

Universidad Nacional de Mar del Plata
Facultad de Psicología

DIFERENCIAS EN LA EDUCACIÓN DE VARONES Y MUJERES EN EL
NIVEL INICIAL DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS ESTEREOTIPOS DE
GÉNERO

Informe Final del Trabajo de Investigación correspondiente al requisito
curricular conforme O.C.S. 143/89

Alumnas:

Aizpitarte, Martina Soledad

Matrícula: 5638/02

DNI: 30883286

Cirigliano, Rocío Luján

Matrícula: 5689/02

DNI: 30533509

Supervisora: Dra. Ostrovsky, Ana

Cátedra de radicación: Psicología Educacional

Fecha de presentación: 13 de junio de 2012



N° CLASIFICACION:	ADQUISICION:
T-18 A.	
	N° INVENTARIO:
	R-1169

Este informe final corresponde al requisito curricular de investigación y como tal es propiedad exclusiva de las alumnas Aizpitarte, Martina Soledad y Cirigliano, Rocío Lujan de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional de Mar del Plata y no puede ser publicado en un todo o en sus partes o resumirse, sin el previo consentimiento escrito de las autoras.



MARTINA
AIZPITARTE



CIRIGLIANO,
ROCÍO

La que suscribe manifiesta que el presente Informe Final ha sido elaborado por las alumnas Aizpitarte, Martina Soledad, matrícula 5638/02 y Cirigliano, Rocío Lujan, matrícula 5689/02, conforme los objetivos y el plan de trabajo oportunamente pautado, aprobando en consecuencia la totalidad de sus contenidos, a los 13 días del mes de junio del año 2012.

Firma, aclaración y sello de la supervisora:

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'AOP' with a large loop on the 'A' and a long vertical stroke on the 'P'.

Ana
Ostrovsky

Presentación ante la comisión asesora:

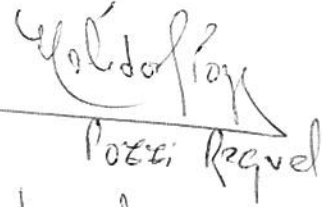
Atento al cumplimiento de los requisitos prescriptos en las normas vigentes, en el día de la fecha se procede a dar aprobación al Trabajo de Investigación presentado por las alumnas Aizpitarte, Martina Soledad, matrícula 5638/02 y Cirigliano, Rocío Lujan, matrícula 2689/02.

Firma y aclaración de los miembros de la comisión asesora:

03/09/2012

Fecha de aprobación:

10 (diez) Sobresaliente


Pózei Reguel


DRA. ANA ELISA OSTROVSKY
PROFESORA TITULAR
HISTORIA SOCIAL DE LA PSICOLOGIA
FACULTAD DE PSICOLOGIA UNMdP

Índice General:

MARCO TEÓRICO

Capítulo I: Foucault, Castoriadis, Derrida: el proceso de devenir sujeto.....	1
Capítulo II: De qué hablamos cuando hablamos de género.....	9
El concepto de género	9
El concepto de patriarcado. La eficacia simbólica en la producción de las categorías de género	12
La posición de los varones en la sociedad patriarcal	22
Género y lenguaje.....	23
Capítulo III: El desarrollo infantil: principales aportaciones teóricas.....	25
Diferentes enfoques sobre el desarrollo en la primera infancia.....	25
Psicoanálisis y género.....	27
Otras aportaciones.....	32
¿Reproducción o innovación?.....	33
Capítulo IV: Género y educación inicial.....	37
Educación inicial, historia en Argentina.....	37
Educar en el jardín	43
Propósitos de la educación inicial, de acuerdo a la normativa vigente	46
Currículum.....	48
NUESTRA INVESTIGACIÓN	
Breve recapitulación.....	54

Nuestro proyecto de investigación	57
Descripción de la investigación	58
Entrevistas	58
Observaciones	80
Un caso paradigmático.....	101
CONCLUSIONES	104
BIBLIOGRAFÍA	107

UNIVERSIDAD NACIONAL DE MAR DEL PLATA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Plan de trabajo para la realización de la investigación de pregrado

1- Apellido y nombre de las alumnas:

Aizpitarte, Martina. Matrícula 5638/02

Cirigliano, Rocío. Matrícula 5686/02

2- Cátedra de radicación:

Psicología educacional

3- Supervisora:

Lic. Ana Ostrovsky

4- Título del proyecto:

Diferencias en la educación de varones y mujeres en el nivel inicial desde la perspectiva de los estereotipos de género.

5- Descripción resumida del proyecto:

Las pautas de socialización diferenciales hacia las niñas y los niños aparecen en la familia al asignarle una serie de roles en función de su sexo. Los roles de género son expectativas creadas sobre el comportamiento masculino y femenino que van a configurar a lo largo del desarrollo lo que socialmente se considera como deseable para una mujer y para un hombre. Estos rasgos distintos se suponen que van a emanar de manera natural y espontánea del sexo biológico, invisibilizando así el proceso socio- histórico que da origen a los estereotipos de género, tomando como natural aquello que es una construcción social. Poco a poco los estereotipos de género se irán instalando, fruto de la educación que reciben los niños y niñas. En el jardín se aprende a desempeñar roles y a expresar comportamientos apropiados a cada sexo y se transmiten los estereotipos sexuales presentes en nuestra cultura. Lo que nos proponemos en este trabajo es describir y analizar las prácticas estereotipadas de enseñanza en el terreno del nivel inicial, explicitando los contenidos ocultos de las

actividades que se realizan y mostrar que en el jardín se reproducen los estereotipos de género dominantes en nuestra cultura patriarcal. Para esto, contamos con el acceso a dos jardines de infantes, uno privado y urbano, de la ciudad de Mar del Plata, y uno público y rural, ubicado en la localidad de Micaela Cascallares, partido de Tres Arroyos.

6- Palabras clave:

Género- Estereotipo-Educación-Nivel Inicial

7- Descripción:

• Motivo y antecedentes:

A partir de los aportes de Michael Foucault (1966), pensamos la producción de subjetividad como las transformaciones que cada sociedad presenta en la construcción de sus habitantes en un determinado momento histórico; transformaciones que operan eficazmente por medio de las instituciones y dispositivos que instituye.

Un aporte fundamental de este filósofo ha sido investigar las condiciones socio-históricas que determinan la constitución de las subjetividades; a través de la indagación genealógica demuestra que no hay una forma única ni universal de ser sujeto. Señala que la construcción de la subjetividad es el resultado de procesos heterogéneos a los que denomina "modos de subjetivación". La subjetividad es una forma histórica, sujeta a los discursos y las prácticas que una sociedad establece (Foucault, 1984).

La noción modo de subjetivación, alude no sólo a las variaciones epocales en la constitución de las subjetividades sino a la actividad transformadora que los sujetos pueden realizar sobre sí mismos para transformar sus vidas. Será también a través de las prácticas, el medio por el cual buscarán producir modificaciones en sus padecimientos, insatisfacciones, modos de vincularse con los otros y consigo mismos. La subjetividad no será entonces solo el efecto de los dispositivos de saber poder y sus estrategias.

Para Castoriadis, no hay sociedad sin mito. El mito es para este autor un modo por el cual la sociedad catectiza como significación el mundo y su vida en este mundo; de otra manera sus "individuos" estarían privados de sentidos. Los mitos que una sociedad instituye son cristalizaciones de significación que



operan como organizadores de sentido en el accionar, pensar y sentir de los hombres y mujeres que conforman esa sociedad, sustentando a su vez la orientación y legitimidad de sus instituciones.

Los mitos sociales en tanto cristalizaciones de sentido son una pieza clave en el sostenimiento de lo instituido, en tanto cada uno con sus narrativas particularizadas, pero muy enlazadas entre sí, dan forma al universo de significaciones imaginarias que instituye cada institución. Producen narrativas que configuran los sistemas de prioridades para las personas, organizan sus prácticas sociales, lo valorado y lo devaluado, los circuitos de circulación de uno y otro género sexual, etc. Por lo tanto, los mitos sociales (imaginario efectivo o instituido) constituyen piezas clave en el disciplinamiento y policiamiento de una sociedad.

La "institución" de las instituciones de una sociedad y su continuidad es posible no sólo por las condiciones materiales económicas que la producen sino por la eficacia simbólica de sus mitologías, emblemas y rituales que la sostienen y reproducen (Fernández, 1993).

El concepto de género, entendido de esta manera, tiene que ver con una construcción socio-cultural que surge a partir de una condición biológica de ser hombre o mujer, y con una valoración o jerarquización en el trato que reciben los sujetos a partir de esta diferencia biológica.

En los últimos 30 años el concepto de género se ha difundido en varios espacios, especialmente en el mundo académico y en el movimiento social de mujeres. Empujado por las movilizaciones de las mismas para el reconocimiento de sus derechos, ha ingresado en la arena de las políticas, tanto nacionales como de los organismos internacionales. La asimilación del concepto de género a la categoría "mujer", paralelamente a la extensión de su uso, si bien ha contribuido a visibilizar a las mujeres como colectivo social subordinado, ha conllevado, en algunas ocasiones, a desconocer la construcción de las relaciones de género, naturalizando las desigualdades entre hombres y mujeres, no tomando en cuenta el conjunto de prácticas, valores y normas socioculturales que constituyen el sustrato de tal relación.

En "El segundo sexo", Simone de Beauvoir (1949) afirma que una mujer no nace, sino que se hace, refiriéndose al sexo no como hecho biológico, sino como una experiencia cultural, cuestionando los supuestos de que la biología

es destino, constituyendo su reflexión teórica un hito fundamental de la teoría feminista.

La socióloga británica Ann Oakley (1972), en el libro "Sexo, género y sociedad", publicado en 1972, introduce el término género en el discurso de la ciencia social, distinguiendo el "sexo" como un término biológico y el "género" como un término psicológico y cultural, señalando que ser masculino o femenino es bastante independiente del sexo biológico.

La noción de género como categoría social se refiere a las relaciones sociales desde el punto de vista de las relaciones de poder y subordinación que se establecen entre hombres y mujeres a partir de las elaboraciones culturales sobre lo que se supone que es ser hombre o mujer. Elaboraciones estructuradas a partir de las diferencias biológicas entre los sexos, que se conciben como naturales, ahistóricas, inmutables y determinantes de los comportamientos, precisamente para reproducir y sostener las desigualdades.

En la construcción social de las relaciones de género, el eje central está situado en la dominación masculina y la subordinación femenina.

El concepto de patriarcado, forma de autoridad basada en el hombre-padre como cabeza de familia, con la mujer y los hijos subordinados a su autoridad, resume las relaciones de género como asimétricas y jerárquicas, entre varones y mujeres (Di Marco, 2003).

El patriarcado no se sostiene sólo por hombres, sino que es necesaria la contribución de las mujeres. Sin embargo el papel de cada uno es diferente: históricamente se han delegado en el hombre, en la figura masculina, las tareas de la esfera pública, él es el proveedor y quien representa a la familia. Debe tener un carácter inquebrantable, no debe llorar, debe permanecer firme ante las desavenencias del entorno. La mujer será la representante de la esfera privada, es ella quien expresará los sentimientos, se hará cargo de la crianza de los hijos, y quien mostrará un carácter más débil.

Este ordenamiento que se nos presenta como natural y que tanto esfuerzo nos cuesta pensar como una construcción social, tiene lugar en todos los niveles de nuestras vidas, desde el comienzo mismo de nuestra existencia somos atravesados por prácticas y discursos que lo legitiman y lo presentan como la única forma posible de organizar nuestros actos, sentimientos y deberes.

El patriarcado se basa en una autoridad desigual entre hombres y mujeres, cuyo ordenamiento está apoyado en discursos que lo legitiman y naturalizan. Los hombres son asociados a la dominación y las mujeres a la sumisión. Mientras este sistema se mantenga inmutable, no habrá de que preocuparse, hombres y mujeres vivirán "en paz", cada uno desempeñando su rol. Pero cuando el ordenamiento cae, cuando existe la conciencia de lo construido, de lo histórico de este proceso, es cuando se presenta la posibilidad de cambio. No se trata de dejar de ser mujer, o dejar de ser hombre, ni de confundir masculinidades con femineidades, sino de avanzar hacia una mayor democratización de las relaciones familiares y, a partir de allí, sociales, y de reconocer en lo naturalizado el proceso histórico que le dio origen.

En este sentido, la problemática del género en la educación es una preocupación actual, su tratamiento y discusión podría tener relevancia práctica ya que serviría para cambiar o mejorar la acción educativa.

Se designa estereotipo de género o sexual al conjunto de creencias que asignan a cada sexo rasgos y actitudes psicológicas, intelectuales y manuales en función de sus características biológicas (Binimelis, 1992).

En el nivel inicial, el curriculum oculto opera a través de los estereotipos de género y de la asignación de roles. El curriculum oculto es, en este caso, un conjunto de normas y valores inconcientes que perpetúan los estereotipos y que se transmiten en los centros educativos.

La institución escolar y, en el contexto de la sala los docentes, propician una imagen del mundo que corresponde a la visión androcéntrica, lo que contribuye a la reproducción de ésta.

Los estereotipos tendrían que ver con aquellas conductas o comportamientos que son esperables o presupuestos en los alumnos y alumnas, por parte de los docentes. Una práctica como la división de roles es entendida como natural y hay consenso sobre ella. No sólo se establece una diferenciación clara de lo femenino y lo masculino sino que se jerarquiza, dotando a aquellas características asociadas con lo masculino (independencia, estabilidad emocional, dinamismo, agresividad, capacidad lógica, racionalidad, valentía, fuerza, objetividad, espacio público) de un mayor valor social que las asociadas a lo femenino (dependencia, inestabilidad emocional, pasividad,



afectividad, intuición, emocionalidad, miedo, debilidad, subjetividad, espacio privado).

Los roles de varones y mujeres en la sociedad son determinados socialmente y reproducidos de generación en generación en ámbitos como el lenguaje, las tradiciones, las modas, los medios de comunicación, etc. Es por esta razón que no se puede evitar pensar también a la educación como un lugar de reproducción de valores culturales (Felmer, 2007).

- Objetivos generales:

Contribuir a la comprensión de las relaciones entre género y educación en el nivel inicial.

- Objetivos específicos:

- Describir y analizar las prácticas estereotipadas de enseñanza en el nivel inicial, en un jardín de infantes rural, ubicado en la localidad de Micaela Cascallares, y en un jardín de infantes urbano, en la ciudad de Mar del Plata.
- Explicitar los contenidos ocultos en las actividades que se realizan, en el Nivel inicial, en un jardín de infantes rural, ubicado en la localidad de Micaela Cascallares, y en un jardín de infantes urbano, en la ciudad de Mar del Plata.
- Mostrar las particularidades de los modos de subjetivación en ámbitos concretos dentro del espacio del jardín de infantes.

- Hipótesis de trabajo:

- Los estereotipos de género tradicionales serían reproducidos en el ámbito de la educación inicial. En el jardín se aprendería a desempeñar roles y expresar comportamientos apropiados a cada sexo, según las normas establecidas, es decir que la educación inicial reproduciría y transmitiría los modelos de género presentes en la cultura.
- No se esperaría hallar diferencias sustanciales en cuanto a la reproducción de los estereotipos de género en los dos ámbitos en que realizaremos el trabajo de investigación (rural y público, urbano y privado).

- Métodos y técnicas:

Este trabajo tratará de aproximarse al objeto de estudio propuesto, a través del análisis de bibliografía acorde al tema, pero también con el apoyo de información extraída de observaciones realizadas directamente en el campo, es decir, en el interior de dos jardines de infantes.

Se realizara un estudio no experimental transaccional descriptivo.

- Descripción de la muestra:

El jardín de infantes IDRA (Colegio Musical IDRA) forma parte una institución que cuenta con jardín maternal, nivel inicial, primario, secundario y superior. Se trata de una institución privada, sin subvención estatal, mixta y laica. Se brinda un servicio educativo conforme a las directivas de las autoridades educativas provinciales (DIPREGEP N° 2008) y supervisado por dichas autoridades.

En todas las secciones del Nivel Inicial la orientación artística propicia una actitud creadora en los niños, por medio de actividades como música, literatura, plástica y talleres extraescolares de fútbol, natación, gimnasia predeportiva, iniciación a la danza, violín, maxibanda.

El nivel inicial cuenta con dos turnos, mañana y tarde, de 4 horas y 20 minutos cada uno. También cuenta con jornada extendida: aquellas familias que necesiten una mayor cobertura horaria para sus hijos pueden requerir el servicio de almuerzo con un menú especialmente preparado por una nutricionista y la permanencia en el jardín un lapso horario ampliado (dos horas más).

El jardín de infantes N° 907 es un jardín rural y estatal subvencionado por el estado, funciona en la localidad de Micaela Cascallares, partido de Tres Arroyos, provincia de Buenos Aires. La localidad cuenta con 600 habitantes aproximadamente y su población se dedica en su mayoría a actividades rurales o relacionadas. El jardín posee una matrícula total de 40 alumnos, distribuidos en sala maternal, salas de 3, 4 y 5 años. Cuenta con una profesora de música, y los niños realizan actividad física con su maestra de sala.

Las técnicas a utilizar son las siguientes:

- Entrevista semiestructurada con informantes clave: docentes, personal auxiliar y directivos de ambos establecimientos.
- Observación sistemática de actores relevantes: alumnos y docentes de los jardines de infantes seleccionados.
- Los parámetros de observación son los siguientes: juegos propuestos, juego libre, distribución del mobiliario en la sala, materiales didácticos y literatura escogida, música, disfraces y vestimenta habitual, trato a nivel corporal, lenguaje utilizado por docentes para referirse a unos y a otras.

- Lugar de realización del trabajo:

El trabajo será realizado en dos jardines de infantes:

- Jardín de infantes N° 907, Micaela Cascallares, partido de Tres Arroyos.
- Jardín de infantes IDRA, Mar del Plata.

- Factibilidad:

- Se cuenta con acceso a ambas instituciones.


- Cronograma de actividades:

Actividades	Meses					
	1	2	3	4	5	6
Revisión bibliográfica y elaboración del marco conceptual	X					
Preparación de los instrumentos (entrevista semiestructurada y listado de parámetros de observación)		X				
Observación sistemática de actores relevantes			X			
Administración de las entrevistas a informantes clave			X			
Análisis de los datos				X	X	

Elaboración del informe final							X
-------------------------------	--	--	--	--	--	--	---

- Bibliografía básica de referencia:
- Binimelis, A y Blazquez, M (1992) Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares chilenos, Santiago. Sernam
- Di Marco, G. (2003). Democratización de las relaciones familiares (en prensa).
- Felmer, S. (2007). Trabajo de investigación acerca de los estereotipos de género en las representaciones docentes en el nivel inicial. En: www.alipso.com/monografias
- Fernández, Ana María compiladora (1999). Instituciones estalladas. Bs. As. Eudeba.
- Fernández, A. M. y De Brassi, J.C. comp (1993). Tiempo histórico y campo grupal. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Foucault, M. (1966). Las palabras y las cosas. México. Siglo XXI.
- Foucault, M (1984). El poder y la norma, La nave de los locos, N°8.
- Volnovich, Juan Carlos (2000). Claves de infancia : ética y género en la clínica psicoanalítica con niños. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.

Firma de la supervisora:

 Ana
Ostrovsky

Firma de las alumnas:

 Angélica Ruiz

 MARTINA
AZPITARTE

Evaluadora: Prof. Pozzi

Rosendo Holdeberg

Aprobado YPP

7-06-12

(material extirpado en la
inst. t. con)



MARCO TEÓRICO

CAPÍTULO I

FOUCAULT, CASTORIADIS, DERRIDA: EL PROCESO DE DEVENIR SUJETO

Se vende:

- *Una negra medio bozal, de nación cabinda, en la cantidad de 430 pesos.
Tiene principios de coser y planchar.*
- *Sanguijuelas recién venidas de Europa, de la mejor calidad, a cuatro,
cinco y seis vintenes una.*
 - *Un coche, en quinientos patacones, o se cambia por una negra.*
 - *Una negra, de edad de trece a catorce años, sin vicios, de nación
bangala.*
 - *Un mulatillo de edad de once años, con principios de sastre.*
 - *Esencia de zarzaparrilla, a dos pesos el frasquito.*
- *Una primeriza con pocos días de parida. No tiene criatura, pero tiene
abundante y buena leche.*
 - *Un león, manso como un perro, que come de todo, y también una
cómoda y una caja de caoba.*
- *Una criada sin vicios ni enfermedades, de nación conga, de edad como
de dieciocho años, y asimismo un piano y otros muebles, a precios
cómodos.*

*(De los diarios uruguayos de 1840, veintisiete años después de la
abolición de la esclavitud.)*

Galeano (1989)

Ana María Fernández plantea un recorrido por diferentes autores en un intento de revelar algunas manifestaciones de los modos contemporáneos de producir subjetividad y vínculos. Así, plantea que el trabajo con llamados “sectores marginales”, con mujeres, con homosexuales, con jóvenes de los 90, con etnias diversas, hablan de los límites de pensar un modo universal de subjetivación. Las nuevas formas de violencia, la caída del deber, la desustancialización de los valores, la crisis de los contratos conyugales estarían dando cuenta de significativas transformaciones del lazo social en función de una mutación, aún en curso, de las significaciones imaginarias sociales fundantes de la Modernidad. Tal vez hayamos tenido el espejismo de universalizar aquello que puede conservar un enorme valor si puede redituarse en su localidad.

Para que aquello que se universalizó pueda particularizarse es necesario realizar por lo menos dos operaciones en estrecha interrelación:

- a) una elucidación crítica de las nociones universalizadas, es decir desesencializar.
- b) trabajar una dimensión socio-histórica en la noción de subjetividad.

Para el trabajo de des-esencialización han sido y son importantes instrumentos conceptuales las nociones de elucidación crítica (Castoriadis), reconstrucción (Derrida) y análisis genealógico (Foucault).

Derrida, con su noción de reconstrucción, Castoriadis con su criterio de elucidación crítica en relación a lo que él llama el pensamiento heredado y Foucault con su noción de genealogía, crítica a la noción de origen son tres autores –sin excluir otros- que pueden ser de utilidad en la construcción teórica y metodológica de un campo de problemas de la subjetividad (Fernández, 1999).

A partir de los aportes de Michael Foucault (1966), pensamos la producción de subjetividad como las transformaciones que cada sociedad presenta en la construcción de sus habitantes en un determinado momento histórico; transformaciones que operan eficazmente por medio de las instituciones y dispositivos que instituye.

Un aporte fundamental de este filósofo ha sido investigar las condiciones sociohistóricas que determinan la constitución de las subjetividades; a través de la indagación genealógica demuestra que no hay una forma única ni universal de ser sujeto. Señala que la construcción de la subjetividad es el resultado de procesos heterogéneos a los que denomina “modos de subjetivación”.

“La subjetividad es una forma histórica, sujeta a los discursos y las prácticas que una sociedad establece” (Foucault, 1984).

La noción modo de subjetivación, alude no sólo a las variaciones epocales en la constitución de las subjetividades sino a la actividad transformadora que los sujetos pueden realizar sobre sí mismos para transformar sus vidas. Será también a través de las prácticas, el medio por el cual buscarán producir modificaciones en sus padecimientos, insatisfacciones, modos de vincularse con los otros y consigo mismos. La subjetividad no será entonces solo el efecto de los dispositivos de saber poder y sus estrategias.

El análisis genealógico permite encontrar los puentes entre las narrativas teóricas y los dispositivos histórico-sociales-políticos-subjetivos que sostienen.

En tal sentido indaga sobre las condiciones de posibilidad, los principios de ordenamiento, las formas de enunciabilidad y los regímenes de verdad de sus producciones teóricas.

Para Derrida, deconstruir es desmontar, problematizar la relación inmediata y “natural” del pensamiento (logos) unido a la verdad y el sentido. Supone una rigurosa problematización de los supuestos hegemónicos que legitiman la búsqueda y garantía del origen como fundamento último de la razón patriarcal.

El modo de-constructivo propuesto por Derrida articula la inversión y el desplazamiento de las oposiciones binarias, de manera tal de hacer visible la interdependencia de términos aparentemente dicotómicos y cómo su significado se relaciona con una historia genealógica y particular y fueron construidos para “propósitos particulares y en contextos particulares”. Hace visible que las oposiciones no son naturales sino construidas.

En tal sentido, la de-construcción puede considerarse una herramienta fructífera para quebrar el hábito de pensar las categorías conceptuales como a-históricas y universales. Cornelius Castoriadis dice: “elucidar es el trabajo por el cual los hombres intentan pensar lo que hacen y saber lo que piensan”. Problematizar, es decir abrir a la crítica, desde sus respuestas reconstruir sus preguntas, para poder así indagar sus impensables. Desde sus respuestas reconstruir sus preguntas, desde sus enunciados teóricos, inferir las condiciones de posibilidad (teórico-epistémicas, pero también institucionales y socio-históricas), desplegar sus enunciados, para poder sostener un desafío: ¿cómo hacer para pensar tales problemas de otro modo?

Es importante resaltar que una teoría demarca sus áreas de visibilidad e invisibilidad, sus enunciados y sus silencios [...] crítica aquí no significa evidenciar los errores, mostrar desacuerdos o adhesiones, sino más bien presuponer que aquello que una teoría “no ve” es interior al ver .

En palabras de Michel Foucault, en 1979:

“Mostrar las determinaciones históricas de lo que somos es mostrar lo que hay que hacer. Porque somos más libres de lo que creemos, y no porque estemos menos determinados, sino porque hay muchas cosas con las que aún podemos romper, para hacer de la libertad un problema estratégico, para crear libertad. Para liberarnos de nosotros mismos”. (Fernández, 1999).

En este mismo orden de cosas, Ana María Fernández recorre la noción de Imaginario Social, para dar cuenta de los modos de producir subjetividades. Plantea que la unidad de una sociedad, en el plano de la subjetividad colectiva, se mantiene a través de la consolidación y reproducción de sus producciones de sentido (Imaginario Social): sentidos organizadores (mitos) que sustentan la institución de normas, valores y lenguaje, por los cuales una sociedad puede ser visualizada como una totalidad. De conformidad con sus formas, la institución de la sociedad produce individuos quienes, a su vez, están en condiciones de reproducir dicha sociedad.

La cuestión de lo Imaginario Social en tanto universos de significaciones que instituyen una sociedad es inseparable del problema del poder. La historia de los repartos de poder, la distribución de sus jerarquías, las prácticas y sistemas de valores que ha legitimado, como los lazos sociales que genera en diferentes estructuras materiales, ocupa un lugar central en el cuadro de la vida social.

Los dispositivos de poder exigen como condición del funcionamiento y la reproducción del poder no sólo de sistemas de legitimación, enunciados, normativas y reglas de justificación, sanciones de las conductas no deseables, sino también prácticas extra discursivas; necesita de soportes mitológicos, emblemas, rituales que hablen a las pasiones y en consecuencia disciplinen los cuerpos. Este universo de significaciones (Imaginario Social) hace que el poder marche haciendo que los miembros de una sociedad “enlacen y adecuen sus

deseos al poder”, que sus instituciones se inscriban en el espíritu de los hombres y mujeres; hace que “los conscientes e inconscientes se pongan en fila”. Más que la razón, el imaginario social interpela a las emociones, voluntades, sentimientos, sus rituales promueven las formas que adquirirán los comportamientos de agresión, de temor, de amor, de seducción, que son las formas en que el deseo se anuda al poder.

En este recorrido, alude a la diferenciación que establece Castoriadis entre imaginario social efectivo (instituido) e imaginario social radical (instituyente). Lo imaginario efectivo es lo que mantiene unida a una sociedad; pero entonces queda abierta la cuestión histórica por excelencia: la génesis de sentido; es decir, la producción de nuevos sistemas de significación, o, dicho de otra manera, la transformación, en el plano de las significaciones, de una sociedad. Las transformaciones de sentido, lo instituyente, operan siempre con la resistencia de aquello consagrado, instituido que, hasta tanto no sea trastocado, opera como régimen de verdad.

Para Castoriadis, no hay sociedad sin mito. El mito es para este autor un modo por el cual la sociedad catectiza como significación el mundo y su vida en este mundo; de otra manera sus “individuos” estarían privados de sentidos. Los mitos que una sociedad instituye son cristalizaciones de significación que operan como organizadores de sentido en el accionar, pensar y sentir de los hombres y mujeres que conforman esa sociedad, sustentando a su vez la orientación y legitimidad de sus instituciones.

Pero lo histórico-social no crea o inventa de una sola vez y para siempre significaciones imaginarias; el desorden social se despliega cuando aparecen nuevos organizadores de sentido; así, por ejemplo, plantea Castoriadis: “Lo mismo cabe decir del movimiento de mujeres [...] ponen en tela de juicio significaciones imaginarias centrales de la sociedad instituida, y al mismo tiempo, crean algo. El movimiento de mujeres tiende a destruir la idea de una

relación jerárquica entre los sexos, expresa la lucha de los individuos de sexo femenino para alcanzar su autonomía y, como las relaciones entre los sexos son nucleares en toda sociedad, el movimiento afecta toda la vida social y sus repercusiones resultan incalculables.”

Es decir que los nuevos organizadores de sentido y las prácticas sociales que los hacen posibles refieren a lo imaginario social no instituido, radical, instituyente siempre, utópico a veces, que da cuenta de la existencia de deseos que no se anudan al poder, que desordenan las prácticas, desdisciplinan los cuerpos, deslegitiman sus instituciones y en algún momento instituyen nueva sociedad.

Es importante remarcar este aspecto instituyente del imaginario radical, ya que en tanto da cuenta de las líneas de fuga que los deseos posibilitan en relación al disciplinamiento social, inscribe la cuestión en dos planos simultáneos. Por un lado, establece la relación entre Imaginario Social, deseo y producción de utopías y por otro instala la cuestión del poder en el centro mismo de la producción de subjetividad. En tal sentido, si las utopías dan cuenta de deseos que no se anudan al poder habrá que pensarlas ya no como aquello que advendrá en un futuro mejor, sino, en tanto producción de sentido, como actualidad radical, actualización de deseo, denegación de finalidades, que opera resignificación y produce realidad.

Los mitos sociales en tanto cristalizaciones de sentido son una pieza clave en el sostenimiento de lo instituido, en tanto cada uno con sus narrativas particularizadas, pero muy enlazadas entre sí, dan forma al universo de significaciones imaginarias que instituye cada institución. Producen narrativas que configuran los sistemas de prioridades para las personas, organizan sus prácticas sociales, lo valorado y lo devaluado, los circuitos de circulación de uno y otro género sexual, etc. Por lo tanto, los mitos sociales (imaginario efectivo o

instituido) constituyen piezas clave en el disciplinamiento y policiamiento de una sociedad.

La "institución" de las instituciones de una sociedad y su continuidad es posible no sólo por las condiciones materiales económicas que la producen sino por la eficacia simbólica de sus mitologías, emblemas y rituales que la sostienen y reproducen.

A continuación se puntualizan algunos mecanismos a través de los cuales los mitos sociales logran su eficacia en el disciplinamiento social:

En primer lugar, operan por la repetición insistente de sus narrativas. Sus formas de enunciabilidad sostienen hasta el infinito unimisma trama argumental. Repetición argumental y múltiples focos en la gestión de sus enunciados crean los caminos de su eficacia simbólica. Así, discursos científicos, políticos, religiosos, jurídicos, medios de comunicación social, escuelas, novelas, cine, teatro, artes plásticas producen y reproducen los argumentos que instituyen, por ejemplo, lo masculino y lo femenino en nuestra sociedad.

En segundo lugar, se instituyen como universos de significaciones de formas molares, totalizadoras, esencialistas que estipulan no sólo lo que debe ser un hombre o una mujer sino lo que es. En tal sentido esta voluntad totalizadora opera violencia simbólica, ya que no da lugar, se apropia, tritura, invisibiliza las diferencias de sentido, la diversidad de prácticas y posicionamientos subjetivos de los actores sociales; homogeneiza y por lo tanto violenta lo diverso.

Esta invisibilización de lo diverso no sólo deja sin lugar a la singularidad, sino que, a través de estos discursos molares, universalistas, se invisibiliza el proceso socio-histórico de su construcción, presentando como realidades naturales y a-históricas, y por lo tanto inmodificables, aquello que es producto, efecto de su eficacia. En tanto construyen un "real", que se presenta como la realidad objetiva, organizan desde la "fuerza de la evidencia", regímenes de

verdad de gran poder de sanción o enjuiciamiento de cualquier práctica o pensamiento o sentimiento que transgreda, dude o cuestione sus verdades.

Otra de las características de lo totalizador de sus enunciados es que, en tanto sus principios son establecidos como universales, es decir para todos los hombres y mujeres, deniegan las estrategias biopolíticas que, bueno es reconocerlo, operan en forma muy diferente según las clases sociales o grupos étnicos o culturales que conforman una sociedad.

Por otra parte, operan por deslizamientos de sentido que vuelven equivalentes cuestiones muy disímiles. En el mito mujer-madre, no es lo mismo decir que para ser madre se necesita ser mujer, que para ser mujer se necesita ser madre; sin embargo esta ecuación de gran eficacia simbólica en nuestra cultura ha vuelto equivalentes ambos términos de la ecuación.

Asimismo instituyen exaltaciones y negaciones articuladas, sus narrativas pondrán un espacio superlativo en ciertos aspectos de una realidad y denegarán o invisibilizarán otros, que al no ser objeto de enunciación quedarán como inexistentes. Se invisibiliza toda contradicción posible entre la realidad y el mito.

Estas cristalizaciones de sentido, los mitos sociales, al instituir un "real", pero vivido por los actores sociales como la realidad objetiva, organizan las formas de los lazos sociales, es decir que institucionalizan tanto las relaciones materiales como las subjetivas de las personas. Por lo tanto, prescriben en forma explícita e implícita como deben ser desde los contratos laborales hasta las relaciones sentimentales entre géneros sexuales; son, por ende, una verdadera fuerza material del campo social. (Fernández, 1993).

CAPÍTULO II

DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE GÉNERO

Sobre la niña ejemplar: una niña juega con dos muñecas y las regaña para que se queden quietas. Ella también parece una muñeca, por lo linda y buena que es y porque a nadie molesta.

(Del libro Adelante, de J.H. Figueira, que fue texto de enseñanza de las escuelas del Uruguay hasta hace pocos años).

Galeano (1989).

El concepto de género

El concepto de género tiene que ver con una construcción socio-cultural que surge a partir de una condición biológica de ser hombre o mujer, y con una valoración o jerarquización en el trato que reciben los sujetos a partir de esta diferencia biológica.

En los últimos 30 años el concepto de género se ha difundido en varios espacios, especialmente en el mundo académico y en el movimiento social de mujeres. Empujado por las movilizaciones de las mismas para el reconocimiento de sus derechos, ha ingresado en la arena de las políticas, tanto nacionales como de los organismos internacionales. La asimilación del concepto de género a la categoría “mujer”, paralelamente a la extensión de su uso, si bien ha contribuido a visibilizar a las mujeres como colectivo social subordinado, ha conllevado, en algunas ocasiones, a desconocer la

construcción de las relaciones de género, naturalizando las desigualdades entre hombres y mujeres, no tomando en cuenta el conjunto de prácticas, valores y normas socioculturales que constituyen el sustrato de tal relación.

En "El segundo sexo", Simone de Beauvoir (1949) afirma que una mujer no nace, sino que se hace, refiriéndose al sexo no como hecho biológico, sino como una experiencia cultural, cuestionando los supuestos de que la biología es destino, constituyendo su reflexión teórica un hito fundamental de la teoría feminista.

La socióloga británica Ann Oakley (1972), en el libro "Sexo, género y sociedad", publicado en 1972, introduce el término género en el discurso de la ciencia social, distinguiendo el "sexo" como un término biológico y el "género" como un término psicológico y cultural, señalando que ser masculino o femenino es bastante independiente del sexo biológico.

La noción de género como categoría social se refiere a las relaciones sociales desde el punto de vista de las relaciones de poder y subordinación que se establecen entre hombres y mujeres a partir de las elaboraciones culturales sobre lo que se supone que es ser hombre o mujer. Elaboraciones estructuradas a partir de las diferencias biológicas entre los sexos, que se conciben como naturales, ahistóricas, inmutables y determinantes de los comportamientos, precisamente para reproducir y sostener las desigualdades.

En la construcción social de las relaciones de género, el eje central está situado en la dominación masculina y la subordinación femenina.

El concepto de patriarcado, forma de autoridad basada en el hombre-padre como cabeza de familia, con la mujer y los hijos subordinados a su autoridad, resume las relaciones de género como asimétricas y jerárquicas, entre varones y mujeres (Di Marco, 2003).

El concepto de patriarcado. La eficacia simbólica en la producción de las categorías de género

El patriarcado no se sostiene sólo por hombres, sino que es necesaria la contribución de las mujeres. Sin embargo el papel de cada uno es diferente: históricamente se han delegado en el hombre, en la figura masculina, las tareas de la esfera pública, él es el proveedor y quien representa a la familia. Debe tener un carácter inquebrantable, no debe llorar, debe permanecer firme ante las desavenencias del entorno. La mujer será la representante de la esfera privada, es ella quien expresará los sentimientos, se hará cargo de la crianza de los hijos, y quien mostrará un carácter más débil.

Este ordenamiento que se nos presenta como natural y que tanto esfuerzo nos cuesta pensar como una construcción social, tiene lugar en todos los niveles de nuestras vidas, desde el comienzo mismo de nuestra existencia somos atravesados por prácticas y discursos que lo legitiman y lo presentan como la única forma posible de organizar nuestros actos, sentimientos y deberes.

El patriarcado se basa en una autoridad desigual entre hombres y mujeres, cuyo ordenamiento está apoyado en discursos que lo legitiman y naturalizan. Los hombres son asociados a la dominación y las mujeres a la sumisión. Mientras este sistema se mantenga inmutable, no habrá de que preocuparse, hombres y mujeres vivirán "en paz", cada uno desempeñando su rol. Pero cuando el ordenamiento cae, cuando existe la conciencia de lo construido, de lo histórico de este proceso, es cuando se presenta la posibilidad de cambio. No se trata de dejar de ser mujer, o dejar de ser hombre, ni de confundir masculinidades con femineidades, sino de avanzar hacia una mayor democratización de las relaciones familiares y, a partir de allí, sociales, y de reconocer en lo naturalizado el proceso histórico que le dio origen.

En este sentido, la problemática del género en la educación es una preocupación actual, su tratamiento y discusión podría tener relevancia práctica ya que serviría para cambiar o mejorar la acción educativa.

Se designa estereotipo de género o sexual al conjunto de creencias que asignan a cada sexo rasgos y actitudes psicológicas, intelectuales y manuales en función de sus características biológicas (Binimelis, 1992)

Marta Lamas realiza un recorrido por los textos de Scott y luego analiza la construcción de la categoría género. Para Scott, este uso descriptivo del término, que es el más común, reduce el género a "un concepto asociado con el estudio de las cosas relativas a las mujeres". Empleado con frecuencia por los historiadores para "trazar las coordenadas de un nuevo campo de estudio" (las mujeres, los niños, las familias y las ideologías de género), referido "solamente a aquellas áreas - tanto estructurales como ideológicas- que comprenden relaciones entre los sexos" este uso respalda un "enfoque funcionalista enraizado en último extremo en la biología".

Pero la cuestión no queda ahí. Scott señala además que "género se emplea también para designar las relaciones sociales entre los sexos. [...] para sugerir que la información sobre las mujeres es necesariamente información sobre los hombres, que un estudio implica al otro. Este uso insiste en que el mundo de las mujeres es parte del mundo de los hombres, creado en él y por él. Este uso rechaza la utilidad interpretativa de la idea de las esferas separadas, manteniendo que el estudio de las mujeres por separado perpetúa la ficción de que una esfera, la experiencia de un sexo, tiene poco o nada que ver con la otra".

Finalmente, para Scott la utilización de la categoría género aparece no sólo como forma de hablar de los sistemas de relaciones sociales o sexuales sino también como forma de situarse en el debate teórico. Los lenguajes



conceptuales emplean la diferenciación para establecer significados, y la diferencia de sexos es una forma primaria de diferenciación significativa. El género facilita un modo de decodificar el significado que las culturas otorgan a la diferencia de sexos y una manera de comprender las complejas conexiones entre varias formas de interacción humana.

Scott propone una definición de género que tiene dos partes analíticamente interrelacionadas, aunque distintas, y cuatro elementos. Lo central de la definición es la "conexión integral" entre dos ideas: [...] el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder.

Scott distingue los elementos del género, y señala cuatro principales:

-Los símbolos y los mitos culturalmente disponibles que evocan representaciones múltiples.

-Los conceptos normativos que manifiestan las interpretaciones de los significados de los símbolos. Estos conceptos se expresan en doctrinas religiosas, educativas, científicas, legales y políticas que afirman categóricamente y unívocamente el significado de varón y mujer, masculino y femenino.

-Las instituciones y organizaciones sociales de las relaciones de género: el sistema de parentesco, la familia, el mercado de trabajo segregado por sexos, las instituciones educativas, la política.

-La identidad. Scott señala que aunque aquí destacan los análisis individuales – las biografías- también hay posibilidad de tratamientos colectivos que estudian la construcción de la identidad genérica en grupos. Esta es una parte débil de su exposición, pues mezcla identidad subjetiva con identidad genérica.

Scott cita a Bourdieu, para quien [...] la "di-visión del mundo", basada en referencias a "las diferencias biológicas y sobre todo a las que se refieren a la división del trabajo de procreación y reproducción" actúa como la "mejor fundada de las ilusiones colectivas".

Establecidos como conjunto objetivo de referencias, los conceptos de género estructuran la percepción y la organización concreta y simbólica de toda la vida social.

Ya que estas referencias establecen un control diferencial sobre los recursos materiales y simbólicos, el género se implica en la concepción y construcción del poder.

Por ello Scott señala que el género es el campo primario dentro del cual o por medio del cual se articula el poder. El ensayo de Scott tiene varios méritos. Uno fundamental es su cuestionamiento al esencialismo y la ahistoricidad. Ella aboga por la utilización no esencialista de género en los estudios históricos feministas:

Necesitamos rechazar la calidad fija y permanente de la oposición binaria, lograr una historicidad y una desconstrucción genuinas de los términos de la diferencia sexual.

Además, su ensayo ordena y clarifica el debate, y propone una vinculación con el poder. Otro acierto es señalar, muy en la línea de decir que el emperador no tiene ropas, la obviedad de la sustitución "académica" de mujeres por género. Esta medida de política académica ignora el esfuerzo metodológico por distinguir construcción social de biología que alentó mucho del trabajo pionero de género.

Las representaciones sociales son construcciones simbólicas que dan atribuciones a la conducta objetiva y subjetiva de las personas. El ámbito social

es, más que un territorio, un espacio simbólico definido por la imaginación, y determinante en la construcción de la autoimagen de cada persona: la conciencia está habitada por el discurso social. Aunque la multitud de representaciones culturales de los hechos biológicos es muy grande y tiene diferentes grados de complejidad, la diferencia sexual tiene cierta persistencia fundante: trata de la fuente de nuestra imagen del mundo, en contraposición con un otro.

El cuerpo es la primera evidencia incontrolable de la diferencia humana. Lo que define al género es la acción simbólica colectiva.

Mediante el proceso de constitución del orden simbólico en una sociedad se fabrican las ideas de lo que deben ser los hombres y las mujeres.

La cultura marca a los seres humanos con el género y el género marca la percepción de todo lo demás: lo social, lo político, lo religioso, lo cotidiano. La lógica del género es una lógica de poder, de dominación. Esta lógica es, según Bourdieu, la forma paradigmática de violencia simbólica, definida por este sociólogo francés como aquella violencia que se ejerce sobre un agente social con su complicidad o consentimiento.

Para Bourdieu existe gran dificultad para analizar la lógica del género ya que se trata de [...] una institución que ha estado inscrita por milenios en la objetividad de las estructuras sociales y en la subjetividad de las estructuras mentales, por lo que el analista tiene toda la posibilidad de usar como instrumentos del conocimiento categorías de la percepción y del pensamiento que debería tratar como objetos del conocimiento. Bourdieu dice que el orden social masculino está tan profundamente arraigado que no requiere justificación: se impone a sí mismo como autoevidente, y es tomado como "natural" gracias al acuerdo "casi perfecto e inmediato" que obtiene de, por un lado, estructuras sociales como la organización social de espacio y tiempo y la división sexual del trabajo, y por

otro lado, de estructuras cognitivas inscritas en los cuerpos y en las mentes. Estas estructuras cognitivas se inscriben mediante el mecanismo básico y universal de la oposición binaria. Así, [...] las personas dominadas, o sea las mujeres, aplican a cada objeto del mundo (natural y social) y en particular a la relación de dominación en la que se encuentran atrapadas, así como a las personas a través de las cuales esta relación se realiza, esquemas no pensados de pensamiento que son el producto de la encarnación de esta relación de poder en la forma de pares (alto/bajo, grande/pequeño, afuera/adentro, recto/torcido, etcétera) y que por lo tanto las llevan a construir esta relación desde el punto de vista del dominante como natural.

Bourdieu señala que la eficacia masculina radica en el hecho de que legitima una relación de dominación al inscribirla en lo biológico, que en sí mismo es una construcción social biologizada.

La dominación de género muestra mejor que ningún otro ejemplo que la violencia simbólica se lleva a cabo a través de "un acto de cognición y de falso reconocimiento que está más allá de, o por debajo de, los controles de la conciencia y la voluntad". Según Bourdieu, este acto se encuentra en las oscuridades de los esquemas de habitus, esquemas que a su vez son de género y engendran género.

Bourdieu dice que no se puede comprender la violencia simbólica a menos que se abandone totalmente la oposición escolástica entre coerción y consentimiento, imposición externa e impulso interno. En ese sentido, señala que la dominación de género consiste en lo que se llama en francés *contrainte par corps*, o sea, un encarcelamiento efectuado mediante el cuerpo. El trabajo de la socialización tiende a efectuar una somatización progresiva de las relaciones de dominación de género a través de una operación doble:

Primero, mediante la construcción social de la visión del sexo biológico, que sirve como la fundación de todas las visiones míticas del mundo; segundo, a través de la inculcación de una hexis corporal que constituye una verdadera política encarnada. Este doble trabajo de inculcación, a la vez sexualmente diferenciado y sexualmente diferenciador, impone a mujeres y hombres el género, o sea [...] conjuntos diferentes de disposiciones respecto a los juegos sociales que son cruciales en su sociedad, tales como juegos de honor y guerra (adecuados para el despliegue de la masculinidad o la virilidad) o, en sociedades avanzadas, los juegos más valorados, tales como la política, los negocios, la ciencia, etcétera.

La masculinización de los cuerpos de los machos humanos y la feminización de los cuerpos de las hembras humanas efectúa una somatización del arbitrario cultural que también se vuelve una construcción durable del inconsciente. Bourdieu, al igual que Godelier, ubica en lo simbólico el origen del estatuto inferior que casi universalmente es asignado a las mujeres.

Para explicar el hecho de que las mujeres, en la mayoría de las sociedades conocidas, están consignadas a posiciones sociales inferiores, es necesario tomar en cuenta la asimetría de estatus adscritos a cada género en la economía de los intercambios simbólicos. Mientras que los varones son los sujetos de las estrategias matrimoniales, a través de las cuales trabajan para mantener o aumentar su capital simbólico, las mujeres son siempre tratadas como objetos de dichos intercambios, en los que circulan como símbolos adecuados para establecer alianzas. Así, investidas de una función simbólica, las mujeres son forzadas continuamente a trabajar para preservar su valor simbólico, ajustándose, amoldándose al ideal masculino de virtud femenina, definida como castidad y candor, y dotándose de todos los atributos corporales y cosméticos capaces de aumentar su valor físico y su atractivo.

Bourdieu afirma que la dominación masculina está fundada sobre la lógica de la economía de los intercambios simbólicos, o sea, sobre [...] la asimetría fundamental ente hombres y mujeres, instituida en la construcción social del parentesco y el matrimonio: esa entre sujeto y objeto, agente e instrumento. Y es la relativa autonomía de la economía del capital simbólico la que explica cómo la dominación masculina se puede perpetuar a sí misma a pesar de transformaciones en el modo de producción. De aquí se desprende que la liberación de las mujeres sólo se podrá realizar mediante una acción colectiva dirigida a una lucha simbólica capaz de desafiar prácticamente el acuerdo inmediato de las estructuras encarnadas y objetivas, o sea, de una revolución simbólica que cuestione los propios fundamentos de la producción y reproducción del capital simbólico y, en particular, la dialéctica de pretensión y distinción que es la base de la producción y el consumo de los bienes culturales como signos de distinción.

La ley social refleja la lógica del género y construye los valores e ideas a partir de esa oposición binaria que tipifica arbitrariamente, excluyendo o incluyendo en su lógica simbólica ciertas conductas y sentimientos.

Existe una diferencia entre la identidad genérica y la identidad sexual. La identidad genérica se construye mediante los procesos simbólicos que en una cultura dan forma al género. La identidad genérica, por poner un ejemplo simple, se manifiesta en el rechazo de un niño a que le pongan un vestido o en la manera con que las criaturas se ubican en las sillitas rosas o azules de un jardín de infantes. Esta identidad es históricamente construida de acuerdo a lo que la cultura considera "femenino" o "masculino"; evidentemente estos criterios se han ido transformando. Hace treinta años pocos hombres se hubieran atrevido a usar un suéter rosa por las connotaciones femeninas de ese color; hoy eso ha cambiado, al menos entre ciertos sectores. En cambio, la identidad sexual (la estructuración psíquica de una persona como heterosexual u

homosexual) no cambia: históricamente siempre ha habido personas homo y heterosexuales, pues dicha identidad es resultado del posicionamiento imaginario ante la castración simbólica y de la resolución personal del drama edípico.

La identidad sexual se conforma mediante la reacción individual ante la diferencia sexual, mientras que la identidad genérica está condicionada tanto históricamente como 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.

Una discusión rigurosa sobre género implica abordar la complejidad y variedad de las articulaciones entre diferencia sexual y cultura. Las prácticas sociales con que el sujeto expresará su deseo están marcadas por el género, pero también por su inconsciente. El psicoanálisis muestra cómo la estructuración psíquica se realiza fuera de la conciencia y de la racionalidad de los sujetos. Desde la perspectiva freudiana, el sujeto es una persona escindida, con deseos y procesos inconscientes. El reconocimiento de que nunca vamos a estar completos, que siempre nos va a faltar algo, es lo que se formula como la falta, la carencia, la castración, y que condiciona la estructuración de la identidad psíquica. Lo que hace justamente el psicoanálisis es ofrecer el recuento más complejo y detallado hasta el momento de la constitución de la subjetividad y de la sexualidad, así como el proceso mediante el cual el sujeto resiste la imposición de la cultura.

El trabajo crítico y deconstructivista feminista ha aceptado que los seres humanos estamos sometidos a la cultura y al inconsciente, reconociendo las formas insidiosas y sutiles del poder social y psíquico. Así, desechando las formas esencialistas de pensamiento, una nueva historia del cuerpo y de la sexualidad ha ido emergiendo.

Pensar que algo es "natural" es creer que es inmutable. Justamente de la crítica feminista sobre el sexo como algo dado e inamovible surgió el uso de la categoría género como lo construido socialmente. Sin embargo, a lo largo de estos años la perspectiva de género también ha ido conformando una perspectiva diferente sobre el sexo.

Muchos de los nuevos trabajos histórico deconstructivistas siguen los pasos de Foucault: desesencializar la sexualidad, mostrando que el sexo también está sujeto a una construcción social. A partir de múltiples narrativas sobre la vida sexual, se comprueba que justamente la sexualidad es de lo más sensible a los cambios culturales, a las modas, a las transformaciones sociales. Foucault inició un análisis histórico para mostrar que en el pasado el sexo existía como una actividad o una dimensión de la vida humana mientras que en la actualidad se establece como una identidad. Esto, como señala él, invierte las jerarquías: por primera vez el sexo deja de ser una parte arbitraria o contingente de la identidad para inaugurar una situación inédita: ya no hay identidad sin definición sexual.

Para Foucault, el sexo no tuvo siempre la posibilidad de caracterizar y constituir tan poderosamente la identidad de los sujetos.

Hoy se acepta que la sexualidad no es natural sino que ha sido y es construida: la simbolización cultural inviste de valor, o denigra, al cuerpo y al acto sexual. Bajo el término sexo se caracterizan y unifican no sólo funciones biológicas y rasgos anatómicos sino también la actividad sexual. No sólo se pertenece a un sexo, se tiene un sexo y se hace sexo. (Lamas, 2005).

La posición de los varones en la sociedad patriarcal

Como sabemos, las primeras relaciones del infans con la madre son de gran intensidad. Pero las relaciones de la niña con la madre tienen una característica singular. La madre ve en su hija una igual, allí donde percibe a su hijo diferente a ella: un extraño. El cuerpo de la hija es para la mujer una duplicación, una continuación de lo mismo. Algo del orden de la fusión, de la confusión, de la cercanía, se construye en el preciso lugar donde el hijo varón instala –con la diferencia anatómica- la discriminación, la separación, la alteridad. Así, la identidad de la niña se basa en la necesidad de ser como la madre; y la identidad del niño se basa en la necesidad de hacer ese movimiento de alejamiento temprano de la madre. Lo que quiere decir que, del nacimiento en adelante, la niña será femenina y él, deberá hacerse hombre.

Para los varones, este desafío, esta construcción activa de su identidad de género, será la garantía de un desarrollo intelectual que le estará vedado a las niñas, cómodamente instaladas en su condición femenina. La construcción activa de la identidad masculina está directamente relacionada con el deseo de saber y con la vocación de poder. Pero es posible que esté, también, relacionada con la reducción de la duración de la vida de los varones, los varones viven menos tiempo que las mujeres, independientemente de las culturas y de las clases sociales a que hagamos referencia.

¿Cómo se explica esto? Parecería ser que la brevedad de la permanencia de los varones en este mundo en nada es ajena a la brutal tiranía que les impone cumplir con su condición de “machos”. Parecería ser que los hombres viven menos porque someterse a su papel tradicional, construir su identidad, hacerse hombres, los obliga a ir a la cancha, a ir a la guerra, a andar en moto, a trabajar muchísimo, a exponerse a peligros varios y les impide pedir auxilio a tiempo cuando de padecimientos físicos se trata. Su “papel” tradicional los obliga a vivir

sobreexigidos y carenciados. Llegar a ser varón, bien varón, se paga demasiado caro.

Destilando feminidad por todos lados a partir del nacimiento, identificados con sus madres, habiendo sido cuerpo de mujer al estar unidos a ellas a través del cordón umbilical, es probable que los niños tengan que superar más obstáculos que las niñas en el duro proceso de adquirir la identidad de género. La feminidad inicial de los varones prima sobre la masculinidad. Y es la excesiva o la defectuosa simbiosis del niño con la madre la que hará correr el riesgo de quedar atrapado dentro de su férula. Seguramente, a esto se deben los temores de la homosexualidad que acosan tanto más a los varones que a las mujeres. Seguramente, la preocupación por ser fuertes, independientes, duros, autónomos y activos, se debe a la imprescindible, ineludible e irrenunciable necesidad de garantizar aquellos atributos que los convaliden masculinos.

En palabras de Stoller: “Ser rudo, escandaloso, peleador, maltratar a las mujeres, convertirlas en fetiches, buscar la amistad de los hombres pero odiar a los homosexuales, hablar groseramente, despreciar las ocupaciones femeninas. Todo eso es parte del estereotipo que confirma la virilidad y permite tener la conciencia bien tranquila por haber cumplido con nuestro deber. ¿Cuál es el deber? El primer deber de todo hombre es: no ser mujer”.

Así, desde muy temprano, el niño debe desprenderse de la madre y adoptar un comportamiento masculino. Le va en ello su orgullo de varón. (Volnovich, 2000).

Género y lenguaje

Juan Carlos Volnovich se refiere a algunas dificultades de nuestra lengua, que contribuyen a perpetuar las diferencias de género.

Plantea que en nuestra lengua, a diferencia del inglés, los conceptos abstractos tienden a ser icónicos, influidos por la sexuación del significante. El castellano todo lo sexualiza y los plurales son, como es habitual, masculinos.

Así como el francés prohíbe subordinar a la mère bajo le père, a la fille bajo le fils porque para eso tienen l'enfant, el castellano exige que mi padre y mi madre sean mis padres; tu hermano y tu hermana sean tus hermanos, y su hijo y su hija sean sus hijos. Casi no existen en castellano significantes neutros que incluyan igualmente a los dos géneros en un género humano como sucede con la palabra kínder en alemán, enfants en francés, o children en inglés. Por eso, tal vez, a los hispanoparlantes nos resulte extraño el concepto neutro y nos resulte habitual la masculinización del genérico. Así, la falta de un neutro sustantivo en castellano nos obliga a usar el masculino, para nombrar el masculino y para nombrar el neutro, lo que en definitiva nos deja siempre con la incertidumbre de cuál es el referente al que alude el significante.

Esto, desde ya, no es problemático para los hombres, porque cuando hablamos de "nosotros, los hombres" hablamos de la humanidad. Pero es fuente de confusión y de precariedad para las mujeres porque nunca saben si están incluidas o excluidas del universo humano al que nos referimos.

Cuando el Estado anuncia la ley del voto universal, afirma que todos, todos los hombres, sean ricos o pobres, analfabetos o alfabetizados, de medios rurales o urbanos, de etnias aborígenes o indoeuropeos, todos pueden votar. Hasta 1951 la ley del voto universal incluía al universo humano; pero no a las mujeres.

Volnovich concluye planteando que la lengua tiende a borrar lo femenino del nivel discursivo tanto en la pluralización (niños) como en el singular general (el niño). La masculinización de lo neutro en los procesos cognoscitivos de los hablantes de una lengua no es tan inocente como se creía hasta hace poco. (Volnovich, 2000)

CAPÍTULO III

EL DESARROLLO INFANTIL: PRINCIPALES APORTACIONES TEÓRICAS

“Recién ahora empezamos a comprender hasta qué punto el recién nacido tiene una necesidad absoluta del amor de su madre. La salud del adulto se gesta durante el curso de su infancia, pero es de usted, de la madre, de quien depende que esa salud se logre. Disfrute de que se le atribuya esa importancia. Disfrute renunciando a la tarea de conducir el mundo y deje a los demás, a los hombres, esa función mientras usted pone en el mundo a un nuevo miembro de la sociedad. Disfrute de las contrariedades y de los sacrificios que le impone su bebé. Disfrute de los llantos y los gritos de su bebé antes de cada mamada. Disfrute de todos esos sentimientos femeninos que los hombres ni remotamente podrían comprender y por sobre todo, recuerde que el placer que usted encuentre en el trabajo sucio de cuidar a su bebé es de una importancia vital para él.”

(Donald Winnicott, citado por Volnovich, 2000)

Diferentes enfoques sobre el desarrollo en la primera infancia

La concepción sobre la infancia fue cambiando a lo largo del tiempo. Para ejemplificar esto, podemos tomar en consideración las orientaciones conceptuales de Locke y Rousseau, cuyos puntos de vista tienen eco en la actualidad.

Locke (1632-1704) es el iniciador de las posiciones filosóficas conocidas como empirismo, la cual concibe que los niños y niñas nacen sin contenidos psicológicos, ni ideas innatas, el niño al nacer es una página en blanco, el

psiquismo del niño se ira formando con las experiencias, la estimulación y la educación que reciba. En cambio Rousseau (1712-1778), sostenía que nacen con una bondad natural y un plan de desarrollo que, gracias a la maduración irá dando lugar a diferentes estadios de desarrollo, más cada cual tiene sus propias características psicológicas.

Palacios (1990) menciona que la psicología evolutiva en el siglo XX que se hace a uno y otro lado del océano toman caminos diferentes como lo eran las ideas de los dos grandes filósofos: en Estados Unidos la psicología evolutiva se da apegada a los hechos y a la observación de la conducta. En un principio el conductismo (Watson 1878-1957) postulaba que lo importante no es lo que hay dentro del organismo sino aquello que desde afuera le llega y lo moldea. Skinner (1904-1990) puso el énfasis en las consecuencias agradables y desagradables que siguen a la producción de una determinada conducta, pero no es sino hasta la década de los 50's, con Sears y Bandura cuando las actitudes y prácticas de los padres constituyen el elemento esencial en la configuración de la personalidad Infantil. Bandura (1963) es quien incluye la idea de que en el aprendizaje intervienen factores tales como la imitación de conductas y la interpretación de situaciones.

Los puntos de vista en Europa eran otros, caracterizados por modelos organísmicos, es decir, se consideraba al niño con un plan de desarrollo innato inscrito en su organismo. Este plan de desarrollo seguía una secuencia evolutiva considerada universal. Los representantes más eximios de estos planteamientos son Sigmund Freud (1856-1939) y Jean Piaget (1896-1980).

La última de las grandes tendencias del pensamiento evolutivo contemporáneo es la del análisis sociogenético e histórico cultural de los procesos del desarrollo (Vygotsky 1896-1934), sus planteamientos radican en determinar cómo se produce la apropiación por parte del individuo de los instrumentos de mediación simbólica construidos por la cultura a la que pertenece.

Psicoanálisis y género

De los conceptos y formulaciones enunciados por Freud ninguno hace alusión directa a la construcción de género, sin embargo, podemos mencionar algunos conceptos que explicarían el desarrollo de la identidad y que muestran una clara relación con la temática que estamos tratando.

Tendremos en cuenta en este apartado las formulaciones de Juan Carlos Volnovich en su texto "Claves de infancia".

Hasta ahora los discursos acerca de las relaciones del psicoanálisis y el feminismo se han dedicado a denunciar los paradigmas patriarcales de los que queda tributario el psicoanálisis. Esto es así desde la trillada concepción falocéntrica que supone la "envidia del pene" en las mujeres (sugerida por Freud), hasta la incomodidad que supone aceptar la Ley del Padre y el significante fálico como metáfora fundante de la subjetividad (que propone Lacan). La historia de este maridaje –psicoanálisis, feminismo- se ha convertido en una larga secuencia de malentendidos casi siempre centrados en mostrar cómo las renovadas y reversibles críticas caen en la trampa de reforzar aquello que intentan enfrentar.

Para el psicoanálisis el problema es de fondo: cualquier modificación a la teoría sobre la sexualidad y las fórmulas de la sexuación toca su columna central. Esto quiere decir que un aggiornamento cosmético del psicoanálisis a los tiempos que corren –tiempos de liberación de las mujeres- es, a todas luces, insuficiente. Esto quiere decir, además, que la ilusión acerca de una reformulación gatopardista de la génesis de la identidad sexual tiene escasas posibilidades de mantenerse en pié; quiere decir que poner en duda la vigencia de los conceptos sobre la diferencia sexual –sobre el binarismo fundante del sexo al género- es sinónimo de despojar al psicoanálisis de –si no todo- casi todo su fundamento.

Pero no sólo en la teoría circulan irrestrictos los prejuicios patriarcales. La clínica psicoanalítica soporta, también, la carencia de parámetros para lidiar con la diferencia de género. La clínica soporta la carencia pero –en la medida en que no se pone al servicio de ilustrar y glorificar la teoría- disfruta de la ausencia de imperativos unificadores: posibilita entonces que se abra un espacio para lo puramente singular. Posibilita que se habilite un espacio para un saber sobre la diferencia que es siempre, para cada uno, un saber en el que se realiza la disyunción total de las posiciones sexuadas.

Volnovich realiza un recorrido por algunos conceptos que considera paradigmáticos del psicoanálisis y que, de no analizarse críticamente, podrían continuar reproduciendo el actual estado de cosas:

En relación al Complejo de Edipo, al significante fálico y la Ley del Padre, Volnovich es muy claro: “La Ley del Padre nos salva del deseo de la madre que, como todo el mundo sabe, es “lo peor”. Me parece que ya está llegando la hora de reconocer que la mala prensa que tiene la madre –sobre todo, el deseo de la madre- dentro de nuestra disciplina, ayuda poco a superar la discriminación que el patriarcado impone”.

Plantea que es necesario revisar a fondo la reproducción ideológica que se desprende del psicoanálisis con respecto al papel de la mujer como madre y, sobre todo, reflexionar acerca de la involuntaria contribución que hacemos a la culpabilización de las madres desde los consultorios psicoanalíticos y desde los medios de comunicación de masas.

“Recién ahora empezamos a comprender hasta qué punto el recién nacido tiene una necesidad absoluta del amor de su madre. La salud del adulto se gesta durante el curso de su infancia, pero es de usted, de la madre, de quien depende que esa salud se logre. Disfrute de que se le atribuya esa importancia. Disfrute renunciando a la tarea de conducir el mundo y deje a los demás, a los

hombres, esa función mientras usted pone en el mundo a un nuevo miembro de la sociedad. Disfrute de las contrariedades y de los sacrificios que le impone su bebé. Disfrute de los llantos y los gritos de su bebé antes de cada mamada. Disfrute de todos esos sentimientos femeninos que los hombres ni remotamente podrían comprender y por sobre todo, recuerde que el placer que usted encuentre en el trabajo sucio de cuidar a su bebé es de una importancia vital para él.”

Estos –y muchos otros disparates como estos sobre la maternidad- fueron emitidos nada más ni nada menos que por Winnicott, lo mejor que produjo el psicoanálisis de niños, por conducto de la BBC de Londres.

Y cuando a Winnicott le tocó hablar de los padres volvió sobre las madres para agregarles a todas las tareas precedentes la responsabilidad de la buena paternidad de su marido.

“De la madre depende que el padre conozca o no al bebé. Depende de la madre hacer posible la relación del bebé con el padre. La madre no debe estorbar ni obstaculizar el vínculo, lo que no quiere decir que los padres puedan reemplazar a las madres. Los padres pueden, si, ayudar en la casa para que la mamá se sienta dichosa y esté en condiciones de atender a su bebé, pero no necesitan estar allí todo el tiempo. Sólo lo necesario como para que el bebé experimente el sentimiento de que es real y de que está vivo. Si el padre está presente y desea conocer a su hijo, el niño debería sentirse agradecido y afortunado”.

Como compitiendo con Winnicott en ver quién transita más y mejor por los lugares comunes de la ideología patriarcal, Françoise Dolto enfatizaba a través de su programa radial por France Inter que:

“El amor del padre jamás se manifiesta mediante el contacto físico. El contacto físico del bebé con el padre no debe existir o, si acaso, debe quedar reducido al



mínimo. Los padres deben saber ante todo que no es por el contacto físico, sino a través de la palabra como han de ganarse el afecto y el respeto de sus hijos”.

Obligada a opinar sobre las madres, Doltó fue contundente:

“El niño necesita la presencia de su madre y si la madre, por cualquier razón, confía a su hijo a otra persona, lo está exponiendo a un riesgo”.

Pues bien, a partir de Badinter y su revisión del amor maternal, es a todas luces insostenible la afirmación de que el sólo hecho de haber nacido mujer basta y sobra para garantizar la presencia de abnegados sentimientos maternofiliales. Estos sentimientos maternales, lejos de ser como la leche que produce el pecho, son infinitamente complejos, contradictorios e imperfectos. Este amor maternal nada tiene de instinto y ha sido construido trabajosamente a lo largo de la historia personal y social. Ha sido construido y está en permanente transformación sobre todo en nuestros días, en los que ha hecho irrupción el novedoso modelo de familia monoparental. Actualmente nos enfrentamos a la evidencia de madres admirables, madres que crían solas a su hijo o a su hija, que le brindan lo necesario para ser felices sin convertir a su criatura en prisionera de ellas. Madres actuales que en nada se diferencian de las madres de antes, de otras culturas, que hace siglos llevan solas sobre sus espaldas, como las coyas, la crianza de niñas y niños.

El concepto de seducción, acuñado por el psicoanálisis, implica para Volnovich una postura poco inocente que, de no ser crítica, podría contribuir al perpetuamiento del actual sistema de dominio masculino: Hasta ahora, tanto varones como niñas, hemos sido paridos por mujeres y hemos sido criados por mujeres pero, a diferencia de lo que pasa con los varones, que “arman” su Edipo con una madre, atenta y solícita, la cual desde el comienzo de la vida manipula su cuerpo, las niñas no tienen mayormente un contacto corporal “justificado” con el padre. El amor edípico de la niña con su padre se desarrolla

fundamentalmente a través de la mirada: el padre mira el cuerpo erótico de su hija y la niña se convierte así, de entrada, en culpable de querer llamar la atención del padre.

No se trata de seguir acusando a las niñas, sancionándolas de manera abierta o encubierta a través de la interpretación psicoanalítica por su intención seductora en cuanto al deseo sexual, y/o provocadora en cuanto al deseo agresivo. Es inadmisibile, desde ya, culpabilizar a las víctimas de cualquier tipo de abuso sexual apoyándonos en una supuesta complicidad inconciente. Repitiendo que “algo habrá hecho ella” o “ella se lo buscó” o “es su deseo” no hacemos otra cosa que avalar, desde nuestra condición de expertos, la legalidad, vigencia y permanencia del sistema de dominio. Más aún, es inadmisibile hacer caso omiso de la violencia real y la violencia simbólica que se ejerce sobre las niñas cotidianamente. Violencia no por invisible, menos eficaz.

En relación a las conceptualizaciones de Lacan, el autor plantea que, a diferencia de Freud, quien no sugiere que la lucha edípica y la iniciación en la cultura tienen las mismas consecuencias para niños y varones, Lacan nos propone aceptar que tanto hombres como mujeres estamos castrados y así circulamos, no por la cultura, sino por el lenguaje. La clave lingüística del psicoanálisis lacaniano puede que permita concebir un avance en la deconstrucción cultural de la diferencia entre los géneros pero, en realidad, al reemplazar a la cultura, a su historia, a las relaciones de dominio que en su seno producen malestar, por la lógica universal del lenguaje, impide avanzar en la comprensión de las determinaciones que nos producen mujeres y hombres de tal o cual manera. Porque el caso es que, aunque Lacan afirme que tanto hombres como mujeres carecen de falo y están castrados, las consecuencias de esta carencia no parecen ser las mismas para unos y otras. Al cambiar el eje del psicoanálisis, al proponer una teoría estructural del lenguaje y un registro simbólico supuestamente “neutral” y universalista en reemplazo de una

concepción del desarrollo psicosexual de los sujetos, Lacan ayuda poco a develar los orígenes sociales de la construcción del género y omite la génesis de las asimetrías de poder que caracterizan al patriarcado. Esto es: una vez más, con Lacan, se afirma y oculta la autoridad del padre: se privilegia su lugar y se protege su dominio.

“No soy ni el único, ni el primero, en sospechar que toda la construcción psicoanalítica, reactualizada por el sofisticado discurso lacaniano, no es otra cosa que un intento por restituir al padre el poder perdido en estas últimas décadas; décadas signadas por enormes cambios en la correlación de fuerzas entre hombres y mujeres que caracteriza al patriarcado. Me refiero, claro está, a la paradójica circunstancia que define este fin de milenio: nunca como en nuestros días los hombres hemos dado muestras más evidentes de estar iniciando un movimiento que tiende a involucrarnos cada vez más en la crianza de nuestras hijas y de nuestros hijos. Pienso que no se trata de seguir acusando a las mujeres. Que es necesario acabar con la política de imponer a las mujeres exclusivamente, la crianza de los niños. Los hombres no podremos gestar en nuestro interior un bebé pero si podemos, sin lugar a dudas, asistirlo y atenderlo desde los primeros momentos de nacido y no debemos, o no deberíamos, depender de la autorización de las mujeres para hacerlo.” (Volnovich, 2000).

Otras aportaciones

El análisis de la construcción de la identidad en niños y niñas, y por tanto la construcción de la identidad de género, puede comprenderse desde diversas posturas teóricas, además del psicoanálisis:

Para Vygotsky, el conocimiento es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social.

Así, el desarrollo intelectual de un individuo no puede entenderse como independiente del medio social en que está inmersa la persona. Según este autor, el desarrollo de las funciones psicológicas superiores se da primero en el plano social y después en el nivel individual. La transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción (plano interpsicológico) se llega a la internalización (plano intrapsicológico). Como se puede ver en palabras del propio Vigotsky: "Una operación que inicialmente representa una actividad externa se reconstruye y comienza a suceder internamente, un proceso interpersonal queda transformado en otro intrapersonal. En el desarrollo cultural del niño toda función aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde, a nivel individual. Primero en las personas (interpsicológica) y después en el interior del propio niño (intrapsicológica). (Vygotsky, 1930).

¿Reproducción o innovación?

Nélida Pozzi, en su tesis sobre las relaciones de poder entre enseñante y aprendiz, plantea un recorrido por diferentes autores (Pozzi, R., 2004):

La visión marxista de la sociedad y de los fenómenos educativos, acentúa la naturaleza conflictiva de la sociedad capitalista, especialmente el conflicto entre clases sociales antagónicas (burguesía-proletariado), siendo a su vez, la lucha de clases, motor de la historia y el mayor determinante de los fenómenos sociales.

La dominación de una clase sobre otra, incluye coerción a través de los aparatos represivos, de persuasión y supremacía ideológica, para prevenir que las clases dominadas luchen por su liberación y transformación social.

El concepto principal del enfoque marxista, que puede servirnos para comprender el papel de la escuela desde esta visión, es el de reproducción.

El proceso de reproducción de fuerza de trabajo, también se realiza fuera del lugar del empleo, hay mecanismos e instituciones, (estructurales y super-estructurales) que contribuyen especialmente: el hogar, la familia y la escuela.

La "academia" marxista ha propuesto tres líneas principales de investigación acerca del rol que juega la escuela en su relación con la sociedad: la primera postula que la escuela provee a los trabajadores de habilidades y destrezas que son usadas en el proceso productivo, que seleccionará a los más hábiles para puestos de dirección en la sociedad. La segunda, argumenta que el papel principal de la escuela es reproducir la estructura jerárquica de la sociedad, y la tercera, que el papel de importancia radical del sistema, es reproducir la ideología dominante de la sociedad.

Así, Bowles y Gintis, autores marxistas, reconocen que la función de la escuela, en la sociedad capitalista, no es neutral; por lo tanto, la perpetuación de un sistema de dominación, necesita de la alineación de los individuos de esa sociedad.

La producción y la organización social capitalista, requiere que un pequeño grupo de futuros técnicos y gerentes desarrollen la capacidad de diseñar, mandar, calcular y decidir, mientras que un grupo más grande aprende a seguir instrucciones idóneamente.

La estratificación de la futura fuerza laboral, es lograda parcialmente, proporcionando diferentes escuelas y tipos de escolaridad al alcance de niños y jóvenes, de acuerdo a la clase social a la que pertenecen (Bowles y Gintis, 1976).

El enfoque reproductivista de la sociología de la educación, señala en sus apreciaciones teóricas, de qué manera la reproducción social de las condiciones de existencia, en el modo de producción capitalista, está vinculada a las relaciones sociales del aula.

El constructo teórico que corresponde analizar para entender esta vinculación, lo constituye el “currículum oculto”.

Este término, se refiere a aquellas relaciones sociales del aula, que transmiten mensajes específicos, legitimando las visiones particulares de trabajo, autoridad, reglas sociales, entre otras; que a su vez sostienen la lógica y la racionalidad capitalista.

En tanto verdades universales, que conforman un orden natural, que no se cuestiona, se filtran en todos los niveles de las relaciones escolares y, especialmente en la dinámica social del encuentro cotidiano en el aula.

Estos autores atribuyen al sistema de enseñanza tradicional, la responsabilidad de los hábitos ocultos, que desde la base de todas las adquisiciones escolares, contribuyen a perpetuar la estructura de las relaciones de clase; legitimar las jerarquías escolares, que producen y reproducen las jerarquías sociales.

Una línea diferente de pensamiento está encarnada por “La nueva sociología emergente”, representada por Apple, Giroux, Fernández Enguita, entre otros, sostienen que si bien la escuela es un centro de poder ideológico, también es un campo de lucha; se reconoce por un lado, que las escuelas tienden a reproducir las relaciones sociales de producción, pero por otro, existe una relativa autonomía entre las esferas políticas, culturales y económicas.

Aun cuando se considere la esfera económica, como la más poderosa, cada una de ellas mantiene diferencias y contradicciones propias. No pueden ser homologables entre sí, ni reductibles a idéntico funcionamiento.



Estaríamos en presencia entonces de un potencial disponible para la desalienación, si intentamos discriminar la existencia de dimensiones opuestas y complementarias, siempre presentes, lo que podría llevarnos a los conceptos de “lo instituido” (lo fijo, lo estable) y “lo instituyente” (el cuestionamiento, la crítica, la propuesta, la transformación). La subjetividad es determinada en la vida social, pero a su vez determinante de su propio desarrollo.

El individuo no es un reproductor lineal de leyes y estructuras sociales. A la demanda de comportamiento homogéneo, acorde a un modelo, se opone la demanda de comportamiento singular, lo heterogéneo expresado en intereses y rasgos particulares de aprendizaje.

A la exigencia de respaldar la “tradición”, en el sentido de criterios de acción, se opone el deseo de conocer, explorar, crear, innovar en los fines y en los métodos. A la reproducción de mandatos sociales establecidos, se opone la resistencia, y el desviarse y revelar las condiciones de tal violentación.

Apple, M. sugiere que existen estrategias posibles de “descolonizar al currículo, desmasculizarlo, desfeticizarlo, desoficializarlo”. (Apple, 1996)

Propone la construcción de nuevos textos, nuevas materias provistas de significados presentes en las experiencias de los estudiantes, que den lugar al debate crítico, al reconocimiento de los conflictos, que libere el conocimiento y su circulación, y a la producción de nuevos conocimientos. Centrarse en cuestiones como el SIDA, la pobreza, la alineación, las drogas, el machismo, la violencia en general y en particular sobre la mujer, las cuestiones de género, el racismo, la homofobia, el sexismo, la ganancia y la destrucción ambiental, la exclusión y las diversas formas de represión. (Pozzi, 1994).

CAPÍTULO IV

GÉNERO Y EDUCACIÓN INICIAL

Entonces avanzó aún más, y todo estaba tan silencioso que un respiro podía oírse, y por fin llegó hasta la torre y abrió la puerta del pequeño cuarto donde Preciosa Rosa estaba dormida. Ahí yacía, tan hermosa que él no podía mirar para otro lado, entonces se detuvo y la besó. Pero tan pronto la besó, Preciosa Rosa abrió sus ojos y despertó, y lo miró muy dulcemente.

Entonces ambos bajaron juntos, y el rey y la reina despertaron, y toda la corte, y se miraban unos a otros con gran asombro. Y los caballos en el establo se levantaron y se sacudieron. Los perros cazadores saltaron y menearon sus colas, las palomas en los aleros del techo sacaron sus cabezas de debajo de las alas, miraron alrededor y volaron al cielo abierto. Las moscas de la pared revolotearon de nuevo. El fuego del hogar alzó sus llamas y cocinó la carne, y el cocinero le jaló los pelos al ayudante de tal manera que hasta gritó, y la criada desplumó la gallina dejándola lista para el cocido.

Días después se celebró la boda del príncipe y Preciosa Rosa con todo esplendor, y vivieron muy felices hasta el fin de sus vidas.

(Cuento "La Bella Durmiente", de los hermanos Grimm)

Educación inicial, historia en Argentina

Tomando en consideración el Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Pcia de Bs As, cabe señalar la importancia de establecer una línea histórica, ya que aún persisten huellas, indicios, representaciones y concepciones sobre el

para qué del Nivel Inicial. En este apartado, por lo tanto, tomaremos los aportes de Carli en el Diseño Curricular para la Educación Inicial de la Pcia. De Buenos Aires. (Carli, 2008).

En 1870, Juana Manso estrecha colaboradora de Sarmiento funda el primer Jardín de Infantes argentino, inspirándose en las ideas del alemán Froebel (Froebel crea en Alemania los Kindergarten o Jardines de Infantes como “invernáculos”, en los que se cultivaría con especial cuidado la naturaleza delicada y movediza del niño); propiciando que estas instituciones estimulen la inteligencia, el acercamiento al arte y sean mixtas como continuidad de la vida familiar.

En los Anales de la Educación Común –publicación creada por Sarmiento en 1858 durante su gestión como Director de Escuelas de Buenos Aires– , hace referencia a la existencia de tres Jardines de Infantes en territorio bonaerense hacia la década del 70.

La dirección de general de cultura y educación, en el diseño curricular para la educación inicial, 2007, resolución 3161/07 sostiene, “En 1875 con la sanción de la Ley de Educación Común de la provincia de Buenos Aires, (anterior a la Ley 1.420 de 1884) se establece como deber de los Consejos Escolares la creación de jardines”.

En su capítulo IV, artículo 48 inciso 10 dice precisamente establecer también escuelas nocturnas y dominicales para adultos e infantiles de las denominadas Jardines de Infantes. En 1885 se funda en la ciudad de La Plata el primer Jardín de Infantes bonaerense. Desde entonces, cada nuevo jardín en la provincia se convirtió en una conquista, entendida como espacio educativo con identidad propia. Al mismo tiempo, el Nivel Inicial surgía a la sombra de la necesidad de alfabetización, razón por la cual los fondos destinados para su creación no siempre fueron los esperados. Ubicados en los ámbitos urbanos, sólo

garantizaban el acceso a los niños de sectores económicamente más favorecido.

A fines del siglo XIX y principios del siglo XX, la creación de jardines y cursos de formación de docentes para el kindergarten fueron causa de luchas protagonizadas por mujeres que debieron superar innumerables obstáculos para ejercer como maestras de los más pequeños y defender los espacios de su capacitación. Al mismo tiempo, las kindergarterinas se hacían eco de una nueva concepción de infancia: afirmando la educabilidad del niño, considerando las bondades de la enseñanza por medio del juego y no así del conocimiento y la razón.

En 1935, se creó un Jardín de Infantes Municipal en Trenque Lauquen, cuya coordinación estuvo a cargo de Jaime Glattstein, quien fuera luego Inspector de la Dirección de Educación Preescolar. En 1946, el diputado provincial Jorge A. Simini, residente también en Trenque Lauquen, llevó a la Legislatura bonaerense el proyecto de ley que establecía la obligatoriedad del jardín de infantes de los 3 hasta los 5 años que se conocería luego como Ley Simini o Ley de los Jardines de Infantes.

El Jardín de Infantes concebido como 'base de la educación popular' y el establecimiento de su obligatoriedad democratiza la educación y se plantea como fin primordial proteger, asistir y favorecer el desarrollo integral –físico, moral, intelectual y estético– de todos los párvulos sin distinción de credos, raza, ni condición social de acuerdo a los principios froebelianos y montessorianos. Cabe destacar que en uno de sus considerandos se refiere a la madre trabajadora, que no puede ocuparse de la crianza y educación de sus hijos, razón por la cual consideraba necesario e importante crear Jardines de Infantes.

El jardín era concebido como Hogar de la Patria, con capacidad de educar al niño con conciencia, disciplina y orden, sin que el niño tuviera una ajustada percepción, convirtiendo en juego y distracción la enseñanza de tal manera que, más tarde, le sea deleitoso y feliz el trabajo y el cumplimiento de sus deberes.

La estrategia educativa del gobierno bonaerense incluyó la creación de las escuelas formativas de profesores de Jardín de Infantes, es decir, una propuesta de formación especializada; la fundación de los jardines de infantes integrales [...]; una atención psicológica, médica, pedagógica y social de los niños, [...] y una política de difusión y divulgación de principios de educación infantil, tanto a partir de publicaciones como de la promoción de las escuelas para padres.

Los Jardines de Infantes provinciales de esa época desarrollan tareas pedagógicas y sociales. Pedagógicas, porque se convierten en el ciclo preparatorio para la escuela primaria, con una inclinación preventiva que incluye el juego como actividad principal. Sociales, porque los Jardines pasan a ser un servicio concreto para la incorporación de las madres al mundo del trabajo y para la incorporación de la niñez marginada. La idea que primaba era que los niños con la incorporación de hábitos habilitarían cambios en el interior de los hogares, es decir del mundo adulto.

El Estado avanza entonces en la configuración de una nueva sociedad. Es en este sentido, que Pineau sostiene, que el peronismo, constituye un sujeto pedagógico nuevo que no desconoce la inserción social de los niños antes del ingreso al Jardín; es decir, que supera la matriz sarmientina que entendía a los niños como asociales antes de su ingreso al espacio escolar.

En 1948 ya se había estructurado el Nivel en la provincia de Buenos Aires; se creó la Inspección General de Jardines de Infantes que, entre otras cuestiones, establecía que quien se desempeñe en ellos debe poseer título docente.

Los Jardines de Infantes provinciales se presentan como importantes laboratorios educativos con muy fuerte contacto con los adelantos pedagógicos de la época, basados en la noción de 'educación integral' en los que se destaca la formación artística y física.

En 1965, también se creó la Dirección de Enseñanza Preescolar de la provincia de Buenos Aires, y quedó así establecida en territorio bonaerense la independencia del Nivel. [...] Cabe señalar que el Nivel Inicial bonaerense encuentra su singularidad a nivel nacional en el hecho de que sus jardines se constituyen como instituciones educativas totalmente independientes de otros niveles y la mayoría de sus establecimientos se encuentran en edificios propios.

El Nivel Inicial bonaerense continúa la producción de circulares técnicas que aportan un enfoque oficial específico y orientador, dentro de la corriente pedagógica denominada "escuela nueva". Pero en 1980, durante la última dictadura militar, se publica el "Nuevo Programa de Actividades Curriculares y Orientaciones Didácticas para la Educación Preescolar", con una marcada influencia tecnicista y personalista, que se hizo presente en la formulación de objetivos en términos de conductas visibles y evaluables. Así se lograba, como versan los documentos de la época, controlar el exceso de imaginación en el juego, en la literatura, en las canciones. [...] Si bien no se hicieron nuevas propuestas didácticas las indicaciones en relación al control y el orden se imponen de modo categórico. El control en las salas se hizo presente no sólo sobre las conductas de los niños sino también del docente (como también se constata en la bibliografía de formación docente de la época). Al mismo tiempo, se trasladó la teoría de Piaget a las salas, olvidando que la misma respondía a un interés epistemológico y psicológico, pero no constituía una teoría pedagógica.

En este período, además, se profundiza la antinomia entre asistencialismo y educación para las instituciones del Nivel.

Los años 80 y la vuelta a la democracia, impulsaron nuevamente el debate educativo. En 1984, tuvo lugar el inicio de la Reforma Educativa que modificó el sistema educativo provincial; la Dirección del Nivel fue llamada Dirección de Educación Inicial. Se confeccionaron nuevos lineamientos curriculares que, aunque siguieron los criterios del tecnicismo, legitimó nuevamente el lugar del juego en las propuestas educativas de los jardines de infantes.

Con la sanción de la Ley Federal de Educación en 1993, el Nivel Inicial es considerado jurídicamente primer eslabón del Sistema Educativo argentino estipulando la obligatoriedad de la Sala de 5 años. En 1994 la provincia de Buenos Aires sancionó la Ley Provincial 11612, que instaló en todas las circulares y normativas la necesidad de privilegiar la creación y el desarrollo de las salas de 5 años. [...] La Ley Federal y la Provincial provocaron una fuerte movilización de la comunidad educativa bonaerense en defensa de la integridad del Nivel frente a la posibilidad que la obligatoriedad de 5 años licuase los esfuerzos de varias décadas por sostener el segundo ciclo.

La Dirección Provincial de Educación Inicial compartió esta postura y veló por mantener el ciclo completo en la Provincia.

Actualmente el Nivel Inicial de la Provincia de Buenos Aires está estructurado en función de la nueva Ley de Educación Provincial 13.688, aprobada el 27 de junio de 2007. La misma en consonancia con la Ley Nacional de Educación 26.206, establece que 'el Nivel Inicial constituye una unidad pedagógica que brinda educación a los niños desde los 45 días hasta los 5 años de edad inclusive, siendo obligatorios los dos últimos años', asimismo se disponen las condiciones para universalizar el Nivel Inicial, en el sentido de entender la universalización como la obligación por parte del Estado de garantizar su provisión. Esta norma lleva implícito el compromiso del Estado de garantizar el crecimiento del Nivel, la universalidad de sus alcances y su integridad como institución.

Actualmente los establecimientos de la provincia de Buenos Aires reciben a niños y niñas que asisten desde los 45 días hasta los cinco años. El Nivel Inicial está conformado por:

- Jardines de infantes: se encuentran en todo el territorio provincial, en ámbitos urbanos, rurales e islas. Atiende niños de 3 a 5 años inclusive y en los últimos años se han incorporado niños de 2 años.
- Jardines maternales: instituciones que reciben a niños de 45 días a 2 años inclusive.
- SEIMM: Servicios de Educación Inicial de Matrícula Mínima en zonas rurales, integrados por secciones multiedad desde los dos hasta los cinco años inclusive.
- Escuelas infantiles: instituciones que atienden a niños desde los 45 días a 5 años. (Carli, 2008).

Educación en el Jardín

Retomando el Diseño Curricular, podemos considerar a la Educación Inicial como un espacio formador de valores, implicada en la formación de personas.

La escuela es un espacio público cuya índole institucional es muy diferente a la de las familias: lo propio del espacio público es que se puedan entrelazar los aportes diversos, disímiles, contrastantes, a partir de vínculos secundarios erigidos por un propósito institucional. Esto ocurre, por ejemplo, en la construcción de valores compartidos. Hay valores que circulan en las relaciones internas de los grupos familiares y entre éstos y el resto de la sociedad, pero esos valores también son construcciones históricas, [...] no significan tampoco lo mismo en todo tiempo y lugar. Los valores son fruto de disputas culturales en

las cuales intervienen escuelas y familias, al mismo tiempo que son afectadas por ellas.

¿Qué valores habrán de orientar la Educación Inicial? En términos generales, las familias tienen derecho a pensar por sí mismas en el terreno de la felicidad: en una educación pluralista la maestra no tiene legitimidad para enseñar un modelo de cómo debe ser un varón, una mujer, una familia; no puede imponer tal o cual creencia religiosa, tal o cual adscripción político-partidaria. Se trata de campos en los que la escuela debe respetar y favorecer la diversidad. [...] Pero la diversidad también tiene límites: las restricciones no se deben a la modalidad que asume la conformación familiar, sino a las relaciones que se dan en el interior del grupo: la igualdad, la vida digna y los derechos humanos son el fundamento y el límite de la diversidad socialmente aceptable. El maltrato, la violencia, la discriminación, la exclusión, el sometimiento y otras formas de desigualdad son éticamente condenables, cualquiera sea la estructura de la organización familiar.

El Diseño Curricular vigente, afirma que lo que se trata en el Nivel Inicial es de construir, entre todos, un nosotros, otorgándole a 'cada uno' la posibilidad de delinear su proyecto de vida, aceptar la legitimidad de las orientaciones familiares sobre cuestiones que exceden la competencia de la escuela y promover la construcción de valores compartidos que den sustento a las libertades y la igualdad propias de una sociedad pluralista. Las familias y diversas organizaciones comunitarias socializan a niños y niñas desde diferentes perspectivas, muchas de ellas legítimas aunque no siempre coincidentes. La responsabilidad del Jardín, en tanto espacio público de construcción de lo público, consiste en resignificar las experiencias sociales que los chicos traen, reconocer las diferencias legítimas y construir condiciones de igualdad ampliando los repertorios culturales.

Al ingresar en el sistema educativo, los niños construyen, de manera implícita o explícita, un sistema de expectativas recíprocas: tratan de establecer qué pueden esperar de la escuela y qué espera la escuela de ellos. Se trata de un 'contrato' entre dos partes, que necesita ser expresado y revisado periódicamente. [...] El contrato hace explícito en un momento lo que se espera quede implícito en los demás momentos, para no tener que volver permanentemente sobre él. Al utilizar la metáfora del 'contrato' no se busca enfatizar aspectos formales del contrato jurídico, sino buscar una clave para interpretar la trama de expectativas recíprocas que empieza a construirse desde el primer día (y aun antes, en las anticipaciones familiares sobre lo que ocurrirá en el jardín). Conocerlas permitirá incidir sobre ellas, pues ese contrato fundante del vínculo pedagógico debe expresar la intención institucional de incluir a todos en los bienes de la cultura común y reconocer a cada uno en las particularidades de sus modos de vida, sus rasgos singulares y sus aportes a la tarea compartida. Lo más relevante del contrato entre los niños y la escuela es que funda una relación política. Aparecen allí:

- Las primeras valoraciones sobre la realidad social y sobre el propio yo, y las primeras aproximaciones a valores básicos (justicia, solidaridad, respeto, etcétera);
- La necesidad de establecer normas en torno a la convivencia con pares y en función de una tarea común;
- La posibilidad de llevar adelante proyectos compartidos, a partir de consensos y distribución de responsabilidades;
- La inmersión en la diversidad cultural y social;
- Las primeras conceptualizaciones sobre derechos y responsabilidades de cada uno.

“Desde el primer momento, esperamos que los niños vayan construyendo la idea de que el Jardín puede ofrecerles una experiencia formativa interesante y desafiante, que los va a incluir [...] a todos, que les abrirá la puerta de nuevos conocimientos y la posibilidad de integrarse al mundo desde sus deseos, intereses y posibilidades”. (Carli, 2008).

Propósitos de la Educación Inicial, de acuerdo a la normativa vigente

En relación con los alumnos:

- Asegurar el respeto de los derechos de todos los niños establecidos en las Leyes de protección de los derechos del niño, nacional 26.061 y provinciales 13.298 y 13.634.
- Generar vínculos de afecto y confianza que les brinden seguridad en sus capacidades y deseos de aprender.
- Asegurar la enseñanza de conocimientos socialmente significativos que amplíen y profundicen sus experiencias sociales extraescolares, fomentando nuevos aprendizajes.
- Favorecer el desarrollo de sus capacidades de comunicación y expresión a través de diferentes lenguajes verbales y no verbales.
- Promover la integración grupal y la articulación de las diferencias personales en el desarrollo de tareas de aprendizaje, en el juego y en la convivencia cotidiana.
- Integrar en la tarea educativa sus tradiciones culturales, sus historias personales, sus estilos de vida y sus inclinaciones particulares, en el marco de la igualdad de derechos y posibilidades.

- Favorecer el desarrollo de la propia identidad y su pertenencia a la comunidad local, provincial y nacional.
- Ofrecer oportunidades de desarrollo de su capacidad creativa, del placer por explorar y conocer y de la participación en actividades colectivas.
- Promocionar el cuidado preventivo de la salud y realizar orientaciones y derivaciones hacia otros organismos [...] del sistema educativo, en caso de ser necesario.
- Promover actitudes de solidaridad, cuidado de sí mismos y de los otros, disposición al diálogo y a la resolución cooperativa de los problemas comunes.

En relación con la comunidad y los grupos familiares:

- Integrar en la tarea educativa a los adultos responsables de cada niño, propiciando una comunicación fluida, diálogos constructivos y respeto mutuo en la búsqueda de criterios compartidos para la crianza de los niños y la tarea escolar.
- Fundamentar argumentativamente las decisiones institucionales que favorecen la trayectoria formativa de los niños y las niñas.
- Estrechar vínculos con toda la comunidad, incluyendo a los grupos familiares, los ex-alumnos y otras instituciones públicas, a través de espacios reales de participación y articulación de acciones, en función de los propósitos formativos del Nivel. (Carli, 2008).

Como podemos observar en estos objetivos, citados en el Diseño Curricular para la Educación Inicial, la misma se propone como una instancia con una marcada influencia en la formación de valores de niñas y niños. Por añadidura, creemos que desde las salas del jardín de infantes se influiría sobre la

conformación de estereotipos de género, de acuerdo con las normativas sociales vigentes.

Currículum

De acuerdo con Alicia de Alba, entendemos por currículum: "la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, en donde algunos de éstos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación, lucha e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación." (De Alba, 1995).

Tal concepto nos remite, de manera particular, al contexto social amplio en el cual se desarrolla el proceso de la determinación curricular. Esto es, es en la sociedad en general, en su seno, en donde los diferentes grupos y sectores, conformados por sujetos sociales, luchan por imprimir a la educación la orientación que consideran adecuada de acuerdo a sus intereses.

Retomando los dichos de la autora, refiere al currículum, como una arena política en la cual se ejerce y desarrolla poder, en él se ve reflejada la ideología de la clase dominante, por este motivo los grupos que conforman la minoría van a ejercer un mecanismo de resistencia a esta imposición hegemónica. Así cada

sector social busca que su ideología se vea reflejada en el campo del curriculum por sobre los demás.

Los elementos básicos, según Antúnez, del currículo responden a las preguntas: qué enseñar, cuándo enseñar, cómo enseñar, y qué, cómo y cuándo evaluar.

Respondiendo a estas cuatro preguntas responderemos a los objetivos y contenidos de la enseñanza, a la ordenación y secuenciación de dichos objetivos y contenidos, a la necesidad de planificar las actividades de la enseñanza y aprendizaje que nos permitan alcanzar los objetivos previstos. (Antúnez, 2008).

Dentro de la temática del curriculum podemos describir diferentes tipos del mismo:

- Curriculum prescripto: también llamado curriculum formal, es la propuesta oficial formalizada en un diseño curricular o plan de estudios. Es decir, el modo en que el Estado define y explicita su compromiso con la sociedad en materia de educación. El curriculum formal explicita el saber cultural a transmitirse con la formulación, codificación y elaboración correspondiente a tal intención didáctica. El curriculum constituye la manera en que se expresa el contrato entre la escuela y la sociedad y constituye un "organizador", es decir un factor de la cotidianeidad escolar sobre el que los equipos directivos estructuran la actividad institucional generando condiciones para la definición de diferentes contratos, estableciendo sus términos en función del proyecto institucional y garantizando su cumplimiento.

El curriculum prescripto, es la propuesta oficial, constituye la normativa estructurante de las políticas educativas, delimita aquello de lo que la institución debe hacerse cargo y puede, y debe, entenderse como un

compromiso. En efecto, los docentes son formadores para que su trabajo de interpretación y explicitación de curriculum formal pueda garantizar cierta normalización del curriculum real.

- Curriculum en acción, real o vivido: es entre otras cosas, un conjunto de tareas y actividades que se supone que originan los aprendizajes, presume además una negociación entre docentes y alumnos. Porque en efecto nunca este resulta de la estricta intencionalidad del maestro. El curriculum real es una transposición pragmática del curriculum formal. Es la puesta en práctica del curriculum formal con las inevitables y necesarias modificaciones que requiere la contrastación y ajuste entre el plan curricular y la realidad del aula. El saber ya no es transmitido a través de un discurso magistral sino que es construido mediante el trabajo, una actividad claramente disciplinada.
- Curriculum oculto: Es el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguaje y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución. Los aprendizajes que se derivan del curriculum oculto se realizan de manera osmótica, sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados. Implica una transmisión de valores, de prácticas implícitas de convivencia, de actitudes, y creencias sobre las que no recae habitualmente la atención del educador. El curriculum oculto, o todo lo que existe detrás y en paralelo al proceso pedagógico, se contrapone a la noción del curriculum formal, en razón a que no está contemplado en los planes de estudio ni en la normativa importante del sistema institucional; por el contrario, deriva de ciertas prácticas institucionales que sin embargo, pueden ser tal vez más efectivas para la reproducción de conductas y actitudes.

Para Dreeben, citado por Gimeno Sacristán (1981) el currículo oculto abarca tres tipos de resultados:



- Los resultados no previstos y considerados negativos.
- Los resultados pretendidos a través de una parte del currículo implícito.
- Los resultados ambiguos y genéricos.

Cesar Coll establece una diferenciación entre curriculum explícito y curriculum latente, donde afirma que todas las administraciones públicas tienen determinadas intenciones educativas con respecto a sus miembros, que vienen determinados por la sociedad, la economía, el sistema político en el que se desenvuelven. Cuando estas intenciones son declaradas para contribuir al diseño y/o desarrollo curricular tenemos el curriculum explícito.

De acuerdo con este autor, las características del curriculum explícito son las siguientes:

- a) Existe un proyecto curricular, cuyo proceso de desarrollo se concretiza por la explicitación de todos aquellos factores, características, rasgos, cualidades, necesidades que afectan al proceso de enseñanza-aprendizaje y que tienen que ver tanto con el profesor, como con los alumnos, como con la institución concreta, como con el contexto espacio-temporal donde se realiza. Este proceso de explicitación va a tender a guiar tanto la práctica pedagógica diaria como el marco referencial sobre el cual esta práctica ha de estar sustentada.
- b) Las normas reguladoras del funcionamiento interno son explícitas y claras.
- c) En cada etapa educativa se conoce a priori lo que el alumno debe conocer-aprender.
- d) Un currículo se desarrolla al máximo por todos los profesionales que realizan la tarea de enseñanza, explicitando también el marco de referencia de las teorías psicopedagógicas que sustentan la práctica educativa, y el desarrollo y proceso de adaptación particular.

- e) El desarrollo pedagógico está muy explicitado en cada una de sus etapas.
- f) Se ofrecen pautas o guías respecto a las necesidades de cada niño y cada etapa.
- g) Los criterios de evaluación deben ser explícitos, tanto en relación con el alumno, como con el proceso, como con cada uno de los agentes.
- h) El currículo manifiesto explicitará al máximo todo aquello que tenga que ver, en su práctica, con el qué hacer, cuándo hacerlo y cómo hacerlo. Un currículum explícito es el que desarrolla al máximo todo aquello que tenga que ver, en su práctica, con el qué hacer, cuándo hacerlo y cómo hacerlo. Pero junto a las intenciones explícitas del currículo hay otras implícitas que no están formuladas y que contribuyen también positiva o negativamente a la educación. Estos aprendizajes que se dan sin que hayan sido previstos es lo que forma el currículum latente.

Existe una serie de intervenciones implícitas en la escuela que supone que los alumnos estén (de un modo latente) aprendiendo, por ejemplo:

- A vivir en multitud.
- A aceptar una autoridad no natural.
- A recibir premios y castigos.
- A identificar las expectativas de cada uno.
- A situarse en un grupo.

Cuanto menos identificados estén los ítems anteriores, más latente será el currículo.

El currículo latente afecta a todo aquello que no se explicita: el modo de planificar, en función de la concepción individual de la enseñanza, los estilos pedagógicos desarrollados en clase, la forma de utilización de los materiales, en función de la concepción pedagógica, la configuración de

las tareas, el tipo de evaluación y control de la enseñanza, la formación del profesorado.

Todos estos factores junto con muchos otros, pero que se escapan del alcance de la escuela, van a ser los que van a estar configurando de forma latente y no manifiesta, determinados rasgos, que la escuela por este carácter de latencia muchas veces no va a ser capaz de analizar, interpretar o resolver. Por ello cada vez se intenta poner más énfasis en la necesidad de que los proyectos y desarrollo curriculares hagan explícito todo este proceso de toma de decisiones, para poder reflexionar mejor sobre qué está repercutiendo en qué. (Coll, 1987).

NUESTRA INVESTIGACIÓN

BREVE RECAPITULACIÓN

En las páginas anteriores citamos diferentes autores que, a nuestro juicio, han contribuido en los estudios sobre género y educación inicial.

Haremos una breve recapitulación de los puntos más importantes, para luego avanzar en la descripción de nuestra investigación, realizada en los dos jardines de infantes mencionados:

- En el capítulo I, hicimos referencia a las ideas de Foucault, Castoriadis, Derrida y Ana María Fernández en relación a la conformación de la subjetividad y a la importancia primordial de la cultura en la cual el sujeto está inserto. Los autores mencionados plantean en términos generales que la conformación de la subjetividad está íntimamente vinculada con la cultura en la que se desarrolla cada persona, y que las instituciones (familia, escuela, etc) son formadoras de ideas, prácticas, cosmovisiones, a partir de un proceso que se invisibiliza por presentarse como “lo dado”, lo instituido, “lo natural”. Los discursos y prácticas que una sociedad establece como dadas se presentan como los modos habituales de ser y estar en ella, y como tales, habitualmente no se cuestionan. Para comprender que los procesos de formación de sujetos responden a modos epocales y culturales, los autores recurren a diferentes conceptos, que básicamente aluden a la misma idea: deconstrucción, desnaturalización, análisis genealógico, que suponen un proceso de problematización de aquello que se ha cristalizado como obvio, e intentan quebrar el hábito de pensar las categorías conceptuales como naturales y ahistóricas.



- En el capítulo II, planteamos un recorrido por la formación del concepto de género e intentamos una definición del mismo: El concepto de género tiene que ver con una construcción socio-cultural que surge a partir de una condición biológica de ser hombre o mujer, y con una valoración o jerarquización en el trato que reciben los sujetos a partir de esta diferencia biológica. En los últimos 30 años el concepto de género se ha difundido en varios espacios, especialmente en el mundo académico y en el movimiento social de mujeres, empujado por las movilizaciones de las mismas en el reconocimiento de sus derechos. El concepto de patriarcado (considerado lo natural, lo instituido) cobra aquí vital importancia al referirse a una forma de autoridad basada en el hombre-padre como cabeza de familia, con la mujer y sus hijos subordinados a su autoridad, y resume las relaciones de género como asimétricas y jerárquicas. Tomamos la definición de Di Marco (2003): la noción de género como categoría social se refiere a las relaciones sociales desde el punto de vista de las relaciones de poder y subordinación que se establecen entre hombres y mujeres a partir de las elaboraciones culturales sobre lo que se supone que es ser hombre o mujer. Elaboraciones estructuradas a partir de las diferencias biológicas entre los sexos, que se conciben como naturales, ahistóricas, inmutables y determinantes de los comportamientos, precisamente para reproducir y sostener las desigualdades. Se designa estereotipo de género o sexual al conjunto de creencias que asignan a cada sexo rasgos y actitudes psicológicas, intelectuales y manuales en función de sus características biológicas.
- En el capítulo III hicimos referencia a diferentes enfoques en relación al desarrollo de la primera infancia, tomando como punto de partida las ideas de Locke y Rousseau (innatismo versus empirismo), y mencionando a continuación algunas teorías psicológicas en relación a

la constitución y desarrollo del niño: conductismo (Skinner, Bandura), constructivismo (Piaget), escuela sociohistórica (Vygotsky) y psicoanálisis (Freud, Winnicott, Lacan, Volnovich). Este último autor cuestiona algunos principios psicoanalíticos e intenta deconstruirlos a la luz de la clínica contemporánea, en relación con la problemática de género.

- Finalmente, en el capítulo IV realizamos una breve historización de la educación inicial en nuestro país, teniendo en cuenta su origen y los pilares ideológicos de su conformación. Desde sus comienzos, el jardín era concebido como el Hogar de la Patria, con capacidad de educar al niño con conciencia, disciplina, y orden, sin que el niño tuviera una ajustada percepción, convirtiendo en juego y distracción la enseñanza, de tal manera que, más tarde, le sea deleitoso y feliz el trabajo y el cumplimiento de sus deberes. Es por esto que podemos considerar a la educación inicial como un espacio formador de valores, implicado en la conformación de la subjetividad de los niños, es decir que el paso por el jardín de infantes no es sin consecuencias en la formación de personas, con sus hábitos, costumbres, creencias. Es en este sentido que cobra importancia el concepto de currículum oculto, como el conjunto de normas, costumbres, creencias, lenguaje y símbolos que se manifiestan en la estructura y el funcionamiento de una institución, donde los aprendizajes se realizan sin que se expliciten formalmente ni la intención ni el mecanismo o procedimiento cognitivo de apropiación de significados. Implica una transmisión de valores, de prácticas implícitas de convivencia, de actitudes y creencias sobre las que no recae habitualmente la atención del educador. Creemos que dentro de este concepto pueden ubicarse las prácticas referidas a la conformación de los estereotipos de género.

NUESTRO PROYECTO DE INVESTIGACIÓN

Dentro de dicho marco, nuestro objetivo general fue contribuir a la comprensión de las relaciones entre género y educación en el nivel inicial, y nuestros objetivos particulares fueron tres: Primero, describir y analizar las prácticas estereotipadas de enseñanza en el nivel inicial (en un jardín de infantes rural, ubicado en la localidad de Micaela Cascallares, y en un jardín de infantes urbano, en la ciudad de Mar del Plata); segundo, explicitar los contenidos ocultos en las actividades que se realizan, en el Nivel inicial, en un jardín de infantes rural, ubicado en la localidad de Micaela Cascallares, y en un jardín de infantes urbano, en la ciudad de Mar del Plata, y tercero, mostrar las particularidades de los modos de subjetivación en ámbitos concretos dentro del espacio del jardín de infantes.

Las hipótesis que planteamos fueron las siguientes:

A) Los estereotipos de género tradicionales serían reproducidos en el ámbito de la educación inicial. En el jardín se aprendería a desempeñar roles y expresar comportamientos apropiados a cada sexo, según las normas establecidas, es decir que la educación inicial reproduciría y transmitiría los modelos de género presentes en la cultura.

B) No se esperaría hallar diferencias sustanciales en cuanto a la reproducción de los estereotipos de género en los dos ámbitos en que realizaremos el trabajo de investigación (semi-rural y público, urbano y privado).

Este trabajo intentó aproximarse al objeto de estudio propuesto, a través del análisis de bibliografía acorde al tema, pero también con el apoyo de información extraída de observaciones realizadas directamente en el campo, es decir, en el interior de los dos jardines de infantes, realizando un estudio no experimental transaccional descriptivo.

Las técnicas que utilizamos para lograr estos fines fueron dos: entrevistas semiestructuradas con informantes clave (docentes, personal auxiliar y

directivos de ambos establecimientos), y observación sistemática de actores relevantes (alumnos y docentes de los jardines de infantes seleccionados). Los parámetros de observación fueron los siguientes: juegos propuestos, juego libre, distribución del mobiliario en la sala, materiales didácticos y literatura escogida, música, disfraces y vestimenta habitual, trato a nivel corporal, lenguaje utilizado por docentes para referirse a unos y a otras.

El trabajo fue realizado en dos jardines de infantes:

1-El jardín de infantes IDRA, ubicado en la ciudad de Mar del Plata (Colegio Musical IDRA) que cuenta con jardín maternal, nivel inicial, primario, secundario y superior. Se trata de una institución privada, sin subvención estatal, mixta y laica y con orientación artística.

2-El jardín de infantes N° 907, jardín rural que funciona en la localidad de Micaela Cascallares, partido de Tres Arroyos, provincia de Buenos Aires. Es estatal subvencionado por el Estado. La localidad cuenta con 600 habitantes aproximadamente y su población se dedica en su mayoría a actividades rurales o relacionadas. El jardín posee una matrícula total de 40 alumnos, distribuidos en sala maternal y salas de 3, 4 y 5 años. Cuenta con una directora, una docente por sala, dos preceptoras, una maestra de música, y realizan actividad física con su maestra de sala.

DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

A) Entrevistas

Administramos 20 entrevistas semiestructuradas a docentes, personal auxiliar y directivos de ambos establecimientos educativos. A continuación transcribimos las respuestas más significativas a las 14 preguntas:



1. ¿Qué significa para usted ser mujer?

- Tener la posibilidad de engendrar nuevas vidas llevándolas dentro nuestro (Analía, 43 años, jardín rural, directora).
- Tener el privilegio de engendrar y parir un hijo, para mí es la única diferencia que brinda el género. Las igualdades o diferencias de oportunidades las genera cada persona más allá del género (Carmen, 48 años, jardín rural, docente).
- Ser mujer es poder dar, procrear, criar, cuidar de la familia. Es poder crear y expresar desde dentro (Luciana, 38 años, jardín rural, preceptora).
- Ser mujer significa mucho y nada. Mucho: cuando pienso en todo lo que tengo bajo mi responsabilidad, mi hijo, muchas cosas de la casa, mi trabajo, mi familia. Nada: cuando pienso en la igualdad de género, pero que en la práctica no es tan igual (Gabriela, 48 años, jardín rural, docente).
- Ser mujer es aportar a los humanos una mirada particular, complementaria del otro género. Aporto lo que me identifica con mi género. (Patricia, 45 años, jardín urbano, vicedirectora).
- Ser mujer es una de las cosas más bellas que tiene mi vida, es saber que mi género lucha por lo que cree justo y que la maternidad es lo único que no es transitorio (Laura, 24 años, jardín urbano, docente).
- Ser mujer es hermoso, desde los sentimientos que podemos generar y transmitir (Silvia, 30 años, jardín urbano, docente).

- Ser mujer es tener la responsabilidad de construir un futuro y generar un presente día a día, en colaboración con el otro y por el otro (Belén, 32 años, jardín urbano, docente).

Comentarios: En la generalidad de las respuestas dadas por las docentes de ambos jardines, ser mujer se encuentra asociado con la maternidad, la demostración de sentimientos y la responsabilidad por el cuidado de los niños. Podemos afirmar que esto se corresponde con el estereotipo dominante en relación al género femenino: la mujer será la representante de la esfera privada, es ella quien expresará los sentimientos, se hará cargo de la crianza de los hijos y mostrará un carácter más débil que el hombre, quien por el contrario debe presentar un carácter inquebrantable y representará la esfera pública.

Nos llama la atención la marcada acentuación de este estereotipo, la identificación exclusiva con la maternidad. Si bien las mujeres que respondieron la pregunta son sólo una muestra, creemos que es representativa de buena parte de la población. Es en este punto que corresponde preguntarse qué sucede con aquellas mujeres que deciden no tener hijos, o con aquellas que no logran acceder a la maternidad. Según este estereotipo mujer = madre, ¿estas mujeres sin hijos no serían mujeres completas?

2. ¿Qué la motivó a estar en este nivel educativo?

- El deseo de enseñar y aprender con los más pequeños. La posibilidad de trabajar en lo que me gusta. La buena relación que podía entablar con los niños (Analía, 43 años, jardín rural, directora).
- Lo elegí porque es el nivel en el que me siento más cómoda trabajando, en el cual me divierto y aprendo a la par de los chicos (Carmen, 48 años, jardín rural, docente).

- La capacidad que tienen los niños a esta edad de aprender, su espontaneidad y la poca rutina, ya que otros niveles suelen ser más estructurados y rutinarios (Luciana, 38 años, jardín rural, preceptora).
- Al principio fue una nueva salida laboral, ya que trabajaba en otro rubro y estudiaba una carrera universitaria (profesorado de historia) y al mudarme de ciudad no pude seguir con la carrera que había iniciado (Gabriela, 48 años, jardín rural, docente).
- Ver las dificultades que tenían los niños pequeños para adaptarse en el nivel. El rol de los docentes con unos y con otros. Abocarse a estudiar vínculos y psicología social (Patricia, 45 años, jardín urbano, vicedirectora).
- Saber que en cada mirada y cada gesto de un pequeño está un mundo en construcción, y que yo quiero ser parte de ello (Laura, 24 años, jardín urbano, docente).
- Pienso que el nivel inicial es la etapa más importante en el proceso constructivo de las subjetividades, por ello me pareció interesante poder participar en el mismo (Silvia, 30 años, jardín urbano, docente).
- Elegí trabajar en este nivel porque me encanta el trabajo con los niños, me gusta aprender junto a ellos y crear un futuro a su lado (Belén, 32 años, jardín urbano, docente).

Comentarios: Podemos observar que la mayoría de las respuestas a esta pregunta se refieren a motivaciones relacionadas con la participación de las docentes en la construcción de la subjetividad de los niños, así como también el trabajo e interacción con ellos como una experiencia gratificante.



Podemos mencionar aquí el concepto de “vocación”. Si bien no ha sido nombrado por ninguna de las docentes en esta respuesta, si lo han hecho en la siguiente, y nos parece interesante ya que circula con regularidad en el ambiente educativo. Si prestamos atención a la etimología de la palabra, “vocación” tiene raíces religiosas y se refiere a la inclinación a la vida eclesiástica, al “llamado” que hacía descubrir a las mujeres su vocación de monjas. Siguiendo esta línea, la vocación sería el destino que Dios elige para cada persona. A nivel general, la vocación aparece relacionada con los anhelos y con aquello que resulta inspirador para cada persona. Se supone que concuerda con los gustos, los intereses y las aptitudes de cada uno.

3. ¿Qué significa para usted ser educadora o asistente educativo?

- Significa ser el adulto significativo que orienta, estimula, guía, crea conflictos para que el niño construya su aprendizaje (Analía, 43 años, jardín rural, directora).
- Brindar oportunidades, guiar para descubrir y aprender, crear nuevos vínculos intentando basarlos en el respeto (Carmen, 48 años, jardín rural, docente).
- Es darle una oportunidad a los niños, ayudarlos a que descubran, de a poco, este mundo. También es aprender de ellos, de su simpleza y de su manera de ver las cosas sin contaminación adulta (Luciana, 38 años, jardín rural, preceptora).
- Es una gran responsabilidad porque muchas veces te tienen de modelo, tanto la familia como los chicos (Gabriela, 48 años, jardín rural, docente).

- Ser transmisora de la cultura, una parte de la misma. Ser educadora también es tratar de transmitir lo que sería el desarrollo de una vocación de “ser docente” (Patricia, 45 años, jardín urbano, vicedirectora).
- Ser quien podrá e intentará cambiar el mundo para que ellos, los niños, puedan transitar lo que deseen (Laura, 24 años, jardín urbano, docente).
- Participar y transmitir la cultura, crear los cimientos para un futuro mejor (Silvia, 30 años, jardín urbano, docente).
- Significa participar en la transmisión de valores, de ideales y conocimientos. Ser educadora es contribuir a abrir las puertas del mundo a los más pequeños (Belén, 32 años, jardín urbano, docente).

Comentarios: En relación a las respuestas a esta pregunta, podemos inferir que el modelo docente representado estaría relacionado con la responsabilidad de insertar a los niños en el mundo adulto, brindar oportunidades, transmitir valores, cultura y conocimientos. Creemos que esto está vinculado con la inclusión de ciertos contenidos teóricos en la formación docente, como son los postulados de Vygotsky, quien propone que el conocimiento es algo que se construye por medio de operaciones y habilidades cognoscitivas que se inducen en la interacción social: la transmisión y adquisición de conocimientos y patrones culturales es posible cuando de la interacción (plano interpsicológico) se llega a la internalización (plano intrapsicológico). Otra teoría que ha tenido fuerte impacto en la formación docente es el constructivismo piagetiano, que hace hincapié en la mutua relación constante entre docente, alumno y contenidos de aprendizaje, y la mutua interrelación entre estos factores en la construcción del conocimiento.

También creemos que se observa en estas respuestas una creencia en la enorme influencia que posee el jardín de infantes (y todos los demás

niveles educativos) en la formación subjetiva de las personas, a partir de la transmisión de valores vigentes. Es en este punto que se ubica la problemática de género, ya que creemos que si esta transmisión cultural se produce en forma lineal, sin problematizarla, se corre el riesgo de ser un mero agente de reproducción del sistema vigente. Reproducción temprana que incluye los estereotipos señalados durante este trabajo.

4. ¿Por qué cree que la mayoría, en este nivel, sean educadoras o asistentes mujeres?

- Porque existió y sigue existiendo el mito de que la maestra jardinera es “la segunda mamá”, asociándolo siempre a la mujer, siendo una profesión no considerada por los hombres (Analía, 43 años, jardín rural, directora).
- Por asociación a la figura materna, una mirada netamente machista (Carmen, 48 años, jardín rural, docente).
- Son mujeres porque el niño desde que nace lo más cercano que tiene es su madre, una mujer con sus dones para un cuidado especial del bebé. A medida que va creciendo va interactuando con otras personas y ampliando paulatinamente sus relaciones (Luciana, 38 años, jardín rural, preceptora).
- Creo que es cultural, ya que la tradición estableció desde sus inicios que eran mujeres las que se dedicaban al cuidado de los pequeños (Gabriela, 48 años, jardín rural, docente).
- Porque tiene que ver con la maternidad, contención, afecto, que es propio de las mujeres, que no excluye a los varones. Es un trabajo solo de cuatro horas, complementario del salario del hogar (Patricia, 45 años, jardín urbano, vicedirectora).

- Porque creo que todo este tiempo se ha creído que la mujer es más apta para tal rol, sin embargo considero que incluir al hombre en este rol sería muy contribuyente (Laura, 24 años, jardín urbano, docente).
- Porque este nivel se encuentra asociado a la función materna, a la mamá, quien daría sostén y cuidado especial al bebé. Aunque creo que es una mirada escueta y determinada históricamente (Silvia, 30 años, jardín urbano, docente).
- Para mí está determinada por la historia del nivel inicial, ya que desde sus comienzos las iniciadoras de este nivel eran mujeres, por ende continuó siendo así, además de estar relacionada con la figura de la madre (Belén, 32 años, jardín urbano, docente).

Comentarios: Todas las respuestas giran alrededor de lo que consideran parte del rol de la mujer: la maternidad, el cuidado, el sostén. Además se sostiene una fuerte determinación histórica.

El primer punto, la maternidad como parte del rol femenino, ya fue mencionado en relación a la primer pregunta: es parte del imaginario social relacionar, e incluso igualar, a la mujer con la maternidad, se considera natural que la mujer tenga hijos, que se encargue de su cuidado, y que, como vemos en estas respuestas de las docentes, incluso sea natural hacerse cargo de otros niños, porque “es propio de las mujeres”, y la maestra jardinera es “la segunda mamá”.

En relación al segundo punto, podemos mencionar el proceso de naturalización al que hacen referencia autores como Derrida, Castoriadis, Foucault (cap. I del marco teórico), que consiste en la no problematización de lo instituido, porque ha sido siempre así, se han ocultado los procesos que dieron origen a determinado fenómeno, y por lo tanto se presenta ante la sociedad como el modo natural de ser.

Creemos que las palabras de Analía expresan esto: "existió y sigue existiendo el mito de que la maestra jardinera es la segunda mamá, asociándolo siempre a la mujer, siendo una profesión no considerada por los hombres". Pero si bien esto opera como régimen de verdad, como "lo dado", creemos, siguiendo a Castoriadis, que siempre hay espacio para las transformaciones de sentido. En determinado momento, aquello instituido puede modificarse dando lugar a lo instituyente. De hecho, vemos en las docentes cierta problematización, que al menos se expresa en palabras, se está al tanto de que la forma de actuar tiene determinantes históricos, y de que por lo tanto puede modificarse: "creo que es una mirada escueta y determinada históricamente", "una mirada netamente machista", "es cultural".

5. ¿Qué diferencias identifica en los niños y en las niñas en cuanto a capacidades, diferencias físicas, psicológicas, culturales?

- No identifico diferencias sustanciales, quizás en el área que más se puede observar es en el desarrollo motor, porque fundamentalmente los varones son más inducidos, desde sus hogares, a desarrollar habilidades tales como trepar, correr, saltar (Analía, 43 años, jardín rural, directora).
- Creo que la mayor diferencia a esta edad la marcan las destrezas a nivel de la motricidad por el tipo de juegos a que los niños son inducidos desde sus hogares (juegos basados en las diferencias de género). Con respecto a la concentración, por ejemplo, no encuentro diferencias (Carmen, 48 años, jardín rural, docente).
- En sala de 2 años hay muy pocas diferencias. Las diferencias se notan más desde lo cultural, en sus juegos, por ejemplo los varones juegan a disparar armas y las nenas a las mamás, pero hasta estos roles son jugados por uno y otro sexo ya que copian lo que sus compañeros

hacen, dicen, juegan, sin discriminar sexo (Luciana, 38 años, jardín rural, preceptora).

- No identifico diferencias en el desarrollo motor, ni lenguaje, capacidad de retención, pero sí en hábitos y comportamientos, por ejemplo a través del juego, en la representación de roles e imitación de modelos (Gabriela, 48 años, jardín rural, docente).
- La única diferencia que observo es en lo motriz. A los 4 años el despliegue es diferente: fuerza, energía. La competencia es más marcada en los varones. Hay particularidades en cada uno de ellos, no tiene nada que ver con género (Patricia, 45 años, jardín urbano, vicedirectora).
- Considero que hoy en las salas podemos encontrarnos con una enorme multiplicidad de personalidades, y que depende de las capacidades del docente lograr conseguir el máximo de cada niño. Sin discriminar y sin disminuir (Laura, 24 años, jardín urbano, docente).
- En el único aspecto que puedo identificar alguna diferencia es a nivel motor, ya que los niños son más audaces en sus acciones y las niñas más pasivas en su actuar (Belén, 32 años, jardín urbano, docente).
- No encuentro diferencias cognitivas, ya que todos los niños maduran a su tiempo, la única diferencia que podríamos notar es en relación a los comportamientos motores, los niños son más activos que las niñas (Silvia, 30 años, jardín urbano, docente).

Comentarios: Como observamos en la mayoría de las respuestas, la mayor diferencia que observan las docentes entre las niñas y los niños se presenta a nivel motor: se identifica a las niñas con la pasividad, y a los niños con la actividad. Esta caracterización en torno a la polaridad

activo- pasivo, como hemos visto a lo largo de todo este trabajo, se corresponde con el estereotipo cultural circundante que ubica a la mujer en el polo pasivo, mientras que coloca al varón en el polo opuesto, el de la actividad. Creemos que esta característica del juego en los niños dista mucho de responder a determinantes biológicos, si bien se presenta en el plano físico. Por el contrario, creemos que, una vez más, esto se relaciona directamente con el estereotipo dominante: los varones poseen una "inclinación natural" hacia los juegos de destreza física, mientras que las mujeres prefieren los juegos más pasivos y el trabajo intelectual.

Más allá de esta característica que aparece como principal en las respuestas de las docentes, también observamos una diferenciación con respecto a la representación de roles que aparece en el juego de los niños: "los varones juegan a disparar armas y las nenas a las mamás". (Luciana). Pero a su vez, esta misma docente reconoce que estos roles son intercambiables en los niños y niñas más pequeños. Creemos que esto se relaciona con la adquisición progresiva de patrones culturales: a medida que van creciendo e incorporando los roles esperados por la sociedad, las niñas y niños comienzan a comportarse como la sociedad espera que se comporten, y de esta manera van haciendo suyos esos comportamientos, las niñas comienzan a elegir los juegos "pasivos" como el juego con muñecas, y los niños aquellos más "activos" como las armas o los autos.

6. Si existen diferencias, ¿a qué cree que se deban?

- Creo que se deben a la influencia del entorno familiar (Analía, 43 años, jardín rural, directora).
- En el lenguaje, los problemas de articulación y pronunciación son indistintos. Pero sí existe diferencia entre las palabras "permitidas" o

“graciosas” en los varones, que a las niñas no se las permiten (Carmen, 48 años, jardín rural, docente).

- Las diferencias las traen marcadas desde la casa, por ejemplo las nenas vestidas de rosa, o imitan a hermanos o a sus padres, las nenas a la mamá y los nenes al papá, se ve en los juegos o actitudes de los alumnos (Luciana, 38 años, jardín rural, preceptora).
- Considero que las diferencias se deben a su propia experiencia, siguiendo modelos de su hogar (Gabriela, 48 años, jardín rural, docente).
- Pueden ser culturales, porque los varones tienen que demostrar culturalmente más fuerza y tal vez, lo biológico, genéticamente puede ser, pero sostengo más lo cultural (Patricia, 45 años, jardín urbano, vicedirectora).
- Las diferencias se deben a las carencias. Carencias materiales o afectivas, a la gran diferencia que transita la educación, a la falta de capacitación (Laura, 24 años, jardín urbano, docente).
- Las diferencias las atribuyo a un aprendizaje desde los hogares, reforzando conductas imitativas a los adultos referentes (Silvia, 30 años, jardín urbano, docente).
- A mi criterio las diferencias son aprendidas desde sus casas, son culturalmente determinadas, por ello se adquieren desde pequeños, y se siguen reproduciendo (Belén, 32 años, jardín urbano, docente).

Comentarios: La mayoría de las docentes explica las diferencias entre mujeres y varones en base a la influencia del entorno familiar, a la imitación de modelos de adultos referentes. De acuerdo con esta explicación, podríamos inferir que las docentes no tienen en cuenta su

propia capacidad de influencia, en tanto agentes de educación, o bien la consideran secundaria en relación a la de las familias.

En este punto podemos mencionar el trabajo de Berger y Luckman referente a la socialización, en el que se plantea la socialización como un proceso que se da en etapas sucesivas: a la socialización primaria, que consiste en la internalización de significados a partir de la presencia del niño o niña en el grupo familiar, le sigue la socialización secundaria, que tiene lugar a partir de la salida del seno familiar y consiste en la internalización de "submundos", básicamente por medio de la educación formal. (Berger y Luckman, 1968).

La socialización se define como "todas y cada una de las instancias a través de las cuales un sujeto humano integra e incorpora las consignas y determinaciones de la estructura social en la que interactúa. Dentro de estas instancias se encuentran la familia, la escuela, la religión, los medios masivos de comunicación, entre otras. Éstas tienen una importante contribución a la hora de conformar, transmitir, mantener y perpetuar valores, creencias y actitudes que influyen en cierto modo determinan el modo de pensar y comportarse de la gente" (Bustos, 1994).

7. ¿Cómo es su intervención educativa ante estas diferencias?

- Se trata de minimizarlas respetando las diferencias individuales independientemente del género (Analía, 43 años, jardín rural, directora).
- Intentar dejar en claro las igualdades de oportunidades, pero también desde mi rol tengo que adecuarme al entorno (Carmen, 48 años, jardín rural, docente).



- Dando posibilidades a todos de participar en el rol que elijan, mostrando que existen otras opciones y dejando que ellos elijan (Luciana, 38 años, jardín rural, preceptora).
- Tratando de hacerles ver que todos tenemos la misma capacidad para hacer todo tipo de tareas o roles (Gabriela, 48 años, jardín rural, docente).
- Responden por igual. No tiene que ver en sí con el género. Dar estímulos apropiados para que desplieguen lo que portan. Poner límites. Pero después es igual (Patricia, 45 años, jardín urbano, vicedirectora).
- Trato de ayudar, de aprender, enseñar y construir. Creo que siempre se puede hacer algo, que la educación es la vía de todo progreso, el diálogo sobre todo (Laura, 24 años, jardín urbano, docente).
- Desde mi rol, trato de no fomentar las diferencias, sino equipararlas, dando las mismas oportunidades a todos por igual (Silvia, 30 años, jardín urbano, docente).
- Todos tenemos las mismas capacidades. Desde mi rol, trato de generar situaciones de enseñanza-aprendizaje que desplieguen las potencialidades de cada niño (Belén, 32 años, jardín urbano, docente).

Comentarios: En estas respuestas podemos observar que las docentes mencionan una intención de equiparar las oportunidades de nenes y nenas. Creemos por lo tanto que el problema de las diferencias en la educación de niños y niñas en relación a los estereotipos que se fomentan desde la educación inicial no es un derivado de las intenciones individuales, sino más bien una falta de adecuada capacitación en el tratamiento de este tema.

8. ¿Cómo se enseña a los niños y a las niñas la diferencia sexual?

- Brindando información. El nivel inicial pone el acento en el respeto y cuidado del propio cuerpo y el del otro y eso es lo que se trata de transmitir y enseñar (Analía, 43 años, jardín rural, directora).
- Brindo información desde el punto de vista físico, y hago mucho, pero mucho hincapié en el cuidado de la privacidad y respeto por el otro (Carmen, 48 años, jardín rural, docente).
- En momentos de aseo, en la diferenciación de baños según el sexo pueden ser unos ejemplos (Luciana, 38 años, jardín rural, preceptora).
- Reconociendo las diferencias físicas sexuales pero como algo natural (Gabriela, 48 años, jardín rural, docente).
- Primero como cualquier situación de enseñanza, observación, roles que ya tienen naturalmente como en el rincón de la cocina, las niñas, dándose espontáneamente. Hay que intervenir para que tengan otras experiencias (Patricia, 45 años, jardín urbano, vicedirectora).
- Considero, por lo menos es mi experiencia, que no se educa la diferencia sexual a los niños y que hoy en día, aún más, es tema tabú (Laura, 24 años, jardín urbano, docente).
- Desde la unidad del cuerpo humano, se trabaja el cuidado del propio cuerpo y el de los otros, desde allí es desde donde se puede trabajar la diferencia sexual (Silvia, 30 años, jardín urbano, docente).
- No se trabaja mucho el tema de la diferencia sexual, entre niños y niñas, se va dando naturalmente. Si, trato de responder cada inquietud que surja en el aula, con respecto a este tema, desde lo concreto (Belén, 32 años, jardín urbano, docente).

Comentarios: Observamos dos posturas en las respuestas de las docentes en relación a la educación sexual que se imparte (o no) a los alumnos de jardín de infantes: un grupo que manifiesta no tratar el tema, y otro grupo que plantea que se trata el tema, pero sólo en lo que atañe a las diferencias biológicas entre los sexos.

Creemos conveniente en este apartado hacer alusión a la Ley de Educación Sexual Integral (Ley Nacional N° 26150/06). Esta ley plantea que las y los alumnos de todos los niveles educativos, desde el nivel inicial inclusive, de escuelas privadas o públicas, recibirán en las aulas un enfoque integral de sexualidad, no sólo desde lo científico, sino también desde los derechos, las obligaciones y lo afectivo. El artículo N° 3, menciona los objetivos del Programa Nacional de Educación Sexual Integral, dentro de los cuales plantea “procurar igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres”. (Ley Nacional N° 26150/06). Sin embargo, hasta el momento sólo Entre Ríos, Santa Fe y Ciudad Autónoma de Buenos Aires cuentan con leyes o lineamientos en materia de educación sexual.

Observamos en las respuestas de las docentes a las diferentes preguntas una falta de capacitación para hacer frente a estos requerimientos de parte del Estado. Se sancionó una ley pero no se ofrecieron las herramientas para cumplirla. Se les pide a las/os docentes que asuman todas las responsabilidades cuando a la vez no se les garantizan espacios de formación en estas temáticas; espacios que deberían ir mucho más allá de la mera información, espacios que tendrían que partir de la posibilidad de problematizar la propia sexualidad, para que las y los docentes puedan asumirse como sujetas/os sexuados y pertenecientes a un género, y poder así comprender que las propias sexualidades se han construido y se

construyen en relaciones sociales, que cuando hablamos de sexualidad hablamos de poder, que cargamos con la marca de los estereotipos sobre nuestros cuerpos y subjetividades y que eso inevitablemente se transmite en el vínculo pedagógico.

Creemos además, que tratar la sexualidad en el aula involucra aspectos vinculados con la intimidad, lo cual implica movilizar y hacer visibles situaciones de los entornos personales tanto de los/las alumnos/as como de los/las docentes. En este marco, hay docentes que se manifiestan más receptivos que otros. Veremos un ejemplo de esto en el apartado de observaciones.

9. En el diseño curricular de educación inicial, ¿se contempla alguna acción con relación al desarrollo de la equidad de género?

- No (Analía, 43 años, jardín rural, directora).
- No (Carmen, 48 años, jardín rural, docente).
- No (Luciana, 38 años, jardín rural, preceptora).
- No sé (Gabriela, 48 años, jardín rural, docente).
- No. Queda librado a la interpretación de la docente. Puede ser que sí, puede ser que no. Se trabaja este año diferencias sexuales, la sexualidad recién este año es prescriptivo (Patricia, 45 años, jardín urbano, vicedirectora).
- No, pero en todos los apartados se habla de la no discriminación, la aceptación e integración (Laura, 24 años, jardín urbano, docente).
- No, sólo se hace mención en un contenido a la diferenciación paulatina de los sexos (Silvia, 30 años, jardín urbano, docente).

- No, no se contempla desde el diseño curricular (Belén, 32 años, jardín urbano, docente).

10. Si es que si: ¿Qué se menciona al respecto? Si es que no: ¿por qué cree que no se lo haga? Si lo desconoce: ¿qué opina?

- No se tiene en cuenta la diferencia de género, se educa de la misma manera al hombre y a la mujer (Analía, 43 años, jardín rural, directora).
- Porque se educa a la persona indistintamente de su sexo (Carmen, 48 años, jardín rural, docente).
- Debería haber algún contenido al respecto (Luciana, 38 años, jardín rural, preceptora).
- Considero que se tendría que establecer un criterio común para desarrollar en las escuelas (Gabriela, 48 años, jardín rural, docente).
- Se comienza a dar este año (Patricia, 45 años, jardín urbano, vicedirectora).
- Creo que no se hace específico, porque hacerlo presupondría la necesidad, obligada, de capacitar docentes (Laura, 24 años, jardín urbano, docente).
- Creo que debería, el diseño curricular, mencionar este tema, para no seguir reproduciendo desigualdades de género (Silvia, 30 años, jardín urbano, docente).
- Se trata de impartir una educación de las mismas oportunidades para todos, considero que una mención con respecto al tema de la equidad de género sería productivo para encaminar la enseñanza, aún más, en pos de estos ideales (Belén, 32 años, jardín urbano, docente).

11. ¿Usted incluye en su planificación alguna acción en específico para propiciar la equidad de género? Si es que no: ¿Por qué? Si es que sí: mencione algunas.

- Desde la dirección se trata de incluir juegos, juguetes, material didáctico, espacios, etc, que puedan ser utilizados indistintamente (Analía, 43 años, jardín rural, directora).
- No, porque se educa a la persona indistintamente del sexo. Lo que si hago es mucho incapié en el cuidado de la privacidad y respeto por el otro. Y cuando se trata del cuerpo humano, responder la verdad con naturalidad (Carmen, 48 años, jardín rural, docente).
- Al ser preceptora no planifico (Luciana, 38 años, jardín rural, preceptora).
- No planifico (Gabriela, 48 años, jardín rural, docente).
- Si, por ejemplo juego centralizado en el cuidado de los bebés (Patricia, 45 años, jardín urbano, vicedirectora).
- No, no he planificado ninguna acción para propiciar la equidad (Laura, 24 años, jardín urbano, docente).
- No, no planifico, pero si trato que mis intervenciones en los juegos o los cuentos que utilizo no propicien la diferenciación estereotipada de género (Silvia, 30 años, jardín urbano, docente).
- No, en mi planificación no hay acciones que incluyan alguna acción específica, trato de intervenir en lo cotidiano (Belén, 32 años, jardín urbano, docente).

12. En su ámbito laboral ¿existe material didáctico que facilite el abordaje de estos aprendizajes?

- Lo que existe es fundamentalmente para trabajar las diferencias sexuales (Analía, 43 años, jardín rural, directora).
- Es necesario, para tratar el tema del cuerpo humano (Carmen, 48 años, jardín rural, docente).
- No (Luciana, 38 años, jardín rural, preceptora).
- Si hay material teórico para los docentes (Gabriela, 48 años, jardín rural, docente).
- No, no existe (Patricia, 45 años, jardín urbano, vicedirectora).
- Desconozco la existencia (Laura, 24 años, jardín urbano, docente).
- No (Silvia, 30 años, jardín urbano, docente).
- No (Belén, 32 años, jardín urbano, docente).

13. ¿Ha recibido capacitación para el manejo del tema de la equidad de género con niños y niñas del nivel educativo al que atiende?

- No (Analía, 43 años, jardín rural, directora).
- No (Carmen, 48 años, jardín rural, docente).
- No (Luciana, 38 años, jardín rural, preceptora).
- No (Gabriela, 48 años, jardín rural, docente).
- No (Patricia, 45 años, jardín urbano, docente).
- Falta en la formación docente un plan educativo en el que se trate este tema. Así también como los niños con capacidades diferentes (Laura, 24 años, jardín urbano, docente).
- No (Silvia, 30 años, jardín urbano, docente).

- No (Belén, 32 años, jardín urbano, docente).

Comentarios: Las preguntas 9, 10, 11, 12 y 13 apuntan a establecer cuál es el estado de la capacitación docente en el tema de la equidad de género. Como podemos observar, de acuerdo a las respuestas de las docentes, los diseños curriculares no incluyen el tema, no se ha recibido capacitación ni existe material didáctico dirigido a los educadores.

Consideramos de suma importancia, en este sentido, mejorar las estrategias de capacitación de los/as docentes, promoviendo procesos reflexivos a través de espacios de encuentro en los que tengan la posibilidad de intercambiar experiencias, analizar cómo aparecen los estereotipos sexuales en los diseños curriculares, observar el lenguaje de dichos documentos, y pensar y elaborar proyectos conjuntos que contribuyan a crear modelos diferentes en relación a lo que socialmente es considerado como “lo femenino” y “lo masculino”.

Creemos necesaria una reflexión que apunte a un modelo inclusivo y no sexista, y consideramos que es posible alcanzarlo mediante una adecuada capacitación docente, que sensibilice y concientice sobre aquellas acciones que pasan desapercibidas por ser consideradas “naturales”, y que existen más allá de la buena intención de las/os docentes por ser parte de un proceso que ha sido invisibilizado en sus raíces.

**14. ¿Considera que es importante el tema de la equidad de género?
¿Por qué?**

- Si, para lograr igualdad de oportunidades y evitar la discriminación (Analía, 43 años, jardín rural, directora).
- Si, en oportunidades. Con respecto a lo actitudinal, lo intento (Carmen, 48 años, jardín rural, docente).

- Sí, para que en el futuro no exista la discriminación sexual y todos gocen de los mismos derechos (Luciana, 38 años, jardín rural, preceptora).
- Sí, porque muchas veces los niños imitan modelos de su familia que no favorecen la equidad (Gabriela, 48 años, jardín rural, docente).
- Muy importante. Conocer y luego tomar una postura personal, respetando el PEI y el tema de la inclusión social en todos los aspectos (Patricia, 45 años, jardín urbano, vicedirectora).
- El tema existe, lo tenemos que abordar, de los más chiquitos hasta con los padres. Posicionarnos desde lo personal y la postura institucional (Laura, 24 años, jardín urbano, docente).
- Obviamente, es lamentable que aún la mujer sea víctima de la ofensa de género, violencia física y simbólica. Y al hombre no se le reconoce la capacidad de participar en este nivel (Silvia, 30 años, jardín urbano, docente).
- Sí, es muy importante, para generar una sociedad más igualitaria y sin violencia de género (Belén, 32 años, jardín urbano, docente).

Comentarios: Si analizamos estas respuestas, podemos afirmar que el tema de la equidad de género ya está instalado en la sociedad, y en este caso en la comunidad docente, si bien falta información y capacitación, por lo que consideramos primordial su tratamiento desde el sistema educativo, comenzando con el nivel inicial.

También observamos en estas respuestas cierta falta de información, ya que en ocasiones se iguala género a violencia de género, siendo el tema mucho más amplio e inclusivo de actitudes, comportamientos, modos de pensar y de estar en el mundo, más allá del tema de la violencia de que son víctimas tantas mujeres.

B) Observaciones

Realizamos aproximadamente 20 observaciones en los dos establecimientos nombrados, de diferentes situaciones. Observaciones no participantes de juegos de los niños, entrada al jardín, etc, y observaciones participantes con docentes y personal auxiliar.

Observamos algunos puntos en común, que constituyen aspectos naturalizados, que se dan por sentados como obvios al haberse constituido como el modo habitual de ser y estar en el jardín de infantes.

En primer lugar, el hecho de que todo el personal, tanto docente como auxiliar, esté conformado por mujeres. Esto refuerza el estereotipo que indica que las mujeres tienen un “don” especial que las acerca a la maternidad, que han nacido para ser madres y cuidar niños, como pudimos observar en las respuestas de las docentes a las entrevistas administradas.

También creemos que es indicador de un estereotipo de género el hecho de que las niñas vistan guardapolvo rosa y los niños el color celeste o azul, característica que también se observa habitualmente en la mayoría de los ámbitos fuera del jardín de infantes. Desde la primera infancia, cuando los niños y niñas ingresan a una institución escolar, los recibe un ambiente físico en su mayoría acondicionado y decorado según los colores asignados culturalmente a los recién nacidos. Es común encontrar carteles con los nombres de cada pequeño pendiendo de cada cuna, escritos en color rosa para las mujeres y en color celeste para los varones. Además, las tarjetas y regalos por parte de la institución hacia los niños y niñas, también en su amplia mayoría se hacen con colores que marcan para lo femenino, rosa, y para lo masculino, celeste. Esto también se expresa en relación a los juguetes que se asignan a cada sexo: para las niñas, muñecas o elementos propios del hogar, como escobas, ollas, y para el niño pelotas de fútbol o autos de carrera. Lo que queremos resaltar son estos



aspectos que, más allá de la intencionalidad de los adultos, perpetúan los papeles estereotipados asignados a hombres y mujeres.

También observamos una separación por sexos en las listas con nombres de alumnos y en las filas de niños y niñas a la entrada y salida de la institución escolar. En cuanto a las listas, en su mayoría comienzan por los nombres de los varones y luego los de las mujeres, lo que podría entenderse como una superioridad o prioridad masculina. Así se estaría promoviendo un modelo educativo que separa a los alumnos por sexos, indicando algún tipo de diferencia, aunque el programa educativo sea el mismo para ambos sexos.

Otro punto que creemos importante señalar es la existencia del “rincón de la casita”. El mismo se presenta reproduciendo la estructura de una casa familiar: cocina, mesa, sillas, cama, muñecos, ropa, planchas, escobas, ollas, teléfono. Por lo general se alienta a las niñas a jugar en este rincón, mientras que los niños hacen lo propio en el rincón de la construcción o en espacios sin definir de la sala. En el rincón de la casita se construye un espacio que representa un ámbito privado, doméstico. Predominan elementos para la dramatización, vinculados al cuidado del otro, en posición de mujer, madre, esposa y ama de casa. Se trata de un espacio acotado, con límites precisos. Esto hace que las niñas sean educadas en esos roles y que sus cuerpos se muevan poco en el espacio, aprendiendo a mecer un bebé, hacer a comida, limpiar y conversar. Al contrario, en el rincón de la construcción la disposición del cuerpo es otra. El uso del espacio es extendido, el cuerpo se mueve, el espacio es “dominado” de alguna forma, se habilita el movimiento, y nadie tiene que cuidar de nadie en ese espacio.

La realidad que vemos es que nuestra sociedad está en proceso de cambio, y los juguetes y rincones representan la sociedad de hace treinta años atrás, pero no la de ahora. No es cierto que la mujer esté actualmente encerrada en su casa y no tenga otra opción profesional, ni que los hombres no cambien

pañales o den de comer. Entonces creemos que la actitud de seguir insistiendo en mostrar estereotipos que continúen perpetuando el modelo patriarcal de sociedad, aunque sea ajeno a las intenciones de los/as docentes, requiere revisión y acción, para intentar avanzar hacia la desnaturalización de estas situaciones.

A continuación transcribimos las observaciones más significativas:

• Observación N°1:

Institución: Jardín de Infantes N° 907, Micaela Cascallares

Fecha: 01/11/11

Situación a observar: Saludo a la bandera

Población: Directora, preceptoras, docentes y alumnos

Duración de la observación: 15 min.

Observaciones:

Los niños ingresan al jardín de infantes y son recibidos por la directora y por las docentes. Pasan al salón de actos y forman espontáneamente una ronda, que se conforma sin un orden predeterminado: los niños se agrupan de a dos o tres nenes, docentes intercaladas y luego dos o tres nenas. En total son unos 30 niños (si bien la matrícula es mayor, el día lluvioso no permite que asistan todos los niños, teniendo en cuenta que el jardín cuenta con alumnos que residen en la zona rural de M. Cascallares), más la directora, tres docentes, dos preceptoras, una maestra de música y una observadora. Los nenes usan guardapolvo celeste, salvo uno que usa color verde, y las nenas guardapolvo rosa.

Comienzan a cantar una canción para saludar a la bandera, acompañados por la guitarra de la profesora de música, mientras un nene y una nena pasan a la bandera y la izan:

“Las banderas de la tierra todas juntas ¿cuántas son?”

No son blancas ni celestes como la que tengo yo.
Unas tienen un escudo, otras tienen un león,
otras tienen las estrellas y la mía tiene un sol.
Viva, viva, la mía tiene un sol".

Luego de saludar a la bandera, cantan otra canción para saludarse:
"Viene un barco cargado de tiburones
ahí vienen los varones,
los queremos saludar.
Hola varones ¿cómo les va?
Y los nenes contestan:
¡Bien, muy bien, requeté bien!
Viene un barco cargado de sirenitas,
ahí vienen las nenitas
las queremos saludar.
Hola nenitas ¿Cómo les va?
Y las nenas contestan:
¡Bien, muy bien, requeté bien!"

Luego de cantar la canción, se sientan en el suelo de frente a una de las docentes que se sienta para leerles coplas de un libro. Los niños se ubican espontáneamente en el medio, y las nenas los rodean, mientras que las docentes se ubican en los costados, también sentadas.

Un nene se sienta sobre una de las maestras mientras escuchan las coplas.
Una vez finalizada la lectura, los niños pasan a sus salas.

Comentarios: Lo que nos interesa resaltar de esta observación es la canción de bienvenida, que implica una analogía: tiburones-varones y sirenitas-nenitas. Creemos que al establecer estas semejanzas, se estaría confirmando el estereotipo que indica que los varones deben ser fuertes, valientes y agresivos (como los tiburones), y las niñas lindas y delicadas (como las sirenitas).

• Observación N° 2:

Institución: Jardín de infantes N° 907, Micaela Cascallares

Fecha: 01/11/2011

Situación a observar: Entrada a la sala, toma de asistencia, juego libre

Población: Docente y alumnos de sala rosa (3 años)

Duración de la observación: 40 min.

Observaciones:

La sala está pintada de color rosa, es amplia (aproximadamente 10 mts x 5 mts). Está dividida por una biblioteca con libros: de un lado hay una mesa con sillitas, dos pizarras amplias, un mueble con pinturas, lápices, crayones, rompecabezas y hojas. En una de las pizarras hay una cartulina color blanco que dice:

“¿Qué es el trabajo?

Papá trabaja con gorra

Trabaja lejos con máquinas

Papá anda en auto

Papá trabaja con el camión en la cooperativa

¿Para qué trabaja?

Para comprar juguetes

Para ir a pescar

Para comprar carne y salchichas”.

Junto a esa cartulina, hay otra, color blanco, que dice:

“Trabajos rurales:

Apicultor

Productor agropecuario

Tractorista

Alambrador

Trabajos urbanos:

Panadero

Empleada de empresa de limpieza

Barrendero

Remisero

Comerciante

Gasista

Policía.”

Del otro lado de la biblioteca hay cajas con autos y maderas, un mueble en un rincón con bloques y ladrillos para armar, y separada de este mueble hay una cocina con mesadas y alacenas, una mesa y sillas, un mueble de plástico con un espejo, y una cama de juguete con muñecos.

Los niños se sientan alrededor de una mesa grande, se ubican espontáneamente, los niños agrupados y las niñas algo alejadas. La docente se ubica al lado de las nenas y comienza a tomar asistencia por medio de una canción, pasando lista primero a los varones y luego a las nenas: “¿Hoy vino Samuel? Si, hoy vino Samuel”. A medida que va pasando lista, cada nene o nena toma un cartel con su nombre y lo coloca donde corresponde en una pizarra con dos columnas: una para nenes (con un nene de peluche, con pelo corto) y otra para nenas (con pelo largo, de peluche). Al finalizar, la docente le pide a un nene que cuente cuántos son, por lo que se levanta y camina alrededor de la mesa y mientras va contando (con ayuda de los otros nenes) les va tocando la cabeza. En este momento uno de los nenes se levanta y se dirige con actitud agresiva al que está contando increpándolo: “No me toques, ¿quieres que te agarre?” mientras lo empuja con el cuerpo hacia la pizarra. La docente hace caso omiso a esta situación, y comienza a cantar una canción con los que están sentados. Cuando la canción comienza, los dos nenes que estaban levantados se sientan y cantan con el resto la canción “El caballo verde”:

“Yo tengo un Caballo Verde

Que hace piruetas



Se sabe lavar los dientes
Va en Bicicleta.
Tiene un callo en la barriga
De andar echado.
Y cuando lo llevo al río
Se mete en el agua y sale colorado.
Yo le enseñé a hablar
Sabe decir "Mamá"
Y es tan inteligente que
Hasta usa lente pa' poder mirar.
Su novia es una rubia
Muy coquetona
Se pinta los labios rojos
Y es percherona
Y cuando lo ve al caballo
Le dice así:
Me dan ganas de comerte
Porque te pareces mucho al perezil."

Mientras cantan, los nenes y nenas imitan a la docente en sus ademanes (cuando dice "piruetas" mueven los brazos, cuando dice "lentes" hacen un ademán sobre los ojos, cuando dice "coquetona" hacen un ademán de pintarse los labios).

Luego de cantar la canción, la docente se dirige a los niños "Bueno, ahora pueden jugar un rato", e inmediatamente los nenes y nenas se levantan de sus lugares. Algunas de las nenas se dirigen a la biblioteca a buscar libros, toman algunos y se sientan en el suelo a mirarlos, cada una con su libro, mientras que la mayoría de los varones van a buscar autitos de juguete y comienzan a jugar bruscamente a las carreras. Uno de los nenes toma unos rompecabezas y se

sienta solo a armarlos en una mesa, y otro nene toma una computadora de juguete y se sienta a jugar solo cerca de las nenas.

Una nena se tropieza y comienza a llorar, la docente la levanta y se queda con ella en brazos mientras llora.

Ingresa la profesora de música a buscar a los nenes y nenas para ir al salón contiguo, por lo que la docente de sala les pide a sus alumnos que ordenen los juguetes. Algunas nenas comienzan a ordenar mientras los nenes siguen jugando. La docente repite la orden, alzando el tono de voz, por lo que todos empiezan a guardar los elementos que estaban utilizando. Salen de la sala y se dirigen al salón de actos, que funciona también como sala de música.

Comentarios: Esta observación nos parece especialmente interesante ya que ejemplifica claramente el estereotipo que se presenta al oponer la figura masculina como representante de la esfera pública a la figura femenina como representante de la esfera privada. El cartel que se encuentra pegado sobre la pared de la sala fue realizado a partir de los dichos de los pequeños, y representa por lo tanto muy fielmente la imagen que tienen los niños y niñas sobre qué es el trabajo y quienes lo realizan. Creemos necesario aclarar que dicha observación fue realizada en un jardín de infantes rural, que se encuentra ubicado en una localidad pequeña, en la cual la mayoría de sus habitantes se dedica a tareas agropecuarias o relacionadas con el campo.

Ante la pregunta ¿Qué es el trabajo?, las respuestas dadas por los niños se refieren exclusivamente a sus padres (hacen alusión a la vestimenta que utilizan herramientas, profesiones y utilidades del trabajo), y no mencionan al sexo femenino. La lista de trabajos rurales también incluye solo hombres en las respuestas, y aparece únicamente una mención al trabajo femenino en la lista de trabajos urbanos: empleada de empresa de limpieza, una profesión que si

bien se realiza fuera del hogar, puede concebirse como una continuación del trabajo dentro de la casa.

Otro aspecto que nos pareció significativo de esta observación fue la actitud de la docente ante la pelea entre los dos nenes: ignoró la situación y continuó la clase. Pensamos que esto podría responder a una naturalización de la violencia entre hombres, lo que se corresponde con el estereotipo vigente en que los individuos de sexo masculino son competitivos y violentos por naturaleza, les está permitido solucionar sus conflictos de esta manera.

Con respecto a la canción "El caballo verde", podemos destacar que es un clásico de los jardines de infantes, y ha sido cantado por niños y niñas de varias generaciones. Las características que presentan los personajes se corresponden, una vez más, con un estereotipo correspondiente a la sociedad patriarcal: el caballo es hábil (hace piruetas, va en bicicleta) e inteligente (sabe hablar). Es el protagonista de la canción, y tiene una novia (que no se presenta con una yegua, sino como "la novia de"). En contraposición al caballo, cuyas características corresponden a aspectos de su personalidad, ella se presenta en función de sus características físicas (se pinta los labios rojos, es "coquetona").

Más adelante haremos mención a los cuentos infantiles, lo que también puede aplicarse a las canciones, ya que creemos que en ambos casos, tanto en las canciones infantiles como en la literatura presentada a los niños y niñas, se puede apreciar el uso repetitivo de adjetivos y verbos estereotipados para ambos sexos, como "dulce", "coqueta", "presumida" para los personajes femeninos, y "valiente", "trabajador", "fuerte" para los masculinos.

• Observación N° 3:

Institución: Jardín de Infantes N° 907, Micaela Cascallares

Fecha: 02/11/11

Situación a observar: Actividad de plástica, juego libre

Población: Docente y alumnos de sala celeste (5 años)

Duración de la observación: 30 min.

Observaciones:

La sala es amplia (10 mts x 10 mts aproximadamente) y está pintada de color celeste. Hay una mesa con sillitas, y en un rincón hay un armario con ropa (vestidos, camisas, zapatos de mujer, carteras) y muñecos. En ese mismo rincón hay una mesa con 4 sillas, una cocina con mesada, un teléfono, platos de plástico, tazas, vasos y cubiertos de juguete. En otro rincón, cerca de la puerta, hay un armario con ladrillos, autos y juguetes para armar. La sala tiene varios muebles con elementos como papeles, crayones, fibras, témperas, lápices. Detrás de la puerta hay una cartulina color celeste con un cuento que menciona varios personajes: Blancanieves, el lobo, el Capitán Garfio, el doctor. Sobre una pared hay un perchero con mochilas y abrigos.

Los nenes y nenas se encuentran alrededor de una mesa realizando una actividad de plástica con papel mache y plasticola, fabricando "peludos" para un acto. Dos nenes caminan alrededor de la mesa mientras pegan papeles sobre un globo. El resto de los niños se encuentra sentado, concentrado en la actividad. La docente se dirige a los niños por su nombre, indicándoles cómo pegar el papel sin ensuciarse.

Mientras realizan la actividad, hablan sobre Navidad y sobre qué le van a pedir a Papanoel: un nene dice que le va a pedir un camión como el de su papá, una nena dice que le va a pedir una muñeca, unos ladrillitos nuevos y un pasaje para irse de viaje. Una vez que terminan, la docente les indica que pueden ir al baño de a dos a lavarse las manos. Cada uno toma su toalla (las de las nenas son de colores claros, con dibujos de princesas, Barbie, Backyardigans, y las de

los nenes son de colores oscuros y con dibujos de Cars, Mickey o lisas). Un nene grita y una nena le pide que se porte bien. La docente se levanta a buscar un dibujo y pregunta de quién es, se dirige a una nena y le pregunta "¿Este dibujo es tuyo, amor?"

Al llegar la hora de la merienda, la docente les pide a un nene y una nena que vayan a buscar a la cocina el carrito con las tazas. Los dos salen de la sala y traen el carro con tazas rojas, y entre los dos las reparten en la mesa. Todos se sientan, una de las nenas le pide a la maestra que se siente a su lado. Entra la cocinera con la merienda y la docente la reparte. Una nena se sienta separada del resto y la maestra le pide que se acerque a sus compañeros. Mientras toman la merienda, hablan entre ellos, en conversaciones separadas.

Luego de tomar la merienda, se levantan para jugar. Los varones corren hacia el rincón de la construcción: algunos toman autitos, camiones y máquinas, y otros bloques para armar. Todas las nenas, excepto una que juega con los varones, se dirigen al armario y se ponen vestidos, y juegan en la cocina. Algunos varones dejan los autos, toman maderas y juegan a hacer un asado. El resto de los niños dejan sus juegos y empiezan a ayudarles. Las nenas, en la cocina, empiezan a jugar a hacer ensaladas. Un nene toma un muñeco y se lo muestra a un compañero: "mira Enzo, esta es mi hijita". Tanto nenes como nenas empiezan a servirle asado a la maestra. Los varones empiezan a pelearse por el asado, discuten sobre el viento, sobre cómo hacer para que "no se les apague el asado". Las nenas, con vestidos y algunas con muñecas, rodean a la maestra y le sirven comida. Separada del resto, una nena se sienta frente al espejo y juega a pintarse los labios. Un nene va hacia la cocina, toma unas tazas y se dirige a sus compañeros repartiendo tazas y ofreciéndoles postre. Luego de unos minutos, la docente se dirige a sus alumnos pidiéndole que ordenen los juguetes, pero ellos siguen jugando. Luego se dirige a un grupo de nenas y les dice "chicas, junten los cuchillos y las tazas". Las nenas comienzan a sacarse los vestidos y a ordenar los platos, tazas y demás



utensilios mientras algunos varones corren por la sala, y otros ordenan los autos, bloques y maderas. Luego de ordenar, un solo nene se queda en el rincón de la cocina, y sigue “repartiendo comida”. Dos nenas acunan a un muñeco, haciendo ademanes y mirándolo con ternura, mientras hacen gestos.

Existe una delimitación clara del espacio de juego: los nenes juegan juntos con los autos y las nenas en la cocina. Luego toman sábanas y empiezan a jugar a los fantasmas, por grupos: las nenas se tapan con sábanas y asustan a los varones, y viceversa.

Comentarios: Lo que resaltamos de esta observación es que los niños y niñas se unieron en un juego conjunto espontáneamente: hacer una comida (si bien es asado, comida que en el mundo adulto generalmente es responsabilidad de los hombres). En esta oportunidad las niñas eran las encargadas de hacer las ensaladas, mientras que los nenes se ocupaban del asado.

Algo que nos resultó muy significativo fue una actitud de la docente en el momento de juntar los juguetes, quién pidió primero a todos que los junten, y como nadie le hacía caso, se dirigió exclusivamente a un grupo de niñas: “chicas, junten los cuchillos y las tazas”. Las nenas obedecieron, mientras que algunos nenes seguían corriendo por la sala, y otros espontáneamente comenzaron a ordenar los bloques. Creemos que de esta manera, con estos pequeños actos que pueden parecer insignificantes, se logra perpetuar los modelos vigentes sobre cómo debe ser una mujer y cómo debe serlo un varón. La docente en su actitud dio por sentado que las encargadas de limpiar y ordenar son las mujeres, o que al menos son las que lo hacen mejor y sin quejarse. De esta forma se reproduce el modelo hegemónico de la división sexual del trabajo.

• Observación N° 4:

Institución: Jardín de Infantes N° 907, Micaela Cascallares

Fecha: 02/11/11

Situación a observar: Sala de video y biblioteca

Duración de la observación: 15 min.

Observaciones:

La sala de video es una habitación bien iluminada, pequeña (aproximadamente 4 mts. x 3 mts.), y se encuentra contigua a la sala celeste. Hay un televisor y un dvd, y una videoteca. Hay películas infantiles: Mickey Mouse, Manuelita, El Rey León, la Bella y la Bestia, Toy Story, Los Increíbles, Patoruzú, Pinocho, Los Tres Cerditos, Los Peques, etc. Hay aproximadamente 150 películas.

La biblioteca es una sala amplia (aproximadamente 8 mts. x 4mts.), bien iluminada, color amarillo. En un rincón hay un mueble con libros de ciencia (Por qué llueve, Cómo nacen los bebés, Plantas, animales, etc). En otro mueble hay libros de cuentos, en su mayoría clásicos (Cenicienta, Caperucita Roja, Blancanieves, etc). Dos muebles amplios contienen libros de adivinanzas, versos, etc, y cuentos regionales, como "Caperucita del Noroeste", coplas, leyendas, etc.

Observaciones: Los cuentos y películas para niños y niñas ya no son únicamente clásicos como era hasta hace algunos años: en las bibliotecas hay cuentos como "Caperucita del noroeste", "Los peques" y cuentos regionales, que se posicionan desde un lugar muy diferente en cuanto a la problemática de género, pero sin embargo, los clásicos continúan siendo mayoría.

Observamos que los materiales bibliográficos que se ofrecen a los niños y niñas, en su mayoría muestran personajes masculinos como protagonistas, identificándolos como valientes, y a los personajes femeninos, que por lo general aparecen en menos número y con papeles secundarios, como

desprotegidos. Aparece, en los cuentos, el estereotipo clásico del papá trabajando fuera del hogar, y la mamá en la cocina, asimilando el trabajo doméstico al trabajo de la mujer. En los cuentos de princesas y príncipes (la mayoría de los clásicos de Disney) aparece una princesa pasiva que espera al príncipe valiente que la salve. Aunque en la Bella Durmiente, la protagonista es una mujer, se la pasa durmiendo todo el cuento hasta que la rescata el príncipe valiente. Se puede apreciar el uso repetitivo de adjetivos y verbos estereotipados para ambos sexos, como “dulce”, “coqueta”, para los personajes femeninos, y “valiente”, “trabajador”, “fuerte” para los masculinos. Uno de los temas que vemos repetidamente en las películas de Disney, es que por muy fuerte que parezca un personaje femenino, ella igual necesita ser rescatada por un hombre, pues carece de la habilidad de salvar su propia vida.

Varela y Ferro, en este sentido, plantean que será central la creatividad de las docentes para reformular viejos cuentos (aun manteniendo los personajes) y escribir y contar otros nuevos que den cuenta de las transformaciones de fin de siglo. Que propongan miradas solidarias, respetuosas de las diferencias, que apuesten en contra de todas las formas de violencia y por un mundo donde la igualdad de niños y niñas se construya día a día (Varela y Ferro, 2000).

• Observación N° 5:

Institución: Jardín de Infantes IDRA, Mar del Plata

Fecha: 26/09/11

Situación a observar: Actividad de Literatura

Población: Alumnos y docente

Duración de la observación: 40 minutos

Observaciones:

Los niños llegan a la sala, que se encuentra ubicada en el primer piso, luego del saludo de bienvenida, que tienen en común con las otras salas en el patio cerrado en planta baja. La forma de llegar a la sala es en dos trencitos, una fila de nenes y una fila de nenas. Cuando entran a la sala todos se dirigen a sentarse en ronda. La sala cuenta con un espacio cercano a la ventana, para poder sentarse en ronda, es el mismo espacio para jugar libremente, ya que hay diversos juegos, autos, una cocina, disfraces, una cama con muñecos, un estante con juegos de mesa, etc. Los alumnos son ordenados al sentarse, se ubican indistintamente, nena al lado de un nene, nene al lado de otro nene, nena al lado de otra nena.

Luego la señorita procede a mostrarles un cuento “La Leyenda del Martin Pescador” y comienza con la lectura. Todos los niños la miran atentamente y participan de la lectura a través de la descripción de las imágenes. De repente uno de los niños, Álvaro, observa, manifestándolo verbalmente, que los indígenas ilustrados en la leyenda tienen pollera y no pantalones:

-“seño, seño....el hombre tiene pollera”

- Es un taparrabos Álvaro, los indígenas usaban el cuero de los animales que cazaban, para poder hacerse su ropa, por eso se vestían con el cuero del animal.

Una niña que estaba atenta, mirando a Álvaro, Giuliana, dice de una manera eufórica:

-Si, Álvaro, usaban cueros, ¿no sabias?

Así la señorita continua con la lectura, luego de una leve sonrisa. Una vez finalizada la misma, les dice que ahora tendrán que sentarse en las sillas alrededor de las mesas, intercaladamente, es decir, un nene, una nena. Ellos parecieran estar acostumbrados a esta disposición, así que lo hacen

naturalmente, excepto dos niños que se pelean por sentarse en la misma silla, por lo que interviene la señorita, decidiendo que ninguno de los dos se sentara en esa silla, los ubica en otros lugares. Luego les reparte las imágenes de la leyenda, en tamaño pequeño a cada mesa por separado, para que ellos puedan rearmar, a partir de las mismas la leyenda leída. Todos los niños interactúan entre si, intercambian opiniones sobre cual sería la secuencia. Una vez que cada mesa termina y pega las imágenes, entre todos reflexionan sobre lo que han hecho. Al final cuelgan las cartulinas, donde están pegadas las imágenes, en la sala.

• Observación N° 6:

Institución: Jardín de Infantes IDRA, Mar del Plata

Fecha: 28/09/11

Situación a observar: Saludo Inicial. Bienvenida

Población: Alumnos y docente

Duración de la observación: 40 minutos

Observaciones:

Los niños llegan al jardín acompañados en su mayoría por sus padres, alrededor de las 12:50. En la puerta del jardín los esperan la directora acompañada de tres preceptoras, así cada una acompaña a los niños hasta la sala. Las salas de tres años (dos salas) se encuentran a metros de la entrada, así como también el SUM, las salas de cuatro y cinco años (dos salas de cada edad), se encuentran en el primer piso, al cual se llega subiendo una rampa.

En las salas, las señoritas esperan a los niños y al llegar las 13hs, todos bajan al patio techado, cantando:

"El tren se va, en tren se va,

Saquen los boletos,

Suban ya,

Suban ya,



Que el tren se va...”

Así llegan todas las salas al patio techado, ubicándose primero las salas de tres, luego las de cuatro y por último las de cinco, haciendo una ronda, y en el medio la bandera y las señoritas.

Comienza la iniciación de la jornada, izando la bandera, cada señorita elige un alumno para pasar a la misma. Todos cantan:

“Por una escalerita,
Muy alto subiré,
A buscar una nube blanca
Y con un pedacito de
Cielo formare
La bandera de mi patria. (bis)
Sopla, sopla el viento,
Brilla, brilla el sol
Para que ella juegue feliz
Muy cerquita tuyo
Quiero crecer
Banderita yo te cuidare” (bis)

Luego cada alumno vuelve a su fila. Una señorita por semana dirige el acto de iniciación. Comienzan contando las novedades de cada sala:

“Nove, nove, novedades...uhhhh...yeah”

La señorita de una de las salas de tres años, hace pasar a uno de los nenes, que regreso al Jardín después de tres semanas de vacaciones, le preguntan a donde había viajado y el niño cuenta que fue a ver a Mickey, la señorita para todos, dice: “fue a Disney”. Todos cantan:

“Le damos la bienvenida,
Le damos la bienvenida,
Le damos la bienvenida,

De todo corazón,
De todo corazón,
Te queremos un montón”.

La otra sala de tres años no tenía novedades. Una de las salas de cuatro, comenta que uno de los nenes, volvió al Jardín luego de que estuvo enfermo por una semana. Todos vuelven a cantar la canción de bienvenida. La otra sala de cuatro años hace pasar a otro de los nenes diciendo: “Miren, Franco se corto el pelo, lo tenia largo hasta la cintura y ahora se lo corto, miren que bonito le queda”. Todos contestan que si.

Luego continúan las salas de cinco años, que no tenían novedades. Así comienzan a escuchar música alegre, por el comienzo de la primavera y todos comienzan a bailar, nenas con nenes, nenes con nenes, nenas con nenas, con las señoritas, con las preceptoras, se construye un clima alegre.

Luego la señorita que coordina la iniciación, pone una música tranquila para que todos los niños regresen a su lugar y luego forman, nuevamente, un tren para dirigirse a las salas.

Observaciones: Las observaciones número 5 y 6 son un buen ejemplo de cómo desde pequeños los niños y niñas van incorporando los estereotipos que la cultura impone: la pollera es para las mujeres, el pelo corto es para los varones (en este último caso, incluso se refuerza desde la docencia el cambio en un nene desde el pelo largo a pelo corto, “Franco se corto el pelo, lo tenia largo hasta la cintura y ahora se lo corto, miren que bonito le queda”).

En este ejemplo podemos inferir que hay determinados objetos culturales que necesariamente son asociados a la construcción de lo femenino o lo masculino, sin que medie la posibilidad de la preferencia personal. Son simplemente convenciones culturales, que indican qué objetos le corresponden a cada sexo.



• Observación N° 7:

Institución: Jardín de Infantes IDRA, Mar del Plata

Fecha: 27/09/11

Situación a observar: Actividad de unidad didáctica: "Noticias de mi ciudad"

Población: Alumnos y docente

Duración de la observación: 40 minutos

Observaciones:

Los niños se encuentran ubicados en las sillas alrededor de la mesas. Hay cuatro mesas con 5 sillas cada una, los niños se ubican intercaladamente, un niño, una niña. Todos dialogan con el compañero de mesa. Uno de los niños comienza a comunicarse con otra de las niñas que se encuentra en una mesa distinta, con el fin de arreglar, porque quiere ir a la casa a jugar, quedando que cuando venga la mamá a buscarlo, le va a preguntar si puede. Desde otra mesa María (una niña que la docente nos definió como "especial", ya que según la maestra, rasguña, muerde y vive en un mundo de fantasía), al escuchar a los demás niños, le dice a otra de las niñas, si quiere ir a jugar a su casa, la niña le dice que sí.

La señorita invita a los niños a hacer silencio cantando:

"rolla, rolla,

Desenrolla,

Estiro, estiro,

Pla, pla, pla" (golpeteo de manos).

Los niños hacen silencio, la señorita les muestra un diario y sus diferentes partes (han trabajado este material en clases anteriores). Así le reparte a cada uno un diario, con la consigna de que encuentren la parte del clima en el mismo, la recorten y luego la peguen en una hoja. Todos se muestran entusiasmados con la propuesta y ponen manos a la obra. Lo primero que los niños encuentran es la parte de deportes, ya que en su mayoría reconocen el escudo de su equipo de fútbol preferido. Con las niñas pasa lo mismo, lo

primero que encuentran es el apartado de deportes, caracterizado por el fútbol. Al finalizar todos encuentran la parte del clima, la recortan y pegan sobre la hoja.

Comentarios: Si bien se esperaría que sólo los varones se interesen por el fútbol, ya que el estereotipo dominante de hombre se caracteriza, entre otras cosas, por un interés más marcado en los deportes que las mujeres, en esta situación observamos lo contrario: tanto niñas como niños manifiestan interés por los equipos de fútbol, lo que se contradice con lo que habitualmente ocurre en la sociedad, en el sentido de que son los varones los que más afición al fútbol muestran. Si bien muchas mujeres van a la cancha y se interesan por este deporte, lo común es que sean los varones los que lo hacen, y los que practican este deporte a menudo. De hecho, aquellos varones que no son aficionados a este deporte, por lo general son considerados por fuera de los parámetros de "lo normal".

En relación a este deporte, nos resulta interesante el recorrido que realiza Juan Carlos Volnovich, quien presenta al fútbol como organizador de la masculinidad, y plantea que el fútbol es el terreno permitido para la circulación de sentimientos, ese espacio que no cuestionan los imperativos patriarcales de lejanía obligada de los cuerpos de los hombres: "Fútbol, cuerpo a cuerpo entre varones. Fuerza y destreza de los cuerpos enfrentados. Cuerpos que compiten apasionadamente. Cuerpos jubilosos que se abrazan, se besan, se sobreenciman, mezclan sus flujos, sus sudores y sus lágrimas". Afirma que el fútbol constituye una zona franca para la libre circulación de los sentimientos y las pasiones, pero en una situación controlada por reglas. (Volnovich, 2000).

Creemos que en el deporte, al igual que en todos los ámbitos sociales, existen relaciones de género: deportes aptos para mujeres (ballet, tenis, hockey) y para hombres (fútbol, rugby). La manera en que hombres y mujeres viven el deporte

está condicionada por la idea existente en nuestra cultura sobre lo que se considera femenino y masculino.

Sin embargo, consideramos que la histórica exclusión de las mujeres del mundo del fútbol está dando paso a una progresiva inclusión de las mismas, si bien los estereotipos siguen vigentes. Todo esto forma parte del proceso más amplio por el que el patriarcado está cediendo poco a poco, y las mujeres van logrando la incorporación en actividades que habitualmente estaban destinadas a los hombres.

• Observación N° 8:

Institución: Jardín de Infantes IDRA, Mar del Plata

Fecha: 30/09/11

Situación a observar: Juego libre

Población: Alumnos y docente

Duración de la observación: 20 minutos

Observaciones:

La docente invita a los niños a jugar libremente en la sala, en ese momento las niñas se dirigen al rincón de los disfraces, donde se encuentra un ropero con diferentes vestimentas en su interior. Las niñas los toman y comienzan a disfrazarse, una de ellas se coloca una pollera y un pañuelo, simulando ser la señorita. Otras dos niñas seleccionan los pañuelos y se los colocan en el cuello, de ahí se dirigen a la cocina, chocándose con uno de sus compañeros que estaba cocinando, y entre los tres se ponen a jugar, preparan un mantel, ponen los utensilios de comida y se disponen a jugar juntos.

Varios de los niños están jugando con los autos, haciendo de la pared la pista de carreras, recorriendo toda la sala.

Una de las niñas se acerca hasta mí y me pide si le puedo bajar un juego de mesa (memotest) que se encuentra en un estante, yo accedo al pedido. Cuando

cuatro niños ven este juego en la mesa, le piden de jugar con ella y ella los deja (son 2 niñas y 3 niños).

Otra niña se encuentra jugando enfrente al espejo, haciendo muecas y hablando con el mismo. De repente se acerca una compañera y comienzan a sacarse las lenguas, en ese instante se acercan y se chocan sus lenguas, en forma de beso, la docente observa esto y les dice, en tono tranquilo: “no, no.....¿que están haciendo chicas?, eso no se hace en el jardín, besos en la boca se dan dos personas que se aman, que se quieren, como sus papas, no ustedes”, todos los niños miraron a la señorita, se produjo un silencio. Luego de estos dichos, todos volvieron a jugar, las niñas se miraron y siguieron jugando enfrente al espejo.

Comentarios: creemos que situaciones como ésta dejan en evidencia la falta y la necesidad de capacitación en materia de educación sexual y género. Si bien la docente logró manejar la situación, creemos que la explicación ofrecida a las niñas no fue suficiente, ya que no se presentan fundamentos fuertes. Una vez más, consideramos necesaria una capacitación en el tema, ya que observamos una falta de herramientas para enfrentar situaciones como éstas, que dejan a las docentes ante la encrucijada de decidir sólo de acuerdo a sus convicciones personales, sin apoyo teórico que fundamente sus acciones.

C) Un caso paradigmático

Durante una observación participante en el jardín de infantes rural, surgió una conversación con la docente de sala celeste (5 años) que nos pareció interesante para mencionar como corolario del estado actual de cosas, al menos en esa situación. La transcribimos a continuación:

Institución: Jardín de Infantes N° 907, Micaela Cascallares

Fecha: 02/11/11

Situación a observar: Entrevista informal con docente de sala celeste

Duración de la observación: 15 min.

Observaciones:

Mientras los niños juegan libremente en la sala, la docente nos cuenta sobre una experiencia que, a su criterio, se relaciona con el trabajo que estamos realizando sobre género y educación inicial: Menciona que uno de sus alumnos, hasta hace poco tiempo, jugaba "demasiado tiempo" en el rincón de la casita, y nos describe con preocupación su juego: se disfrazaba con los vestidos, al igual que las niñas de la sala, y jugaba a las visitas, en lugar de jugar con los autos y en el rincón de la construcción como el resto de sus compañeros varones. Al observar que esta situación se repetía a diario, decidió prohibirle al niño el juego descrito. A partir de ese día el varoncito no jugó más con los vestidos.

La docente me explica su accionar haciendo alusión a las diferencias entre una comunidad tan pequeña como es M. Cascallares, y cualquier otra ciudad más grande; plantea que al haber tan pocos habitantes, cualquier "chisme" se propaga rápidamente, por lo que intentó, con la prohibición, que los niños no comentaran en sus casas que su compañerito jugaba con las niñas, intentando de esta manera que no se juzgue al niño "precozmente" sobre su orientación sexual.

Comentarios: Una vez más, creemos necesaria una adecuada capacitación docente que incluya contenidos referentes a la perspectiva de género, para que puedan tomarse en cuenta este tipo de situaciones y tratarlas en base a los numerosos estudios existentes en el tema.

Consideramos inadecuada la acción de prohibir un juego, más teniendo en cuenta que en este caso no se le ofrecieron fundamentos al niño. Creemos que por medio del juego, los niños y niñas imitan pautas de conducta observadas en los mayores, asumen roles vividos en sus hogares, en el jardín, en la calle, en la televisión. Del mismo modo, al jugar, interiorizan la valoración que estos roles adquieren en la sociedad. No estamos proponiendo que los niños deban jugar

con muñecas y las niñas con autitos, sino superar la dualidad tradicional que indica “esto es de niños” y “esto es de niñas”, y permitir que los juegos y juguetes sean empleados indistintamente por ambos sexos. Creemos que por medio de los juegos, los niños y niñas aprenden a desarrollar diferentes capacidades, por lo tanto, limitar a un niño a que juegue con un solo tipo de juguete y a la niña con otro, supone limitar su desarrollo personal.

En este caso es necesario apuntar que si bien las niñas padecen las consecuencias de estereotipos que limitan sus potencialidades (pasividad, debilidad, etc.), los niños sufren las exigencias impuestas por la sociedad a los hombres (deben ser activos, agresivos, enérgicos, independientes, racionales), lo que puede resultar asfixiante.

Creemos necesario aclarar, además, que el hecho de que un niño juegue a disfrazarse de mujer no implica de ninguna manera que haga una elección homosexual en el futuro. Y si se estuviese en presencia de un caso así, no creemos posible la “remisión” de su condición sexual por el simple hecho de prohibirle un juego. Esta situación que se presentó en la sala del jardín de infantes nos parece paradigmática porque puede ser considerada un ejemplo concreto de un estereotipo de género y de su reproducción en el jardín de infantes.

Analizando todas las observaciones y entrevistas realizadas, y deteniéndonos particularmente en el caso expuesto, consideramos, siguiendo a Varela y Ferro, que la perspectiva de género no debería constituir un tema particular de un área curricular sino un contenido transversal. Así, pensamos que su tratamiento no debería limitarse a una unidad didáctica o a un proyecto en el año, sino estar siempre presente como una mirada sobre los distintos recortes seleccionados o problemáticas surgidas, apuntando a revertir lo que se muestra como natural en el jardín, que reproduce, sin querer, los estereotipos de género dominantes. (Varela y Ferro, 2000).

CONCLUSIONES

Como plantea Di Marco, la noción de género como categoría social se refiere a las relaciones sociales desde el punto de vista de las relaciones de poder y subordinación que se establecen entre hombres y mujeres a partir de las elaboraciones culturales sobre lo que se supone que es ser hombre o mujer. Elaboraciones estructuradas a partir de las diferencias biológicas entre los sexos, que se conciben como naturales, ahistóricas, inmutables y determinantes de los comportamientos, precisamente para reproducir y sostener las desigualdades.

En la construcción social de las relaciones de género, el eje central está situado en la dominación masculina y la subordinación femenina (Di Marco, 2003).

Las pautas de socialización diferenciales hacia las niñas y los niños aparecen en la familia al asignarle una serie de roles en función de su sexo. Los roles de género son expectativas creadas sobre el comportamiento masculino y femenino que van a configurar a lo largo del desarrollo lo que socialmente se considera como deseable para una mujer y para un hombre. Estos rasgos distintos se supone que van a emanar de manera natural y espontánea del sexo biológico, invisibilizando así el proceso socio- histórico que da origen a los estereotipos de género, tomando como natural aquello que es una construcción social. Poco a poco los estereotipos de género se irán instalando, fruto de la educación que reciben los niños y niñas. En el jardín se aprende a desempeñar roles y a expresar comportamientos apropiados a cada sexo y se transmiten los estereotipos sexuales presentes en nuestra cultura.

Como hemos podido ver a lo largo de todo el trabajo, aunque los valores respecto al género en las convicciones de los educadores sean igualitarios, frecuentemente éstos actúan de manera tal que reiteran y legitiman los estereotipos de género que sustentan a la sociedad patriarcal.



Retomando el punto de partida de nuestro trabajo y volviendo a las hipótesis iniciales, podemos afirmar que las mismas han sido confirmadas a lo largo de nuestra investigación: en primer lugar, los estereotipos de género tradicionales serían reproducidos en el ámbito de la educación inicial. En el jardín se aprendería a desempeñar roles y expresar comportamientos apropiados a cada sexo, según las normas establecidas, es decir que la educación inicial reproduciría y transmitiría los modelos de género presentes en la cultura.

Y en segundo lugar, no hallamos diferencias sustanciales en cuanto a la reproducción de los estereotipos de género en los dos ámbitos en que realizamos nuestra investigación (rural-público y urbano-privado). De todos modos, observamos una mayor necesidad de capacitación en el ámbito rural-público, donde visibilizamos una mayor frecuencia de actitudes docentes tendientes a la reproducción de estereotipos.

En el campo educativo, el currículum oficial normalmente se presenta como igualitario y no discriminatorio, por ello deberá prestarse especial atención al campo del currículum oculto, que comprende desde las rutinas hasta el uso del lenguaje, la distribución de espacios y tareas, los modelos a seguir, las normas vigentes y las cuestiones censuradas en el aula.

A partir de la eficacia del currículum oculto, los estereotipos de género se reproducen y llegan a adquirir la categoría de “naturales”, configurando prácticas a través de las cuales alumnas y alumnos construyen qué es lo que corresponde a lo masculino y a lo femenino. La violencia se instaura en la práctica educativa cuando se reproduce una imagen femenina o masculina basada solamente en roles sexuales estereotipados, cuando la realidad se presenta de tal forma que no es posible pensarla de otra manera.

Creemos que es necesario desocultar, develar, desnaturalizar aquellos significados y construcciones que se consideran dados e inamovibles, avanzando hacia una mejora en las estrategias de capacitación de maestras y

maestros, promoviendo procesos reflexivos y analíticos de las propias prácticas cotidianas, intentando hacer visibles aquellas situaciones que pasan desapercibidas por haber sido naturalizadas, situaciones creadoras, en última instancia, de desigualdades basadas en la diferencia sexual que impiden la real igualdad de oportunidades.

También sabemos que para revertir la reproducción de los estereotipos relativos al género no alcanza con la inclusión y tratamiento de estos temas en el jardín. Este cambio, para hacerse efectivo, exige también transformaciones económicas y sociales, lo cual convoca al trabajo político, más allá del escolar. Además, consideramos imprescindible el tratamiento del tema de la igualdad de género no como un tema particular a tratar independientemente, sino como un contenido transversal, como una mirada o enfoque particular sobre la totalidad de la situación educativa. Pero para esto, insistimos, creemos necesario avanzar en una capacitación docente que asegure un tratamiento adecuado de las problemáticas relacionadas al género, y una reflexión que haga visible aquellos estereotipos que aún hoy continúan perpetuándose a pesar del avance indiscutible de los últimos años, estereotipos que contribuyen a la desigualdad de oportunidades entre varones y mujeres.

En otras palabras, la promoción de la equidad de género debe ser incorporada en la educación inicial como un eje transversal, si se quieren deconstruir las pautas culturales que han producido estereotipos y roles de género que no han permitido crear una sociedad en donde las mujeres y los hombres tengan oportunidades para crecer como personas sujetas de los mismos derechos, deberes, condiciones y posibilidades que les permitan desarrollarse como seres integrales.

BIBLIOGRAFÍA

- Antúnez, S. (2008) Del proyecto educativo de centro. Ed. Grao.
- Apple, M. (1996). Qué enseñan las escuelas. FLACSO. Dcto. sociología de la educación. Llomovate S). Postgrado Cs. Sociales.
- Berger, P. y Luckman, T. (1968). La construcción social de la realidad. Ed. Amorrortu. Buenos Aires.
- Binimelis, A., Blazquez, M., Hernández, H. (1992). Análisis de roles y estereotipos sexuales en los textos escolares chilenos. Santiago. Sernam.
- Bonder, G. (1994) Igualdad de oportunidades para la mujer: un desafío a la educación latinoamericana. Ministerio de cultura y educación. Buenos Aires.
- Bowles y Gintis (1976). : Schooling in Capitalist America. Boston. MA.
- Bustos, O. (1994). La formación del género; el impacto de la socialización a través de la educación. En Antología de la sexualidad humana, Consejo Nacional de Población, Tomo I. México.
- Butler, J. (1992). Problemas de los géneros, teoría feminista y discurso psicoanalítico. En: Nicholson, L. (comp.). feminismo/postmodernismo. Buenos Aires. Feminaria.
- Carli, Sandra (2008) Diseño curricular para la educación inicial. Dirección General de Cultura y Educación; coordinado por Elisa Spakowsky.- 1ra. Ed. La plata: Dir. General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires.
- Coll, C. (1987) Psicología y curriculum. Paidos.
- De Alba, Alicia (1995). Curriculum: crisis, mitos y perspectivas. Ed. Miño y Davila.
- Di Marco, G. (2003). Democratización de las relaciones familiares (en prensa).
- Felmer, S. (2007). Trabajo de investigación acerca de los estereotipos de género en las representaciones docentes en el nivel inicial. En: www.alipso.com/monografias

- Fernández, Ana María (1992). Las mujeres en la imaginación colectiva. Buenos Aires. Paidós.
- Fernández, A. M. y De Brassi, J.C. comp (1993). Tiempo histórico y campo grupal. Buenos Aires. Nueva Visión.
- Fernández, Ana María compiladora (1999). Instituciones estalladas. Bs. As. Eudeba.
- Foucault, M (1984). El poder y la norma, La nave de los locos, N°8.
- Foucault, M. (1966). Las palabras y las cosas. México. Siglo XXI.
- Galeano, Eduardo. (1989). El libro de los abrazos. Buenos Aires. Catálogos.
- Gimeno Sacristán, J. (1981): Teorías de la enseñanza y desarrollo del currículum. Madrid. Anaya.
- Hernández Sampieri, Roberto, Fernández Collado, Carlos y Baptista Lucio, Pilar (1998). Metodología de la investigación (2ª ed.). México: Mc Graw-Hill.
- Jelín, E. (1991). Familia y unidad doméstica: mundo público y vida privada. CENEP.
- Ley Nacional N° 26150/06. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. República Argentina. En:
<http://portal.educacion.gov.ar/files/2009/12/ley26150.pdf>
- Marx, K. y Engels, F. (1981). La ideología alemana. Progreso Moscú.
- Palacios, J., et al. (1990.). "Desarrollo psicológico y procesos educativos", en: Desarrollo psicológico y educación. Vol. I. Madrid. Alianza editorial.
- Pozzi, Raquel N. (2004) "Las Relaciones de poder entre enseñante y aprendiente". Un desencuentro en el aula. Tesis Magisterial. Cs. Sociales-Educación. (FLACSO-UNMDP).
- Rotondi, G. (2000). Pobreza y masculinidad. El urbano marginal. Buenos Aires. Espacio.
- Varela, B. y Ferro, L. (2000). Las ciencias sociales en el nivel inicial. Andamios para futuros/as ciudadanos/as. Buenos Aires. Colihue.

- Volnovich, Juan Carlos (2000). Claves de infancia: ética y género en la clínica psicoanalítica con niños. Rosario. Homo Sapiens Ediciones.
- Vygotsky, L. (1930). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Barcelona. Grijalbo.