

Ana María Goetschel, coordinadora

# Perspectivas de la educación en América Latina



© De la presente edición:

**FLACSO, Sede Ecuador**

La Pradera E7-174 y Diego de Almagro

Quito – Ecuador

Telf.: (593-2) 3238 888

Fax: (593-2) 3237 960

[www.flacso.org.ec](http://www.flacso.org.ec)

**Ministerio de Cultura del Ecuador**

Avenida Colón y Juan León Mera

Quito-Ecuador

Telf.: (593-2) 2903 763

[www.ministeriodecultura.gov.ec](http://www.ministeriodecultura.gov.ec)

ISBN: 978-9978-67-197-9

Cuidado de la edición: David Chocair

Diseño de portada e interiores: Antonio Mena

Imprenta: Rispergraf

Quito, Ecuador, 2009

1ª. edición: marzo de 2009

# Índice

<b>Presentación</b> .....	9
<b>Introducción</b> .....	11
<i>Ana María Goetschel</i>	
LOS DESAFÍOS DE LAS UNIVERSIDADES EN EL SIGLO XXI	
<b>Universidad: entre la enseñanza humanística y la formación profesional</b> .....	23
<i>Vera Lúcia de Mendonça Silva</i>	
<b>Los desafíos de las universidades en el siglo XXI: una visión desde la Argentina pos crisis</b> .....	39
<i>Juan Carlos Pugliese</i>	
<b>La movilidad y el intercambio académico en programas de posgrado como elementos para la integración latinoamericana</b> .....	55
<i>Rosa Amalia Gómez Ortíz</i>	
<b>Presentes persistentes de la universidad y sus futuros (in)imaginados: ¿es posible soñar en la no universidad del futuro?</b> .....	73
<i>Eduardo Ibarra Colado</i>	

## EDUCACIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS

<b>Educación pública y reforma educativa de los años 90 en la Argentina</b> . . . . .	95
<i>Analia Minteguiaga</i>	
<b>Políticas educativas y socialización de niños: un estudio sobre la reforma educativa boliviana de 1994</b> . . . . .	115
<i>Mario Yapu</i>	
<b>Pensando en políticas públicas para la escuela rural en el Perú</b> . . . . .	139
<i>Yolanda Rodríguez G.</i>	
<b>El proceso de descentralización de la educación en Argentina Un caso: la provincia de Buenos Aires</b> . . . . .	167
<i>María M. Formichella y Mara Rojas</i>	
<b>Cumplimiento del derecho a la educación en el Ecuador, 2000-2007</b> . . . . .	189
<i>Milton Luna Tamayo</i>	

## EDUCACIÓN Y CIUDADANÍA

<b>Importancia atribuida al desarrollo de la ciudadanía en la formación inicial docente: una aproximación desde la perspectiva de los académicos y los estudiantes pertenecientes a la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío Bío, Chile</b> . . . . .	213
<i>Héctor Cárcamo Vásquez</i>	

La participación social y las reformas educativas  
en América Latina. La discusión pendiente . . . . . 233  
*Úrsula Zurita Rivera*

La implementación de un programa  
de resolución de conflictos sin violencia  
en una zona de la Vía Perimetral, Guayaquil, Ecuador.  
Posibilidades y límites de extender esta experiencia  
dentro del sistema educativo . . . . . 257  
*Anna Katharina Pfeifer*

#### EDUCACIÓN Y EQUIDAD

¡Aquí hay que hacerse respetar!  
Mujeres entre tuercas y metales:  
una mirada desde las estudiantes de la Facultad de  
Ingeniería de la Pontificia Universidad Católica del Perú . . . . . 277  
*Alizon Rodríguez Navia*

Estereotipos de género en la niñez.  
Una mirada desde los derechos humanos . . . . . 295  
*M. Micaela Bazzano*

Rituales de admisión. La reproducción  
de la diferencia en el sistema escolar ecuatoriano . . . . . 311  
*María Pía Vera*

# Estereotipos de género en la niñez. Una mirada desde los derechos humanos

M. Micaela Bazzano\*

## Introducción

El objetivo de la investigación a la que pertenecen los avances presentados en este artículo es el de mostrar la relevancia de las acciones de encaillamiento social, político y cultural en la vulneración de derechos a partir de los estereotipos de género en la escuela primaria. Para arribar a este fin nos propusimos por un lado relevar el estado del arte sobre la cuestión de género en la escuela primaria y luego identificar situaciones de inequidad de género en la población escolar de 6 a 12 años. Ambas acciones fueron llevadas a cabo en simultáneo, ya que la perspectiva metodológica adoptada fue de corte cualitativo. Se tomaron ocho entrevistas semi estructuradas a dos integrantes de distintos equipos de orientación escolar de la ciudad de Buenos Aires, y a seis docentes pertenecientes a tres escuelas de la misma ciudad, de diferentes grados. Luego se realizaron observaciones sin intervención dentro de los seis grados presididos por las maestras entrevistadas, durante las clases y en el recreo. Finalmente se examinaron libros de texto de cuatro editoriales y materiales didácticos utilizados por los alumnos.

El marco conceptual se basa en la concepción de niñez y derecho de la Convención Internacional de los Derechos del Niño, Niña y Adolescente, el desarrollo social de la niñez y la equidad de género. Para la siste-

---

\* Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires. mmicaelabazzano@hotmail.com

matización de la información obtenida tomamos los conceptos de “estereotipo” y “dispositivos pedagógicos de género”, que se desarrollarán a continuación.

## Niñez y derechos

El cambio de paradigma acerca de la concepción de la niñez que devino en la Convención Internacional de los Derecho del Niño, Niña y Adolescente se orienta hacia:

un mayor reconocimiento del niño y la niña como persona y ciudadano o ciudadana, hacia la superación de antiguos esquemas de dominación, autoritarismo, machismo y hacia un mayor reconocimiento y participación social de la infancia como grupo de población (Casas, 1998).

La convención consolida la figura de niños y niñas como sujetos de derechos en el campo legal y normativo, lo cual implica que sus necesidades se convierten en derechos civiles, económicos, políticos, sociales y culturales. En este contexto, la niñez adquiere un espacio de identidad y reconocimiento sustentado en el cumplimiento de sus derechos y satisfacción de sus necesidades básicas. Uno de los principios esenciales de la Convención es su carácter inclusivo, de rechazo a toda discriminación, incluida la discriminación de género.

En el marco de las políticas de niñez, la cuestión del desarrollo social desde su potencialidad transformadora suele ser una temática poco relevante. Entendemos el desarrollo como la expresión del balance entre potencialidades y posibilidades, entre las capacidades y las condiciones y oportunidades para expresarlas plenamente.

El consejo de investigación del Instituto de Medicina de los Estados Unidos explica las bases del desarrollo desde el campo de las neurociencias y contextos en los cuales los niños y niñas crecen. Algunos aspectos son los siguientes: a) el desarrollo humano es modelado por una interacción dinámica y continua entre biología y experiencia; b) la cultura influye en cada aspecto del desarrollo y se refleja en las prácticas y creencias

asociadas en la crianza; c) los niños y las niñas son participantes activos de su propio desarrollo, reflejan la capacidad intrínseca de la especie humana por explorar y modelar el ambiente que lo rodea; d) las relaciones humanas y los efectos de las relaciones sobre sí mismas son bloques en los que se construye un desarrollo saludable; y e) el curso del desarrollo puede ser alterado en edades tempranas por intervenciones efectivas que cambian el balance entre riesgo y protección, desviando los resultados en términos más favorables.

Al pensar en la niñez tendremos presente, a lo largo del análisis, el proceso de socialización. Aquí, la familia es el primer grupo social y el más importante en la adquisición de la identidad de género ya que las acciones de los padres o cuidadores aparecen como “naturales”. Es la puerta de entrada al mundo social y se constituye dialécticamente según las reglas de la sociedad; es la referencia fundamental de la existencia del sujeto. No obstante, a lo largo del curso de la vida se encuentran diversos ámbitos capaces de cuestionar o reforzar esta primera visión. La escuela se presenta como el inmediato posterior a la familia, inmersa a su vez en una sociedad con una cultura y en un momento histórico determinado.

En la vida cotidiana de los niños y niñas se desarrolla la capacidad de clasificar y discriminar (de manera inconsciente y encubierta) según etnias, género, condición económica, discapacidad, procedencia o religión. Se va nutriendo de prejuicios y estereotipos que se transmiten en la familia, la escuela, el grupo de amigos y otras instituciones que generan normas y pautas de comportamiento, expectativas y autoimagen, además del apoyo de los medios de comunicación, que son espejos y formadores de valores y realidades que existen en las sociedades.

Los géneros masculino y femenino son elementos de construcción social –distintos del orden biológico hombre/mujer– constantemente afectados por el poder social que impone un tipo de feminidad y de masculinidad a través de un sistema, régimen u orden de sexo/género; como consecuencia, está abierto al cambio, es objeto de interpretación, y sus significados y jerarquías cambian con el tiempo. El régimen de género en las grandes sociedades no es homogéneo ni monolítico. La noción de un régimen señala que existen presiones, sobre todo a nivel moral e ideológico, hacia un “deber ser” normativo y preferido. Una noción adicional es



la de “contratos implícitos” (Anderson, 2002), establecidos más allá de una ley, que consisten en acuerdos y obligaciones desprendidas de normas sociales y morales compartidas en una sociedad y grupo de referencia, o bien que obedecen a entendimientos individuales. Dado que el género es uno de los pilares más importantes de nuestra identidad social, adoptar posturas de género “correctas” suele formar parte integral de “encajar” (Bronwyn, 1989).

Cabe además la aclaración de que cuando hablamos de las cuestiones de género, y en este contexto particular de la cuestión de género en la escuela, nos estamos refiriendo a relaciones de género y estamos teniendo en cuenta sus dinámicas históricas y culturales.

El concepto de “estereotipo” que utilizamos con habitualidad, se debió a Lippman, quien definió un nuevo significado para la palabra “estereotipia”, que desde los antiguos griegos significaba “molde”. Utiliza por primera vez esta noción en un libro titulado *Public Opinión* (1992), hablando de “ideas estereotipadas” para referirse a la homogeneidad en la percepción del mundo y en las opciones sobre los grupos sociales. El periodista consideró que las personas empleamos los estereotipos o “imágenes en nuestras cabezas” sobre distintos aspectos de la realidad y creemos que se corresponden con la realidad misma, cuando en la mayoría de los casos no ocurre (Bosch, Ferrer y Gili, 1999). Los elementos del estereotipo son tres: la categoría, los símbolos y los valores (Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, 2003).

Las consecuencias que producen son: por un lado la justificación de actitudes y creencias pensando que son comunes, normales y correctas; por otro, que las personas estereotipadas negativamente tendrán menos oportunidades y la sociedad considerará que esto es culpa de ellas; y finalmente la discriminación. Por el interés particular que reviste este trabajo nos centramos en lo que sucede con la estereotipación de hombres y mujeres, en el momento de la niñez, y sus consecuentes efectos negativos a nivel social tanto en la inmediatez de la adolescencia como en la vida adulta.

Mientras los estereotipos son creencias y juicios de valor sobre las características de los grupos de personas, los roles de género son comportamientos, actitudes, obligaciones y privilegios que una sociedad asigna a cada sexo y espera de él. Ambos conceptos van por lo general asociados.

## Escuela y género

Los mecanismos de discriminación más importantes que afectan a las niñas en el sistema educativo ya no se sitúan en el acceso al sistema, sino en la calidad y modalidades de enseñanza y en la diferencia de trato desde los maestros y adultos y entre los coetáneos, manifestada en la ocupación de los espacios físicos y en el lenguaje oral, entre otros. Estos mecanismos son llevados a cabo mediante dispositivos pedagógicos (García Suarez, 2004).

Los sujetos tienden a ajustarse al espacio social en el que habitan por un proceso de familiarización o de inscripción. La dominación simbólica se reproduce por medio de un proceso de inculcación implícito e imperceptible en el que la escuela ha tenido un papel central. Esto puede vincularse al concepto conocido como “currículo implícito”, que Stromquist (1998) menciona como “oculto”, y que está constituido por los mensajes que se transmiten y aprenden en la escuela sin que medie una pretensión explícita o intencional y de cuya transmisión se puede ser conciente o no. Está formado también por creencias, mitos, principios, normas y rituales que establecen modalidades de relación y de comportamiento de acuerdo con una escala de valores determinada. Esto convive con el currículo explícito o formal, que hace referencia al documento escrito que provee a docentes y directivos el marco teórico orientador de un proyecto educativo, sus objetivos, sus contenidos y sus estrategias de enseñanza.

Sin embargo, tampoco se debe concebir a los sujetos como tablas rasas ya que están atravesados por un repertorio de discursos de género que, aunque limitado y con desigual poder normativo prescriptivo, les ofrecen distintas formas de percibirse, de percibir al otro género y de actuar desde diversas posiciones genéricas. Por eso, en cada sujeto conviven distintos modelos de género que a su vez ganan diferentes predominios según los contextos, los vínculos y los momentos de la vida (Bernal, 2005). Las personas construyen su identidad genérica a partir de procesos de acomodación, de supervivencia, de resistencia y de crítica a los modelos vigentes. Entonces, los sujetos están ligados a condicionantes sociales, pero también son activos en su confrontación, autodefinición y determinación (Laurentis, 2003).

Tomaremos la noción de “dispositivos pedagógicos de género” propuesta por Carlos Iván García Suárez (2004), para clasificar la selección de frases representativas y predominantes que alimentan la reproducción de un sistema de género desigual que coloca en desventaja a las niñas. El autor entiende como dispositivo pedagógico de género a “cualquier procedimiento social a través del cual el individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad”. Estos dispositivos involucran varios espacios de la vida cotidiana, pero se enfatizan en instituciones cuyo propósito es la promoción de valores personales y sociales sumados al aprendizaje de contenidos específicos.

La clasificación de los dispositivos pedagógicos propuesta por el autor es la siguiente: roles y formatos de la participación, reglas de interacción, tonos de la interacción y formas de jerarquización.

El primer ítem se refiere a los roles que se despliegan en la escuela dentro de la propia cultura institucional, que orientan a la relación de las personas con el conocimiento y con las otras personas. Estamos hablando de la participación dentro de un grupo. Esta puede ser dentro del espacio del aula, del patio en el recreo, de clases de materias como educación física, plástica, etc., de los actos escolares, entre otros. Al respecto, los docentes tienden a considerar que las diferencias de atención no se deben a intereses distintos entre niñas y niños, sino que piensan que son innatas según el género del alumno. Fueron frecuentes frases como “los varones son más inquietos, pero son muy inteligentes”, “las nenas son calladas, tímidas, se portan mejor”, “el varón es pícaro, habla fuerte y hace chistes que desconcentran a todos, pero la verdad es que son tan ingeniosos”, “las chicas se esfuerzan más y tienen muy buenas notas. Ahora los varones son inteligentes lo que pasa es que no se sientan a hacer las cosas”.

En cuanto a la participación mixta dentro de un grupo de pares, se observa mayor seguridad en los niños al momento de coordinar un juego o una actividad. Sin embargo, las niñas hacen acotaciones acertadas que facilitan su desarrollo. Por ejemplo, en una actividad durante la hora de clase, un grupo mixto de cuatro niños y cuatro niñas tenía la consigna de confeccionar en un papel afiche una cartelera temática del día de la bandera. Al pensar en la manera de distribuir los recortes que habían seleccionado, los dibujos que pretendían agregar y las frases alusivas, las niñas

aportaban maneras alternativas de resolver la cuestión, mientras que luego los niños (dos en particular), indicaban al resto qué cosa hacer.

Con relación a la efectividad de las reglas de interacción (explícitas e implícitas) el hincapié está puesto en cómo en la retícula conversacional de la vida cotidiana se crean, actualizan, refuerzan y adaptan las reglas de interacción en los grupos. Las reglas son un patrón que establece la pertenencia o no de una acción social dentro de cada grupo y dentro de la comunidad escolar.

En este aspecto, los niños tienden a dominar verbalmente las aulas mixtas. Estudios recientes apoyan esta conclusión y muestran que las niñas son más calladas y sus conversaciones se oyen menos que las de los niños (Warrington y Younger, 2000; Younger y Warrington, 1999; Francis, 2000). Los niños hablan con frecuencia ridiculizando las intervenciones de las niñas. Este dominio masculino provoca un impacto en la percepción que tienen los docentes del alumnado: recuerdan mejor los nombres y las características personales de los niños y observan un mayor potencial en ellos. Pero aunque las niñas plantean menos preguntas a sus docentes, las que formulan tienden a estar más relacionadas con la tarea y a ser más efectivas en ampliar el aprendizaje (Younger, 2000). Además, parte de la atención dedicada a los niños implica disciplina. En este esquema, las maestras suelen solicitar a las niñas tareas de tipo colaborativas, como buscar el registro y el tópico en la dirección, buscar materiales del armario, etc.

De manera similar, se observó que al finalizar la actividad en grupos mencionada anteriormente, la maestra dio la consigna de acomodar el aula. De manera automática los varones corrieron los bancos y las mesas y las niñas limpiaron el salón. Mientras tanto, un niño acotó con más fuerza en el bullicio “a ver, vamos chicas a limpiar, vamos”. Podemos así notar la percepción de fuerza física y de tareas domésticas divididas por género ya internalizada en niños de tercer grado (ocho años).

Con relación al tono de la interacción, se trata de los modos comunicativos específicos en los que discurren las acciones e interacciones. Por ejemplo, se espera que una niña sea femenina expresándose con modos delicados, tímidos, suaves. Si así no lo hace se dice que “habla como un varón” o “es machona”. En cambio en los niños se espera lo contrario y

aún cuando no se avalen los diálogos cargados de agresividad y/o insultos, si un niño es delicado, tímido o de modales cuidadosos encaja en el adjetivo de “raro” hasta para los docentes. Esto se acentúa en la percepción de los propios compañeros. El tratamiento hacia los varones por lo general es más rudo.

Otro ejemplo de esto fue encontrado en las clases de educación física. Por un lado se divide la actividad por sexos. Mientras los varones juegan habitualmente al fútbol ocupando gran espacio del sitio destinado a la clase de educación física, las niñas realizan actividades en los laterales o espacios reducidos. Para ellas se destinan juegos como los aros, las porras y las clases de gimnasia, aunque no siempre. Los deportes que desarrollan son el voley u otros deportes que no implican mayor rendimiento o desarrollo físico.

Los niños ante la manifestación de cansancio, dolor por algún golpe o tropiezo durante la actividad, suelen ser blanco de frases como “parecés una nena”, “llorás como una nenita” o “hacéte hombre”, entre otras. Esto es sumamente nocivo para la configuración de su autoestima y refuerza la percepción negativa del género femenino (ya estereotipado en la categoría de “debilidad”). Las niñas, por otro lado, cuando patean una pelota también reciben comentarios como “qué bestia”; y apenas se animan a poner en uso su fuerza física levantando, por ejemplo, una bolsa de pelotas.

En la construcción de su masculinidad los niños suelen utilizar la intimidación como una de las principales formas de demostrar su hombría. esta va dirigida a las niñas en general y a los niños que no muestran los estereotipos masculinos fijados socialmente. Se observa que la denigración de lo no masculino se refleja en el abuso homofóbico, expresado en un lenguaje que humilla a las niñas y a las mujeres. La mayoría de los términos abusivos se relaciona con estas o con las partes corporales femeninas de manera despectiva (Lees, 1993). Podemos afirmar junto a Francis (2000) que los niños utilizan el abuso verbal para construir una masculinidad “adecuada”.

Otra observación a destacar tiene que ver con el cuidado y el control del cuerpo de las niñas en diversas formas. Ellas suelen tener como objetivo conseguir una imagen que encaje en la construcción social dominante de belleza femenina enmarcada en la construcción de una heterosexual

lidad obligatoria, mediante la cual la mujer debe garantizar que es un objeto atractivo para la mirada masculina. Luego ocurre que los chicos se burlan de las chicas por considerarlas superficiales y obsesionadas con su imagen. Resulta paradójico que se espere que las chicas estén lindas para complacer a los chicos y simultáneamente se desprecien sus preocupaciones por la imagen señalándolas como vanidosas y poco pensantes. Es importante remarcar que la noción de objeto pierde todo derecho, ya que la ciudadanía implica sujetos de derecho.

Cabe decir que las relaciones de género atraviesan todas las edades. En el caso de la escuela, por ejemplo, pudimos ver algunas situaciones que ocurren a nivel docente. Observando las formas de jerarquización —entendidas como niveles desiguales entre los actores implicados desde una perspectiva de género—, algunos ejemplos que se encontraron son las diferencias en los puestos que ocupan hombres y mujeres en la jerarquía de la institución escolar, la participación en instancias decisorias y la distribución de funciones académicas y extra académicas. En el caso de las excursiones o paseos fuera del aula puede verse la división del espacio público y privado en que los maestros se ocupan de la organización y el desarrollo de actividades lúdicas, mientras las maestras quedan a cargo de que todos los niños estén en el micro a la hora de partir, del momento de la comida, de cobijar a alguno que se caiga o se lastime, de corroborar las autorizaciones, etc. Estas últimas, como sabemos, tareas asociadas a la economía del cuidado. Los comportamientos mencionados son percibidos e internalizados por los niños y las niñas, dada la importancia que tiene la escuela como segunda instancia socializadora.

Otra forma de jerarquización se visualiza en el campo de la distribución de cargos, en donde la mayor parte del cuerpo docente en contacto directo y cotidiano con los niños son mujeres y los cargos directivos suelen estar ocupados por varones.

La reproducción de modelos no opera de manera abierta, sino de forma invisible ya que la escuela posee un discurso igualitario. Se enseñan las mismas materias a niños y niñas, pero dando a entender que no necesitan el mismo dominio sobre ellas. Los ejemplos que se dan privilegian a uno u otro género, o bien se trabaja con textos cuyas ilustraciones hacen más referencia a un sexo que a otro. Los libros de texto son un dispositivo im-

portante en este aspecto. Gran parte de los utilizados para trabajar cotidianamente en el aula con niños de primer a quinto grado, que se encuentran en el mercado durante los últimos dos años, contienen relatos e ilustraciones que refuerzan todavía los modelos estereotipados que venimos mencionando. Se encuentran padres oficinistas, profesionales, manejando autos que saludan a la esposa hogareña y avocada a las tareas domésticas tales como cuidar y preparar a los hijos para ir a la escuela, limpiar, planchar, etc. Asimismo se asocia a los niños a estas actividades como cuando la niña está ayudando a poner la mesa y el niño jugando a construir un puente con ladrillos. De manera similar en las tareas para el hogar se ven consignas como “pedile a mamá una receta”. En los mismos libros, cuando aparece una mujer trabajando, las profesiones son: panadera, cocinera, dentista o pediatra. Es decir, actividades destinadas al servicio a otros.

El punto es que no solo refuerzan un modelo desigual, sino que retratan una realidad cada vez menos frecuente en la vida de niños y niñas, dado que la familia tipo, de padre, madre, niño, niña no es el único modelo que se presenta.

Si bien los textos cambian la letra, el contenido es el mismo. Las viñetas para completar con frases o dibujos presentan el mismo problema. Se realza la maternidad como actividad única del mundo femenino adulto junto a las actividades domésticas.

En un solo libro apareció la adopción como forma de familia y una pareja separada. Y en otros pocos, familias monoparentales de una madre y un bebé. Asimismo como frase inclusiva una de las pocas que se vieron es la de “todos colaboramos”.

Uno de los interrogantes que surgieron durante la realización de este trabajo tiene que ver con las razones por las cuales las niñas suelen tener mejores calificaciones y altos porcentajes de matriculación en los estudios posteriores, siendo el ámbito escolar tan hostil para ellas. La socióloga Adriana Marrero, en *Hermione en Hogwarts o sobre el éxito escolar de las niñas*, argumenta al respecto que los reconocimientos que se ponen en juego en el espacio de interacción socio-escolar “tienen que ver con el *ser* a diferencia de lo que se negocia en el nivel explícito, que es el del *hacer*. La valoración asignada depende del esfuerzo realizado y los resultados obtenidos en consecuencia, medibles”. (Marrero, 2007).

Por medio de la obediencia a las reglas escolares las niñas reciben su reconocimiento por derecho propio. Al mismo tiempo, para los varones, aceptar las normas escolares supone de alguna manera situarse en el mundo de lo femenino, ya que se asimilaría a las modalidades de las alumnas aplicadas y estarían aceptando la autoridad de un docente que casi sin excepción es una mujer. Pero esto no ocurre de manera aislada en la escuela, sino que el valor social externo a ella la permea deviniendo en orden implícito, vulnerando la confianza tanto en las niñas como en los niños. Con esto podemos ver que la jerarquización de un género sobre otro no afecta solamente al que se encuentra en estado de inferioridad, sino a ambos.

Hasta el momento, encontramos en las escuelas más situaciones de inequidad que de equidad entre los sexos masculino y femenino, tanto entre los niños como en los adultos. Esto tiene correlación con lo hallado en la bibliografía relevada sobre la temática de género en la escuela primaria.

Sin embargo, resultó novedoso encontrar dos situaciones aisladas, relatadas por dos docentes entrevistadas (no observadas por el investigador), en las que las niñas aplicaban hacia los niños los mismos mecanismos que ellos suelen utilizar para la intimidación o muestra de mayor poderío. No consideramos esta actitud como positiva, sino más bien como señal de alarma, ya que podría estar indicando que el camino que están tomando algunas niñas para revertir su situación de subordinación no sea el adecuado, tanto para los niños como para sí mismas.

La configuración de la subjetividad de género es un proceso siempre constituyente y nunca completamente constituido. Dicho proceso afecta en particular las relaciones que el sujeto establece consigo mismo o las maneras en que se describe, se narra, se juzga o se controla en cuanto hombre o mujer, es decir, la manera particular de respuesta a los patrones culturales de feminidad y masculinidad (García Suárez, 2004).

Con base en estos argumentos, consideramos que, si bien la escuela ha sido y es una institución fuertemente observada y criticada, es un espacio de alto valor que abre múltiples opciones de cambio social. Nos interesa llamar la atención no solo en la figura del docente al frente de una clase o de un grupo de alumnos, sino también de las personas que forman parte de toda la estructura educativa, ya sea dentro de la misma escuela, como



de los institutos de formación docente y organismos de gobierno establecidos para administrar y regular el sistema educativo. De todos modos, el cambio en las mentalidades debe ser abarcativo.

## Conclusiones

Teniendo en cuenta el objetivo con el que fue desarrollado este trabajo, podemos considerar, según las informaciones relevadas, que en la escuela primaria existen múltiples mecanismos de encasillamiento social y cultural. Estos mecanismos se reproducen a través del refuerzo de los estereotipos de género, que colocan a las niñas en un nivel inferior que los niños, en cuanto a sus capacidades y a la percepción de los adultos y de los pares. El dominio verbal de los varones en el aula, la subordinación y relegación física de las niñas, el contenido de los libros escolares utilizados para el aprendizaje, son los principales contenidos de los dispositivos pedagógicos de género que forman a los sujetos en edad escolar.

No obstante, dicho enfoque reproductivo de los estereotipos de género debe ser complementado con un enfoque microsociedad que dé cuenta de las experiencias y acciones de los sujetos en su vida cotidiana (Apple, 1988). De esta manera, en el funcionamiento diario del aula se establece una serie de prácticas que pueden entrar en conflicto con los modelos dominantes y dar cabida a una ruptura. Así se abre la posibilidad de visualizar la escuela no solo como un espacio de reproducción de modelos hegemónicos –esto en diversos planos– sino también como espacio de cambio y producción de nuevos modelos y prácticas.

A su vez, desde una perspectiva macrosociedad es importante mencionar que la escuela primaria en Argentina es uno de los aparatos ideológicos oficiales más efectivos dado que es por ley obligatoria y gratuita (Ley 1420, 1884) y abarca un gran periodo del ciclo vital de los niños. Por este motivo se considera relevante introducir una perspectiva de género al momento de diseñar o reprogramar las políticas educativas.

En este contexto el sistema escolar se convierte en un lugar estratégico para la reproducción de las desigualdades o para la generación de estrategias de resistencia frente a las que se allane el camino para vivencias más

libres e igualitarias. El desafío de la educación en este marco se encuentra en viabilizar “la toma de conciencia en las discriminaciones sociales, en el diseño de las nuevas representaciones sobre la identidad y el rol de ambos géneros en la sociedad y en la preparación de nuevas prácticas sociales para una sociedad en crisis” (Bonder, 1989).

A nivel individual, Josephs, Markus y Tafarodi (1992) observaron que las diferencias de género influyen en la autoestima, viendo que los hombres se perciben a sí mismos como sujetos que cuentan con mejores niveles de habilidades cognitivas, mientras que las mujeres presentan mayor autoestima en lo referente a su capacidad de conexión con otros. Podemos ver que los varones se perciben a sí mismos con habilidades racionales, mientras que las mujeres lo hacen con las habilidades emocionales. Esta diferencia refuerza la construcción social del estereotipo, pero es necesario remarcar que tanto unos como otros poseen ambas capacidades. Sin embargo, “si las niñas y los niños se socializan en iguales condiciones, se percibirán como capaces de cualquier habilidad, pudiendo de esa manera constituirse como sujetos de derecho y, por ende, libres de elegir qué aspectos y/o actividades desarrollar” (De Tomaso, 2002).

El hecho de no concebir la idea de que una nena juegue al fútbol o que a un nene le guste cocinar, implica una limitación al deseo y al potencial de estos niños que, ni bien muestran algún interés que no concuerde con los modelos vigentes, son “corregidos” e instruidos en aquello que corresponde y aquello que no. Situaciones como esta y como las que se mencionaron a lo largo del trabajo vulneran los derechos de los niños y las niñas y dañan su desarrollo.

Consideramos que las relaciones de género llevadas a cabo sin tener en cuenta la alteridad y el valor de la diferencia con el otro es lo que resulta nocivo y destruye la autoestima. No reconocer la presencia del otro como ser humano valioso en sí mismo hace que la manera de vincularse se desenvuelva en términos de discriminación, destrucción o ignorancia. En este punto consideramos que términos como “aceptar” o “tolerar” al diferente (construido en contraposición a los modelos dominantes de la cultura hegemónica) no es más que reproducir lo mismo. Lo que denominamos “diferente” no es más que aquello que no somos, y de esto se trata reconocer la particularidad de cada ser humano.

Un concepto de igualdad construido desde el reconocimiento de la diferencia individual, con independencia del género, permitirá un mayor desarrollo de las potencialidades y la expresión de la riqueza propia de los seres humanos, sin limitaciones derivadas de su sexo.

## Bibliografía

- Apple, M. (1988). "Trabajo, enseñanza y discriminación sexual", en Popkewits, *Paradigma e ideología en investigación educativa*, Madrid: Mondadori.
- Anderson, Jeanine (2002). "Familias, maternalismo y justicia de género: dilemas de la política social". Paper especialmente preparado para el Seminario "Análisis comparado de legislación, políticas públicas e instituciones orientadas hacia el logro de la equidad de género." Programa Regional de Género y Políticas Públicas-FLACSO.
- Bernal Flores, Raquel (2005). "Violencia de género en la escuela: sus efectos en la identidad, en la autoestima y en el proyecto de vida". Revista Iberoamericana de Educación N° 38, p. 67-86..
- Bonder, Gloria (1989). "La mujer y la educación en Argentina. Realidades, ficciones y obstáculos de las mujeres universitarias". En Fernández, Ana y Giberti, Eva."La mujer y la violencia invisible". Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Bonder Bosch, Ferrer Gili (1999). *Historia de la Misoginia*. Anthropos Ediciones.
- Bringiotti, María Inés (2000). *La escuela ante los niños maltratados*. Buenos Aires: Paidós.
- Casas, F. (1998). *Infancia: perspectivas psicosociales*. Barcelona: Paidós.
- Francis, Becky (2000). *Boys, Girls and Achievement; Addressing the Classroom Issues*. Londres: Routledge.
- García Suárez, Carlos Iván, ed.; (2004). *Hacerse mujeres, hacerse hombres. Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y Universidad Central.
- Institute of Medicine Estados Unidos (2000). "From Neurons to Neighborhoods. The Science of Early Chile Development.", National Research Council; en paper especialmente preparado para el Semina-

- rio “Análisis comparado de legislación, políticas públicas e instituciones orientadas hacia el logro de la equidad de género.” PRIGGEP-FLACSO.
- Josephs, R. A., Markus, H. R., & Tafarodi, R. W. (1992). “Gender and self-esteem.”, en *Journal of Personality and Social Psychology* 63, p. 391-402.
- Laurentis, Teresa (2003). *Diferencias, Etapas de un camino a través del feminismo*. Madrid: Horas y Horas.
- Lees, S. (1993) *Sugar and Spice*. Londres: Penguin.
- Marrero, Adriana, ed.; (2007). “Hermione en Hogwarts o sobre el éxito escolar de las niñas”; en *Todas las escuelas, la escuela. Miradas transmodernas sobre educación*, Valencia: Germanía, Alzira.
- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (2003). “Infancia, televisión y género: Argumentos para la elaboración de una guía de contenidos no sexistas para la programación infantil de televisión”. Madrid.
- Stromquist, Nelly (1998). “Social movements and education”, Alemania: UNESCO TH. S.: La formación del profesorado. Universidad de Valencia.
- Younger, M y Warrington, M. (2000). “Differential achievement of girls and boys at GCSE: some observations from the perspective of one school”, en *British Journal of Sociology of Education* 17, p. 299-314.
- Younger M.; Warrington M.; Williams J. (1999). *British Journal of Sociology of Education*, Volume 20, Number 3, 1 September 1999, p. 325-341(17).

