realización personal, la participación política efectiva y la contribución social.

Si la perspectiva que se le da a los contenidos en la escuela (un enfoque de género diferente) se ve reforzado a su vez por las familias y medios de comunicación, se podrían eliminar los viejos patrones y concepciones sexistas predominantes en la sociedad. De modo que pasa a ser esencial la formación de nuevos valores con el fin de lograr la igualdad de oportunidades entre niños y niñas, futuros hombres y mujeres. Ante esto, cabría esperar que fuera una de las variables que pudiera incidir en los niveles de violencia, en tanto se dejarían de conceptualizar las relaciones de género en términos de subordinación.

El sexismo está fuertemente presente en los medios de comunicación. Series de televisión, dibujos animados, cuentos y libros, estos últimos se presentan en las escuelas como recursos didácticos para reforzar los aprendizajes, así como en prácticas cotidianas en lo familiar, constituyéndose en transmisores de la cultura patriarcal sin ningún tipo de cuestionamiento al respecto. Por lo tanto, las contradicciones que se generan requerirán un proceso de análisis crítico desde los referentes adultos.

Es así que las prácticas escolares requieren necesariamente una revisión en cuanto a los contenidos sexistas del currículo, sobre todo del currículo oculto. Para estos efectos deberá utilizarse un lenguaje no discriminatorio, la eliminación de roles y estereotipos, visibilizar la contribución histórica de la mujer en la historia, en la ciencia, es decir en todas las manifestaciones de la cultura y la sociedad. La educación para la igualdad debe implicar los aspectos relativos a la docencia, partiendo desde la formación, así como el propio funcionamiento de los centros y su relación con la comunidad. En este sentido se debe sensibilizar a los docentes en cuanto a su rol activo para la educación en igualdad de oportunidades entre sexos; formándoles sobre los efectos de la socialización de género, favoreciendo la reflexión y crítica de las formas que reproducen y afianzan los estereotipos y roles de género en la escuela. Maestros y maestras tienden a negar que ejerzan algún tipo de discriminación en el trato que le dan al alumnado. Por lo tanto, resulta difícil que los mismos, estén dispuestos a cambiar algo que prácticamente no es vivido ni percibido como un problema. Por ello, cabe destacar el papel de la Pedagogía Crítica, como recurso que permite poner en cuestión la llamada “neutralidad”, y visibilizar las desigualdades en el sistema educativo. Poder analizar y discutir acerca de

las relaciones entre las diversas representaciones sociales de la masculinidad y la feminidad, supone un trabajo continuo de cómo se construyen estas categorías. Además, requiere un análisis crítico de todos los actores involucrados. Esto interpela a buscar propuestas pedagógicas en clave de igualdad, en este sentido se debería promover la cooperación y la cohesión a nivel grupal sin hacer ningún tipo de distinción ni separación por sexos. La igualdad constituye un prerequisite indispensable para lograr un desarrollo humano pleno que mejore la vida y el pleno goce de derechos.

Entre algunas medidas a proponer estarían la modificación del currículum, así como de textos que transmitan modelos sexistas y estereotipos de género, el uso de un lenguaje inclusivo, así como docentes que puedan reflexionar sobre sus prácticas, son medidas necesarias, pero no suficientes para la consecución de la equidad genérica; ya que esta requiere voluntad y decisiones políticas que trasciendan el sistema educativo. Las prácticas docentes podrían ser una fuerza que actúe a favor de la creación de condiciones para la construcción de nuevas relaciones de género.

El conflicto es inherente a las instituciones, las tensiones entre el mandato social de la escuela que refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje y la irrupción de prácticas transformadoras se manifiestan de diferentes maneras.

Entender la naturalización de la desigualdad de nuestra sociedad es un requisito que, sin duda, se vuelve indispensable para poder comprender las manifestaciones del sexismo en la escuela. Se propone entonces, realizar campañas masivas de difusión y capacitación en el entorno educativo, destinadas, entre otros, a referentes familiares y alumnos. En las temáticas a trabajar se destacan la desnaturalización de los roles y estereotipos de género y la prevención del acoso y la violencia contra niños y niñas, las mujeres y las personas del colectivo LGBTI, incluyendo herramientas para el manejo de situaciones de vulneración de derechos. En este sentido podemos mencionar el Mapa de Ruta ante situaciones de violencia de ANEP, en su versión 2021 como protocolo válido a nivel de la educación pública.

Es fundamental poder diseñar estrategias para generar condiciones en pro de un futuro sin asimetrías donde mujeres y varones puedan habitar en igualdad los espacios públicos y privados. Así como entender que este problema requiere la articulación de políticas públicas que trasciendan lo educativo en donde la igualdad de género realmente se implemente en forma transversal en el Estado.

Podemos decir que existe un grado muy heterogéneo de conocimiento del Programa 2008, así como del grado de internalización de los aspectos que hacen a la transversalidad de la perspectiva de género. Algunas maestras presentan un conocimiento exhaustivo del mismo, otras han tenido un acercamiento puntual, un conocimiento superficial. También se manifestaron dificultades en cuanto a la falta de formación para aplicarlo. La pregunta sería ¿un Programa escolar puede por sí solo transversalizar la perspectiva de género?

¿Se puede construir equidad de manera aislada? Entendemos que requiere un mayor involucramiento de todos quienes lo deben aplicar para la construcción y puesta en práctica.

Cabe señalar que el Programa 2008 inicia un camino, sería oportuno poder profundizar pormenorizadamente aspectos del mismo, tomando indicadores como el grado de conocimiento, así como la necesidad de formación para la correcta implementación del mismo.

En líneas generales podemos plantear que el sexismo se continúa transmitiendo en la escuela, lo cual tiene como una de sus consecuencias la perpetuación del patriarcado. Esto se debe sobre todo a que esa transmisión se produce prácticamente de manera inconsciente, es decir, es muy precario el nivel de autocrítica que se observa al respecto. Resultando más fácil verlo en un discurso externo a la escuela, por ejemplo: “lo traen de la casa”. Quedando visible, la continuidad de lo heteronormativo como predominante en esta comunidad específica.

De acuerdo con lo que hemos podido observar a lo largo de esta investigación, vemos como se ponen de manifiesto la presencia y adquisición de estereotipos de género muy internalizados sobre todo en los niños del primer ciclo, (más pequeños) lo cual quedó explicitado en varias entrevistas. También hemos podido comprobar que estas diferencias y discriminaciones sexistas están presentes en el día a día dentro de toda la escuela. Asimismo, este estudio de caso deja elementos para afirmar que uno de los principales problemas, en la perpetuación del patriarcado, es la forma inconsciente en que se transmite el sexismo. La mayoría de los docentes no es capaz de diferenciar y reconocer este tipo de actitudes, ni siquiera en su propia persona. Encontrando también la dificultad en la percepción de la desigualdad en términos de distribución de capital social y acceso a oportunidades de desarrollo económico. Elementos que hacen a un

sistema de producción determinado y que abarca temas más estructurales de la organización social.

Es decir, se desprende que a edades tempranas ya tienen adquiridos una serie de estereotipos que colocan a la mujer en un lugar de inferioridad, dando como natural la existencia de un trato diferente, y por ende la desigualdad también estaría naturalizada.

Debemos decir también, que nos encontramos con indicios de que podría producirse un cambio, en tanto se visibilizan reflexiones críticas en algunas docentes acerca de las actitudes sexistas que se dan en lo cotidiano a través del proceso de educar.

Cabe destacar como un hecho innovador, la aparición del colectivo “Maestras feministas”, como un espacio grupal que toma una posición al respecto de la desigualdad y la deconstrucción de los modelos sexistas en la educación y específicamente en la escuela. Esto podría constituir un camino de deconstrucción en principio a la interna de las maestras pudiendo generar prácticas entre las niñas que logren naturalizar la igualdad, así como generar otras formas de comunicación con las familias. Este colectivo está mayoritariamente compuesto por maestras jóvenes, que representan en cierto modo esta suerte de evolución iniciada por los feminismos de la segunda ola que han logrado instalar estos conceptos en las nuevas generaciones, así como en el movimiento social.

No obstante todo lo expuesto, se requiere la articulación de Políticas Públicas transversales, lo cual excede las Políticas Educativas, si bien pueden partir de estas, el proceso de decostrucción social implica acciones en todas las áreas. Políticas que generen acciones concretas con los recursos necesarios para su implementación y llegada a la comunidad. Políticas sensibles al género cuyo objetivo central sea eliminar la desigualdad. Siguiendo a Guzmán (2001) la institucionalidad de género se compone de un entramado de compromisos internacionales, leyes, mecanismos y diversos actores que han hecho posible la legitimación del problema de las desigualdades de género en la sociedad y el Estado.

La existencia de una trama institucional tiene como finalidad central potenciar los recursos del Estado para implementar políticas de género en todos los ámbitos posibles y a todos los niveles, para implementar lo que ha venido en llamarse la transversalización de género. (Bonino, 2007)

Este estudio de caso deja nuevas preguntas en cuanto al camino a recorrer en pro de lograr la igualdad en las aulas y por consiguiente en la educación de las infancias. Así como la necesidad de la articulación interinstitucional en lo referente a las políticas de género y su transversalización. Teniendo como fin, que llegue a todas las manifestaciones sociales, medios de comunicación etc. El proceso de deconstrucción de lo instituido sin duda no es lineal, ni acaba en función de las políticas educativas. Es un proceso dialéctico que implica movimientos sociales, así como la búsqueda de espacios que habiliten nuevos movimientos institucionales que aseguren el cumplimiento de acciones igualitarias dirigidas a niñas y niños.

No podemos dejar de lado que la desigualdad de oportunidades entre géneros se articula y potencia cuando se cruza con otros factores de desigualdad como la social, económica, laboral. En este sentido, Uruguay ha generado distintas acciones tomando en cuenta la interseccionalidad de la desigualdad, por ejemplo, el Programa Nacional de Educación 2010 – 2030. Aportes de la ANEP. Estrategia Nacional para la Igualdad de Género 2030 – (Consejo Nacional de Género). El Consejo Nacional de Género es el ámbito interinstitucional formado entre el Estado y actores de la sociedad civil que define las prioridades de política pública de género y promueve que su diseño, ejecución y evaluación, contribuya al fortalecimiento de derechos de mujeres y hombres, mediante la incorporación de la perspectiva de género.

El Consejo Nacional de Género fue creado mediante la ley 18.104 de marzo de 2007, en el Plan de Igualdad de Oportunidades y Derechos. Queda en evidencia que todas estas iniciativas y acciones logran concretarse en el marco de gobiernos progresistas. Es decir, la igualdad y el acceso pleno al ejercicio de derechos puede establecerse y desarrollarse desde esta perspectiva ideológica.

En otro orden, en 2010 se creó una guía didáctica para docentes que significó un 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. A pesar de esto no llegó a todos los colectivos docentes con la masividad que hubiera sido necesaria y recibió cuestionamientos de fuerzas conservadoras con respecto a la laicidad. Lo cual generó desviar la discusión acerca de la igualdad de género en la educación para focalizar un supuesto “intento de adoctrinar” por parte de maestras y maestros. Los movimientos anti derechos establecen relatos cuya preocupación sería

cuidar valores superiores como la laicidad entre otros. Sin embargo, operan fuertemente para mantener la cultura patriarcal en todos los ámbitos.

Una educación transversalizada por la perspectiva de género permitiría en gran medida reducir formas de violencia basada en género y generaciones como algo aprendido desde edades tempranas. Se trata de incidir en la génesis de la violencia basada en género, desde un lugar central como es la educación. No obstante, se entiende que existen otros factores de orden del sistema social imperante que son generadores de violencia.

Entendemos que este estudio de caso ha sido suficientemente ilustrativo de lo que nos propusimos investigar. Confirmando hipótesis y generando nuevas preguntas. Lo instalado, el sexismo y los estereotipos de género de manera naturalizada transcurren a lo largo de la vida escolar. A partir del Programa 2008, comienza a visibilizarse la temática de género y la necesidad de introducirla en el diseño de políticas educativas, a través de acciones concretas y transversales. Lo cual forma parte de Políticas Públicas en todo el Estado. Sin embargo, es necesario considerar procesos sociales más complejos que hacen a cómo se adquieren e internalizan estos modelos. También pudimos percibir un conjunto de valoraciones referentes a cómo se “percibe” esta comunidad residente en un contexto desfavorable, es decir las lecturas respecto a cómo funcionan las familias también estarían teñidas de mandatos sociales propios del sistema capitalista. La desigualdad a partir de la segmentación territorial y social opera fuertemente en esta comunidad.

Destaco la apertura y disposición de los docentes a lo largo de todo el proceso, pero sobre todo apertura a pensarse desde el lugar de las prácticas. Queda en evidencia todo lo que resta por hacer en lo referente a la perspectiva de género en la educación, potenciando prácticas transformadoras que impliquen la igualdad como parte de lo cotidiano. También se impone decir que la educación sola no puede asumir aspectos de lo estructural, por lo tanto, debe profundizarse transversalmente en todo el Estado la igualdad de género como objetivo social y político.

Referencias bibliográficas

- Ayuste, A. (2005) Intereducación. Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación, 17, 49-80.
- Anot, M. (2009). Coeducando para una ciudadanía en igualdad. Madrid, Morata.
- Acker, S. (1995). Género y educación. Madrid, España: Ariel.
- Althusser, L. (1997): “Ideología y aparatos ideológicos del Estado”. En: La filosofía como arma de la reacción, México, Siglo XXI.
- Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. Actualidades investigativas en educación. Revista.
- Arriagada, Transversalidad y Educación.
- Ballarin, P. (2001). La educación de las mujeres en la España contemporánea. Madrid, España: Síntesis
- Bolaños, L.M. (2007). Programa de formación del profesorado desde la perspectiva de género. Revista de Investigación Educativa.
- Bonal, X. (1993) La discriminación sexista en la escuela primaria. Signos. Teoría y práctica de la educación. 140-147
- Bonino, L. (2004). Los micromachismos. La Cibeles. Recuperado de <http://www.luisbonino.com/pdf/Los%20Micromachismos%202004.pdf>
- Bourdieu P, y Passeron J.C. La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Universo Veracruzana
- Bordieu y Wacquant: (1995) Una invitación a la sociología reflexiva, S.XXI Editores.
- Castoriadis C. (1975) La institución imaginaria de la sociedad. Tusquets Editores. Barcelona.
- De Lella, C. (1999). Modelos y tendencias de la Formación Docente. Organización de Estados Iberoamericanos Para La Educación, La Ciencia y La Cultura. <https://www.oei.es/historico/cayetano.htm> [Links]

Espinosa, J. (2017). Escuela segregada y coeducación en España: Polémicas y experiencias en torno a la escuela mixta (tesis de maestría). Universidad de Cantabria, España.

Fernández A. (1993) La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres. Editorial Paidós.

Flick, U. (2014). La gestión de la calidad en investigación cualitativa. Madrid: Ediciones Morata.

Fraser, Nancy, (2000): "Heterosexismo, falta de reconocimiento y capitalismo: una respuesta a Judith Butler. En: "Socializar el bienestar, socializar la economía". New Left Review Ud, Ediciones Akal, S. A. Madrid- España

Freire Paulo. (1969): "La educación como práctica de la libertad". Siglo XXI editores.

Giroux, Henry. A, (2008) "Pedagogía crítica-de qué hablamos, dónde estamos" (p, 17-22) Barcelona, Graó.

Graña, François (2006) El sexismo en el aula: educación y aprendizaje de la desigualdad entre géneros. Montevideo: Departamento de Sociología y Economía de la Educación. Universidad de la República, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.

Guzmán Políticas Públicas e institucionalidad de género en América Latina(1985-2010)

Naciones Unidas CEPAL. División de Asuntos de Género Santiago de Chile, octubre de 2012.

Jaramillo, C. (1998) Notas sobre la pedagogía de la diferencia sexual. DUODA Revista d'Estudis Feministes, 14, 107-121.

R. M. KANTER (1977), Men and Women of the Corporation, New York, Basic Books

Moreno. M (1986) Cómo se enseña a ser niña en la escuela. Barcelona Icaria.

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, 48pp.

Le Breton D. Antropología del Cuerpo y la modernidad. Buenos Aires. Nueva Visión 2002.

Perrenoud, Phillipe. (2004): “Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar” Profesionalización y razón pedagógica. Ed. GRAÓ.

- Proveyer Cervantes, C. (2005). Sociología y Política Social de Género. La Habana: Félix Varela. –

Rodríguez Gustá, (2008) La Transversalización de Género en la Intendencia de Montevideo. ONU MUJERES, AECID.

Sau, V. (2000). Diccionario Ideológico Feminista. Barcelona, España: Icaria

Scott, Joan (1996): “El género: la construcción cultural de la diferencia sexual” PUEG, México. 265-302 p

Segato Rita, (2003): “Las estructuras fundamentales de la violencia”. Ensayo sobre la antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos. Prometeo/3010- Universidad Nacional de Quilmes.

Solsona N, Tomé, A., Subías, R., Pruna, J. y Miguel, X. (2008). El aprendizaje del cuidado en la escuela. García Lastra, Marta, Calvo Salvador, Adelina y Teresa Susinos Rada [eds.], Las mujeres cambian la educación. Investigar la escuela, relatar la experiencia, Madrid: Narcea.

Suberviola, I. (2012). Coeducación: un derecho y un deber del profesorado. Reifop. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado. (59-67)

Subirats M, (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.

Subirats, M. (1988). Rosa y azul. La transmisión de los géneros en la escuela mixta.

Subirats, M. (1999) Género y escuela. En Carlos Lomas (Comp.) ¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación (pp.19-31) España: Ediciones Paidós Ibérica, S.A.

Torres J, (1991): “El curriculum oculto”- Ediciones Morata

Varela J.P, (1874) “La Educación del Pueblo”

Fuentes documentales:

ANEP-CEIP (2008): Programa de Educación Inicial y Primaria

ANEP-CEIP (2010-2014): Orientaciones de políticas educativas del Consejo de Educación Inicial y Primaria.

“Análisis sobre el Patriarcado en el sistema educativo desde una perspectiva docente”
De Martín Sanz Carolina, para la Universidad de Valladolid- Segovia.

Monitor Educativo-DGEIP-2021

Revista Actualidades Investigativas en Educación de San José de Costa Rica, “La vinculación de la Educación y el Género”, de Mario Castillo Sánchez y Ronny Gamboa Araya.

Transversalización de la perspectiva de género en la educación primaria: un desafío hacia la equidad. Universidad de la República. Facultad de Ciencias Sociales. Departamento de Trabajo Social. Tesis Licenciatura en Trabajo Social. Gabriela Gómez Quinelli.

Ley General de Educación. Ley N° 18.437- IMPO.

Producción legislativa con perspectiva de género. Legislatura 2015-2020: Naciones Unidas Uruguay.