

SOCIALIZACIÓN DE GÉNERO EN LA ESCUELA PRIMARIA

Alicia Itatí
Profesora Adjunta
Universidad Nacional de Luján. Argentina

Introducción

Expondremos en este artículo algunas de las conclusiones surgidas a partir de un trabajo de investigación¹ cuyo propósito fue aportar a la comprensión del rol que juega la escuela primaria (en este caso específicamente a través de las maestras) y desde el ámbito de lo cotidiano, al proceso de adquisición de la identidad de género, entendido esto como un proceso de síntesis que realiza una persona a partir de la interacción entre lo psicológico y las prescripciones culturales acerca de cómo deben ser una mujer y un varón.

Investigaciones anteriores estudiaron el papel de distintos aspectos de la organización escolar en la reproducción de los roles tradicionales de género: la concepción de la maestra como segunda mamá, apoyada en la vocación más que en una profesión; la imagen diferencial de las mujeres y de los hombres en los libros de lectura; las distintas actividades que realizan niñas y varones en materias especiales como Actividades Prácticas o Educación Física, etc.

En este trabajo nos interesó poner el acento en las maestras. Nos propusimos detectar los contenidos implícitos y explícitos de los mensajes de las mismas con respecto a: los comportamientos que considera apropiados para una mujer y un varón, las características psicológicas que ambos poseen y las actividades que

1. Esta investigación fue realizada durante los años 1988 y 1989 en cumplimiento de una beca de perfeccionamiento otorgada por el CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y técnicas).

«pueden» realizar, intentando visualizar si estimulaban a sus alumnos para que realizaran actividades diferenciadas según el sexo. Nos interesaba también detectar las posibles contradicciones que pudieran existir en dichos mensajes.

Aun cuando pensamos que la institución escuela, tomada en forma global, tiende a reproducir los roles tradicionales de género, consideramos la posibilidad que tienen los actores (en este caso la maestra) de expresar ambigüedades, contradicciones y conflictos con las ideologías dominantes, aquí específicamente la ideología sobre el género sexual.

¿Por qué la maestra y no el maestro? Porque nos interesa conocer cuáles son las respuestas de las mujeres al sistema de género en las distintas instituciones en donde actúan².

En este siglo, se han producido importantes cambios en la situación de la mujer, que se evidencian en algunos indicadores, como por ejemplo el incremento de su participación en el mercado de trabajo y en la educación.

En Argentina, el derecho se ha hecho eco de estos cambios por medio de la sanción de leyes que implican la legitimación de una mayor igualdad entre el varón y la mujer, como la Ley de Patria Potestad y Filiación (1985) y la Ley de Matrimonio y Divorcio Vincular (1987).

En la familia ha habido también importantes cambios. Schmukler (1986) afirma que en el ámbito privado las mujeres producen redefiniciones en las imágenes estereotipadas de femineidad o masculinidad a partir de situaciones concretas, como por ejemplo la necesidad de reorganizar las tareas domésticas debido a su incorporación al mercado de trabajo.

El punto de partida teórico

Ser mujer, al igual que ser hombre, implica una definición cultural. Las civilizaciones son construcciones sociales (Mead, 1978). Cada una de ellas toma determinados elementos y los entrecruza de determinada manera, en un edificio cultural que le otorga un significado específico.

Margaret Mead ha demostrado que existe una variedad de definiciones culturales acerca de las personalidades femenina y masculina. Cada cultura diferencia entre las tareas, cualidades y comportamientos prescriptos para varones y mujeres y «la conducta decretada socialmente resulta natural para un sexo y antinatural para el otro» (Mead, 1978).

No existe una «naturaleza femenina inmutable» sino que «cada cultura tiene una serie de creencias y valores acerca de la manera como se comportan hombres y mujeres, acerca de sus características individuales y de las relaciones entre ellos. A este conjunto de pautas culturales que distinguen las peculiaridades de cada sexo y sus relaciones se lo denomina sistema de género» (Schmukler, 1986).

2. Schmukler (1986) afirma que la mujer, como actora social, puede haber introducido y seguir introduciendo fisuras, contradicciones y ambigüedades en los diversos canales institucionales donde actúa y producir así un aporte al sistema de género.

El sistema de género comprende un conjunto de ideas que expresan cómo deben ser hombres y mujeres (estereotipos) y tienen capital importancia debido a que adquieren status de conocimiento, son transmitidas de generación en generación y se acude a ellas para definir el propio comportamiento y categorizar el comportamiento de las otras personas. Los estereotipos constituyen una receta, adjudican a priori las características que se consideran apropiadas para cada sexo (Barros Lezaeta, 1981). El sistema de género se expresa, entre otras cosas, en la división sexual del trabajo, en los comportamientos permitidos y esperados para mujeres y varones, en las cualidades que se espera que estos posean y en las expectativas acerca de su desempeño en los ámbitos privado y público.

Cada individuo aprende las pautas culturales relativas al género de la sociedad en la que vive durante el proceso de adquisición de la identidad de género. Al término de ese proceso se sentirá hombre o mujer, habrá adquirido una determinada identidad de género, definida culturalmente.

Este aprendizaje no se realiza en un solo momento sino que constituye un proceso que dura toda la vida del individuo, y en el cual el varón y la mujer se apropian únicamente de las habilidades, normas y capacidades relativas a las funciones que desempeñarán como varón o como mujer, cultivando aquellas cualidades que forman parte de la identidad de género correspondiente a una determinada cultura y a un determinado momento histórico (Heller, 1977).

Es importante señalar que el proceso de adquisición de la identidad de género no es lineal. Los individuos «arriban a una modalidad de ser sexuado a través de una síntesis que realizan individualmente» (Schmukler, 1986). Pero la autonomía del individuo en la elaboración de esa síntesis está limitada por el espectro de modelos alternativos de género que coexisten en la sociedad.

La familia es el grupo social más importante en el proceso de adquisición de la identidad de género, sobre todo porque los comportamientos concretos de los padres adquieren fuerza ante los niños al aparecer como «naturales». Pero a través del tiempo encontramos múltiples canales capaces de reforzar este primer «mensaje»: la escuela, los medios de comunicación de masas, la religión, el derecho, etc.

A partir de aquí nos ocuparemos específicamente de la escuela.

Las corrientes críticas en educación han destacado el importante papel que juega la escuela en la reproducción de las relaciones sociales y algunas de ellas han analizado específicamente la contribución de la misma a la reproducción de las relaciones del género sexual. La escuela y sus representantes son percibidos como transmisores de la «cultura legítima».

Michelle Barret afirma que la escuela contribuye a la reproducción de las diferencias de género de distinto modo: por un lado, los libros de lectura refuerzan los estereotipos femenino y masculino. Por otro lado, las maestras tienen determinadas expectativas y percepciones acerca del comportamiento de sus alumnos. Estas expectativas están relacionadas con los modelos femenino y masculino dominantes, y es a partir de ellas que los docentes estimulan o no la realización de determinadas actividades.

El modelo reproductivo, si bien se manifiesta eficaz en la descripción de la reproducción de las diferencias por sexos, tiene algunas limitaciones, ya que sólo es aplicable en un nivel de análisis macrosocial. Se trata de un modelo teórico que da cuenta de las relaciones sociales en un determinado nivel de abstracción, y como tal, «explica las tendencias o rasgos principales» (Passeron, 1984), la homogeneidad. Para captar la heterogeneidad, para describir las relaciones sociales concretas de los actores concretos en momentos históricos concretos es necesario realizar un análisis en un nivel macrosocial, que considere la educación como un fenómeno individual más que social (Tedesco, 1986). De este modo el enfoque reproductivo, estructural, debe ser completado por un enfoque microsocia, que dé cuenta de las luchas, acciones y experiencias cotidianas de los sujetos activos en su vida cotidiana, dado que estos actores pueden aceptar los mensajes sociales, pero también pueden modificarlos, reinterpretarlos o rechazarlos (Apple, 1980).

La investigación

El abordaje metodológico de nuestro trabajo fue cualitativo por cuanto nos interesó centrarnos en un nivel de análisis microsocia que permitiera realizar un estudio en profundidad de unos pocos casos y que pudiera dar cuenta de una posible heterogeneidad.

Tomando como unidad de análisis a la maestra en el contexto del aula, consideramos que en ese ámbito se produce una «definición de la situación» que es producto de un doble interjuego: por un lado de la forma en que la docente reacciona frente a las demandas y comportamientos de sus alumnos, y por otro lado, de sus respuestas frente a las pautas de la escuela. En este doble interjuego se produce una serie de negociaciones entre la maestra y sus alumnos³ y entre ella y la institución escolar a partir de las cuales se establecen las reglas del juego que prevalecerán dentro del aula y que organizarán marcos legítimos para moverse.

Producto de estas «negociaciones» es también el lenguaje de la maestra. En este trabajo hacemos referencia específicamente al «lenguaje» referido al género sexual. Los mensajes implícitos y explícitos de las maestras referidos a los roles sexuales pueden ser incluidos en un lenguaje específico que juega un importante papel en la adquisición de significados. Con el término lenguaje queremos expresar todas las formas de comunicación que intervienen significativamente en la relación maestra - alumno. Incluye los gestos, el discurso verbal, las expresiones, las

3. Apple indica el concepto de «negociación» para referirse a los procesos de intercambio que se dan en las diversas instituciones entre distintos actores. En esos intercambios se escogen significados y prácticas, y el resultado es el establecimiento de una determinada «definición de la situación» en la cual las normas y los valores básicos de la institución son negociados por actores, los cuales pueden aceptarlos, reinterpretarlos o rechazarlos. Brunner, a su vez, afirma que los individuos, en los procesos de interacción, «construyen socialmente su identidad», negociando significados: produciéndolos, reproduciéndolos o transformándolos.

señales, las prácticas, e incluso los silencios cargados afectivamente. En este trabajo estudiamos dos aspectos de este lenguaje: el discurso verbal, tanto el formal (concepciones, deber ser) como el informal y las prácticas.

El supuesto de nuestro trabajo es que mientras más coherente sea este lenguaje, menos conflicto existirá en las docentes con los modelos de género dominantes y más tenderán a mostrarlos como «naturales» y como los únicos «posibles» y «verdaderos». En cambio, si este lenguaje es contradictorio, esta contradicción será un reflejo de los conflictos conscientes o no de las maestras con dichos modelos.

Durante el transcurso del trabajo de campo realizamos varias observaciones de clases y entrevistas en profundidad a veinticuatro maestras de escuelas mixtas (estatales y privadas) de la Capital Federal. El período más o menos prolongado que se trabajó con cada docente posibilitó la creación de un clima de confianza y la oportunidad de instancias de diálogo que resultaron de gran utilidad para nuestro trabajo.

Los resultados alcanzados

El análisis de los datos nos permitió clasificar a las docentes que participaron de la investigación en tres grupos:

a) Maestras con concepción de género y prácticas tradicionales (doce docentes):

Para estas maestras, el sexo biológico define cualidades, comportamientos y funciones distintas para varones y mujeres, los cuales coinciden con los estereotipos adjudicados culturalmente a cada sexo.

La función del varón es la productiva y su mundo el ámbito público. La función de la mujer es la reproductiva y su mundo el ámbito privado.

La jerarquía de los sexos es distinta debido a que las conductas, cualidades y funciones atribuidas a los varones son más valoradas socialmente. La subordinación de la mujer está justificada por su «naturaleza».

Las expectativas de estas maestras en cuanto a las cualidades y conductas de los alumnos son diferentes. Opinan que los varones son más inteligentes, creativos, investigadores, activos, independientes, sinceros, fuertes, inquietos, mejores compañeros, y que manifiestan mayor interés por el aprendizaje. A su vez, piensan que las nenas son menos inteligentes, aunque lo compensan con aplicación, son tranquilas, dependientes, débiles, prolijas y colaboradoras.

«Las nenas acatan más las pautas disciplinarias, los varones las pautas intelectuales». Esta frase, dicha por una maestra entrevistada, resume las expectativas que tienen las docentes pertenecientes a este grupo, que es el mayoritario, sobre el aprendizaje y la conducta de las alumnas y de los alumnos.

Estas maestras ajustan a su vez sus prácticas a sus expectativas. Estimulan a sus alumnos para que realicen actividades diferenciadas según su sexo, sancionan más a los varones porque «a las nenas basta con llamarles la atención o dar-

les alguna tarea, como por ejemplo, hacer un dibujo, en cambio, a los varones hay que retarlos una y otra vez porque les cuesta hacer caso».

Cuando perciben en sus alumnos conductas y cualidades que no se ajustan a sus expectativas, no las integran a sus concepciones. Ellas tienen un «modelo» de cómo deben ser niñas y varones, y en su discurso formal es este modelo que aparece, aun cuando se contradiga con lo que realmente sucede en el aula y ellas mismas rescatan en charlas informales, en las cuales se quejan por ejemplo de la agresividad de las niñas. Si las conductas o demandas que no se ajustan a sus expectativas se repiten en un niño/a lo consideran «anormal».

Opinan que hay actividades «propias de las niñas» como cotillón, confección de láminas o tareas de monitor, y actividades propias de los varones como manualidades con madera, maquetas, jardinería y experiencias. Afirman que a las niñas y varones «les interesan las actividades relacionadas con la que va a ser su función futura, ya sea en el orden familiar o profesional. Ellas imitan a sus mamás y ellos a sus papás.»

Estas maestras seleccionan material pedagógico que refuerzan los modelos dominantes de género, y manifiestan una cierta coherencia entre su discurso verbal y sus prácticas. Aceptan las pautas de la escuela que tienden a la diferenciación de niñas y varones.

b) Maestras con una concepción de género tradicional con prácticas contradictorias (ocho docentes):

Estas maestras señalan diferencias entre varones y mujeres y estas diferencias coinciden en mayor o menor medida con el estereotipo adjudicado culturalmente a cada sexo, pero reconocen la importancia de los aspectos culturales (socialización, educación, influencia de los medios de comunicación de masas) en estas diferencias.

En estas maestras se manifiestan contradicciones entre su discurso y sus prácticas. Cuando perciben en los alumnos conductas que no se ajustan a sus concepciones, utilizan mecanismos que le permiten integrar esa conducta a su discurso formal, con modificaciones que las hacen aparecer coherentes con él. Por ejemplo, a pesar de que consideran que las tareas de monitor son propias de niñas, cuando los varones piden ir a llevar el registro o a lavar una taza, quejándose de que «siempre van las niñas», las maestras se lo permiten, pero afirmando que los varones pueden realizar estas actividades sólo cuando se «ofrecen» porque a ellos no se los puede mandar ya que no les gusta que los manden.

En este discurso aparecen dos cuestiones: Primero como estas tareas son «propias» de niñas, en el caso de tener que elegir a quién mandar se elige a una niña; segundo, el varón puede realizar esas actividades sólo cuando se ofrece, porque al varón «no se le puede mandar y a la niña sí». Mandar al varón sería fomentar su dependencia, y la dependencia es «propia» de las niñas.

Estas maestras tienen prácticas contradictorias y manifiestan determinado grado de conflicto con los modelos tradicionales de género, el cual aparece tanto en su discurso más informal como en sus prácticas. No obstante, sus concepciones siguen siendo tradicionales.

c) Maestras que se definen como «no tradicionales» en cuanto a sus concepciones de género, y que tienen prácticas contradictorias, (cuatro docentes):

Estas maestras reconocen el origen cultural de los modelos de género y tienen con ellos un conflicto abierto, que se manifiesta tanto en su discurso verbal como en sus prácticas. Afirman que hay cualidades que se perciben como masculinas y otras como femeninas y que las conductas que se esperan de los varones y de las mujeres están condicionadas culturalmente, y que cuando los chicos pueden mostrarse como son manifiestan interés por actividades «asignadas culturalmente» al otro sexo.

Estas maestras se caracterizan por reflexionar acerca de sus concepciones, de sus prácticas y de las demandas y conductas que observan en sus alumnos e incorporan estas últimas a su discurso formal. Eligen material pedagógico que no refuerza los modelos tradicionales de género. Es interesante señalar aquí cómo juegan las pautas provenientes de la escuela: dos de estas maestras trabajan en colegios que tienen pautas de separación de niñas y varones, y sólo pueden modificarlas parcialmente en el aula. En cambio, las otras dos trabajan en una institución privada que tiene como objetivo explícito brindar una educación igualitaria para varones y mujeres. Las prácticas de estas maestras en el aula coincide con las pautas de la escuela. Los niños realizan todo tipo de actividades independientemente del sexo y se estimula el trabajo en grupos de niñas y varones.

Las maestras señalan que los varones manifiestan interés por actividades consideradas femeninas, como por ejemplo, tejer o aprender cómo se cambia un bebé y que las niñas juegan a la pelota con sus compañeros. Estas conductas e intereses que observan en sus alumnos son puestas por ellas como ejemplo para destacar el origen cultural de los estereotipos de género, y la existencia de posibilidades alternativas.

Hay una intención consciente en estas maestras por modificar las prácticas y las concepciones tradicionales y por reflexionar sobre ellas, que coincide a su vez con una intención similar por parte de la escuela. No obstante, se observa en ellas algunas prácticas tradicionales.

Pautas de la institución escuela

En la selección de las maestras y el análisis de los datos tuvimos en cuenta el tipo de dependencia de la escuela en la que trabajan. Se seleccionaron maestras de seis escuelas: dos estatales, dos privadas religiosas⁴ y dos privadas no religiosas.

Coelho y Gallart (1984) afirman que los tipos de dependencia no sólo derivan de la forma de propiedad de los colegios sino que además están relacionados con el mayor o menor énfasis que la escuela pone en la obtención de determinados fines:

4. Seleccionamos aquí únicamente escuelas que son propiedad de la Iglesia Católica, y por lo tanto, de aquí en más nos referiremos sólo a ellas.

los fines que priorizan las escuelas estatales dependen del proyecto del Ministerio, los de las privadas están en relación con la obtención de un «buen producto educativo» y los de las religiosas ponen el acento en la transmisión de valores.

La distinción del tipo de dependencia de la escuela se reveló importante para nuestro tema de investigación.

En los colegios del Estado, la asignación de los cargos es externa y esto hace que, dentro de la misma, exista una mayor libertad en cuanto al criterio pedagógico y al trabajo docente en el aula. También hay una mayor heterogeneidad debido a que las condiciones para acceder al cargo no están pautadas por la escuela.

Es en los colegios religiosos donde se observa un mayor grado de coherencia entre el discurso verbal y las prácticas de las maestras. Según Coelho y Gallart, el objetivo principal de estas escuelas es «la transmisión de una cosmovisión, de una escala de valores, de un orden».

La Iglesia Católica sustenta «una concepción acerca de la mujer que se inscribe en la presunción de la existencia de diferencias esenciales entre ambos sexos. Varones y mujeres son visualizados como tipos diferentes de seres, a quienes corresponden esencias específicas derivadas de la naturaleza propia de cada uno y fijadas por Dios... estas características diferentes de ambos sexos pueden reflejarse en el status relativo en la sociedad y hacen que varones y mujeres gocen de derechos diferentes y que hayan de satisfacer diferentes obligaciones»⁵. De este modo, el rol que le corresponde a la mujer es el reproductivo y en ella prevalece por «naturaleza» lo afectivo, que está ligado a su función maternal.

En las escuelas observadas encontramos algunas de las características enunciadas por Coelho y Gallart para las escuelas religiosas: el nombramiento de los docentes depende de la misma institución y se privilegia la posesión de título expedido por colegios religiosos. Además, las maestras tienden a permanecer en la escuela, en diversas actividades y se favorece el espíritu de cuerpo. La estructura es simple y centralizada en un líder, que casi siempre es un cura. Por lo general brindan enseñanza primaria y secundaria y valoran la continuidad en la escuela. En estos colegios encontramos pautas más rígidas en cuanto a la diferenciación de niñas y varones, e incluso tienden a separarlos espacialmente⁶.

Es interesante señalar que los docentes y directivos son conscientes de los valores que transmiten ya que éstos forman parte del «modelo educativo». En la entrevista inicial con el cura párroco de una de ellas, éste señaló la importancia de la escuela religiosa en la formación de niñas que sean «femeninas» y varones «masculinos».

En los colegios privados no religiosos existe gran heterogeneidad ya que en cada caso tiene sus propios objetivos, que son formulados por el «propietario». Los docentes son seleccionados por la dirección de la escuela y son informados de las pautas de la institución.

5. Wainerman, C.: *La mujer y el trabajo en la Argentina desde la perspectiva de la Iglesia Católica*, Cuadernos del CENEP, Buenos Aires.

6. Es interesante señalar que sólo recientemente las escuelas religiosas católicas empiezan a ser mixtas. En el momento del trabajo de campo la mayoría no era mixta.

Observamos maestras de dos escuelas privadas no religiosas, ambas con pautas relativas al género muy distintas: en una de ellas, éstas eran claramente diferenciadas para niñas y varones. En la otra, en cambio, existía una intención explícita de evitar todo tipo de diferencias entre ambos.

En esta última escuela, perteneciente a una asociación de cooperativas, existía un porcentaje elevado de docentes varones, ya que se quería que los alumnos «no tuvieran la imagen de que la docencia es una profesión únicamente femenina». Se estimulaba el acercamiento de padres varones a las reuniones de padres. En general, hemos observado que en todas las escuelas son las madres las que concurren a las reuniones de padres y las docentes justifican este hecho afirmando que «los padres trabajan y pueden ocuparse menos de la educación de sus hijos». En esta escuela se convocaban reuniones de padres fuera del horario escolar para lograr una mayor concurrencia, tanto de madres como de padres. No existían actividades diferenciadas según el sexo. Se hacía una lista con las tareas a realizar y todos los meses los mismos alumnos elegían los encargados de realizarlas. Todas las actividades eran repartidas entre todos los chicos, de modo tal que no quedara ningún alumno que no tuviera una tarea a su cargo. Todos los meses cambiaban los encargados y sucedía que un mes era una niña la que tenía a su cargo ir a llevar el registro al aula, y al mes siguiente un varón.

Esta es la única de todas las escuelas observadas que presentaba pautas organizativas que no se traducían en una diferenciación y separación de niñas y varones, y estas pautas estaban explícitamente incluídas en los objetivos institucionales.

En síntesis, de las seis escuelas observadas, en tres hay conciencia explícita del rol que juega la institución escolar en la formación y/o refuerzo de la identidad de género: los dos colegios religiosos y el privado perteneciente a una asociación de cooperativas, aunque el objetivo de los primeros sea reforzar los estereotipos tradicionales y el de la última brindar alternativas a los mismos.

En las otras escuelas no hay conciencia explícita de ese rol.

Si bien en distintas investigaciones se ha señalado que la escuela contribuye a reproducir las diferencias entre varones y mujeres, este hecho pasa en general desapercibido, incluso para la mayoría de los agentes educativos. La «escuela» aparece brindando una educación igualitaria para ambos sexos.

Conclusiones

Veinte de las veinticuatro docentes que participaron de nuestra investigación tienen concepciones tradicionales de género. De ese grupo, doce maestras manifiestan cierta coherencia en su «lenguaje» (discurso formal y prácticas) y perciben las diferencias entre el hombre y la mujer como «naturales».

Aceptan y reproducen en el aula las pautas de la escuela de separación de niñas y varones y no integran las demandas ni los comportamientos que se observan en sus alumnos a sus concepciones cuando éstas se contraponen con las mismas.

Las maestras de las escuelas religiosas observadas pertenecen a esta categoría.

Las otras ocho maestras de este grupo, si bien tienen una concepción tradicional, manifiestan conflictos con los estereotipos de género, que se traducen fundamentalmente en sus prácticas. Perciben el origen cultural de los modelos tradicionales de género.

Sólo cuatro de las maestras entrevistadas tienen concepciones que podríamos llamar no tradicionales. Las maestras que pertenecen a la escuela de la asociación de cooperativas pertenecen a esa categoría.

Del análisis realizado surgen las siguientes conclusiones:

- a) es principalmente a través de las prácticas donde se manifiesta el conflicto con los modelos tradicionales de género, aun cuando ese conflicto no alcance a modificar las concepciones de las maestras ni sea consciente.
- b) las maestras que perciben los modelos dominantes de género como culturales son las que manifiestan en mayor o menor medida conflictos con ellos, y una contradicción entre su discurso y sus prácticas. Estas maestras «negocian» tanto con sus alumnos como con la institución escolar.
- c) Si bien la maestra, como actora social, como señala Apple, puede aceptar, modificar, reinterpretar o rechazar las pautas de la escuela, no encontramos ningún caso en que las rechace. Sí encontramos modificación o reinterpretación de las mismas.
- d) creemos que es importante señalar el hecho de que las maestras de nuestro trabajo que logran producir en el aula modificaciones importantes en cuanto a los significados de género, pertenecen a una escuela que hace un esfuerzo consciente por romper con esos significados. Esto coincide con la hipótesis de Coelho y Gallart según la cual para lograr cambios perdurables en un colegio es necesario siempre que esos cambios sean asumidos por el rector y formen parte del modelo escolar de éste⁷. También es necesario que por lo menos un grupo de docentes asuma esos cambios y esté comprometido con ellos.

Los pocos casos observados que implican cambios en las concepciones de las docentes en cuanto a los modelos tradicionales de género que pueden ser llevados al aula, estos cambios coinciden con el «modelo» de la escuela.

En las escuelas religiosas es donde observamos una mayor homogeneidad de las maestras y una mayor rigidez en cuanto a las concepciones sobre las cualidades y comportamientos atribuidos a mujeres y varones, que también coincide con el modelo institucional.

A modo de síntesis presentamos algunas hipótesis que deben ser puestas a prueba en otros trabajos con un número mayor de casos:

- a) pensamos que existe una relación entre la posibilidad que tiene la maestra de entablar un proceso de negociación de los significados de género, tanto con sus alumnos como con la institución escolar, con las posibilidades que

7. Coelho y Gallart, M.A.: La imbricación entre el poder y la tarea como límite a la innovación, MIMEO.

tiene de manifestar conflictos y contradicciones con los modelos dominantes de género, sean estos conflictos conscientes o no. A su vez, estos conflictos se relacionan con el hecho de que las diferencias entre el hombre y la mujer no sean percibidas como «naturales» sino como culturales. Por lo tanto, el estudio de las negociaciones entre docentes y alumnos y entre docentes e institución escolar refleja el grado de flexibilidad de cada maestra para incorporar a sus prácticas propuestas alternativas de género, ya sea en forma abierta o de modo encubierto.

- b) Pensamos que el entorno constitucional está relacionado con las posibilidades de promover cambios de los significados de género en la institución escuela.

Los colegios estatales y los privados laicos parecen tener más posibilidades de incorporar estos cambios y es en ellos donde encontramos un mayor grado de contradicción entre los discursos de las maestras y sus prácticas y una mayor heterogeneidad.

Las transformaciones que pueden producirse en el aula tienen un límite, y este límite está dado por el proyecto institucional de la escuela. Las docentes y los alumnos pueden modificar o reinterpretar las pautas escolares, pero es más difícil que puedan rechazarlas abiertamente produciendo dentro del aula una «realidad» que sea contrapuesta a los mismos.

Por último, queremos señalar que observamos una buena respuesta por parte de las maestras de escuelas estatales y privadas laicas a aquellas propuestas de cambio, ya sea que éstas provengan de la dirección de la escuela (caso del colegio perteneciente a una asociación de cooperativas) o de instancias externas superiores (caso de las docentes que seleccionan sus libros de lectura teniendo en cuenta la Ordenanza municipal que recomienda seleccionar libros de lectura que muestran una imagen más igualitaria del varón y de la mujer).

Por lo tanto, pensamos que un programa específico por parte de las autoridades educativas tendiente a modificar los estereotipos tradicionales de género en las escuelas contaría con el apoyo de por lo menos un buen número de maestras. Este programa debiera incluir cursos de perfeccionamiento dirigidos al personal docente en los que se ponga el acento en el reconocimiento del origen cultural de los estereotipos de género⁸.

8. Posteriormente a la realización de esta investigación, el Consejo Coordinador de Políticas públicas para la mujer, el Instituto Nacional de la Administración pública y el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación firmaron un convenio a partir del cual surgió el Programa Nacional para la igualdad de oportunidades de la mujer en el área educativa, en junio de 1991.

Este artículo ha sido presentado como ponencia en el XIII Congreso ALAS, que se realizó en La Habana, Cuba, en mayo de 1991.