

Desentramando las prácticas pedagógico-educativas al interior del Nivel Primario

María Pía Castro Ruiz¹

Gabriela Elizabeth Perez²

Recibido: 27-07-2021

Aceptado: 17-12-2021

Resumen:

Los roles y funciones construidos y asignados en relación al género ponen en evidencia la existencia de diversas desigualdades sociales. Estas diferencias dan lugar al establecimiento de múltiples relaciones de poder en las que, en la mayoría de los casos, lo masculino se coloca por encima de lo femenino en el marco de una sociedad que espera ciertos comportamientos por parte de varones y mujeres. Estos estereotipos de género también se presentan al interior de la escuela primaria y se reflejan en discursos y prácticas que asignan diversos roles a niñas y varones. En efecto, a las primeras se les atribuyen roles de cuidado, mientras que a los segundos se les asignan tareas productivas ligadas al mundo del trabajo. El principal objetivo del siguiente artículo es comenzar a desentramar muchas de las prácticas pedagógicas que tienen lugar al interior de gran parte de las aulas de la escuela primaria que enseñan, enfatizan y refuerzan funciones reproductivas ligadas a los cuidados para las niñas y tareas relacionadas al mundo productivo del trabajo para los varones. Creemos que aquella división y asignación de funciones sociales es arbitraria y desigual y responde al androcentrismo con la que se ha construido el conocimiento y se ha conformado la docencia en nuestro país, fundada en una mirada biologicista hacia la mujer, reforzando

¹ Lic. en Ciencia Política (UNRC). Maestranda en Sociedad e Instituciones (UNSL). Profesora auxiliar de los espacios curriculares: Sociología de la Educación y Formación Ética y Ciudadana II (IFDC-VM). Profesora auxiliar del espacio curricular Historia Económica y Social Argentina (FCEJS-UNSL). E-mail: mariapiacastorruiz@gmail.com

² Lic. en Trabajo Social (UNER). Maestranda en Sociedad e Instituciones (UNSL). Diplomada en Educación Crítica, Género y Nuevas Subjetividades (UNLP). Diplomada en Género y Movimientos Feministas (UBA). Profesora auxiliar de los espacios curriculares: Investigación Educativa I y II y Práctica Docente I (IFDC-VM). E-mail: gabrielaelizabethperez@gmail.com

la capacidad de cuidado como algo exclusivo de las mujeres. Las inscripciones binarias, androcéntricas y heteronormativas, se cuelan en las prácticas pedagógicas, operando de manera performativa los sentidos de género en las prácticas docentes, en la regulación de los cuerpos y en la elección de los contenidos específicos.

Palabras clave: estereotipos de género - roles de cuidado - maestra - nivel primario.

Abstract:

The constructed and assigned gender roles and functions highlight the existence of various social inequalities. These differences lead to the establishment of multiple power relations in which, in most cases, the masculine is placed above the feminine in the framework of a society that expects certain behaviors on the part of men and women. These gender stereotypes are also presented within primary schools and are reflected in discourses and practices that assign different roles to girls and boys. Indeed, the former are given care roles, while the latter are assigned productive tasks linked to the world of work. The main objective of the following article is to begin to unravel many of the pedagogical practices that take place within much of the primary school classrooms they teach, emphasize and reinforce reproductive functions linked to care for girls and tasks related to the productive world of work for boys. We believe that the division and allocation of social functions is arbitrary and unequal and responds to the androcentrism with which knowledge has been built and teaching has been shaped in our country, based on a biologist approach to women, strengthening the capacity of care as something exclusive to women. Binary inscriptions, androcentric and heteronormative, sneak into the practices pedagogical, performatively operating the gender senses that slip into teaching practices, the regulation of bodies and the choice of specific contents.

Keywords: gender stereotypes - roles of care - teacher - primary level.

Introducción

El principal objetivo del siguiente trabajo es realizar un análisis respecto de la presencia de ciertas prácticas ligadas a los cuidados y a los estereotipos de género en el Nivel Primario. Pondremos especial atención en ciertas concepciones respecto a la idea de la “maestra” como la *segunda mamá* e intentaremos desentramar el sentido de algunos modos de hacer que refuerzan aquella concepción y que dan lugar a procesos de enseñanza-aprendizaje atravesados por la desigualdad de género.

Lo que buscamos es mostrar cómo la escuela primaria ha reproducido y reproduce en su interior a un sujeto³ que es funcional a una sociedad que espera de él ciertos comportamientos. En otras palabras, la institución escolar, espacio por el que pasamos parte considerable de nuestras vidas en un proceso de socialización secundaria, enseña qué es ser mujer, qué es ser varón y cuáles son los roles y funciones sociales que competen a unos y otras dependiendo el sexo biológico con el que se ha nacido.

Comenzaremos el escrito conceptualizando y reflexionando respecto a la construcción social de los estereotipos de género, para luego adentrarnos en el abordaje de lo que se ha denominado organización social del cuidado y en cómo esta organización

³ En este artículo utilizamos la “x” para inscribir en el lenguaje una hendidura, aquella que se niega a pensar la realidad de los cuerpos y las vivencias de género construido desde la dicotomía biologicista, naturalista, esencialista, universalista y jerárquica mujer/varón. El uso de la “x”, como punto clave del entramado, implica poner en evidencia los modos en que las culturas efectivizadas en prácticas pedagógicas, sociales, académicas, políticas: “no ve”, “no escucha” y “no nombra” a las mujeres. Las mujeres, así como otros grupos minoritarios, oprimidos y vulnerados quedan por fuera de la categoría única y excluyente del lenguaje académico-patriarcal. Es este lenguaje una institución reguladora normalizadora y prescriptiva del sistema de relaciones sociales patriarcales que estructuran las violencias hacia las mujeres. Es por todo ello que nos proponemos nombrarnos desde otras prácticas discursivas que nos permita problematizar y desandar la opacidad androcéntrica, racista y clasista del lenguaje universal. El campo socioeducativo y el discurso de las pedagogías que lo habitan, se vuelve territorio privilegiado para poner en crisis el lenguaje que nos habla como acto de liberación y emancipación. Existe una forma de transformar el lenguaje: transformando la sociedad. Tenemos la posibilidad de contribuir a ello por medio de nuestro propio uso del lenguaje y, como docentes, ejercemos una función privilegiada en la formación de las nuevas generaciones (Campagnoli, 2015).

particular nos ha colocado a las mujeres como cuidadoras por excelencia. Posteriormente, complementaremos lo planteado a partir de describir qué es lo que acontece al interior de la escuela primaria, procurando visibilizar modos de pensar, ser y hacer que refuerzan los estereotipos de género e imposibilitan la configuración de un entramado social más equitativo en el que todxs, sin distinciones sexo-genéricas, seamos responsables y participemos de los roles y funciones de cuidado.

Algunas conceptualizaciones en torno al género

Cuando nacemos, no solamente nos está esperando nuestra familia sino una sociedad con todo un conjunto de instituciones dispuestas a decirnos qué nos corresponde hacer, decir, usar y cómo movernos, según seamos varones o mujeres. Lo que hace niña o niño a una persona recién nacida no es una cierta configuración de genitales externos sino, principalmente, los sentidos que esos genitales implican en una determinada sociedad inscripta en un contexto histórico particular.

Esos sentidos se configuran de manera desigual y jerárquica y se plasman en diversas dicotomías de género. Una dicotomía implica que el par de conceptos que la integran es exhaustivo y excluyente, es decir, si algo pertenece a un lado del par no pertenece al otro, ya que ambas cosas no pueden darse al mismo tiempo. La autora Diana Maffía (2003) afirma que estas dicotomías, estos pares exhaustivos y excluyentes, están socialmente sexualizados. Por ejemplo, si para algo se requiere ser racional y prácticx inmediatamente se piensa en un varón, porque las mujeres estamos estereotipadas socialmente como emocionales y afectivas. Siguiendo esta lógica, si se demanda algo en la vida privada, inmediatamente vamos a pensar en una mujer, porque los varones generalmente son ubicados en la esfera pública y nosotras, en cambio, somos colocadas en la vida privada, doméstica y reproductiva. Como vemos, esta sexualización produce un estereotipo entre uno y otro lado del par, y ese estereotipo está jerarquizado, está pensado como cualidad natural en función de ser varones o

mujeres. Es por ello que Maffía (2003) plantea que el estereotipo sirve para tapar el sexismo en expresiones como “no, ella no puede votar porque es mujer”, “es muy emocional”, “sus pulsiones pueden nublarla” o “no la dejan pensar”, etc.

En base a lo expuesto, podemos ver cómo esas dicotomías van configurando estereotipos que son naturalizados socialmente y que, en la mayoría de los casos, no son cuestionables ni cuestionados. Se afirma que las mujeres por naturaleza sabemos cuidar, criar niños, alimentar, limpiar la casa, planchar, lavar, obedecer, ser prolijas, etc., mientras que los varones naturalmente son fuertes, prácticos, racionales, pensantes y vigorosos. Esta mirada, acotadamente esencialista y naturalista respecto del género, constituye el fundamento de diversas sanciones sociales que se producen cuando alguien no responde a lo modelado por esos estereotipos, considerándolo “anormal”, “patológico” o éticamente condenable e inaceptable.

La discriminación de género se fundamenta y es atravesada en todas sus dimensiones por el problema del poder. Los poderes, en tanto tales, sostienen su eficacia desde los discursos que instituyen. Pero el poder no es meramente una cuestión discursiva, en primera y última instancia, es *acto de fuerza, ejercicio de la violencia* (Fernández, 1993, p. 29).

Esta dominación es muy difícil de comprender porque se ejerce en cierta forma dos veces: objetivamente, a través de presiones objetivas, objetivos en el espacio, lugares separados, sagrados, en los cuales ciertas personas no tienen derecho de entrar y son excluidas. Estas estructuras objetivas se convierten en principios de una visión del mundo. Por ejemplo: la casa es un sub-espacio femenino en el interior del mundo masculino. En el marco de la oposición casa/lugar público, el primero es típicamente masculino por ser el lugar del discurso, de la palabra masculina, de la política, etc. La casa es el lugar de la intimidad, de la naturaleza y de la reproducción. Esta oposición existe dentro de la objetividad, pero también está presente en las estructuras mentales

bajo la forma de pares opuestos de adjetivos dados por naturaleza que se apoyan en las estructuras subjetivas. Es por lo anterior que la dominación masculina es la forma por excelencia de la dominación simbólica (Bourdieu, 1991).

Bajo esta perspectiva, la naturalización de qué es ser varón y qué es ser mujer, qué se espera de cada una de estas configuraciones identitarias, qué disposiciones del cuerpo y de la sensibilidad les corresponden respectivamente o qué tareas deben o están capacitados/as para desempeñar unos y otras. A la vez, establecen los significados de masculinidad y feminidad en representaciones sociales diferenciales y desiguales entre sí, asentadas sobre criterios clasificatorios de adecuación, legalidad y legitimidad hegemónicamente previstos para cada género. En definitiva, se trata de un conjunto de definiciones sexuales, estéticas, éticas, afectivas y de vinculación que circunscriben ciertas expresiones, corporalidades, expectativas y modos de cognición y percepción integrados a una gramática invisible de inclusión/exclusión y en una normalidad que suele tener los contornos restrictivos de la heteronormatividad y la lógica patriarcal.

Los modos de entender este reparto binario y reductivo del mundo se constituyen como tramas de sentido que colocan a las mujeres en posición de asimetría, ocultamiento y desvalorización dentro de un orden social regido por el principio universalizador de lo masculino (androcentrismo). La visión dominante de la masculinidad parte de la lectura de los cuerpos, continúa en las relaciones sexuales (entendidas también como relaciones de poder) y se amplía a todos y cada uno de los campos de lo social y a cada una de las instituciones de las que formamos parte: el trabajo, la familia y, por supuesto, la escuela.

Abordar las diferencias de género supone echar luz sobre ciertas categorías lógicas puestas en marcha cuando se piensa en tales diferencias, supone problematizar el campo epistémico desde donde son pensadas “... *Supone indagar los a priori lógicos que constituyen las condiciones de posibilidad de un saber, sus principios de*

ordenamiento, sus formas de enunciabilidad y sus regímenes de verdad” (Fernández, 1993, p. 30).

En el siguiente apartado nos abocaremos a analizar una problemática que se encuentra en el centro del debate actual dentro de las luchas y movimientos feministas: la desigualdad en la distribución de cuidados en relación al género. Siguiendo el planteo de la socióloga uruguaya Karina Batthyány, creemos que el tema de los cuidados constituye el nudo crítico de la desigualdad de género, nudo que debemos elucidar (echándole luz, visibilizándolo) para desentramar visiones del mundo que legitiman un orden social patriarcal y de carácter heteronormativo.

Género y cuidados: debates en torno a una desigualdad latente

El cuidado constituye una de las dimensiones fundamentales de la existencia humana, todas las personas en determinados momentos de nuestras vidas necesitamos de la provisión de cuidados. Resulta imposible pensar en el funcionamiento y reproducción de las sociedades sin que existan diferentes prácticas vinculadas al cuidado. Una parte importante de la población es la que asume funciones y responsabilidades vinculadas a la provisión de cuidados, sobre todo si se trata de mujeres en sus roles de madres, esposas, abuelas, hermanas e hijas. Las tareas cotidianas de cuidado se realizan tanto dentro como fuera del ámbito doméstico y, durante mucho tiempo, han permanecido invisibilizadas y concebidas como condición innata de mujeres y como parte natural de la división social del trabajo según el género. Dentro del hogar, son las mujeres las que poseen la responsabilidad central del cumplimiento de las tareas de cuidado de bebés, niños, niñas, ancianos, personas enfermas o discapacitadas, etc. (Faur y Jelin, 2013).

El trabajo de cuidado puede ser definido como una función social que engloba una gran variedad de tareas, actividades, bienes y relaciones orientadas al bienestar cotidiano de las personas y que se plasma en diversos planos: material, económico,

moral y simbólico (Rico y Robles, 2016). Se trata de una gran diversidad de actividades de apoyo (atención, protección, aseo e higiene, entre otras) que son imprescindibles para el sostenimiento y la realización del resto de las tareas y funciones sociales. En otras palabras,

El cuidado designa la acción de ayudar a un niño o a una persona dependiente en el desarrollo y bienestar de su vida cotidiana. Engloba, por tanto, hacerse cargo del cuidado material (trabajo), del cuidado económico (costo) y del cuidado psicológico (afectivo, emotivo, sentimental). Puede ser realizado de manera honoraria o benéfica por parientes en el marco o no de la familia. La naturaleza de la actividad variará según se realice o no dentro de la familia y también de acuerdo a si se trata o no de una tarea remunerada (Latablier en Batthyany, 2007, p. 141).

Podemos afirmar entonces que la provisión de cuidados resulta fundamental para proporcionar todos los elementos físicos y simbólicos necesarios para la vida en sociedad y, por ende, se establece en un pilar clave para el bienestar y el desarrollo de las personas. Es por lo anterior que la organización y distribución de las tareas de cuidado es imprescindible para la reproducción de la vida y de la sociedad, razón por la que constituye un bien de carácter público.

La división existente entre tareas productivas (trabajo) y tareas reproductivas (cuidados) posee un origen histórico. Las diferentes sociedades se organizan y organizan a sus miembros en función de las tareas que cada una lleva adelante. La sociología y la historia han denominado división sexual del trabajo a la división y repartición de tareas, roles y funciones sociales en base al género. Según esta conceptualización, la mayoría de las sociedades reservan a las mujeres ciertas tareas correspondientes al ámbito privado, sobre todo aquellas ligadas al orden doméstico y reproductivo, mientras que aquellas funciones relacionadas a la esfera pública y de la producción en el ámbito del mercado, están reservadas a los varones (Batthyany y Scuro, 2010).

El problema descansa en que aquella división da lugar a relaciones de poder de tipo jerárquicas y con un alto grado de desigualdad. Bajo esta modalidad, la mayoría de las mujeres quedan relegadas a la realización de tareas domésticas sin ningún tipo de visibilidad, sin remuneración ni reconocimiento social. Dado que las relaciones de género constituyen una matriz cultural, la diferenciación y desvalorización del trabajo femenino también se traslada al ámbito público y al mercado de trabajo en el que las mujeres ocupan, generalmente, los puestos más precarios. Este círculo vicioso producido por la carga y obligatoriedad del trabajo reproductivo, principalmente el ligado a los cuidados, explica, en gran parte, la escasa participación o la total ausencia de las mujeres en el ámbito político y en los procesos de toma de decisiones.

Un campo de estudio que se halla en pleno desarrollo es el de la medición y valoración del tiempo de trabajo no remunerado realizado al interior de los hogares. A este trabajo se lo ha llamado *reproductivo*, pero no en un sentido estrictamente biologicista, sino en el de su elemental aporte en la reproducción de la sociedad ya que, dentro del mismo, están incluidas las tareas de cuidado. Existen en nuestra región algunas mediciones cuantitativas respecto del uso del tiempo que hacen las mujeres. Estas mediciones han mostrado y demostrado que un gran porcentaje de ellas no trabaja fuera del hogar porque parte considerable de su tiempo disponible lo dedican a la provisión de cuidados de hijxs, personas dependientes o porque despliegan todo un conjunto de tareas domésticas elementales para la reproducción de la vida.

Esta desigualdad en la distribución de los cuidados se asienta en la existencia y perpetuación de patrones culturales heteronormativos que conciben y posicionan a las mujeres como personas con una capacidad innata, natural y biológica para cuidar. Como hemos mencionado, en este esquema sociocultural las mujeres son las responsables de los cuidados y bienestar mientras que los varones son los encargados de las actividades laborales productivas y remuneradas. Así, se concibe a las primeras como social y económicamente “inactivas” sin considerar que las tareas que cotidianamente

despliegan no sólo son necesarias para el desarrollo de todo un conjunto de actividades sociales fundamentales, sino imprescindibles, ya que sin cuidados y bienestar el resto de las funciones sociales, económicas y políticas resultarían inviables.

El análisis en torno a los cuidados pone de relieve la división sexual del trabajo tanto dentro como fuera de los hogares y, a la vez, visibiliza la importantísima contribución que realizan las mujeres en la reproducción y el sostenimiento de la vida social (Batthyany, 2020). Debido a diversos procesos sociopolíticos, económicos, culturales, etc., han sido las mujeres las que han asumido aquellas funciones y roles y probablemente sea esa responsabilidad la que entorpece la asunción del cuidado y su provisión como tarea de todxs.

En los párrafos que siguen, procuraremos acercarnos, de manera crítica y reflexiva, a lo que acontece al interior del Nivel Primario. En un primer momento, nos detendremos en la figura de la maestra a finales del siglo XVIII y principios del XIX, considerando que la construcción de aquella figura se realizó en base a la idea de que era la mujer la responsable de brindar cuidados y protección a lxs niñxs dentro de la escuela. Finalmente, reflexionaremos respecto a la presencia de ciertas prácticas propias de la escuela primaria que reproducen la existencia de ciertos roles y funciones sociales altamente estereotipados en función de la configuración sexo-genérica de niñxs y jóvenxs.

La feminización de la práctica docente: la emergencia de la “señorita” o maestra como la *segunda mamá*

La función de educar requiere la posibilidad de atender, reconocer y cuidar. Como venimos afirmando, esta función tradicionalmente ha sido desarrollada por las mujeres ya que, socialmente, la posibilidad natural de parir se trasladó a la necesidad de ser cuidadoras y educadoras en la llamada primera infancia.

En el contexto de consolidación del Estado-Nación y del sistema educativo, contexto dominado hegemónicamente por la oligarquía liberal argentina, la emoción y el conocer de modo intuitivo quedaron, de alguna manera, en el polo del cuerpo, en las pasiones y en lo femenino propio de las mujeres.

A principios del siglo XIX con la consolidación el Estado Nacional, el sistema de educación pública empieza a organizarse en base a una fuerte feminización de la tarea docente. Domingo Faustino Sarmiento pensó en las mujeres porque consideraba que para educar bien y con un bajo presupuesto, no hay mejor opción que recurrir a ellas. Esta expresión, que actualmente puede resultarnos patriarcal, machista y muy violenta, en el siglo XIX representaba un signo de liberación para muchas mujeres puesto que, estudiando el denominado magisterio, ellas tendrían la posibilidad de trabajar, percibir un salario y salir de sus hogares.

Si bien se le otorgaba a la mujer la función social de educar a lxs habitantxs del territorio nacional, aquella tarea se hallaba estrictamente controlada. Esa vigilancia se sustentaba en el argumento de que cuando se convertía a una mujer en maestra se la ubicaba en el espacio público, espacio en el que tendría libre acceso a una gran cantidad de elementos culturales, como por ejemplo libros y textos, que podían contaminarla y corromperla, desviándola de las funciones reproductivas para las que había venido al mundo.

Hacia 1930, tras la emergencia de algunos movimientos feministas que bregaban por el voto femenino, muchos representantes nacionales plantearon el argumento de que, al permitírseles enseñar los derechos y deberes ciudadanxs en las escuelas, ahora, con la demanda política del voto femenino, las mujeres querrían esos derechos para ellas. Desde esta óptica, constituyó un grave error otorgarles a las mujeres el deber de enseñar e instruir sobre los derechos ciudadanxs. Probablemente estos representantes tenían razón y algo de esto había sucedido. En efecto, es probable que muchas de las mujeres trabajadoras de la educación adhirieran a lo planteado por los movimientos

feministas propios del contexto debido a que el ejercicio de su profesión les permitía acceder a un discurso liberador.

Claramente, al interior de las escuelas, espacio reservado a los varones por derecho propio, había política. Asignaturas como Formación Cívica y otros espacios que hacen a la constitución de la ciudadanía, eran la puerta de entrada a lugares de los cuales las mujeres debían estar alejadas para resguardar su moral y su función reproductiva y doméstica. No resulta casual que buena parte de las integrantes de los primeros movimientos sufragistas del país fueran maestras.

Además, dentro de las escuelas las mujeres se encontraron con otro factor de corrupción moral: el dinero. La oligarquía de la época cuestionaba que la mujer percibiera un salario por su trabajo docente. Según la mirada de este grupo gobernante, la maestra recibía dinero por estar con niños, función que en realidad debía realizar gratuitamente, ya que estaba cumpliendo con los mandatos que naturalmente le habían sido asignados. La maestra debía cuidar, proteger y enseñar en tanto mujer nacida con una capacidad innata y natural que la ata, inexorablemente, al ámbito doméstico y reproductivo. Se consideraba que la maestra, por el hecho biológico de ser mujer, naturalmente ama a los niños, es esa *segunda mamá* que debería poseer una entrega desinteresada de amor, protección y cuidados por vocación. De alguna manera, se concebía que las tareas que la maestra desarrollaba al interior de las aulas eran una especie de “extensión” de lo que hacía puertas adentro de su casa. Al no percibir remuneración por su trabajo doméstico y reproductivo dentro del hogar: ¿por qué debían percibir una remuneración por los cuidados que brindaban a niños y jóvenes dentro de la escuela? Si las tareas desplegadas en el ámbito educativo constituían una extensión de las funciones que las mujeres ya realizaban en sus hogares: ¿tenían derecho al salario? ¿merecían una paga?

Todos aquellos mandatos respecto a lo que implicaba ser mujer en aquel contexto y lo que significó el establecimiento y la consolidación de un sistema educativo

formal en el que las mujeres fueron inicialmente ubicadas/colocadas como maestras en función de su condición biológica, es un tema que, creemos, no es menor y merece ser analizado con mayor profundidad. Excede los fines de nuestro artículo ahondar al respecto, sin embargo, sostenemos la hipótesis de que los roles de cuidado, tradicionalmente desplegados por las mujeres, fueron extendidos a las escuelas primarias a través de la ubicación de la maestra como esa *segunda mamá* que cuida, ama, protege y enseña dentro de la escuela.

Creemos que aquel desplazamiento del rol de la mujer trasladado a las aulas, desplazamiento que luego dará lugar a la concepción de la maestra como cuidadora de niños y jóvenes, sigue estando presente en nuestros días y se manifiesta en diversas prácticas dentro de las escuelas primarias. Sin ánimos de extendernos en el análisis, en el siguiente apartado intentaremos describir las modalidades bajo las cuales la escuela continúa reproduciendo aquellos estereotipos de género fundados en una lógica heteronormativa y patriarcal.

La educación en la primera infancia y el género: desentramando lógicas reproductivas de una desigualdad social presente

Una premisa teórica que sostenemos es la necesidad de problematizar y reflexionar sobre la perspectiva de género en el campo educativo. Entendemos a la escuela (heredada de la moderna sociedad occidental) como un espacio en el que se producen subjetividades e identidades mediante un proceso complejo, plural y permanente, en el cual los sujetos implicados son activos participantes.

Consideramos necesaria una interpelación en las prácticas docentes ya que consideramos que quien llega a las teorías de género, ya no puede volver a mirar el mundo de la misma manera. La mirada de género interpela y nos interpela a pensar las relaciones al margen de la lógica dual y biologicista hegemónica. Esta perspectiva devela y pone de manifiesto los profundos procesos de naturalización de las prácticas sexo-

genéricas con las que nos encontramos en los distintos niveles del sistema educativo y que atentan contra la conquista de una ciudadanía plena e igualitaria.

Es esencial pararse y sostener un enfoque de derechos, orientado por principios de igualdad, universalidad y no discriminación, respetando y conociendo las realidades particulares que nos permitan reconocer en la infancia a sujetxs de derechos, y en el mundo adulto y sus instituciones, la responsabilidad por la promoción y ejercicio de esos derechos. Siguiendo esta lógica, la infancia debe ser comprendida considerando la contundencia que la inscripción de género tiene en la concreción de sus derechos. Siguiendo a Faur (2019), la lectura de la infancia como un ciclo de vida generizado -tanto como todos los demás, pero en este caso, como piedra basal de la socialización de género- interpela la subordinación de las niñas, pero también la pedagogía de las masculinidades y la violencia imbricada en el silenciamiento de las infancias trans y otras infancias no hegemónicas. Las relaciones de género (de poder, producción y *cathexis*) comienzan a desarrollarse desde la infancia, por lo que debemos empezar a mirarlas con lentes de género, escucharlxs desde esa perspectiva para evitar daños, para no dejar marcas dolorosas, para acompañar, cuidar y respetar (Faur, 2019).

Como docentes nos interesa indagar respecto a los mandatos con los que se socializan niñxs y jóvenes desde el jardín de infantes y luego en el nivel primario. Aunque muchxs maestrxs siguen afirmando que tratan a sus estudiantes por igual y que no hacen diferencias estereotipadas, persisten en muchas escuelas modos de pensar y prácticas cargadas heteronormativas y estereotipadas que aparecen como naturales y normales. A modo de ejemplo presentamos las siguientes situaciones:

- Que se formen filas diferenciadas para niños y niñas.
- Que a las niñas se les exija ser prolijas y detallistas, mientras que, a los varones, por el hecho de serlo, no se les exige lo mismo.

-Que existan en el recreo juegos y un uso del espacio bien diferenciado. Los varones, generalmente, juegan a la pelota y ocupan todo el patio, mientras que las niñas juegan al tejo o al elástico en un rincón.

-La socialización para las niñas se da en el marco de la internalización de las tareas propias de lo doméstico (limpieza, cocina, y cuidados en general) y los juegos, desde el jardín de infantes, están preparados y se orientan a la internalización de aquellos roles. Las niñas, generalmente, juegan en el rincón de la cocinita, con bebetes, juegan a ser “mamá”. Los varones, en cambio, son socializados a partir de ciertas prácticas más ligadas a lo público (como por ejemplo juegos con autitos o herramientas que estarían enseñando el futuro ejercicio de una profesión u oficio).

-En lo que refiere al contenido de los diferentes espacios curriculares, también se tienden a reproducir miradas estereotipadas en torno al género. Por ejemplo, a partir de las lecturas sugeridas en el espacio de Lengua y Literatura o en la redacción de problemas matemáticos. Del mismo modo, en el área de las Ciencias Naturales se sigue insistiendo, en muchos casos, con una enseñanza de tipo biologicista del cuerpo, omitiendo lo sancionado la ley de Educación Sexual Integral (ESI) y los ejes que ésta propone en términos de una educación sexual de carácter integral, responsable y orientada al ejercicio de derechos, al respecto a la diversidad y a una configuración libre de la identidad de género.

Estas escenas escolares, estos ejemplos correspondientes a un tiempo reciente, develan la existencia de un currículum oculto generizado, sexualizado y androcéntrico que postula mandatos hegemónicos sobre niñas y niños, marcando formas de comportamiento y modos de ser para una masculinidad/femineidad y para una sexualidad catalogada socialmente como normal. En definitiva, se trata de marcas esperadas por los códigos y significantes vigentes al interior de la cultura dominante.

Visibilizar el efecto performativo del discurso pedagógico en las prácticas docentes, en tanto transmisor de modelos hegemónicos de ser varón y mujer y, por otro lado, interpelar los discursos y las prácticas que contribuyen a formar sujetos de género

en la heterosexualidad, permite construir nuevos registros desde las prácticas docentes, permite irrumpir lo instituyente poniendo en jaque lo instituido. Estamos convencidas de que debemos habilitar nuevas experiencias, nuevas maneras de ser, de hablar y habitar, porque cuando se dejan afuera saberes y conocimientos también se dejan afuera sujetxs y vidas, y la vida de lxs demás también es una preocupación, y no de una minoría, sino una preocupación política y pedagógica, una preocupación y una responsabilidad colectiva. Todas las vidas importan y todas las voces tendrían que poder formar parte de la cotidianidad de la escuela.

Conclusiones

Luego de transitar este pequeño recorrido, la primera idea que queremos retomar es la de construcción. Si consideramos que la infancia es una construcción y que nuestros modos de relacionarnos en el mundo también lo son, desandar y desentramar los vínculos que construimos dentro del aula es una tarea que implica una responsabilidad ética y política ineludible si lo que pretendemos es una educación libre, plural, diversa y respetuosa de los derechos humanos.

En lo que refiere al tema de los cuidados y su distribución desigual dentro de nuestras sociedades y considerando particularmente lo que hemos abordado respecto a lo que acontece al interior de muchas de las aulas del Nivel Primario, es menester detenernos a reflexionar sobre varias cuestiones. En primer lugar, debemos comprender a la docencia como una función social en la que no podemos obviar la transmisión de conocimientos, pero en la que también intervienen factores éticos, estéticos, políticos y culturales. Como mencionamos en párrafos previos, el enfoque de derechos debe estar presente en cada una de las prácticas dentro de la escuela, en el aula, en las clases, en las planificaciones, en los recreos, etc. Lo anterior va coadyuvar la configuración de infancias libres y despojadas de estereotipos y prejuicios.

En segundo lugar, la ley 26.150 de ESI sancionada en 2006 afirma que:

Todos los educandos tienen derecho a recibir educación sexual integral en los establecimientos educativos públicos, de gestión estatal y privada, de las jurisdicciones nacional, provincial y de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires... Entiéndase como educación sexual integral a la que articula aspectos biológicos, psicológicos, sociales, afectivos y éticos (Ley N° 26.150, art. 1).

Dicha normativa está asentada sobre 5 ejes fundamentales: el cuidado del cuerpo y la salud, la valoración de la afectividad, la equidad de género, el respeto a la diversidad y el ejercicio de derechos. Lo que se busca es promover una formación armónica, equilibrada y permanente de las personas, asegurando la transmisión de conocimientos sobre los distintos aspectos involucrados en la ESI: actitudes responsables ante la sexualidad, prevención de problemas relacionados con la salud en general y la salud sexual y reproductiva en particular y la igualdad de trato y oportunidades para varones y mujeres.

La efectiva implementación de la ESI al interior de las aulas es un elemento clave para comenzar a impugnar los estereotipos de género desde la primera infancia, además de promover el ejercicio de derechos ciudadanos respetando la diversidad propia de una sociedad (que se dice) democrática.

Por último, creemos en la educación como espacio de construcción, como espacio de posibilidad y de alternativas posibles frente a la crudeza de un mundo signado por las desigualdades. Desde las escuelas y las aulas que cotidianamente habitamos podemos pensar en la configuración de una sociedad más plural y democrática, una sociedad en la que las diferencias no sean objeto de discriminación y exclusión sino instancia de aprendizajes diversos.

Estamos convencidas de que la educación constituye una de las principales herramientas de transformación social ya que es el ámbito en el que niñxs y jóvenxs deben poder expresarse libremente. La escuela es alojo y contención, es escucha y comprensión; es *el espacio de encuentro*. Apostemos entonces por una educación

despojada de prejuicios, por una educación emancipadora e inclusiva en la que docentes, niñxs y jóvenxs se encuentren desde el respeto y el amor.

Referencias bibliográficas

Batthyany, K. (2007). Articulación entre vida laboral y vida familiar. Las prácticas de cuidado infantil de trabajadoras asalariadas de Montevideo. En *Géneros, familias y trabajo: rupturas y continuidades. Desafíos para la investigación política* (147-168). Buenos Aires: CLACSO.

Batthyany, K. (25 de septiembre de 2017). El tema de cuidados es el nudo crítico de la desigualdad de género (entrevista). CLACSO TV. Recuperado <https://www.youtube.com/watch?v=2jrp03JgTMo>

Batthyany, K. (8 de marzo de 2020). Los cuidados como nudo crítico para la igualdad de género. Agencia Télam. Disponible <https://www.clacso.org/los-cuidados-como-nudo-critico-para-la-igualdad-de-genero/>

Batthyany, K. y Scuro, L. (2010). Presentación de dossier: uso del tiempo, cuidados y bienestar. Desafíos de Uruguay y la Región. *Revista de Ciencias Sociales*, 23 (27), 7-9. Departamento de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de la República del Uruguay.

Bourdieu, P. (1991). *Habitus. Dominación Simbólica. IV- Femenino-Masculino*. Entrevista disponible <https://www.youtube.com/watch?v=x48sZ1Gplo8>

Campagnoli, M. (2015). Introducción a los estudios de género. En J. Morán (Comp.), *Por el camino de la filosofía*. La Plata: Editorial De la campana.

Faur, E. (2019). *Clase 1: Miradas sobre la infancia, las relaciones de género y los derechos. Una tipología*. Curso de posgrado: "Infancias, género y derechos humanos. Revisiones críticas ante un horizonte en transformación". Plataforma IDES.

Fernández, A. M. (1993). *La mujer de la ilusión. Pactos y contratos entre hombres y mujeres*. Buenos Aires: Editorial Paidós.

Maffía, D. (2003). *Contra las dicotomías: feminismo y epistemología crítica*. Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género. Buenos Aires: EUDEBA.

Rico, M. N. y Robles, C. (2016). *Políticas de cuidado en América Latina. Forjando la igualdad*. Serie Asuntos de Género N° 140. Santiago de Chile: CEPAL-NU.