

La vida cotidiana al interior del aula.

-Una mirada desde la perspectiva de género.-

Marco teórico

En las últimas décadas, ha comenzado a cobrar cada vez mayor importancia el dar cuenta de los diferentes procesos que se desarrollan dentro de la institución escolar y en particular dentro del aula de clase. De esta forma se busca comprender como, por medio de las relaciones interpersonales entre docente y alumnos/as y alumnos/as entre si en la vida cotidiana dentro del aula, se da la “...reproducción de formas de conducta, de relaciones sociales y de conocimientos que son requisito para el funcionamiento de modelos económicos, políticos, culturales o religioso...”¹. Por otra parte, y al mismo tiempo, el aula de clase puede ser un espacio ecológico propicio para el desarrollo de acciones e interacciones originales e innovadoras, tendientes a superar los estereotipos hegemónicos y la reproducción de los modelos dominantes. A decir de Torres, “...allí se está continuamente produciendo algo diferente a lo que está previsto y aconsejado por el “modelo oficial””².

Por tanto, podemos adentrarnos en el estudio de la vida cotidiana dentro del aula desde diferentes perspectivas. En este estudio, el acercamiento a la vida cotidiana dentro del salón de clase se hará desde una perspectiva de género, atendiendo a la interacción entre maestras y alumnos/as, así como entre alumnos y alumnas, con el fin de dar cuenta de la transmisión y reproducción de estereotipos y prenociones de género. Al mismo tiempo que, se pretende dar cuenta de las diferentes estrategias elaboradas por las docentes con el fin de superar estas diferencias y promover el desarrollo de la vida en el aula en un marco de equidad.

Introducción al tema de estudio

La socialización del niño/a y la transmisión de los modelos de género.

Ahora bien, ¿qué importancia adquiere el proceso de socialización dado en el ámbito escolar, en la transmisión de los modelos de género socialmente admitidos? Diferentes autores han mostrado la centralidad de los primeros años de vida en la construcción subjetiva del individuo. Entre ellos Berger y Luckman³ han señalado que es en estos primeros años, o de “socialización primaria”, donde los individuos se convierten en miembros de la sociedad. En este proceso, el niño/a acepta los roles y actitudes de “los otros significantes”, o sea que los internaliza y se apropia de ellos. Identificándose con “los otros significantes”, es que niños y niñas se vuelve capaz de identificarse a si mismos, adquiriendo una identidad subjetivamente, coherente y plausible.

¹ Torres, “El currículo oculto”, p. 76, Ed. Morata, Madrid, 1991.

² Ibids, p. 114.

³ Berger y Luckman, “La construcción social de la realidad”, Amorrortu-Murguía, Madrid, 1984.

Esta identidad subjetiva a la que hacemos referencia, podemos separarla con fines analíticos en diferentes esferas que adquieren importancia en el correr del proceso de socialización, una de éstas es la llamada “*identidad genérica*”, referida a la forma de simbolizar e interpretar las diferencias entre hombres y mujeres. Según Marta Lamas “*Esta identidad es históricamente construida de acuerdo a lo que la cultura considera "femenino" o "masculino"...*”, al tiempo que agrega “*...la identidad genérica está condicionada (...) por la ubicación que la familia y el entorno le dan a una persona a partir de la simbolización cultural de la diferencia sexual: el género*”⁴. De esta manera vemos como la infancia es un período central en la adquisición de estos modelos de género que nos orientarán en nuestra construcción subjetiva.⁵

Investigaciones antecedentes sobre género y educación.

Desde hace unos 30 años han comenzado a surgir estudios que pretenden dar cuenta de las diferencias de género al interior del aula más allá de la unificación curricular que se ha vivido. Graciela Messina⁶ en su estudio “*Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina*” subraya que, la igualdad en el acceso a la educación para hombres y mujeres vivida en las últimas décadas, ha coincidido con formas más sutiles de desigualdad. Según Torres⁷, en los países capitalistas se ha construido históricamente un mito en lo que respecta a la educación, que presenta a la misma como neutral y objetiva, libre de sesgos. Este mito, por el cual se supone que la escuela brinda la misma atención, la misma exigencia y las mismas posibilidades a niños y niñas, es desmentido si nos adentramos en investigaciones relativas al desarrollo de la vida cotidiana al interior del aula, comenzando así a develar lo que se esconde más allá del discurso oficial. Otros estudios más específicos muestran las diferencias de género que se tienden a perpetuar dentro del aula de clase en lo que hace a las exigencias a uno y otro sexo. Según Woolfolk⁸, uno de los descubrimientos más interesantes en materia de género y educación realizados en los Estados Unidos en los últimos 20 años, demuestra que las/os maestras/os interactúan más con los niños que con las niñas. Los/as profesores/as le dan más retroalimentación, mayor atención y les hacen comentarios más específicos a los niños. En efecto, desde preescolar a la universidad las mujeres reciben 1800 horas menos de atención que los hombres (Sadker y Klein, 1991).

Lo dicho hasta aquí reafirma una idea manejada por Torres relacionada a las diferencias de género en las diferentes etapas del proceso educativo. Según el autor, “*Las niñas desde el momento de su entrada en los centros de Educación Infantil y Educación General Básica, se encuentran envueltas en una dinámica experiencial que juega negativamente en relación a ellas.*”⁹ Esto hace pensar que el estudio de las diferencias de género al interior del aula es un área relevante de investigación sociológica, que ha su vez

⁴ Lamas, “Usos, dificultades y posibilidades de la categoría género”, La Ventana, México DF, 1998

⁵ Carbonell, “La escuela: entre la utopía y la realidad”, Ed. Eumo-Octaedro, Barcelona, 1996

⁶ Messina, “Estado del arte de la igualdad de género en la educación básica de América Latina”, UNESCO, 2000

⁷ Torres, “El currículo oculto”, Ed. Morata, Madrid, 1991.

⁸ Woolfolk, “Psicología educativa”, Ed. Prentice Hall, 1996.

⁹ Torres, “El currículo oculto”, p. 153, Ed. Morata, Madrid, 1991.

no sido tenida en cuenta en el Uruguay, quizá por el mito bien arraigado a nivel nacional de la objetividad y neutralidad de nuestras instituciones educativas. Espero con este trabajo, sin pecar de ambicioso, hacer un pequeño aporte a la comprensión de la temática, así como a la elaboración de estrategias para el desarrollo de la vida en el aula en un marco de equidad.

Red conceptual.

A continuación se presenta una red conceptual que pretende orientar la investigación, a la vez que tejer el vínculo entre la temática de género y educación.

En primero lugar, resulta pertinente una presentación escueta del concepto de género. Los análisis feministas de las últimas décadas hacen una distinción nítida entre el sexo y el género. Los mismos designan al primero como dependiente de las características biológicas, mientras que el segundo se relaciona con el conjunto de actitudes, aptitudes y conductas construidas socialmente, histórica y culturalmente reproducidas, vinculadas a características, normas y valores atribuidas a las personas según su sexo

Ahora bien, la literatura especializada ha tejido, una red de conceptos relacionados a la categoría de género que permiten ahondar en el análisis de ésta. Ha continuación presentamos la definición de una serie de conceptos que ayudarán a echar luz sobre la temática y que, como veremos, se vinculan con la relación género-educación.

1) Identidad genérica: definida como “...*la identidad psicosocial y cultural del papel o de las funciones que las personas de un determinado sexo desempeñan en la sociedad.*”¹⁰. Los diferentes ámbitos de socialización, las diferentes instituciones sociales (o a decir de Durkheim: “...*todas las creencias y todas las formas de conducta instituidas por la colectividad*”¹¹) intervienen activamente en la construcción de nuestra identidad genérica. En esta construcción la familia y los centros educativos tienen un papel central, en la en la organización simbólica que cultural y socialmente se le da a las diferencias de sexo y como éstas se organizan en las identidades genéricas de las personas.

2) Violencia simbólica: este segundo concepto se hace importante que lo tengamos en cuenta si pretendemos atender a formas sutiles y en ocasiones “invisibles” de transmisión y reproducción de estereotipos de género. El mismo ha sido definido por Bourdieu¹² como, aquella violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad o consentimiento. De la mano de este concepto, podemos comenzar a entender los diferentes procesos a través de los cuales se inculca sobre hombres y mujeres las formas “correctas de actuar” en la vida social. La escuela cumple un papel central en este proceso.

3) división sexual del trabajo: más allá de los procesos de incorporación de las mujeres al mercado de trabajo, es sabido que se siguen produciendo y reproduciendo segmentaciones por sexo en el acceso a una u otra ocupación. A partir de este concepto, intentaremos mostrar en que medida los procesos educativos refuerzan o no, la segmentación ocupacional socialmente legitimada.

¹⁰ Grao Gracia, “La ideología “gender””, en: www.aplicaciones.info, 1999.

¹¹ Durkheim, Durkheim, “Los Hechos Sociales”, p. 12, en: “Las reglas del método sociológico”, Ed. Dédola, 1959, Fundación de Cultura Universitaria.

¹² Bourdieu, “Méditations pascaliennes”, 1997, “La dominación masculina”, Ed. Anagrama, Barcelona, 2000

Educación y género

El estudio de la vida cotidiana en el aula y los centros escolares, es una esfera de la investigación en educación que ha cobrado importancia en las últimas décadas de la mano de estudios como los de Nancy Rae King¹³. Si pretendemos dar cuenta de la interacción cotidiana dentro del aula de clase y como en ellos se asientan normas, valores, actitudes y sentimientos, si se pretende ver la reproducción y la transmisión de nociones y prenociones de género, dar cuenta de la interacción permanente del profesorado con sus alumnos, a la vez que de los alumnos entre si. Parece necesario centrarse en este tipo de análisis, cobrando importancia el abordaje de la temática desde lo micro. Torres recalca la importancia de este tipo de estudios donde cobra centralidad “...*la reflexión sobre aquellos aspectos de la vida cotidiana en las escuelas y en las aulas a los que se presta menos atención: buscar el significado social y los efectos no previstos de las experiencias escolares en las que se ven envueltos los alumnos y alumnas y el propio profesorado.*”¹⁴

Es en esta búsqueda de “*efectos no previstos*” cobra centralidad un concepto desarrollado por la literatura especializada en las últimas décadas y que será piedra angular de el presente trabajo de investigación. Me refiero al *currículo oculto*. Michael Apple, teórico central en el desarrollo de este concepto, lo define como “...*la enseñanza tácita a los estudiantes de normas, valores y disposiciones, enseñanza derivada simplemente de su vida en la escuela y de tener que enfrentarse a las expectativas y rutinas institucionales de la escuela día a día y durante una serie de años.*”¹⁵. Mientras que el “*currículos intencional*” se vincula al discurso formal con el que la sociedad, escuela o docente dicen estar comprometidos, el currículo oculto, va más allá de esto, para jugar un papel destacado en “...*la configuración de unos significados y valores de los que el colectivo docente y el mismo alumnado no acostumbran a ser plenamente conscientes (...) Trabajando de manera implícita a través de los contenidos culturales, las rutinas, interacciones y tareas escolares*”¹⁶

Anna Iovering y Gabriela Sierra vinculan el concepto de currículo oculto directamente con la temática de género, desarrollando así el llamado *currículo oculto de género*, que pretende dar cuenta de las diferencias de género que se ocultan detrás de la cotidianeidad y que reproducimos con consentimiento y complicidad. Según las autoras el mismo se define como ha definido para ello el concepto de *currículo oculto de género* como “...*el conjunto interiorizado y no visible, oculto para el nivel conciente, de construcciones de pensamiento, significados y creencias que estructuran, construyen y determinan las relaciones y las prácticas sociales de y entre hombres y mujeres*”¹⁷. Según ellas, éste está íntimamente relacionado con la educación formal y es, en otros elementos, mediante ésta como se instaura.

¹³ King, “El currículo oculto y la socialización de los niños en el jardín de infantes”, Madison, Universidad de Wisconsin, 1976.

¹⁴ *Ibids*, p. 10

¹⁵ Apple, “Ideología y currículo”, p. 27, Ed. Akal, Madrid, 1986

¹⁶ Torres, “El currículo oculto”, p10, p. 76, Ed. Morata, Madrid, 1991

¹⁷ Iovering y Sierra, www.educarchile.cl

Las consecuencias marcadas del *currículo oculto de género* al interior del aula, se manifiesta en un sin fin de situaciones que incluyen: estereotipos y tabúes acerca de lo que pueden hacer hombres y mujeres, en lo que hace a las prácticas docentes, se puede manifestar en omisiones, períodos de atención, reforzamientos y otras distinciones, dónde se estimula la participación, liderazgo y aprendizaje de uno de los dos sexos, la competencia entre varones y niñas o la invisibilidad de algunos/as estudiantes. Vemos así, que las consecuencias del *currículo oculto de género* influyen de manera directa en la creación de la identidad genérica. Modelando la percepción que niños y niñas tienen sobre el lugar que deben ocupar a nivel social, a la vez que en la construcción de subjetividades, así como en la simbolización que nos realizamos sobre los diferentes hechos de la vida social.

Por último, un último concepto a destacar en el estudio de género y educación es el de *Código de Género*. Elaborado por Basil Bernstein¹⁸ y retomado por Marina Subirats¹⁹. Este concepto se refiere a las formas, contenidos y procesos que definen, limitan y transmiten el conjunto de modelos socialmente disponibles, con los que los individuos jóvenes entran en contacto con el fin de llegar a una identificación personal en términos de hombre o mujer. El *código de género* sufre modificaciones y se tiñe con peculiaridades en función de variables como estrato social, etnia, etc. En la misma línea, según Dante Olivera, en la infancia, la organización del código de género de hombres y mujeres refleja invariablemente, los estereotipos masculinidad y feminidad de su entorno familiar, así como el rol de género que le corresponde.

Por lo que, desde ya queda reflejada la importancia de atender a las especificidades de cada entorno escolar, si pretendemos dar cuenta de las diferentes redes de interacciones producidas al interior del aula. Esto es, atender al manejo de la temática de género hecho por las/os docentes en tanto, formas, contenidos y procesos transmitidos a niños y niñas, pero de igual forma, atender a las especificidades del entorno de cada escuela, a las características del enclave socioeconómico donde la misma se inserta, así como a las particularidades culturales de los grupos sociales que en ella confluyen. Veremos que estas dos áreas serán contempladas en los objetivos de investigación.

Objetivos y preguntas de investigación.

Diferentes estadísticas nos muestran que las diferencias de género en la educación referidas a la matriculación, deserción y otros indicadores de tipo cuantitativo, se han reducido en el correr de la última década. En Uruguay, según los datos del Instituto Nacional de Estadística, encontramos una igualación en lo que respecta a la participación de niños y niñas en la educación primaria, con una “*Asistencia escolar entre los 6 y 11 años*” de 99,0 % para las niñas y de 98,9 para los varones, al tiempo que la “*Tasa de analfabetismo*” también ha registrado cambios tendientes a equiparar a uno y otro sexo, con un 2,7% en niñas y un 3,8 en varones. Lamentablemente, en el país no se cuenta con demasiados datos desagregados por sexo, pero la igualación entre niñas y niños en lo que respecta a los indicadores sobre educación parecen ser un común denominador en toda

¹⁸ Bernstein, “Clases, códigos y control, Volumen II”, Ed. Akla, Madrid, 1988

¹⁹ Subirats, “Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales”, en: Educación y Sociedad n° 4, 1985

América Latina. Según Gloria Bonder “*el cambio más evidente en su condición social se expresa en su acceso masivo a la educación.*”²⁰, a la vez que muestra resultados estadísticos que hablan de una alta participación de las mujeres latinoamericanas en la educación formal.

A pesar de estos datos alentadores, como se ha mostrado más arriba, la reproducción de valores y prenociones de género siguen estando presentes en la vida cotidiana dentro del aula. Como señala Carbonell “*Hay quienes piensan que la discriminación sexista ya no existe desde que los chicos y las chicas conviven juntos en la escuela (...) Las apariencias como siempre son engañosas y, solo con que hurguemos un poco, nos daremos cuenta de cosas que hace unos años pasaban inadvertidas y del hecho que constantemente se producen nuevas segmentaciones y desigualdades*”²¹. La vida cotidiana en el aula constituye un espacio de interacción en el que se producen y reproducen diferentes elementos vinculados a normas, valores y prejuicios socialmente legitimados, en ocasiones vinculados a estereotipos de género, tendientes a producir segmentaciones en el relacionamiento dentro de clase. Es a partir de esta idea general que atraviesa transversalmente el trabajo, que se desprenden los objetivos generales de investigación.

Objetivos Generales.

Intentar dar elementos que colaboren a develar mecanismos y manifestaciones más o menos ocultas, más o menos sutiles de diferenciación de género en la vida cotidiana en el aula.

Al mismo tiempo, se pretende con este estudio sumar a la elaboración de estrategias tendientes a superar estas diferencias de género, así como a promover el desarrollo de la vida en el aula en un marco de equidad. Buscando así aportar al desarrollo de prácticas coeducativas que orientadas a la integración entre niñas y niños en un plano de equidad. Recibiendo la misma atención, teniendo el mismo protagonismo, recogiendo los valores y las expresiones culturales de unos y otros por igual, procurando de esta forma superar la transmisión de expectativas diferenciadas y prenociones de género.

Objetivos específicos.

Hasta aquí se ha intentado mostrar como, en la interacción cotidiana dentro del aula de clase entre docentes y alumnos/as, así como entre chicos y chicas, se les va transmitiendo al estudiantado expectativas, normas, sensibilidades y simbolizaciones diferenciadas, dependiendo de su sexo, por medio de mecanismos, en ocasiones, no del todo “visibles”. A la vez, cabe destacar la importancia que adquiere en este tipo de estudios, el tomar el centro educativo o el aula de clase, como un caso único, ubicado en un tiempo particular y con características distintivas asociadas a su enclave socioeconómico. Según Apple Apple, “*...las relaciones sociales dentro del aula y los*

²⁰ Bonder, “Mujer y Educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades.”, en: Revista Iberoamericana de Educación, Número 6, Género y Educación, en: <http://www.campus-oei.org/oeivirt>

²¹ Carbonell, “La escuela: entre la utopía y la realidad”, p 115, Ed. Eumo-Octaedro, Barcelona, 1996

modos en que pensamos actualmente tales cosas, hemos de examinarlos rigurosamente en cuanto que expresiones particulares, en instituciones particulares y en tiempos particulares.”²² . A partir de lo dicho anteriormente se derivan los objetivos específicos de este trabajo.

A) “Develar” las diferencias de género que implícitamente se llevan a cabo por el maestro/a en las diferentes esferas de la interacción al interior del aula. Al dictar las diferentes asignaturas, al realizar las diferentes actividades en el salón de clase, así como al reaccionar ante actitudes similares de unas y otros. Busco observar los mensajes y contenidos privilegiados respecto a roles de género, la transmisión de expectativas, normas y valores diferenciados a alumnos y alumnas (si es que las hubiese), el tipo de participaciones estimuladas y la naturaleza de las interacciones de acuerdo al género. Asimismo, se analizará si las diferencias de género influyen en el tipo de tareas asignadas o asumidas por las y los estudiantes, si la retroalimentación y evaluación es diferente, etc.

B) Pero como se ha mencionado anteriormente, “...la reproducción cultural no es lo único que sucede en nuestras instituciones educativas...”²³ . Por lo que, otro objetivo específico de este trabajo será dar cuenta de la elaboración y puesta en práctica, por parte de las maestras, de estrategias originales y novedosas tendientes a superar las diferencias de género en la interacción cotidiana al interior del aula, orientadas al desarrollo de las dinámicas de clase en un marco de equidad de género.

c) Se pretende buscar (si es que la hay) la existencia de una correspondencia entre el enclave socioeconómico donde se encuentra la escuela y el tipo de interacción presente entre maestra/o y alumnos/as al interior del aula, asociada con la transmisión de modelos de género. Para ello, se tomarán dos escuelas de características socioeconómicas opuestas, con el fin de dar cuenta del tipo de interacción que en ella se desarrolla, así como para establecer comparaciones entre los procesos que se dan en una y otra. Si bien este será un estudio de caso que en ningún momento pretende llegar a generalizaciones con respecto al total del proceso educativo en las escuelas de Montevideo, se pretende con esto el poder tener en cuenta el enclave en el que se inscribe una y otra escuela, como forma de enriquecer el análisis.

4 -) Preguntas específicas.

1-) ¿Existe por parte de las maestras/os atención y exigencias diferenciadas por sexo, que lleve a prestar más atención y a volcarse más hacia unas u otros según la asignatura que esté dictando?

2-) ¿Se constata en las escuelas la transmisión de un conjunto de patrones culturales, diferenciados según niñas o niños, que van más allá de lo explicitado en el currículo oficial?

²² Apple, “Ideología y currículo”, p. 6, Ed. Akal, Madrid, 1986.

²³ Apple, “Ideología y currículo”, p.7 , Ed. Akal, Madrid, 1986

3-) *¿Cuáles son los patrones de participación de alumnos y alumnas promovidos en el aula de clase? ¿Existe diferencia en las tareas que son típicamente asignadas o asumidas por alumnos y alumnas?*

4-) *¿El hecho de que la escuela esté en un contexto socioeconómico más o menos desfavorecido tiene algún tipo de relación con los procesos en estudio?*

5-) **Hipótesis de investigación.**

1-) *A partir de los estudios antecedentes recogidos sobre diferencias de género al interior del aula en diferentes países, podemos pensar que las diferencias de género constatadas en dichos estudios, también las comprobaremos al interior del aula de las dos escuelas montevideanas en las que llevaré adelante mi investigación.*

2-) *Por lo que he podido constatar por medio de conversaciones con maestras, por lo descrito en las investigaciones antecedentes y en el marco teórico, puede presuponerse que, en su mayoría, las/os maestras/os no son conscientes de estar transmitiendo y reproduciendo, a través de sus clases, estereotipos y pñenciones de género. Es por ello, que me inclino a pensar que hay funciones en las diferentes actividades desarrolladas al interior del aula, que tienden a transmitir y reproducir los estereotipos de género de un modo sutil, implícito y, en ocasiones, “invisible” a modo de currículo oculto de género. Esto es, que encontremos divergencias entre el currículo intencional y lo que sucede efectivamente al interior del aula de clase.*

3-) *A partir de las afirmaciones hechas por distintos/as investigadores/as asociadas al hecho de que la esfera socioeconómica interviene en el desarrollo de las actividades al interior del aula y, teniendo en cuenta que en los estratos inferiores se continúa viendo con mayor claridad la segregación por género en la esfera laboral y económica, así como la prevaecía de normas y valores “tradicionales” asociados al poder patriarcal, me inclino a pensar que, las diferencias de género en la interacción al interior del aula se acentúan en la escuela de estrato más bajos.*

Diseño de Investigación.

Si lo que se pretende es dar cuenta de la interacción cotidiana de los actores comunes que realizan prácticas normales, la reconstrucción de los significados de la temática de género al interior del aula privilegiando el punto de vista de los sujetos estudiados. Si lo que buscamos es “develar” significados y valores implícitos dentro de las dinámicas de clase, problematizando aquello que nos es más familiar, aquello que se nos ofrece como inevitable, deberemos ponderar un acercamiento al objeto de estudio de tipo cualitativo. En este abordaje surge de la necesidad de reflexionar sobre los diferentes procesos de interacción acaecidos en la vida en el aula, la relación maestra-alumnos/as, así como la relación de niños y niñas entre si, en definitiva, las diversas situaciones complejas e imprevistas que tienen lugar dentro del aula, vinculadas a la temática de género.

Decisiones maestras.

La unidad de análisis de la investigación fue el aula de clases. Para tal fin, se eligieron dos escuelas primarias estatales de Montevideo, ubicadas en enclaves socioeconómicos opuestos y que presenten características infraestructurales diferentes. Se trata por lo tanto de un estudio de caso múltiple o colectivo de naturaleza comparativa.

El universo de estudio estuvo delimitado a su vez por otra variable, además de las socioeconómicas. La investigación se realizó en primero, tercero y sexto año: con esto se buscó cubrir el total del proceso educativo primario y dar cuenta así de las características particulares, así como de las similitudes, que adquiere la interacción al interior del aula en los diferentes períodos.

Operacionalización

1-) Currículo intencional

2-) Currículo oculto de género: Para ello dividí el concepto en 4 dimensiones que me permitieron centralizar la atención en diferentes aspectos de este *currículo oculto de género*:

a) Atención diferenciada dependiendo de la asignatura dictada.

a.1-) Estimulo de la participación de niñas o de niños en las diferentes asignaturas.

a.2-) Grado de exigencia diferenciado (si es que existiera) para niños y niñas dependiendo de la asignatura.

b) Diferencia en la asignación de roles al interior del aula.

c) Sesgo lingüístico e interacción verbal. Se centrará la atención en:

c.1-) Observar la manera de referirse a alumnos y alumnas de parte del docente.

c.2-) Interacción verbal entre las maestras y sus alumnos/as.

d) Visibilidad/invisibilidad: ¿el nivel de atención prestada a alumnas y alumnos en el desarrollo cotidiano de la vida en el aula se da en un marco de equidad.?

d.1-) Premios/castigos: asignación de estímulos o de castigos según el sexo.

d.2-) Reacción de la maestra ante actitudes similares de unas y otros.

d.3-) Estimulo brindado a niños y niñas que se mantienen al margen de las dinámicas.

3-) Código de género: Se centró la atención en dar cuenta de las construcciones culturales, las formas y los contenidos a partir de los cuales se da el acercamiento a la temática del género, a partir de 3 dimensiones centrales.

a-) Relación de las niñas y los niños en los trabajos curriculares en grupos al interior del aula.

b-) Relación de las niñas y los niños entre si fuera de lo curricular al interior del aula, ya se en la interacción verbal, en juegos al interior del aula, etc.

c-) Relación de los *códigos de género* de la maestra/o con los del alumnado.

Herramientas utilizadas.

1-) *Observación no participante o pasiva.* La técnica de observación se aplicó en dos ocasiones en cada grado, pretendiendo así lograr, en una primera instancia un primer acercamiento a la comprensión general de las diferentes dinámicas de clases y las formas generales de interacción presentadas, para luego, en la segunda instancia, focalizarnos en los aspectos más sobresalientes vinculados a la temática de género en el aula, así como ratificar las impresiones obtenidas en la primera observación.

2-) *Entrevista en profundidad.* La misma fue aplicada a cada una de las docentes en cuya clase hemos realizado observaciones y nos permitió tanto descubrir opiniones de la propia maestra, como también profundizar en hallazgos ya realizados por medio de las observaciones.

3-) *Fuentes secundaria.* Se utilizó información estadística con el fin de caracterizar las dos escuelas donde se relazará la investigación.

La validez.

Según Denzin²⁴ por medio de la puesta en juego de métodos diferentes, confrontándolos, se puede obtener una mayor validación, y reducir así las amenazas respecto de la validez interna y externa. En esta investigación se hizo especial énfasis en la articulación de técnicas de investigación, para de esta manera acceder a las relaciones al interior del aula desde una mejor perspectiva. De esta forma, se pretendió aumentar la probabilidad de los aciertos respecto a lo que investigamos y/o pretendemos representar, buscando ante todo la contrastación en diversos niveles de la investigación en pos de una validación intersubjetiva (de teorías, de datos, de métodos)

En cuanto a la validez externa, o capacidad de generalización de los datos, es claro que en un estudio de caso, como el que nos proponemos emprender los resultados deben ser tenidos en cuenta en tanto hallazgos de elementos específicos, en un momento y un lugar determinado. Para nuestra investigación, lo central es, siguiendo a Weber, “...*la realidad de la vida que nos circunda, y en la cual estamos inmersos, en su especificidad...*”²⁵

²⁴ Denzin,: “The research act. A theoretical introduction to sociological methods”, Ed. Mc Graw Hill, New York., 1978

²⁵ Weber. “La objetividad cognoscitiva de la ciencia social y de la política social. Ensayos sobre metodología sociológica”, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1982.

Los hallazgos de la investigación.

En el marco de la investigación se reflexionó e indagó entorno a la relación entre el enclave cultural, social y económico en el que se encuentran las escuelas y las relaciones de género que se presentan al interior del aula, tomando a ésta como “...un microcosmos en el que se teje una red, visible unas veces, invisible otras, de relaciones interpersonales...”²⁶ Apoyándonos en Michael Apple podemos decir que buscamos indagar en torno a “...la forma y el contenido del currículo, las relaciones sociales existentes dentro del aula (...) hemos de examinarlos rigurosamente en cuanto expresiones culturales de grupos particulares”²⁷. En este trabajo, las dimensiones mencionadas por Apple fueron reflexionadas desde una perspectiva de género, que pretendió identificar particularidades y similitudes, puntos de continuidad y de ruptura, entre dos centros educativos (de características culturales, sociales y económicas bien diferentes), sus educadoras y sus niños/as. Elementos estos que se contextualizar, en este caso, en dos entornos particulares y en tiempos particulares.

Primero: caracterización cultural, social y económica de las escuelas y su contexto.

Como se ha dicho anteriormente, las escuelas se encuentran en entornos antagónicos, marcado por una Escuela A donde los niños/as provienen de hogares integrados socialmente, con padres y madres que apoyan el proceso educativo conjuntamente con las maestras, a la vez que brindan a sus hijos una serie de códigos que refuerzan y se articulan con los transmitidos a nivel del centro educativo. Es señalado, por las tres maestras de la Escuela A, el buen nivel socioeconómico de los alumnos/as, así como el nivel cultural, lo cual les permite afrontar tareas con el apoyo de conocimientos ya adquiridos desde el hogar. .

La Escuela B por su parte, está marcada por serias dificultades y carencias que deben enfrentar las maestras, condicionando así fuertemente el desarrollo y el relacionamiento al interior del aula. Esto lleva a que las docentes brinden especial importancia a la comprensión del contexto en el que se inscribe la Escuela B y el alumnado. En todas las entrevistas han intentado hacer referencia a este hecho. Con esto, la temática de las diferencias de género en muchas ocasiones queda en un segundo plano como veremos en el desarrollo del trabajo.

Algunas características generales del alumnado de la Escuela B que podemos señalar son: situaciones particularmente complejas a nivel familiar y de barrio, relacionamientos marcados por la violencia en muchas ocasiones, sobre todo en primero y en menor medida en tercero. Alto grado de repetición, lo que lleva en muchos casos a un desaliento del estudiante, defasaje entre los códigos propios de comportamiento y relacionamiento de la familia y/o el barrio, con los que se pretenden transmitir a nivel del aula y la escuela.

²⁶ Santos, “Entre bastidores”, p. 57, Ediciones Aljibe, Málaga, 1994

²⁷ Apple, “Ideología y currículo”, p.6, Ediciones Akal, Madrid, 1986

Segundo: Las maestras: entre el discurso y la práctica. Del currículo intencional al currículo oculto.

Uno de los objetivos de esta investigación señalaba la importancia de dar cuenta de las formas en que las maestras interactúan con niños y niñas al interior del aula, centrándose la atención en averiguar si esta interacción está sesgada por diferencias, estereotipos o prenociones de género. Para ello se tomaron dos conceptos manejados profundamente en la literatura sobre educación a los que ya hemos hecho referencia más arriba: Currículo Intencional y el de Currículo Oculto de Género. A continuación se presentan los principales hallazgos.

a-) Un acercamiento a niños y niñas desde el manejo general del discurso de género de las maestras.

En esta sección se centrará la atención en la comprensión general de las nociones generales que las educadoras tienen sobre la temática de género, la forma de manejarla a nivel de la escuela y la importancia que le atribuyen a la misma. Se pretende así lograr un primer acercamiento a la comprensión de los diferentes procesos que se dan al interior del aula desde una perspectiva de género.

En primer lugar, cabe destacar el manejo aceptable de la temática de género realizado por las maestras de primer año de ambas escuelas durante las entrevistas. Ambas dieron cuenta de diferencias de género en el relacionamiento al interior del aula e intentaron buscar explicaciones para este hecho, asociándolo con elementos sociales y culturales. En las restantes maestras no se encontraron reflexiones sobre la temática de género en general. Si bien se manejaron las diferencias en las características de niños y niñas, a la vez que se destacó la importancia de que las dinámicas al interior del aula se den en un marco de equidad, no se articuló las diferencias de género con elementos culturales o sociales producidos y reproducidos tanto en la casa, como en el barrio y en la escuela. Una primera explicación para esto puede ser el hecho que, en el primer año de educación escolar las diferencias entre niñas y niños se presenten con más nitidez, lo que hace que las maestras puedan aprehender las mismas de modo más explícito e intentar darles una explicación.

Por otro lado, vale destacar las similitudes en los discursos sobre la temática de género entre las maestras de los sextos años de ambas escuelas. Ambas señalaron no encontrar diferencias entre niños y niñas, ni dificultades en su relacionamiento. Esto puede estar hablando de un proceso de igualación entre niños y niñas que se da desde su entrada en el centro educativo y que, ya en sexto año se manifiesta claramente. Esto no quiere decir que no se encuentren elementos interesantes de diferencias de género en los sextos años, por el contrario, lo que con esto quiero decir es que, en sexto año las diferencias de género más explícitas comienzan a desdibujarse para adquirir formas peculiares que intentaremos ir “debelando”.

De lo dicho anteriormente se desprende que, tanto al interior de cada escuela, como en los diferentes años de educación, encontramos elementos novedosos que hacen a las relaciones de género, manejados de una u otra manera por las docentes. A continuación nos centraremos en diferentes áreas de estas relaciones.

b-) El vínculo de las maestras con niñas y niños en las diferentes etapas y en los diferentes contextos: ¿Sobre que elementos se construye y en que medida se ve atravesado por las diferencias de género?

Para introducirnos en las prácticas de las maestras, comencé por indagar y reflexionar en torno al vínculo que éstas mantienen con niños y niñas al interior del aula. La pregunta que orienta esta búsqueda es, como bien se ha dicho ¿sobre qué elementos se construye este vínculo, cuáles son sus características más sobresalientes, que importancia les dan las maestras al mismo, por qué y en que medida están atravesado por diferencias de género?

A la hora de diferenciar el tipo de vínculo que mantienen con niños y niñas, las maestras no dudan en establecer algunas diferencias claras, más allá del buen relacionamiento que todas han dicho tener con unas y otros. Éstas se encuentran potenciadas en los primeros años de educación para ir desdibujándose con el paso del tiempo, aunque se mantengan las características más esenciales. En la mayoría de los casos se ha hecho hincapié en el hecho de que las niñas son más afectuosas y más demostrativas, que se acercan más y que comparten mayores momentos con la maestra. Esto se relaciona con la oposición de los estereotipos masculinos y femeninos marcada por Carbonell²⁸. En este caso esa dicotomización podríamos decir que viene dada por elementos como independencia-dependencia, demostración de afecto-demostración de autonomía. A la vez, creo importante destacar el hecho de que las maestras, sobre todo en los primeros años de educación, adquieren en su rol elementos maternos que pueden llevar a las niñas a sentir mayor identificación para con ellas, incentivando con esto un mayor relacionamiento. El propio Carbonell reflexiona sobre este hecho diciendo que se ha venido dando un proceso de “*equiparación simbólica entre el rol doméstico-materno y el rol docente*”²⁹.

Por otra parte un segundo elemento a destacar de la reflexión sobre el vínculo maestra-niñas/os traspa las fronteras de la temática de género. Este viene dado por la especial importancia que le han dado las maestras de la Escuela B a la reflexión sobre el vínculo que mantienen con sus alumnos/as. En los tres casos, se ha hecho especial énfasis en el intento de superar las carencias que cuentan los/as niños/as en este tipo de contextos a partir de un buen relacionamiento con las educadoras donde, el diálogo es una de las piedras angulares para lograrlo. El rol de las maestras en esto medios se potencia adquiriendo elementos novedosos que no habíamos encontrado en la Escuela A.

Vale señalar que en ambos casos se mostró un interés en la elaboración, entre todos/as, de códigos de clase o “contratos didácticos” como forma de enmarcar el vínculo con la maestra y entre ellos/as. Este punto cobró centralidad en el caso de la Escuela B donde, a decir de las maestras, y por lo visto en las propias observaciones, se hace necesario la reafirmación constante de estos códigos como forma de intentar la articulación de los códigos que ellos/as traen del barrio y la casa con los que intenta transmitir el centro educativo.

c-) El relacionamiento con los/as niños/as en las diferentes actividades al interior del aula. Su relación con la temática de género y las estrategias utilizadas para mantener una atmósfera de equidad.

²⁸ Carbonell, “La escuela: entre la utopía y la realidad”, p. 118, Editorial Eumo-Octaedro, Barcelona, 1996

²⁹ *Ibids*, p. 200

Una de las hipótesis que ha orientado el estudio ha sido la de que hay funciones en las diferentes actividades desarrolladas al interior del aula, que tienden a transmitir y reproducir los estereotipos de género de un modo sutil e inconsciente a modo de currículo oculto. A continuación se presentan diferentes esferas que hacen a la vida cotidiana en la clase. Se pretende indagar en que medida éstas están marcadas por diferencias de género y cuales son las estrategias utilizadas por las maestras (conciente o inconscientemente) para superarlas.

1. La actividad curricular.

La maestra de primer año de la Escuela A, señaló a nivel discursivo la importancia de fomentar la escucha y el diálogo como piedra angular para una dinámica de clase en la cual niñas y niños puedan participar en un marco de equidad. De esta forma, se vio la importancia que ésta le atribuyó al respeto de los tiempos de cada uno/a y en incentivar la participación de los/as que se mantuvieran al margen del proceso de clase. No se constató la pérdida de visibilidad de parte de uno u otro sexo y cuando se dio fue en casos puntuales tanto en niñas como en varones. Si bien destacó que niños y niñas tendían a volcarse a matemáticas y lenguaje respectivamente, no fue algo que halla podido ser relevado por medio de las observaciones. La atmósfera de trabajo funciona en esta clase en un marco de equidad destacable y no se manifestaron así claras diferencias de género en lo que hace a lo estrictamente curricular.

El caso de primer año de la Escuela B es bien distinto. Complejas situaciones vinculadas a las características del alumnado hacen que la atmósfera de clase no sea propicia para que se trabaje en un marco de equidad. Niños sumamente alborotados y peladores llevan, necesariamente, a la pérdida de visibilidad de sus compañeras mujeres, caracterizadas por su pasividad, algo que la propia maestra vinculó a un “*bajo autoestima*”. Se vio en la maestra de primer año de la Escuela B un esfuerzo constante por superar esta difícil situación, pero en lo general terminó cayendo en el grito y el rezongo constante, sin lograr cambios sustanciales en la actitud hacia la dinámica de clase en los varones más inquietos. Las niñas, por su parte, mostraron actitudes favorables para el trabajo, participando ordenadamente y siguiendo las dinámicas de clase, aunque de forma tímida, pero ésta quedó empañada ante la constante llamada de atención de parte de algunos de sus compañeros. Si bien la maestra menciona al trabajo en grupos mixtos como una alternativa viable para superar estas situaciones, no parece que esto pueda llevarse adelante en clase de modo regular y cuando se lo hace es de forma situacional. Nuevamente el defasaje de códigos entre los códigos del hogar y el barrio y los transmitidos por la escuela intervienen en el desarrollo del proceso educativo.

En tercer año de la Escuela B se observan grandes cambios con respecto a primer año de la misma escuela. Los problemas de invisibilidad de parte de las niñas comienzan a desaparecer, esto coincide con un proceso de igualación entre ambos sexos al que ya habíamos hecho referencia. De esta maestra cabe señalar la transmisión de estereotipos de género vinculados a ejemplos puestos en clase o a dinámicas de trabajo que reflejaban prenociones de género. Algo que podemos relacionar a su poco manejo de la temática. A pesar de ello, vale decir que, al mismo tiempo, se vio en ella un intento constante por que todos/as participen, administró la palabra y el paso al pizarrón de forma equitativa y esto

llevó a ver tanto en niñas como en niños una actitud favorable al trabajo. Comenzamos a ver aquí elementos que hablan de una dualidad de acciones de parte de las docentes. Por un lado se la vio transmitiendo y reproduciendo estereotipos de género por medio de ejemplos dados en clase, a la vez su actitud frente a las actividades curriculares (animando a unas y otros, promoviendo el diálogo, etc.) contribuyó al desarrollo de las dinámicas en un marco de equidad.

En el caso de tercer año de la Escuela A se pudo observar una mayor participación de los varones, mayor interés y una insistencia constante por involucrarse en la dinámica de clase. Frente a esto, las niñas parecen adoptar una actitud un tanto pasiva. La maestra resaltó constantemente este aspecto y dijo preocuparse por intentar superarlo. En las observaciones se pudo ver claros intentos por incentivar la participación de las niñas y por detener el aluvión de los varones. Cuando se le pregunta por el rendimiento de unos y otras, y la inclinación hacia una u otra asignatura, señala el hecho que muchos varones se destacan en todas las asignaturas, lo cual también dificulta la equiparación en las dinámicas de clase. A la vez, señala en las niñas características estereotipadas como femeninas como ser la prolijidad y la meticulosidad, algo que las ayuda en actividades de geometría, trazados y plegados. Si bien en las observaciones pudo advertirse de parte de las niñas una actitud un tanto pasiva, vale preguntarse si esta caracterización hecha por la maestra no responde a estereotipos y prejuicios de la propia maestra. Al igual que la maestra de primer año de la Escuela B, como forma de superar la invisibilidad de las niñas, la maestra destacó la importancia del trabajo en grupos mixtos.

La maestra de sexto año de la Escuela A desarrolla una ágil dinámica de clase, se mantiene permanentemente realizando preguntas e incentivando la participación de unas y otros. Esto, hace que todos/as participen activamente en las diferentes asignaturas. No se constató la pérdida de visibilidad de ninguno de los dos sexos, los/as alumnos/as que se mantenían al margen de la clase eran rápidamente incentivados a participar por parte de la docente. En su discurso, mostró novedosas y originales estrategias para involucrar en las diferentes asignaturas a unas y otros. En éstas, estuvo presente la intención de superar ciertos estereotipos de género de los que la propia maestra dio cuenta. Un ejemplo de ello fue el de incentivar en los varones el gusto por la poesía mostrando que esta no es patrimonio exclusivo de las mujeres.

Como característica común a ambos sextos, podríamos decir que se destaca la participación de varones y niñas por igual y que en ninguno de las dos escuelas se percibe la pérdida de visibilidad de parte de ninguno de los dos sexos. La maestra de sexto año de la Escuela B, al igual que la de la Escuela A, administra la palabra de forma equitativa e intenta incentivar especialmente a aquellas/os que se mantienen al margen de la dinámica. Esto fue destacado en reiteradas oportunidades en los apuntes de observación. Un elemento a destacar de esta maestra es la importancia que le dio al intentar salir de las actividades tradicionales, explicando la centralidad que cobra este aspecto en contextos críticos como el de la Escuela B.

A modo de conclusión vale señalar que, contrario a lo dicho por los autores citados en el marco teórico y a lo encontrado en la literatura especializada, no se percibió de parte de las maestras una tendencia unidireccional a interactuar más con uno u otro sexo dependiendo de la asignatura, así como tampoco mayores exigencias o expectativas más altas para uno u otro sexo. A la vez, no se observó una tendencia de parte de los alumnos a volcarse más a una u otra asignatura. Por otro lado, un punto que ha coincidido con lo expresado en la literatura especializada ha sido el de la pérdida de visibilidad de las niñas

en las dinámicas de clase, vinculado esto a un hecho señalado por Torres como característico en la vida cotidiana en el aula. Esto se relevó claramente en primer año de la Escuela B y en tercer año de la Escuela A, aunque refiere a razones bien diferentes a las que ya hemos hecho referencia.

Entonces, podemos decir que, efectivamente las actividades curriculares al interior de clase están marcadas en algunos aspectos por diferencias de género. Tanto por diferencias reproducidas y transmitidas por las maestras en algunos casos, como por diferencias en las propias características de niños y niñas. Esto no implica necesariamente que uno u otro sexo se veas favorecido en este proceso, ni que las maestras actúen unidireccionalmente con niñas o niños. Por el contrario, debe atenderse a las situaciones particulares de cada clase para dar cuenta de las dificultades y las posibilidades del trabajo dentro del aula en un marco de equidad de género.

2. Las actividades extracurriculares al interior del aula

Según Apple, “...una importante función tácita de la enseñanza parecer ser la transmisión de valores y disposiciones diferentes a las distintas poblaciones escolares.”³⁰ Esto lleva a superar la noción de la escuela como simple mediadora entre el sujeto y el conocimiento, una idea que orienta el desarrollo de este trabajo desde su comienzo. En esta sección se pretendió indagar en torno a un área que, creo, puede tener un papel fundamental en esa transmisión de “valores y disposiciones diferentes” digamos aquí, según el sexo. Me refiero a la asignación de tareas extracurriculares al interior del aula. Repartición de tareas de cuidado de la clase, encargados/as de biblioteca, mandado al interior de la escuela, etc.

Teniendo en cuenta los elementos relevados en esta investigación, podemos decir que: la repartición de actividades extracurriculares se relacionan estrechamente con la temática de género y en cierto sentido con la división sexual del trabajo. Apoyando en ciertas ocasiones, si no es manejada de forma adecuada, la segmentación dentro del aula en “actividades femeninas” y “actividades masculinas”. Al mismo tiempo, a través de ellas hemos visto como podemos ayudar a desmitificar las prenociones en este sentido, sumando con esto al desarrollo de niños y niñas en marcos de equidad, promoviendo el reconocimiento de unas y otros como iguales.

Esto último se vio a nivel discursivo con especial fuerza en las maestras de primer y tercer año de la Escuela A. Ésta última subraya la repartición de tareas extracurriculares al interior del aula como fundamental para promover la equiparación de ambos sexos. Si bien marcó que hay una mayor tendencia a que las niñas realicen algunas actividades particularmente caracterizadas de femeninas, se vio en ésta, una buena oportunidad para incentivar la participación de varones como forma de desmitificar las mismas. A pesar de lo expresado a nivel discursivo, en el caso de la maestra de primer año se han encontrado cierto defasaje entre lo señalado en las entrevistas y las prácticas efectivamente llevadas adelante en esta área, tendiendo a recaer mayormente sobre las niñas a la hora de desarrollar tareas extracurriculares. Se refuerza así la idea de dualismo de acciones presentado ya en otras docentes.

Una estrategia interesante rescatada tanto a nivel discursivo, como en la práctica, orientada a la repartición equitativa de tareas extracurriculares, fue la conformación de “grupos de trabajo”, señalados por las maestras de tercer año de ambas escuelas, algo

³⁰ Apple, “Ideología y currículo”, p. 89, Ediciones Akal, Madrid, 1986

similar a lo realizado por la maestra de sexto año de la Escuela B por medio de una lista realizada a comienzo de año donde se reparten las tareas de forma equitativa, organizando así el funcionamiento de la clase. De esta forma se organizan “grupos de trabajos” que atienden a diferentes aspectos del quehacer cotidiano en el aula, y que rotan en el correr del año asegurando con esto la participación de todos/as en las diferentes tareas extracurriculares.

En el caso de primer año de la Escuela B, son las niñas exclusivamente las encargadas de desarrollar este tipo de tareas. La maestra actúa con pasividad frente a esta esfera, tiendo así a la reproducción de una serie de preconociones vinculadas a los roles desempeñados por hombres y mujeres, algo que en cierta forma contrasta con el manejo general de la temática de género que presentó la docente en más de una ocasión. Una explicación para este hecho puede ser el que, los problemas que debe afrontar la docente en clase, relacionados al desajustado comportamiento de algunos de los varones, la llevan a dejar de lado esta área. Las niñas por su parte, al caracterizarse por una mayor tranquilidad y una mayor adaptación al funcionamiento del aula, tienden a asumir voluntariamente las tareas extracurriculares ante la desatención de las mismas de parte de los varones, algo que podemos suponer que está vinculado a elementos transmitido desde el hogar.

Si, como hasta aquí venimos diciendo, la repartición de tareas extracurriculares puede ser un buen medio para desmitificar las tareas asociadas a niños o niñas y de esta forma superar ciertas preconociones en este sentido, a la vez pueden ser utilizadas, de modo inconsciente, como forma de transmitir y reproducir estereotipos de género a modo de currículo oculto. Esta tendencia se destacó en cierta forma en ambas maestras de primer año y en mayor medida en la maestra de sexto de la Escuela A. En este año, se pudo observar que la gran mayoría de las tareas extracurriculares eran realizadas por dos niñas que ayudan a la maestra regularmente, quedando al margen de estas actividades el resto de los alumnos. De esta forma se pudo dar cuenta de la reproducción y transmisión de estereotipos de género vinculados a “actividades femeninas”.

La maestra de sexto año de la Escuela A destacó la actitud de estas dos niñas y la valoró positivamente, señalándola como una forma que tienen dos niñas tímidas de integrarse al funcionamiento de la clase. Parece claro que las tareas por ellas realizadas están cargadas de contenidos de género, reforzando así estereotipos vinculados a la división sexual del trabajo y a roles caracterizados como femeninos. La propia educadora se refiere a ellas como sus “secretarias” imprimiendo así nuevamente la carga genérica que a esta profesión se vincula.

Esto último comienza a hacernos replantear una de las hipótesis que orientaron el trabajo por la cual creímos que en la escuela de CSCC se acentuarían las diferencias de género dentro del aula, ya que fue en la Escuela A donde se encontró mayor segmentación de género con respecto a las actividades extracurriculares.

3. La conducta

Una última esfera del desarrollo de la vida cotidiana en clase sobre la que se centró la atención fue la conducta. Nuevamente nos focalizamos en indagar la relación que ésta tiene con la temática de género.

En primer lugar, vale destacar las diferencias claras entre la Escuela A y la Escuela B en lo que hace a esta temática. Los problemas vividos en la segunda escuela fueron diversos, señalándose como central el de la violencia entre alumnos/as, algo que fue

vinculado por las tres maestras a las dificultades que traen chicos y chicas aparejadas del contexto de socialización. Vinculado a esto, otro elemento que atraviesa esta esfera, es la ya mencionada dicotomización de códigos, ésta hace que se encuentren enfrentados los códigos que se manejan a nivel del hogar y el barrio, con los que se intentan transmitir en la escuela, dando lugar a situaciones conflictivas dentro del aula. Como se señaló antes, esta dicotomización se potencia en los primeros años de educación para ir desdibujándose al llegar a sexto, donde niños y niñas parecen haber interiorizados las normas de comportamiento.

En el caso de primer año de la Escuela B, se señalaron claros problemas de conducta asociados exclusivamente a los varones. Estos llevan a la maestra a tener que centrar su atención la mayor parte del tiempo en los niños más inquietos, dejando así en un segundo plano a los niños más tranquilos y a la totalidad de las niñas. Nuevamente aquí se refuerza la pérdida de visibilidad del sexo femenino. La docente osciló en una amplia gama de estrategias para superar esta situación aunque, en la mayoría de los casos, terminó cayendo en la pérdida de nervios, el rezongo y los gritos. También se pudo percibir que, en el intento por defender a las niñas del asedio de los varones cayó, en algunas ocasiones, en la reproducción de estereotipos de género de modo inconsciente.

Otro hecho a destacar de este primer años es que, el mal comportamiento de los varones adquirió en ocasiones elementos de violencia tanto entre ellos como para con sus compañeras. Estas últimas, al caracterizarse por una actitud pasiva y tímida, no elaboran estrategias para contrarrestar la actitud de de sus compañeros (se han presentado varios ejemplos de este hecho). Esta relación entre niños y niñas, a la vez que adquirió elementos de violencia física, también se la puede relacionar con la violencia simbólica asociados a sentimientos de miedo, timidez y respeto, adoptando las niñas una actitud complicidad y consentimiento ante la sumisión impuesta desde sus compañeros.

En tercer año de la Escuela B, se notó un cambio profundo con respecto a primero. Si bien la maestra habló de la existencia de problemas de conducta, algo que al igual que su colega vinculó con el contexto mismo en el que se inscribe el centro, estos problemas tienden a disminuir, al menos al interior del aula, a la vez que vale subrayar que ya no son patrimonio exclusivo de ninguno de los dos sexos. Esto coincide con un proceso de igualación entre niños y niñas ya referido. La actitud sumisa y pasiva que habían mostrado las niñas de primer año, cambia notoriamente, trayendo esto aparejado una relación más equitativa entre unos y otras.

En lo que refiere a la actitud de la maestra frente a los problemas de conducta, ésta en ningún momento se vio desbordada. Las estrategias utilizadas para contener a la clase en los momentos de mayor alboroto se limitaron a pedir silencio y amenazar en algunos casos con la pérdida del recreo. No se registraron diferencias marcadas entre la reacción de la maestra ante actitudes similares de unas y otros, a la vez que tampoco se vio en la docente reacciones desmedidas frente a los pequeños problemas como ser charlas, chistes fuera de lugar, etc. En cambio mostró una actitud flexible, dejando lugar a la charla y a las bromas.

Por su parte, la maestra de sexto año de la Escuela B mostró a nivel discursivo elementos novedosos y originales para superar los problemas de conducta que se presentan en el aula. Resaltó la importancia que cobra el diálogo y la elaboración de normas compartidas de modo colectivo, sobre todo en este tipo de contextos, algo destacado por Santos como central para superar el rol del profesor “*guardián del orden*”³¹. Al igual que

³¹ Santos, “Entre bastidores”, Ediciones Aljibe, Málaga, 1994

sus 2 colegas, señaló las dificultades que inscriben el contexto sobre la Escuela B y la necesidad de mostrarles a niños y niñas alternativas a los comportamientos de violencia e intolerancia. No se vieron en la docente reacciones diferenciadas ante actitudes similares de niños y niñas, así como tampoco se observaron reacciones desmedidas ante los pequeños problemas de conducta que se presentaron en el desarrollo de la clase, destacándose así, al igual que en su colega, una actitud flexible y comprensiva.

En el caso de la Escuela A, la docente de sexto año señaló la existencia de mayores problemas de conducta dentro del aula. A decir de ella, estos están caracterizados por problemas de inquietud y de llamado de atención de algunos de los varones. Pero, en contraste con lo dicho por ésta, en las observaciones se constató que, si bien sexto año de la Escuela A no está caracterizado por graves problemas de comportamiento, los que se presentan no son patrimonio de ninguno de los dos sexos. De esto se desprende que la docente cuenta con algún tipo de preconcepciones de género que la lleva a llamar la atención de los varones por encima de las mujeres. Ante acciones similares de uno y otro sexo, se pudo observar recaer más sobre los varones, marcando así la transmisión de estereotipos de género asociados a la inquietud y la efervescencia de los niños frente a las niñas. Más allá de esto, se pudo apreciar un buen relacionamiento con sus alumnos/as y una buena cuota de flexibilidad ante la charla y las bromas en clase que puede ser vinculado a un tipo de relación más “madura”, dada por la edad de los/as alumnos/as de sexto

Las maestras de primer y tercer año de la Escuela A, por su parte, mostraron a nivel discursivo interés por el diálogo y la reflexión de los alumnos/as como forma de superar los pequeños problemas que se presentan dentro del aula. Tanto en uno, como en otro caso, la atmósfera de clase no se caracterizó por problemas de comportamiento serios. Ambas maestras mostraron reacciones equitativas ante los pequeños problemas que se dieron al interior del aula de parte de niños y de niñas, no pudiéndose observar diferencias de género en este sentido.

Por tanto, al vincular la temática de género a la conducta, hemos visto que en ambas escuelas, se han rescatado tantos elementos de reproducción y transmisión de estereotipos de género, como estrategias tendientes a la equiparación y al desarrollo de una atmósfera de clase amena. Con respecto a esto último vale destacar la importancia central que algunas de las docentes le dieron a nivel discursivo al diálogo y al entendimiento entre alumnos/as.

También debe ser destacada la centralidad de negociar las normas dentro del aula de clases de manera colectiva, incentivando así la participación de todos/as. Esto cobra especial importancia en el caso de la Escuela B, donde los/as alumnos/as en ocasiones no tienen incorporadas normas de comportamiento que se pretende sean utilizadas dentro de un aula de clase. A la vez, vale señalar que se pudo ver en todas las docentes un intento por evitar una actitud autoritaria, incentivando de una u otra forma el entendimiento entre los/as alumnos/as, adoptando actitudes flexibles y tratando de dejar de lado el mero disciplinamiento.

Tercero: Las niñas y los niños.

Por último, nos referiremos a un área particular de niños y niñas. Los códigos de género manejados por unas y otros. Con esto, he pretendido indagar, a decir de Basil Bernstein³², en torno a las construcciones culturales, las formas y los contenidos a partir de

³² Bernstein, “Clases, códigos y control”, Vol. II, Akal, 1988

los cuales los alumnos/as se acercan a la temática de género dentro del aula. Procesos que definen, limitan y transmiten el conjunto de modelos socialmente disponibles, con los que los/as niños/as entran en contacto con el fin de llegar a una identificación personal en términos de hombre o mujer.

a-) El tipo de vínculo en las diferentes etapas y en los diferentes contextos.

El vínculo que mantienen niños y niñas en una y otra escuela tiene características similares en muchos aspectos. Hay un proceso de integración de ambos sexos que, como hemos vistos, comienza a dibujarse en los terceros años para verse bien marcado en sexto. Las diferencias más importantes entre una escuela y la otra la encontramos en los códigos manejados por niños y niñas en los primeros años. En el caso de la Escuela A, si bien se la docente señaló una tendencia a la separación de niñas y niños por juegos, colores, etc. De todas formas al interior del aula se vio un clima de integración, con niños y niñas compartiendo juegos, participando de igual forma, conversando al interior de cada mesita, etc. Por el contrario, la separación por sexo en primer año de la Escuela B se manifestó nítidamente. Los niños ejercieron poder sobre las niñas por medio del uso de violencia física y simbólica. Lo mismo se tradujo en una actitud sumisa y condescendiente de estas últimas, solo atinando a denunciar las agresiones con la maestra. Podemos vincular esto al manejo de códigos antagónicos entre unos y otras, a la vez que se puede suponer que se relaciona a estereotipos y prenociones que niñas y niños traen aparejadas desde sus hogares.

Sobre este último elemento, podemos llegar a pensar que la transmisión de estereotipos de género desde el hogar y el barrio se hace de modo más marcado en el caso de la Escuela B, o al menos que son absorbidos con más fuerza por niños y niñas de primer año. En una de las hipótesis de trabajo se manejó este punto al hablar de una tendencia en los estratos bajos a una mayor segregación por género. Según Bourdieu, en los medios socioeconómicamente carenciados, “...la mujer se muestra más sumisa al modelo “tradicional” (...) esta disposición tiende a debilitarse a medida que disminuye la dependencia objetiva, la cual contribuye a producirlas y a mantenerlas”, en este proceso, según el autor, “el acceso de la mujer al trabajo profesional es un factor preponderante...”³³

En el caso de la Escuela A, las propias características de los hogares a la que se hizo referencia en la caracterización (estratos medios y altos, con madres profesionales, articulación a nivel familiar, etc.) podría llevar a pensar en una menor diferenciación de roles entre padres y madres, que repercuta favorablemente en la formas a través de las cuales niños y niñas se acercan a la idea de ser hombre y de ser mujer, traduciéndose esto en un vínculo más cercano entre unas y otros en el primer año. Si bien estas son meras suposiciones, que no podemos corroborar por medio de este trabajo, vale señalar que estas diferencias apreciadas en los códigos de género de niños y niñas de primer año de una y otra escuela, no se relevaron en los años siguientes, dándose así un proceso de igualación en los códigos de género de niñas y niños en ambos contextos.

De esta forma, quedan en esta sección algunas preguntas abiertas. ¿Qué hace a niños y niñas de primer año de la Escuela B absorber de modo tan marcado los estereotipos de

³³ Bourdieu, “La dominación masculina”, p. 53, Ed. Anagrama, Barcelona, 2000

género socialmente disponibles?, ¿por qué razón estos estereotipos tan fuertemente arraigados en el primer año comienzan a desdibujarse a partir de tercero?, ¿es el papel jugado por las maestras el que hace que se revierta esta situación de segmentación de género?

b-) Estrategias utilizadas por las maestras para favorecer el vínculo entre ambos sexos.

En esta sección intentaremos ver algunas de las estrategias manejadas por la maestra para favorecer el relacionamiento de niños y niñas al interior del aula. Si bien esto ha sido manejado de una u otra forma en el correr del trabajo, aquí nos centraremos en ver los elementos manejados por las maestras (si es que los hay) para promover el vínculo cotidiano entre ambos sexos. Esto estará estrechamente relacionado con los códigos de género de unas y otros, así como por los modos de acercamiento que ellos/as manejan, ambas cosas tratadas en la sección anterior.

Todas las maestras han señalado que los primeros años son fundamentales en lo que refiere a promover el vínculo entre niños y niñas. En el caso de la maestra de primero de la Escuela A se vio un especial interés por promover la integración de ambos sexos, que se tradujo en la clase en la organización de la misma en mesitas mixtas, un buen acercamiento entre ambos en todo momento y un interés en promover el sentimiento de grupo y de compañeros. Se subraya el interés por ella puesto en superar ciertas prenociones de género que absorben de diferente modo los/as alumnos/as. Este punto se relacionó con el buen manejo de la temática de género que supo hacer esta docente.

Por su parte, la maestra de primero de la Escuela B, si bien a nivel discursivo pareció entender la importancia de un buen relacionamiento, las dificultades que debe afrontar ya precisadas en todo el correr del trabajo, le impiden tomar medidas específicas en esta dirección. Toda su atención parece puesta en controlar a los varones más revoltosos y en intentar mantener una atmósfera que permita trabajar a los que se interesan en las dinámicas. Por lo que, nuevamente, la temática de género queda al margen de sus prácticas. La maestra de tercer de la Escuela B tampoco puso especial énfasis en promover la integración entre sexos. Si bien se pudo apreciar una notoria evolución en el vínculo entre chicos y chicas, se tiende a pensar que este es fruto de cambios de actitud en unas y otros, más que a la propia intervención de la maestra. Quizá aquí sí, el bajo manejo de la temática de género no le permita a la docente ver la importancia de promover esta área.

La maestra de tercero de la Escuela A coincidió con la maestra de primero de la Escuela A en la importancia de fomentar la integración entre niños y niñas. Para esto rescató la importancia del trabajo en grupo mixtos como forma de ayudar a ambos sexos a superar determinados prejuicios de género que les dificultan el acercamiento. En sexto año la integración de ambos sexos ya está bastante bien asentada en las dos escuelas. Esto hace que las maestras no deban focalizar su atención en este punto aunque, tanto una como otra hablaron de la importancia de este acercamiento.

Lo importante de destacar aquí es el hecho que ya en sexto año en ambas escuelas se ha completado un proceso de acercamiento entre varones y chicas, pudiéndose apreciar entre ellos/as un buen relacionamiento. Por el lado de las docentes, parecen ser las maestras de la Escuela A las más concientes sobre la importancia de promover esta área, la explicación para esto ya fue anticipada en otras secciones. Las complejas situaciones que deben enfrentar las maestras de la Escuela B, sobretudo la maestra de primer año, hacen que no centren su atención en la temática de género, si no que apunten a otras áreas que van

más allá de ésta, para superar problemas que parecen más inmediatos en la vida cotidiana del aula. De todas formas, esto no implicó una tendencia de las maestras de la Escuela B a transmitir y reproducir estereotipos de género por encima de sus colegas de la Escuela A. Contradiendo con esto uno de las hipótesis que el trabajo había tenido en un comienzo.

Cuarto: conclusiones generales.

Primera conclusión: se ha podido constatar en las maestras de una y otra escuela una tendencia a la reproducción y transmisión de estereotipos y prenociones de género en las diferentes esferas de la vida cotidiana en clase donde se ha centrado la atención. A la vez, se ha dado cuenta de parte de las seis maestras, de estrategias novedosas tendientes a superar las diferencias de género dentro del aula. Podemos decir entonces, que las maestras no actúan de modo coherente y unificado en todas las esferas de la vida en el aula, por el contrario, se aprecian estrategias tendientes a superar las diferencias de género en algunas esferas de la vida cotidiana, a la vez que se cae en la reproducción y transmisión de estereotipos en otras, dependiendo de la docente, algo a lo que hemos dado a llamar dualidad de acción de las docentes. Relacionado con esto, vale señalar el hecho que se han encontrado similitudes y diferencias entre las maestras de una escuela y otras, así como al interior del propio centro, por lo que podemos decir que, si bien el contexto en el que se inserta la escuela marcan las visiones que las maestras tienen sobre la temática de género, hay otros elementos que juegan un papel importante en este sentido, vinculados a los propios códigos de género manejados por las docentes.

Segunda conclusión: Tanto a la hora de ejecutar acciones tendientes a superar las diferencias de género, como en el momento de referirse a la temática a nivel discursivo, las maestras de la Escuela B encuentran dificultades asociadas a las propias características de sus alumnos/as y a elementos que estos/as traen aparejadas de su contexto de socialización, que desvían su atención hacia otras esferas. Este hecho se repite en las tres maestras de dicho centro, adquiriendo elementos particulares en cada una de ellas. De todas formas, y contrario a lo que se suponía en una de las hipótesis que orientó el trabajo, esto no marca una tendencia de parte de las maestras de la Escuela B a una mayor reproducción y transmisión de estereotipos de género, así como tampoco una orientación de parte de las docentes a actuar de modo unidireccional con uno u otro sexo. Por el contrario, encontramos en las maestras de ambas escuelas elementos interesantes para la superación de estas diferencias, así como tendencias a la reproducción y transmisión de prenociones de género, dependiendo de la maestra y del área en la que se centre la atención.

Tercera conclusión: Si bien, como ha sido marcado en reiteradas oportunidades, se pudo dar cuenta de estrategias novedosas de parte de las maestras de una y otra escuela tendientes a superar las diferencias de género en los distintos ámbitos de la vida cotidiana dentro del aula, en ninguno de los casos se dio cuenta de actividades específicas y explícitas destinadas a superar este tipo de diferencias. Por lo que creemos fundamental, para comenzar a enfrentar esta temática de modo contundente, la articulación de ésta en un proyecto coherente y unificado dentro de los centros educativos y a la vez al interior de las diferentes áreas curriculares. Debe

superarse el manejo de la temática de género de manera espontánea y ocasional (como se dio cuenta en este trabajo), para hacerla parte de un “proyecto educativo” que tienda a la equiparación de género, aceptando y teniendo en cuenta las diferencias propias de niños y niñas.

Cuarta conclusión: se observó una tendencia general en el vínculo entre niños y niñas en uno y otro centro. Ésta, está marcada por una mayor diferenciación en los primeros años de la vida escolar, manifestada en actitudes antagónicas, elecciones diferentes en lo que refiere a juegos, colores, actividades dentro del aula, acercamiento a la maestra, así como a la posibilidad de compartir actividades dentro de clase y una predisposición a agruparse en grupos del mismo sexo. Estas diferencias se incrementaron en primer año, para comenzar a desdibujarse en los siguientes años a través de un proceso de equiparación, finalizando en sexto año con el establecimiento de un vínculo fuerte entre niñas y niños en ambas escuelas.

Quinta conclusión: en el primer año de la Escuela B se apreció en niñas y niñas la interiorización con más fuerza de los estereotipos socialmente aceptados sobre el “ser varón” y el “ser mujer”, transmitidos desde el propio contexto de socialización. De parte de los chicos, se presenta una imposición sobre las niñas que atraviesa una amplia gama de fenómenos, y que tiene en la violencia física su manifestación más extrema. Por su parte las niñas se encuentran en una actitud pasiva y temerosa que no permite revertir la situación de sumisión creada por los varones. Esto dificulta en gran forma la integración de unas y otros en proyectos comunes, a la vez que imposibilita el reconocimiento del/a otro/a como compañero/a. Este hecho se vinculó a la llamada violencia simbólica, violencia que “arranca” sumisiones con la complicidad y el consentimiento del dominado/a, (en este caso las niñas).

Sexta conclusión: finalmente, podemos decir, que este proceso de igualación que se vive en el correr de los seis años de educación primaria, es importante sea acompañado a través de estrategias de parte de las docentes orientadas a favorecer la integración de niñas y niños en actividades comunes. La importancia de esto se incrementa en los primeros años, donde cobra centralidad el rol desempeñado por la maestra, estimulando el relacionamiento de chicas y chicos. Si bien no debe dejarse de tener en cuenta la diversidad propia de varones y niñas, se hace esencial el trabajo tendiente a favorecer el reconocimiento del/la otro/a como compañero/a en un plano de igualdad.

En síntesis.

El trabajo ha intentado recorrer, de modo general, las diferentes esferas que se presentan en la vida cotidiana dentro del aula. De esta forma se ha intentado reflexionar sobre la transmisión y reproducción de estereotipos y preconcepciones de género por parte de las maestras, a la vez de dar cuenta de sus actividades más novedosas orientadas a superar estas dificultades. Al mismo tiempo se centró la atención en las características particulares de niños y niñas en los diferentes contextos y en las diferentes edades, atendiendo a su forma de acercarse al otro/a y al vínculo construido en la cotidianidad del aula.

Por ser este un estudio de caso, ninguna de las conclusiones pretenden ser generalizadas, debiéndose tener en cuenta que éstas, se refieren a dos casos específicos, en un momento y en un lugar determinado. Sí se pretende, a través de este trabajo, sumar a la investigación y al debate sobre la temática de género y educación, así como hacer un pequeño aporte para intentar articular estrategias tendientes a superar las diferencias en esta área.

Por ser este un estudio general, que intentó tocar diferentes aspectos de la temática, no se ha centrado la atención en ninguna de las esferas particulares de la vida cotidiana en el aula de modo específico, quedando entonces para posteriores trabajos el focalizarse de manera concreta en las diferentes esferas aquí manejadas.

Bibliografía.

Apple M. “Ideología y currículo”, Ediciones Akal, Madrid, 1986

Bernstein B. “Clases, códigos y control”, Vol. II, Akal, Madrid, 1988

Bourdieu, P. “La dominación masculina”, Ed. Anagrama, Barcelona, 2000

Carbonell J. “La escuela: entre la utopía y la realidad”, Eumo-Octaedro, Barcelona 1996.

Santos M. “Entre bastidores”, Ediciones Aljibe, Málaga, 1994

Subirats M. “Niños y niñas en la escuela: una exploración de los códigos de género actuales”, en: *Educación y sociedad Nro. 4*

Torres J.: El currículo oculto. Editorial Morata, Madrid, 1991.